



ESCUELA NORMAL No. 1 DE TOLUCA



TESIS DE INVESTIGACION

El Significado de la Evaluación Formativa en Docentes de Educación Primaria

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN EDUCACION PRIMARIA

PRESENTA

MARYET MICHELLE JIMENEZ VALDES

ASESORA

DRA. KAREM VILCHIS PEREZ

Toluca, México

Julio de 2023

Dedicatorias

Primeramente a Dios por bendecirnos con la vida, por ser el inspirador y fuerza para continuar en este proceso de obtener uno de los anhelos más deseados de mi vida.

A mis padres Oscar y Janeet quienes me han enseñado el valor de la perseverancia y determinación. Agradezco infinitamente el sacrificio y amor incondicional que me han brindado a lo largo de este primer éxito.

A mis hermanos Dayana y Gael que en el día a día con su presencia, respaldo y cariño me impulsan para salir adelante, además de saber que mis logros también son suyos.

A mis abuelos y tíos por estar siempre cuando más lo necesito, especialmente a mi tío Manuel quien admiro con todo mi corazón.

A mi asesora la Dra. Karem quien se convirtió en una amiga y consejera en el complicado proceso de este trabajo. Agradezco sus conocimientos, puesto que de ellos se debe el logro de una de mis más grandes metas. Dios la bendiga.

Finalmente a mis amigas, por apoyarme cuando más las necesito, por extender su mano en momentos difíciles y por el amor brindado cada día, de verdad mil gracias hermanitas, siempre las llevo en mi corazón.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Introducción	5
CAPÍTULO I. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	8
Planteamiento del problema.....	9
Justificación.....	11
Objetivos	12
Objetivo general	12
Objetivos específicos	12
Supuesto.....	13
Marco de referencia	13
Marco teórico	17
Metodología	24
Referente empírico.....	28
<i>Contexto escolar</i>	<i>28</i>
<i>Características de los grupos.....</i>	<i>29</i>
<i>Características de los docentes titulares.....</i>	<i>31</i>
<i>Características de la investigadora.</i>	<i>34</i>
CAPÍTULO II. EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS PLANES Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BÁSICA	37
La evaluación formativa a partir de los Programas de estudio 2011	38
<i>La evaluación formativa como una estrategia para el diseño de la planificación.....</i>	<i>39</i>
<i>El proceso de la evaluación formativa para el mejoramiento del desempeño de los estudiantes.....</i>	<i>40</i>
<i>Evidencias y retroalimentación en función del mejoramiento de aprendizajes</i>	<i>40</i>
<i>El enfoque formativo de la evaluación. Un proceso compartido.....</i>	<i>46</i>
<i>La formulación de juicios para la toma de decisiones</i>	<i>46</i>
<i>Creación de oportunidades a partir de la evaluación formativa.....</i>	<i>47</i>

CAPÍTULO III. SIGNIFICADOS DE LA EVALUACIÓN EN LAS ACCIONES DEL DOCENTE.....	49
Tareas y trabajos	50
Reproducción de contenidos.....	51
Comentarios con datos aislados	53
La valoración cuantitativa de las evidencias	54
CAPÍTULO IV. SIGNIFICADOS DEL DOCENTE ANTE LA EVALUACIÓN FORMATIVA.....	56
La evaluación formativa como herramienta de mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	57
<i>La evaluación formativa como medio para obtener evidencias.....</i>	<i>59</i>
Criterios para valorar el aprendizaje de los alumnos	60
<i>La participación como criterio para valorar el aprendizaje</i>	<i>61</i>
<i>La responsabilidad como valoración del aprendizaje</i>	<i>62</i>
<i>Criterios externos para valorar una evidencia</i>	<i>63</i>
Los instrumentos de evaluación para valorar una evidencia de aprendizaje	64
<i>La lista de cotejo como un instrumento funcional en la práctica docente.....</i>	<i>65</i>
<i>La rúbrica como instrumento para evaluar aspectos específicos</i>	<i>66</i>
<i>El cuaderno como instrumento de valoración compartida.....</i>	<i>67</i>
Comentarios o la retroalimentación para mejorar la comprensión de los estudiantes	69
<i>Comentarios basados en el error</i>	<i>70</i>
<i>Comentarios en función del desempeño del alumno.....</i>	<i>71</i>
<i>Explicación con predisposición.....</i>	<i>73</i>
CAPÍTULO V. SISTEMATIZACIÓN DE LOS SIGNIFICADOS.....	75
Una evaluación sin fines de mejora	76
Evidencias con valor cuantitativo	77
La retroalimentación contraproducente para la mejora del aprendizaje	78

Conclusiones.....	80
Referencias	83

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Tipos de evaluación	20
Tabla 2 Elementos de la evaluación formativa	23
Tabla 3 Trabajo en clase	51
Tabla 4 Indicación para la reproducción de contenidos	52
Tabla 5 Devoluciones en cuanto a la evidencia	53
Tabla 6 La calificación en el proceso de valoración.....	55
Tabla 7 La evaluación formativa un medio para obtener evidencias	59
Tabla 8 La participación como criterio para valorar el aprendizaje	61
Tabla 9 Criterios de forma para evaluar una evidencia.....	63
Tabla 10 ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza y por qué?	64
Tabla 11 Lista de cotejo en el aspecto evaluativo.....	66
Tabla 12 La rúbrica como instrumento de valoración específica	67

Introducción

La evaluación de los aprendizajes es una tarea de complejidad para los docentes, tanto por el proceso que implica para el logro de los aprendizajes, como las evidencias que se deben de considerar para demostrar su adquisición.

De lo anterior que la investigación para finalizar mi proceso de formación giró en torno a la pregunta ¿Cuáles son los significados que tienen los docentes de educación primaria respecto de la evaluación formativa? Para dar respuesta a la pregunta se trabajó con la metodología de interaccionismo simbólico, con la propuesta de Herbert Blumer, cuya intención es conocer los significados de los docentes con el uso de sus tres premisas.

El desarrollo de la investigación se consideró cinco capítulos los cuales me permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación. El primer capítulo titulado “Metodología de la investigación”, concierne a la descripción del surgimiento de esta investigación, los objetivos generales y específicos, los referentes metodológicos que me ayudaron a sustentar la importancia de hacer el análisis desde los significados que tiene el docente y finalmente se develan las características que poseen los docentes observados en relación a su espacio laboral.

Ahora bien, el segundo capítulo contiene el análisis de los significados que poseen las Políticas educativas como el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU) y los Programas de Estudio 2011, en cuanto a la evaluación formativa. Cabe mencionar que la examinación específica de estos documentos se derivó de que son los que actualmente se emplean en los grados donde se efectuaron las observaciones para conocer los significados del docente.

Dentro del tercer capítulo se encontraron los significados analizados a partir de las observaciones y notas elaboradas dentro del trabajo de campo efectuado en la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez García Anexa a la Normal No. 1 de Toluca turno Vespertino, de ahí se obtuvieron los significados que acorde con la primera premisa que se enmarca en la metodología de Blumer.

El cuarto capítulo describe los significados obtenidos de las entrevistas aplicadas a los docentes con el fin de conocer como entienden los docentes la evaluación formativa, los cuales según la postura de Blumer (1982), se construyen a partir de un proceso de interacción social, que en este caso puede ser derivado de su experiencia laboral o de las instituciones donde han laborado.

En el quinto capítulo se realiza una breve sistematización de los significados planteados a partir de los planes y programas 2011, las entrevistas y los haceres del docente en su contexto educativo, el cual desde la metodología de Blumer (1982), hace referencia a una modificación de acuerdo a la interpretación personal al exponerse a su realidad o cotidianeidad.

Finalmente, en las conclusiones se plantean los significados encontrados del ejercicio reflexivo que desencadeno dicha investigación, así como las mejoras que trajo consigo en mi práctica docente, los retos y limitaciones que impidieron la realización o culminación de esta y las preguntas que aun quedaron por resolver.

CAPÍTULO I. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El camino de una investigación lo constituye la teoría y metodología que permite al interesado tener un panorama general de lo que intenta analizar dentro del campo correspondiente a la indagación. Es por ello que a partir del camino forjado por la metodología se pretende obtener la información necesaria que dé cuenta al objeto de estudio que concierne en el presente trabajo, el cual corresponde al significado de la evaluación formativa en docentes de educación primaria.

Planteamiento del problema

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) tiene como elemento central la articulación de la educación que determine una formación continua con las características, los fines y los propósitos de la educación y el sistema educativo nacional.

La articulación según la RIEB, está centrada en el “logro educativo, al atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de los estudiantes” (2013, sección de objetivos), en este contexto, la evaluación se convierte en elemento integral del proceso pedagógico para el mejoramiento de la educación de calidad en los tres niveles que integran la Educación Básica, ya que se configura como el proceso que permite analizar y reflexionar el aprendizaje que han tenido los estudiantes y la práctica pedagógica de los docentes, especialmente cuando se hace de manera sistemática y articulada con la enseñanza y el aprendizaje.

En el marco de la RIEB, la evaluación en Educación Básica se ha conformado con el propósito de “favorecer la reflexión de los docentes acerca del enfoque formativo de la evaluación en todos los planteles de preescolar, primaria y secundaria” (2013, sección de objetivos), es decir, bajo la estructura que se contempla existe la posibilidad de observar qué requiere el niño para alcanzar lo que solicita el Plan de Estudios vigente.

Como parte del proceso evaluativo se “requiere de la observación permanente del docente, quien tiene la libertad de utilizar diversos procedimientos, estrategias, instrumentos y recursos para obtener la información cualitativa y cuantitativa en relación con el desempeño de sus estudiantes” (SEP, 2017: 36), de ahí que las posibilidades para obtener información con áreas de mejora y fortalezas en los niños son amplias.

De manera específica la evaluación formativa es un “proceso integral y sistemático a través del cual se obtiene información de manera ordenada y precisa, para conocer, analizar y juzgar los aprendizajes de los alumnos y el desempeño del docente”. (SEP, 2012: 23) es decir, la evaluación desde el enfoque formativo además de contribuir a la mejora de los aprendizajes regula el proceso de enseñanza y de aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos.

En este sentido los Planes de estudio de Educación Básica, manifiesta que el proceso de la evaluación formativa responde a dos funciones la pedagógica y la social, la primera permite conocer las necesidades de los alumnos a través del análisis que realiza el docente durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en donde éste toma las decisiones pertinentes para imprimir estrategias que contribuyan a la mejora de los alumnos.

La segunda función está relacionada a la acreditación que realiza el docente al final de un periodo, con el objetivo de crear oportunidades para que el alumno siga aprendiendo en el siguiente periodo (SEP, 2017).

Ante estas funciones, la evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos, pero sobre todo de las propuestas pedagógicas que promueva el docente para mejorar la calidad de su intervención. (Díaz Barriga y Hernández, 2002)

De acuerdo a la SEP (2017) el docente y las escuelas tienen la libertad de elegir las técnicas, estrategias e instrumentos que les ayuden a obtener la información cualitativa y cuantitativa relevante para el seguimiento del aprendizaje y la retroalimentación que necesitan sus alumnos, sin perder de vista lo que señalan los Planes y Programas estudio de Educación Básica.

Con base a estos planteamientos, durante mi práctica profesional en escuelas primarias de tipo urbanas ubicadas en el valle de Toluca Estado de México, advertí que los docentes dedican poco tiempo a la evaluación del aprendizaje, lo cual puede redundar en que los criterios y los procedimientos empleados sean distintos a lo que estipulan los Planes y Programas de Educación Básica.

Esta situación, me llevó a cuestionarme ¿Cuáles son los significados que tienen los docentes de educación primaria respecto de la evaluación formativa? A partir de esta interrogante, se inicia con una investigación cualitativa para dar respuesta, de acuerdo con los significados que tienen los docentes en sus procesos de interacción.

Justificación

La evaluación en el campo educativo se constituye como un insumo fundamental dentro de la práctica docente, a través de la cual se da cuenta de los conocimientos que el alumno ha adquirido dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de que el docente tome decisiones que mejoren su práctica educativa (SEP, 2017), es decir, que más allá de ser un elemento fiscalizador, es una posibilidad de obtener insumos para transformar el hacer docente.

De manera específica la evaluación formativa es un proceso que permite la valoración continua y permanente de los conocimientos, habilidades y actitudes que el alumno debe poseer durante su proceso de formación en la educación básica. Por lo que su comprensión y desarrollo es de suma importancia, ya que

el comprender su propósito y lograr emplearla, permite mirar el desarrollo del alumno con mayor objetividad.

De ahí que al analizar diferentes investigaciones noté que la mayoría se han realizado en otros países como Colombia, Nicaragua y Perú, siendo de niveles superiores. Con lo que considero la importancia que tendría esta investigación de conocer los significados que los docentes de escuelas primarias de nuestro país tienen respecto a la evaluación formativa, ya que de ello depende en gran medida la comprensión de sus acciones y las bases para un posible cambio tanto en la práctica como en el sistema educativo.

Además de que en esta investigación se analizaron las acciones y actitudes que toma el docente para llevar a cabo el proceso de evaluación formativa, puesto que desde hace tiempo esta actividad se ha caracterizado por ser meramente cuantitativa, en donde solo se hace por llenar un formato (boleta) con evaluaciones sumativas, sin la posibilidad observar una reflexión en cuanto al aprendizaje y/o habilidades adquiridas por parte del alumno en su proceso de aprendizaje.

Objetivos

Objetivo general

Analizar los significados que tienen los docentes de educación primaria respecto de la evaluación formativa

Objetivos específicos

- Identificar los significados que tiene la evaluación formativa desde los planes y programas de educación básica.
- Describir las acciones que realizan los docentes de educación primaria entorno a la evaluación formativa.
- Identificar cómo entienden los docentes a la evaluación formativa.

- Sistematizar los significados que poseen los docentes de educación primaria sobre la evaluación formativa de acuerdo con su trabajo dentro del aula.

Supuesto

De acuerdo con la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los significados que tienen los docentes de educación primaria respecto de la evaluación formativa?, y con las investigaciones realizadas, considero que el docente significa la evaluación formativa como un proceso centrado en una evaluación cuantitativa, cuyo resultado se reduce a un simple número que se exige en una boleta de evaluación.

Marco de referencia

La evaluación es un proceso que ha sufrido transformaciones a lo largo de la historia, en la actualidad estos cambios no solo han sido de carácter funcional sino también conceptual, la cual se ha reflejado en trabajos de investigación como en artículos de revista y una tesis, siendo estos los que me permitieran conocer los significados que los docentes tienen en relación con la evaluación formativa.

El artículo “La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo” creado por Medina y Deroncele, (2019), en su documento de tipo cualitativo, tutelado bajo la metodología de la hermenéutica, con el objetivo de lograr un acercamiento a las respuestas que emiten docentes de sexto grado de primaria, en cuanto a los desafíos que implica realizar una evaluación formativa-reflexiva en el aula. En el artículo se incluye una idea acerca de la evaluación formativa, la cual según los docentes “gira en torno a un proceso de reflexión como aspecto esencial de la práctica pedagógica en el logro formativo de dicha evaluación” (p: 32), es decir, el profesorado tiene la responsabilidad de realizar una reflexión detallada para obtener una evaluación formativa. Por lo tanto, la evaluación formativa se

desarrolla en la medida en que se ayude a los estudiantes a aprender y a reconocerse como aprendices.

“Modelo pedagógico en la evaluación de aprendizajes en Ciencias Sociales con mención en Desarrollo Local, URACCAN-Siuna, 2018”, es un artículo de Ruiz, Pizarro y Ruiz (2021). Es de carácter cualitativo con un enfoque metodológico de interaccionismo simbólico, su propósito es describir los tipos de evaluación que aplica la docencia en el aula de clase. Para obtener información recurrieron a la observación y a las entrevistas aplicadas a docentes de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Dentro del artículo expone que los docentes dentro su práctica pedagógica emplean a menudo la evaluación de tipo cuantitativa (sumativa) a través de pruebas parciales, test cortos y exposiciones, siendo estos la principal fuente para obtener el avance de los estudiantes en cuanto a sus aprendizajes, por lo tanto, la investigación concluye en que la evaluación formativa debe ser parte de la construcción del aprendizaje de cada estudiante, de tal forma que sea funcional para la vida, en la vida y con la vida.

Torres, Chávez y Cadenillas (2021), en su artículo denominado: “Evaluación formativa: una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular”, tuvo como objetivo realizar una revisión sobre el estado del arte de evaluación formativa con una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica, el cual desde el enfoque cualitativo- descriptivo hacen mención de que las estrategias de evaluación formativa son el punto de partida para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes y de esta manera se encontró que el trabajo cooperativo fomenta la unidad en el aula, a partir de esto, concluye en que “el estudiante es el centro del proceso de evaluación formativa y compartida, evidenciándose que la autoevaluación y la coevaluación entre sus pares fortalecen el desarrollo de sus habilidades y destrezas” (2021, p.64).

“Evaluación formativa en la práctica pedagógica: una revisión bibliográfica”, es un artículo con una metodología de la investigación bibliográfica, la cual, busca reconocer la importancia que tiene la evaluación formativa para la formación integral del estudiante, todo esto a través de investigaciones desarrolladas por autores sobre la evaluación formativa teniendo en cuenta que el sujeto que se forma es la persona. A partir de esto, se rescata el rol que cumple el docente en los procesos de evaluación, en donde este actúa como agente reflexivo, sistemático, organizativo y retro alimentador dentro de la valoración del conocimiento y habilidades que el alumno desempeña dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con base en esto, concluyen en que la función de la evaluación formativa facilita el trabajo interactivo del docente con el estudiante brindando la oportunidad de mejorar los aprendizajes de estos. (L& A. Asiú, 2021)

Morales, Hershberger y Acosta, en su artículo titulado: “Evaluación por competencias: ¿cómo se hace?” (2021), señala lo indispensable que es la capacitación del docente y/o evaluador en las técnicas de evaluación aplicadas en los escenarios y prácticas, ya que depende de él la confiabilidad de este tipo de evaluación. Se rescatan las opiniones y ajustes que realizan los docentes para llevar a cabo una evaluación formativa dentro de diversos contextos, así mismo, cada una de estas perspectivas se vio desde el enfoque del interaccionismo simbólico.

La evaluación que realiza el docente se basa de acuerdo con su experiencia, su grupo y su contexto, tal hecho, se puede observar en el artículo titulado “La planificación de la evaluación en educación física: Estudio de casos sobre un proceso desatendido en la enseñanza”, bajo la autoría de Chaverra y Hernández (2019). Este artículo está constituido a partir de una metodología de tipo cualitativa, en el cual se describe el estudio de casos múltiple o colectivo, en donde se destaca que la planificación realizada por los docentes en cuanto a la evaluación, es una actividad que no se especifica y mucho menos demanda un interés por parte del profesorado, dado que las experiencias le brindan la

seguridad para abordar las unidades futuras sin realizar adaptaciones, según el grupo o el tema que se va a trabajar. Finalmente concluye con que el profesorado tiene una falta de sistematización en el proceso evaluativo por los motivos mencionados anteriormente.

“La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones?” de Falcón y Aguilar, (2021) es un artículo de tipo cualitativo, con una metodología basada en el estudio de casos en docentes de nivel primaria. Este documento hace referencia al desarrollo de los procesos educativos que se enmarcan en el enfoque por competencias, el cual se requiere efectuar modificaciones en el proceso evaluativo para el aprendizaje. Es a partir de esto, que el docente dentro de su práctica educativa considera necesario involucrar un cambio que demande la reconstrucción de la práctica arraigada que han tenido los docentes a lo largo de estos años. Finalmente, el documento llega a la conclusión de que la implementación de dicho cambio puede ser exitosa dentro del aula de clase siempre y cuando dependa de la internalización y concientización de sus actores educativos en cuanto a la necesidad de realizar evaluación formativa.

En la tesis “La evaluación formativa desde la mirada de los profesores del programa de medicina veterinaria y zootecnia sede Bogotá fundación universitaria San Martín”, de Sánchez (2021) el documento es de carácter descriptivo- cualitativo, con una metodología basada en el interaccionismo simbólico. Dentro de la investigación se establece que el proceso de evaluar debe transformarse a una práctica reflexiva tanto para el docente como para los estudiantes, es en este sentido el docente dentro de la evaluación formativa desempeña un rol que implica el cuestionamiento y transformación de su práctica. Concluye que el docente es el actor guía que interviene directamente sobre el proceso del estudiante y por tanto el uso de los elementos, recursos y metodologías se adoptan de acuerdo a sus planteamientos y diseños en la enseñanza

Finalmente, Gómez en el artículo: “Discursos sobre la evaluación de los aprendizajes en la carrera de Ingeniería de Sistemas 2012-2017” publicado en 2022 se analizaron los discursos institucional y oral de los docentes con base en las teorías de la evaluación de los aprendizajes. Uno de los hallazgos refiere que el discurso escrito oficial de la evaluación de los aprendizajes se basa únicamente en la normatividad, en contraparte, el discurso oral evidencia tener, en su mayoría, conocimiento de la evaluación de los aprendizajes basado en su propia experiencia. Por lo tanto, en los resultados y conclusiones del documento registran falta de coherencia que existe entre el discurso escrito y el discurso oral que emiten los docentes, a cerca de la valoración de los aprendizajes, evidenciándose en que la evaluación formativa tiene un significado compartido que se ubica en una perspectiva conductista.

Al analizar las perspectivas de los artículos, observé que la mayoría de ellos se centran en investigaciones que se han realizado en otros países como: Colombia, Nicaragua y Perú, además de que estas se basaron en diversos docentes de niveles superiores. Con lo que concluyo que hace falta conocer los significados que los docentes de escuelas primarias de nuestro país tienen respecto a la evaluación formativa, ya que de ello depende en gran medida la comprensión de sus acciones y las bases para un posible cambio tanto en la práctica como en el sistema educativo.

Marco teórico

La evaluación en el ámbito educativo se ha observado como un proceso utilizado para analizar el trabajo que desempeña tanto el docente como el niño dentro del aula, con el propósito de lograr una mejora continua. En este entendido la visión que cada docente tenga de ella, a partir de la lectura de los planes y programas.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019) en su artículo 3° demanda que “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria” (p.2), por lo que en los planes y programas considera a la Evaluación como uno

de los medios para alcanzar los fines de la educación, pero sobre todo como una de las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje.

La Ley General de Educación (2019), indica que la evaluación “será integral y comprenderá la valoración de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, el logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio” (2019:10), es decir, la evaluación formará parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, resaltando el papel valorativo de los conocimientos, habilidades y actitudes que el alumno adquiera dentro de su educación básica.

Por otro lado, la evaluación en los planes y programas 2017, es concebida como parte de “un proceso sistemático y planificado que permite formular juicios y valorar el alcance de los Aprendizajes esperados” (SEP, 2017: 253), es decir, es un proceso mediante el cual, se valoran los aprendizajes que ha adquirido el alumnado durante su proceso de formación. A partir de esto, los planes y programas de estudio proponen dentro de su curriculum, una evaluación cualitativa y formativa, ya que:

Permite atender los procesos de aprendizaje de los alumnos, apoyar y realimentar los conocimientos, habilidades y actitudes, reformular estrategias de enseñanza y aprendizaje, replantear o fortalecer proyectos y programas de estudio, así como explorar formas más creativas de interacción pedagógica entre profesores y alumnos (SEP, 2017: 353).

Al aplicar la evaluación formativa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje se asegura que tanto el alumnado como el docente desarrollen mecanismos de autonomía siempre dirigidos a alcanzar la mejora continua de la educación. Casanova (1998) refiere a la evaluación como parte del proceso educativo, en donde la información que resulta de ella se valora y se analiza, para después, tomar decisiones que se encaminaran a la mejora de la calidad educativa:

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un

proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa. Para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente (citado en Pino et al., 2017: 34).

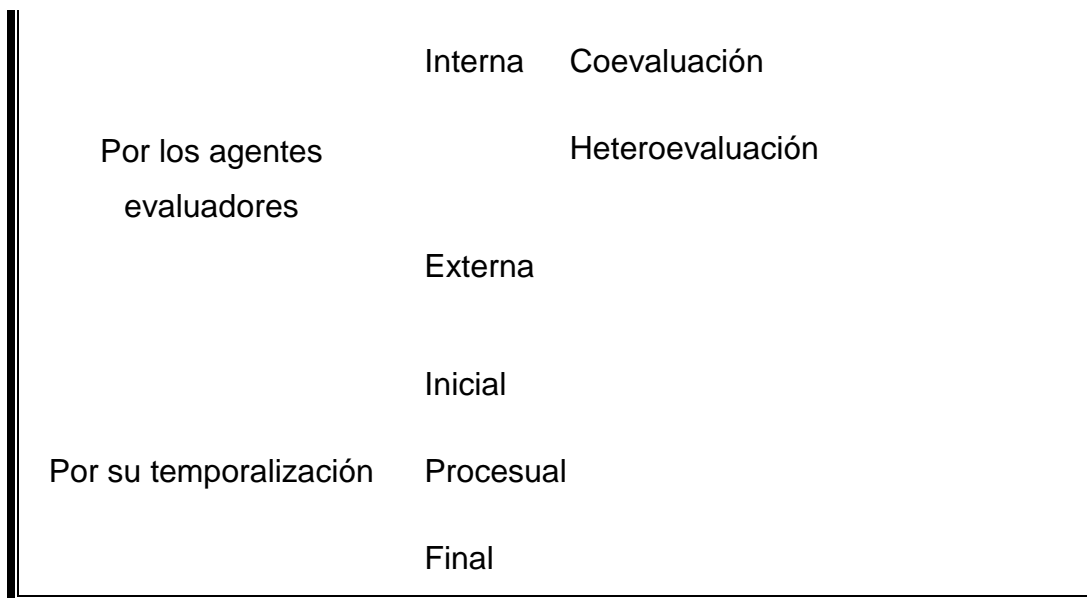
La evaluación es un proceso por medio del cual se observa la consolidación del aprendizaje y se toman decisiones para apoyar el desarrollo del alumnado y su apropiación de los conocimientos, habilidades y actitudes que se estipulan dentro los planes y programas de estudio.

Desde esta perspectiva la evaluación adquiere diversas clasificaciones, según “sea su función, su agente evaluador y su temporalidad” (Casanova, 2004; p. 93), con la intención de clasificar la acción evaluadora, ante lo cual lo agrupa de la siguiente manera (Tabla 1):

Tabla 1

Tipos de evaluación

Por su finalidad o función	Formativa
	Sumativa
Por su extensión	Global
	Parcial
	Autoevaluación



Nota. Recuperado de Casanova (2004: 93).

De acuerdo a esta tipología, en los planes y programas de educación básica, establece que la evaluación debe estar articulada con la enseñanza y el aprendizaje de manera sistemática, precisa y diversificada para contribuir con el propósito de la educación: “conseguir el máximo logro de aprendizajes de todos los estudiantes de educación básica” (SEP, 2017: 125)

Ahora bien, Casanova (2004), clasifica a la evaluación en tres tiempos: inicial, formativa y sumativa. De manera específica la función formativa, se destaca principalmente en la obtención de datos rigurosos a lo largo del proceso de aprendizaje, por tanto, supone una aplicación continua y permanente, es decir, el docente a través de la observación y valoración de productos obtenidos en cada clase puede emitir un juicio que le permita conocer el avance que tiene el alumno en cuanto a los aprendizajes esperados y a partir de esto mejorar tanto su práctica como el aprendizaje del alumno.

Con lo anterior, es claro que para efectuar el proceso de evaluación es necesario contemplar que el aprendizaje es y debe ser gradual, por lo tanto, se ha

considerado a la evaluación formativa como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que permite valorar de manera progresiva la adquisición de los aprendizajes y en consecuencia mejorar los procesos.

Al respecto Díaz Barriga, menciona que la evaluación formativa “es una alternativa útil y válida a los modelos tecnicistas habituales en las prácticas evaluadoras, los cuales tienen por finalidad máxima la eficiencia en la enseñanza por encima de todos los aspectos” (citado en Lara, 2016:105), es decir, esta evaluación ofrece datos útiles para comprender, en toda su amplitud y profundidad, cómo es que emplean en su contexto, permitiendo así intervenir y revisar las situaciones del aprendizaje del conocimiento.

Brown (2013) comenta que la evaluación formativa es: "todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso enseñanza aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador" (citado en Pérez, 2017: s.p), es decir, que engloba una serie de elementos para llegar a la valoración y la toma de decisiones pertinentes para el alcance de las metas u objetivos de la educación.

Una parte fundamental para analizar, comprender y observar si se está llevando o no una evaluación formativa es mediante los elementos que la constituyen, según la SEP (2012), los establece como parte de un proceso en constante cambio, los cuales surgen a partir de las acciones del docente y del alumno (Tabla 2).

Tabla 2

Elementos de la evaluación formativa

<p>¿Qué se evalúa?</p>	<p>Los aprendizajes de los alumnos</p>
<p>¿Para qué se evalúa?</p>	<p>Se evalúa para aprender y en consecuencia mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>
<p>¿Quién evalúa?</p>	<p>El docente frente a grupo, por medio de la evaluación interna (docente – alumno), externa (agente externo a la escuela) y participativa (alumnos, docentes y directivos).</p>
<p>¿Cuándo se evalúa?</p>	<p>En tres grandes fases, Inicio (Diseño), Proceso (Evaluaciones formativas) y Final (Evaluaciones sumativa).</p>
<p>¿Cómo se evalúa?</p>	<p>Usando distintas técnicas e instrumentos para la recolección de información, que pueden ser informales, semiformales y formales</p> <p>a) Informales observación individual y grupal: registros anecdóticos, diarios de clase y preguntas orales.</p> <p>b) Semiformales: producción de textos amplios, ejercicios en clase, tareas, trabajos y portafolios.</p> <p>c) Formales: exámenes, mapas conceptuales, evaluación desempeño, rubricas, lista de verificación o cotejo y escalas</p>
<p>¿Cómo se emiten juicios?</p>	<p>Los juicios se emiten en torno a logro de los aprendizajes esperados y en consecuencia seleccionar las evidencias de desempeño que permitan verificarlos.</p>
<p>¿Cómo se distribuyen las</p>	<p>El alumno es corresponsable con docentes, familia o tutores de su proceso formativo, además de recibir retroalimentación.</p>

responsabilidades de la evaluación?	
¿Qué se hace con los resultados de la evaluación?	Los resultados deben analizarse para identificar las áreas de mejora y tomar decisiones que permitan avanzar hacia las metas que se esperan en beneficio de los alumnos.

Nota. Elaboración propia a partir de SEP (2012: 28)

De lo anterior considero que los elementos de la evaluación formativa son parte fundamental para valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que a partir de las acciones del alumno y del docente se observan los progresos y dificultades que han presentado durante su trabajo y por su puesto el de los alumnos.

Ante esto, es imprescindible que dentro de cualquier proceso de aprendizaje la evaluación permita la valoración del aprendizaje y que a su vez ésta sea de carácter reflexivo para que tanto alumnos como docentes lleguen a los objetivos deseados.

De ahí que el observar el hacer de los docentes dentro del aula permite establecer los significados que estos le otorgan a la evaluación formativa, siendo Blumer quien define al significado como una “expresión de los elementos psicológicos que intervienen en la percepción de un objeto” (1982:2).

Vain Pablo (2013) menciona que los significados forman parte de un “conjunto de percepciones, concepciones y prácticas que realiza el ser humano ante una realidad” (:39), es decir, el significado es la construcción que le asigna el ser humano a los objetos o bien a su realidad, la cual se convierte en las acciones que realiza diariamente.

Ante esto, el significado en el interaccionismo simbólico es “un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que éstos interactúan” (Blúmer. 1982: 8), es decir los significados consisten en la interacción que los individuos realizan con sus pares y a partir de esto se construyen una serie de signos o valores.

Según en el paradigma interpretativo que desarrolla Blúmer (1982), durante el proceso de interacción las personas crean símbolos en el lenguaje a través del cual pueden nombrar los significados de objetos. El lenguaje, es entonces el elemento principal de la interacción social, en donde los actos, los objetos y las mismas palabras poseen un significado o bien se crea un sistema de símbolos que sirven para interpretar la realidad de una sociedad.

Si bien el lenguaje es la parte medular de la interacción entre personas en los artículos publicados en el American Journal of Sociology (AJS) durante la década de 1920, mencionan que esta serie de signos forman parte de la “expresión habitualmente reconocida entre los seres humanos en el marco de los sentidos” (Piovani et. al, 2010: 248), es decir, los sentidos son todas aquellas expresiones que realizamos en función de nuestros actos y contexto.

A partir de estas definiciones, es claro que la interpretación que provenga de la observación realizada en docentes frente al aula y las percepciones que tengan a cerca de la evaluación formativa definirá el significado que tienen a cerca de este tema.

Metodología

La presente investigación pretende analizar los significados que tienen los docentes de educación primaria respecto a la evaluación formativa, todo esto a través de las voces, símbolos e interpretaciones que le dan los docentes, razón por la cual se considera al paradigma interpretativo como el medio que permita la comprensión de dicho proceso.

El paradigma interpretativo, según las investigaciones de la Escuela de Chicago, orienta la perspectiva de investigación cualitativa, pues “parte de una reflexión en y desde la praxis, la cual se denota de hechos observables y externos, por significados e interpretaciones del propio sujeto” (Citado en Azpurúa, F. (2005): 23), es decir, hace énfasis en la comprensión de los procesos que realiza el sujeto de acuerdo a sus propias creencias, valores y reflexiones.

De ahí que Gil dice que el sujeto “es visto como un constructor activo de significados, organizados éstos de manera dinámica en torno a procesos compartidos de interacción” (citado en Pons 2010: 27), es decir, es aquel ser que al estar en contacto con su realidad o contexto es capaz de establecer símbolos y significados (palabras y acciones).

En los trabajos de los autores Ibáñez, Musitu así como Blumer, Rose y Stryker (1980), mencionan que el sujeto crea símbolos los cuales “son abstracciones mentales con significado, tales como palabras, ideas o actos” (citado en Pons 2010, p: 32), es decir, son todas aquellas manifestaciones que un sujeto pueda emitir al estar interaccionando con otros sujetos, o bien, por lo que ha concebido durante su experiencia de vida (realidad).

Ahora bien, a partir de los objetivos establecidos para esta investigación y la definición del proceso interpretativo, el sujeto y el significado concluyo que la metodología que contempla estas características es el interaccionismo simbólico, el cual se ha utilizado para trabajos relacionados a la interpretación de las acciones, lo que constituyen significados de las personas.

El interaccionismo simbólico es un enfoque relativamente definido a partir del “estudio de la vida y comportamiento del hombre” (Blumer, 1982: 10), esta metodología es utilizada en procesos investigativos dentro del campo de la sociología, la psicología y hace unos años se incorporó a la educación, cuya principal intención es “conocer el actuar de las personas en cuanto a su significado” (Blumer, 1982: 12), en este caso, el interaccionismo simbólico en

esta investigación permitirá comprender y analizar las acciones del docente de educación primaria.

El interaccionismo simbólico se caracteriza por tres premisas que permiten establecer la ruta de una investigación (Blumer, 1982), la primera está relacionada con los actos de una persona en función de su significado; la segunda es que los actos y el significado se relacionan con la interacción social; y la tercera, hace referencia a los significados, los cuales se manipulan de acuerdo a la interpretación personal al exponerse a su realidad o cotidianidad. Es a partir de estas premisas que se establecieron cuatro fases para llevar a cabo la investigación y desde luego el cumplimiento del objetivo general que se ha planteado al inicio de este escrito.

Dentro de la primera fase, relacionada a comprender el significado que tiene la evaluación formativa desde los planes y programas de educación básica, se realizó una búsqueda en documentos oficiales de la SEP, para comprender el sentido de la evaluación formativa.

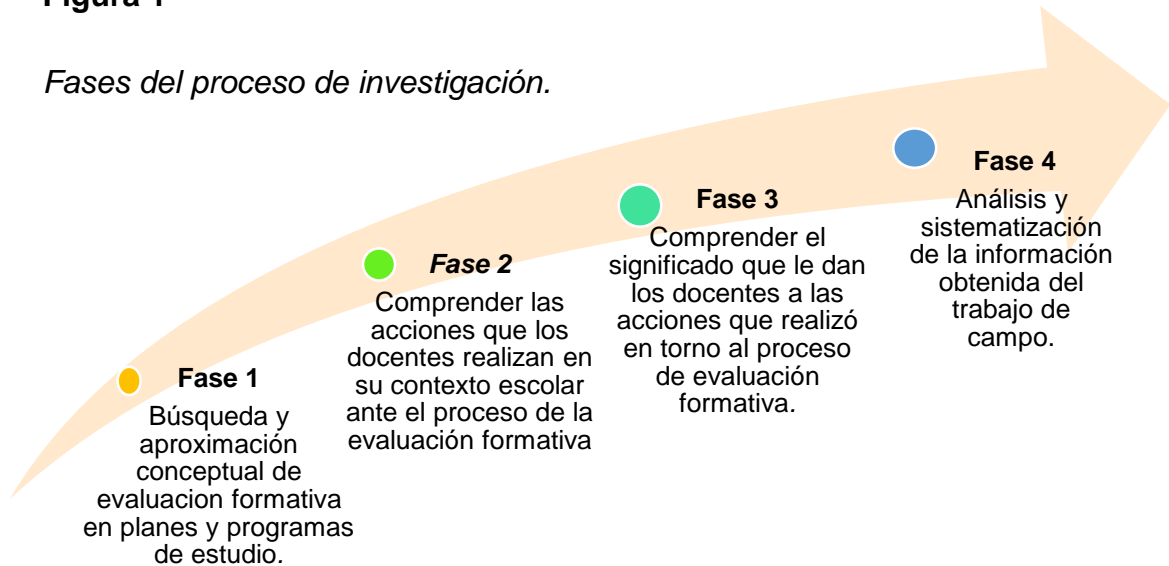
Posteriormente se hizo la creación de un guión de observación, tal instrumento se implementó en la segunda fase de esta investigación con el propósito de comprender las acciones que los docentes realizan en su contexto escolar ante el proceso de la evaluación formativa.

En la tercera fase, se implementó una entrevista semiestructurada de acuerdo a lo que se observó en el trabajo de campo, esto con el objetivo de comprender el significado que le dan los docentes a las acciones que realizó en torno al proceso de evaluación formativa.

En cuanto a la cuarta fase, concierne a la sistematización de la información recogida en campo, para tener una aproximación de los significados de los docentes de educación primaria de acuerdo a la evaluación formativa. (Figura 1)

Figura 1

Fases del proceso de investigación.



Nota. Elaboración propia a partir de las fases del interaccionismo simbólico de Blúmer, 1982.

De acuerdo con este método se contempla un tipo de nomenclatura para referirse al docente o alumnos que participaron en esta investigación, ya sea en diálogos o acciones que denotaron a la Evaluación, los cuales se han designado de la siguiente forma:

Docente de 4° "B" = D4° "A"

Docente de 5° "B" = D5° "B"

Docente de 5° "C" = D5° "C"

Alumno de 4° "B" = A1 4° "A"

Alumno de 5° "B" = A1 5° "B"

Alumno de 5° "C" = A1 5° "C"

Grupo de 4° "B" = G4° "B"

Grupo de 5° "B" = G5° "B"

Grupo de 5° "C" = G5° "C"

Referente empírico

Esta investigación se desarrolló en el marco del paradigma interpretativo, desde el punto de vista de la perspectiva teórica, se fundamentó en el interaccionismo simbólico, por el interés de profundizar en cómo “los individuos perciben los hechos desde su propia internalidad o desde su propia conciencia y de recoger sus visiones particulares tal como son experimentadas, vividas y percibidas por el hombre” (Martínez, 2013: 137), por esta razón, que para dar sustento al análisis y sistematización de los significados que tienen los docentes de educación primaria en cuanto a la evaluación formativa, se llevó a cabo la observación en una escuela primaria del Estado de México, en su turno vespertino

Siendo esta una investigación de carácter cualitativo fue imprescindible describir el contexto, docentes y alumnos donde se desarrolló el trabajo de campo y se obtuvieron datos que sustentarían la significación que tienen en las escuelas y en específico los docentes de primaria ante la evaluación formativa.

Contexto escolar

La escuela primaria donde se llevó a cabo la investigación de campo fue la Primaria Lic. Benito Juárez García Anexa a la Normal No. 1 de Toluca turno Vespertino, esta institución se encuentra ubicada en la calle Rosalío Baca s/n esquina Isidro Fabela en la col. Doctores, municipio de Toluca, Estado de México.

La escuela es de tipo urbana y con organización completa, cuenta con tres grupos por grado de 1^º a 6^º, laborando en un horario de 13:30 a 18:00 horas. La comunidad escolar está formada por una matrícula de 338 alumnos, 1 Directora Escolar, 1 Subdirectora Escolar, 1 Secretaria Escolar, 18 docentes frente a grupo, 2 Promotores de Educación Física, 1 Promotor de Educación Artística, 1 docente para Aula de Medios, 1 Responsable de Biblioteca, 1 Doctora atendiendo el área de salud, un equipo de apoyo de USAER para los alumnos con necesidades

educativas especiales, 1 Auxiliar administrativo y finalmente para el apoyo de mantenimiento y aseo, se cuenta con 1 intendente.

En cuanto a la infraestructura de la escuela, cuenta con un edificio de 3 plantas dividido en 24 salones; de los cuales 18 son utilizados para el turno vespertino, 1 auditorio, 1 bodega, 1 salón de cómputo, áreas verdes, 1 tienda para consumo escolar, 2 módulos de sanitarios en planta baja para niños y para niñas, respectivamente; así como, un sanitario de niños y 1 sanitario de niñas en cada planta del edificio y tres escaleras de acceso a los salones.

Así mismo esta escuela, cuenta con todos los servicios públicos como agua, energía eléctrica, recolección de basura por el municipio, alcantarillado, teléfono en la Dirección Escolar y servicio de internet para la dirección.

Características de los grupos

Los grupos que formaron parte de esta investigación fueron un grupo de cuarto ("B") y dos grupos de quinto ("B" y "C"), los cuales cuentan con un aproximado de entre 20 y 24 alumnos en total. La edad de los alumnos que están en estos dos grados oscila entre los 9 y 11 años de edad. De acuerdo a Piaget (citado en Arbor, 2015), se ubican en la etapa de las operaciones concretas, puesto que el niño a esta edad ya es capaz de crear pensamientos exactos y flexibles, poniendo a prueba su capacidad de tomar decisiones a través de pensamientos menos centralizados y egocéntricos.

A continuación, se presenta la información que caracteriza a cada grado y grupo:

- Cuarto grado grupo "B"
El grupo está conformado por 21 alumnos inscritos de los cuales 11 son hombres y 10 son mujeres, las edades que oscilan son de 8 y 9 años. De acuerdo con los test de estilos de aprendizaje el grupo es 76% kinestésico, siendo este su canal para aprender.

En términos generales el grupo ha presentado la capacidad de ser receptivos y empáticos ante situaciones de discriminación. Se apreció el gusto por el trabajo colaborativo, puesto que a partir de esto los alumnos contribuyen al desarrollo de las habilidades de comunicación y aprendizaje entre pares.

Con respecto al trabajo de padres de familia, la comunicación que existe es deficiente puesto que el turno, la distancia a la que se encuentra su domicilio con la institución y/o su trabajo no permite tener un contacto más certero, sin embargo, la titular del grupo comenta que ha recurrido a la tecnología y uso de aplicaciones para mantener un trabajo a distancia con ellos, en favor de que se beneficie el rendimiento y asistencia de los alumnos.

- Quinto grado grupo “B”

El grupo está constituido por un total de 23 alumnos, de los cuales 14 son mujeres y 9 son hombres, la edad promedio es de 10 y 11 años. El canal de aprendizaje fue kinestésico que resultó de la aplicación de un test de estilos de aprendizaje.

Dentro del grupo se hace presente una heterogeneidad en gustos, intereses y necesidades propias de su edad, contexto y ritmos de aprendizaje, cabe mencionar que el gusto por trabajar colaborativamente es óptimo, puesto que la mayoría de los alumnos son hábiles para establecer conversaciones y emitir juicios y opiniones.

En cuanto al trabajo que realizan los padres de familia, la mayoría se comprometió al inicio del ciclo escolar a instruir la cultura local o visitar lugares recreativos, apoyo en la resolución guiada de tareas, la revisión permanente de útiles escolares, materiales de apoyo, uso y vigilancia del internet para la construcción de investigaciones, y cuadernos de trabajo para optimizar la calidad y uso eficiente de estos para con el aprendizaje.

- Quinto grado grupo “C”

El grupo está conformado por 21 alumnos de los cuales 10 son hombres y 11 son mujeres, las edades de los alumnos están entre los 9 y 10 años. El estilo de aprendizaje que predominó en el grupo es kinestésico, por lo que las actividades que se emplean son meramente manuales y/o motrices.

En cuanto al trabajo en clase, los alumnos muestran actitudes de desagrado para trabajar colaborativamente, optando por realizar las actividades de manera individual. Esta situación a su vez ha originado que el ritmo de trabajo sea lento e incluso existen con dificultades para terminar los trabajos indicados.

Respecto al contexto familiar, los alumnos cuentan con el apoyo de sus padres para el cumplimiento de tareas y materiales. También se ha identificado que al menos uno de los padres de cada familia cuenta con un trabajo estable que les permite proveer a sus hijos los materiales y recursos solicitados.

Es preciso destacar que, con esta información, cada grupo y alumnos que lo conforman hacen de ellos un sitio donde se crea una serie de conexiones tanto conceptuales como sociales de los cuales se desencadenan una serie de significados y actitudes que provienen de esa combinación de valores y culturas.

Características de los docentes titulares

Los docentes titulares desempeñaron un papel imprescindible para esta investigación, puesto que su experiencia y preparación denotan la habilidad que tienen para atender situaciones escolares, pero sobre todo para crear ambientes de aprendizaje en su grupo de trabajo.

De ahí que los docentes con los que se mantuvo contacto para realizar las observaciones y las entrevistas fueron tres (2 mujeres y 1 hombre), los cuales se describen a continuación.

- Docente de cuarto “B”

La docente a cargo de cuarto grado grupo “B”, es una mujer de 48 años de edad, con una experiencia de 29 años de servicio y con 12 años de antigüedad en la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez García Anexa a la Normal No. 1 de Toluca turno Vespertino. La docente egreso de la Universidad Pedagógica Nacional y actualmente tiene el grado de maestra.

Mediante el dialogo efectuado en el trabajo de campo, la maestra mencionó que se dedicó a la docencia por la falta de oportunidades económicas y por la sobrevaloración que en su tiempo tenía ser docente, esta perspectiva da origen a que el gusto de enseñar lo fue adquiriendo durante sus años de estudio.

En cuanto al grupo, la opinión que hace al respecto es que la mayoría de sus alumnos son niños que demuestran receptividad y empatía ante situaciones de discriminación, así mismo los considera como un grupo trabajador y dispuesto a establecer relaciones sociales y de aprendizaje.

En diversas ocasiones menciona que la inasistencia de los alumnos es debido a la distancia de su domicilio a la escuela y por el turno en el que se encuentran, el cual en palabras de la maestra “perjudica y retrasa el plan que tenía para hoy” (D4° “B”,2022), pero a pesar de esta situación la maestra comenta que busca la forma de que los alumnos que faltan se regularicen y continúen con el trabajo.

- Docente de quinto “B”

El docente que está a cargo de quinto grado grupo “B”, es un hombre de 28 años, con 6 años de servicio y 2 años de antigüedad en la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez García Anexa a la Normal No. 1 de Toluca turno vespertino. El docente egreso de la Escuela Normal de Coatepec Harinas y actualmente solo tiene el grado de Licenciado.

El docente menciona que no tenía contemplado entre sus opciones ser docente, puesto que “habría querido ser ingeniero en sistemas, sin

embargo el destino me jugo mal y termine haciendo examen en la normal, más que nada lo hice porque ya no tenía opción o era eso o trabajar” (D4°“B”,2022), el gusto por la docencia lo fue adquiriendo con la práctica, pues dice “mi gusto por la docencia se incrementó cuando tuve mi primer intervención, sé que no es algo que me satisface al cien pero si he aprendido a estimarla” (D5°“B”,2022).

Con respecto al grupo, menciona que tiene alumnos con diversas características, enfatizando que “tengo unos chicos con gustos, intereses y necesidades propias de su edad, lo cual hace que me esfuerce para satisfacer sus necesidades” (D5° “B”,2022). Como es de saberse hay algunas áreas de oportunidad que existen en el grupo y ante esto el docente siempre ha mantenido una línea de responsabilidad para sobresalir y obtener mejores resultados en el aprendizaje.

En diálogo con el docente, denota que el trabajo que realiza con padres de familia y alumnos, siempre se ha regido bajo una carta compromiso que les hace firmar al inicio del ciclo escolar. Puesto que para él:

“tanto los padres de familia, alumnos y yo nos comprometemos a sacar buenos resultados. Yo no puedo trabajar si uno de los dos falla y así, si en algún momento no me responden como requiero, fácilmente me respaldo con la firma de la carta y nos evitamos problemas ya que están conscientes de lo que leyeron ateniéndose a las consecuencias” (D5° “B”,2022)

Esta forma de trabajar ha permitido que los alumnos y padres de familia se mantengan informados de lo que pide el docente, siendo esta su “forma más efectiva de establecer un plan de trabajo” (D5° “B”,2022) con padres de familia.

- Docente de quinto “C”

La docente que se encuentra a cargo del quinto grado grupo “C”, es una mujer de 32 años, con 8 años de experiencia y 6 años de antigüedad en la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez García Anexa a la Normal No. 1 de

Toluca turno vespertino. La docente egreso de la Escuela Normal No. 1 de Toluca y actualmente tiene el grado de Maestra.

La maestra menciona que el gusto por ser docente lo encontró desde muy pequeña pues menciona que “enseñar se me da con cierta facilidad. Es una labor muy noble y también de mucha responsabilidad” (D5° “C”,2022), por lo que desde que hizo el examen de admisión a la licenciatura ha expresado cierta satisfacción por su trabajo y por la convivencia entre los niños.

En cuanto a su grupo, la maestra tiene la perspectiva de que tiene alumnos muy heterogéneos se convierte en un área de oportunidad, puesto que también:

“mis alumnos son activos, trabajadores, creativos, son ordenados, aunque a veces les falta un poco de iniciativa para hacer las cosas, prefieren ser dirigidos. Son participativos les gustan las dinámicas y las actividades lúdicas pero les cuesta trabajo seguir las reglas de juego” (D5° “C”,2022)

La maestra reconoce que las áreas de oportunidad que detecta en el grupo van desde lo académico hasta en lo social, pues ella reconoce que “falta consolidar el dominio de las tablas de multiplicar y la lectura fluida. [...]“en ocasiones olvidan seguir las normas de convivencia y les falta comprender hasta dónde llega su libertad” (D5° “C”,2022).

Esto a su vez ha llevado a la titular a buscar estrategias necesarias para superar estas faltas, sin embargo, sin la ayuda e interés por parte de padres de familia menciona que no puede avanzar ya que los padres de familia buscan excusas para evitar ayudar a sus hijos en su progreso académico.

Características de la investigadora.

Soy una estudiante de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, quien durante el desarrollo de esta tenía 21 años y cursaba el octavo semestre de la Licenciatura

en Educación Primaria. La razón por la que decidí realizar este trabajo es por la experiencia que fui obteniendo durante las prácticas de observación e intervención que llevé a cabo en las escuelas primarias.

Durante los ocho semestres que conforman la Licenciatura en Educación Primaria, se adquirieron diversas habilidades tanto conceptuales y experienciales, de estas se rescata las referentes a la investigación educativa, las cuales se empezaron a desarrollar a partir del cuarto semestre, específicamente en el curso de Estrategias Docentes, se elaboró un informe que diera cuenta de los resultados obtenidos de aplicar una estrategia para resolver un problema, sin embargo, solo fue un trabajo que careció de datos y resultados certeros por las circunstancias que se vivían en ese tiempo (confinamiento).

Posteriormente, en sexto semestre se realizó nuevamente un ejercicio de investigación. Este trabajo tuvo lugar en el curso de Trabajo docente y en él se desarrolló un acercamiento más sistemático y parecido al trabajo de titulación, puesto que se hizo un primer borrador de lo que sería el protocolo de investigación.

A partir de estos dos ejercicios de investigación, se destaca que los elementos que atribuyen a la elección de un tema deben provenir del contexto en el que se está inmerso el hacer del docente. Así pues, para considerar el tema del documento de titulación, se reflexionaron las acciones que desempeña el docente de educación primaria ante la evaluación formativa, sin embargo, al efectuar las investigaciones de campo en la primaria donde se hicieron las prácticas de intervención, no se obtuvo la suficiente información que diera cuenta de la concepción que tiene el docente ante la evaluación formativa, siendo esta la parte medular de la metodología del interaccionismo simbólico.

Ante esta situación, surgió la necesidad de llevar a cabo una observación más detallada del trabajo docente, tal y como Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez (1997) mencionan “mantener la atención de manera intencional, sobre algunos

segmentos de la realidad que se estudia, se pueden entender y capturar los elementos significativos e interactivos de las personas” (118), y aquí la observación se constituye como elemento fundamental para entender los significados que tienen las personas al interactuar.

Para analizar e interpretar el significado obtenido de la observación, se llevó a cabo una búsqueda teórica, en donde se encontró que el enfoque formativo de la evaluación se debe sustentar en los Planes y Programas de Educación Básica (SEP, 2017), siendo estos los documentos que dieron razón a lo observado en la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez García Anexa a la Normal No. 1 de Toluca turno Vespertino, aunque cómo la significan los docentes es diferente.

**CAPÍTULO II. EVALUACIÓN FORMATIVA EN
LOS PLANES Y PROGRAMAS DE
EDUCACIÓN BÁSICA**

En México han existido diversas políticas educativas que conforman las características, los fines y los propósitos de la educación y del Sistema Educativo Nacional, estas a su vez han orientado el trabajo que se desenvuelve dentro de las escuelas de educación básica para lograr la excelencia educativa que estipulan las leyes de educación.

En este sentido, la evaluación formativa ha constituido parte de la transformación y en especial de los cambios que han sufrido las prácticas de enseñanza de los docentes para alcanzar los objetivos que estipulan las políticas que rigen los planes y programas actuales, por tal motivo, el documento que me auxilió a identificar los significados que tiene la evaluación formativa desde los planes y programas de educación básica, en 4º y 5º grado fue el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica, derivado a que el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 carecía de información.

Desde esta perspectiva, cabe resaltar que dentro del Plan de Estudios 2011, a la evaluación formativa se le entiende también desde el enfoque formativo, a lo que alude de manera constante a lo largo del documento.

La evaluación formativa a partir de los Programas de estudio 2011

La Secretaría de Educación Pública y la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), proponen el Programa de Estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Este programa tiene por objetivo “Elevar la calidad de la educación, mejorando el desempeño del sistema educativo: docentes, estudiantes, padres de familia y, desde luego, el Plan y los programas de estudio” (SEP, 2011:09), ante esto, el papel de la evaluación se transforma para convertirse en un proceso de transparencia y rendición de cuentas que indiquen los avances y las oportunidades de mejora en términos formativos.

Hoy en día sigue vigente la aplicación de este plan de estudios de 3º a 6º grados, por lo que se identificaron los significados que posee en cuanto a la evaluación

formativa, de los cuales se destacan los siguientes: la evaluación formativa como estrategia para el diseño de la planificación, para el mejoramiento del desempeño de los estudiantes, evidencias y retroalimentación en función del mejoramiento de aprendizajes, un proceso compartido, la formulación de juicios para la toma de decisiones y creación de oportunidades a partir de la evaluación formativa.

La evaluación formativa como una estrategia para el diseño de la planificación

Dentro de la evaluación existe una serie de estrategias utilizadas para lograr el aprendizaje, una de ellas según la SEP (2011) es el diseño de la planificación docente:

el diseño de actividades de aprendizaje requiere del conocimiento de lo que se espera que los alumnos aprendan y de cómo lo aprenden, por lo que al incluir una estrategia de evaluación se determinara cómo diseñar la planificación. (27)

Este apartado significa a la evaluación formativa como punto de partida para la planificación, por lo que al incluirla permite definir los procedimientos que permitirán a los alumnos lograr los objetivos planteados por el profesor y el currículum, según sean los conocimientos, habilidades y actitudes incluidos en los objetivos del aprendizaje (Suárez et al., 2019).

En este caso la “planificación y el desarrollo de la práctica docente surge desde la determinación de los medios de evaluación, y, por tanto, de todo lo que estos implican” (Suárez et al., 2019:1264), en consecuencia, desde esta perspectiva el Plan de Estudios 2011 sostiene que la evaluación formativa origina el diseño de una planificación.

El proceso de la evaluación formativa para el mejoramiento del desempeño de los estudiantes

Desde el enfoque formativo de la evaluación, la SEP (2011) le ha asignado a este aspecto diversos significados, y uno de ellos es la mejora del desempeño del estudiante, donde lo describe de la siguiente forma:

independientemente de cuándo se lleve a cabo –al inicio, durante o al final del proceso–, de su finalidad –acreditativa o no acreditativa–, o de quiénes intervengan en ella –docente, alumno o grupo de estudiantes–, toda evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje y a un mejor desempeño del docente. (32)

Respecto a este significado, el Ministerio de Educación (Minedu, citado en Saldaña, 2022), menciona que este es un proceso continuo y sistemático donde “se recoge y se valora la respectiva información significativa respecto al nivel de logro de las competencias en cada uno de los estudiantes, con el propósito de favorecer en forma oportuna al mejoramiento de los aprendizajes” (s.p), por lo que, al efectuar dicho proceso en la práctica docente debe permitir en todo momento la obtención de información valiosa para el favorecimiento oportuno del mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Evidencias y retroalimentación en función del mejoramiento de aprendizajes

De los significados que se observaron en el Plan de Estudios (SEP, 2011), en torno a la evaluación formativa se advirtió que se presentan como “obtener evidencias y brindar retroalimentación” (31), que se consideran como elementos necesarios para los alumnos en su proceso de formación.

A partir de esta referencia, se menciona que existen dos significados que se determinan a través del enfoque formativo de la evaluación, la obtención de evidencias y la retroalimentación.

Las evidencias según Quintana (citado en Corrales et al., 2021) son aquellos productos que resultan del desempeño de los estudiantes en torno a su aprendizaje. Por lo que es necesario que exista un producto que muestre el aprendizaje de los alumnos en su proceso de formación.

La retroalimentación es la “información que se le da al discente con el fin que tome acciones correctivas sobre su desempeño, encaminadas hacia el mejoramiento de su proceso de aprendizaje” (Saldaña, 2022: 23), es decir, a partir de la información que el docente le remita al alumno a cerca de los logros obtenidos durante su construcción de conocimientos, este será capaz de guiar su propio aprendizaje hacia una mejora continua.

De acuerdo a estas concepciones, ambos significados forman parte de un procedimiento compartido que pretende contribuir al logro de los aprendizajes, orientando así la función de la evaluación formativa al reorientar las estrategias para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y de esta forma obtener un progreso en ambos procesos Martínez, et al. (2019).

En este caso, la SEP (2011), reitera que es necesario identificar las estrategias y los instrumentos adecuados para el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Por lo que propone instrumentos que deberán usarse para la obtención de evidencias: la rúbrica, lista de cotejo, registro anecdótico, organizadores gráficos, escalas de actitudes, portafolios de trabajos y pruebas escritas.

Rúbrica o matriz de verificación

Desde el enfoque formativo de la evaluación, la SEP (2013), significa a la rúbrica como una forma para ubicar el grado de desarrollo que presentaron los alumnos. La ubicación se refiere a los conocimientos, habilidades y actitudes, que Allen y Tanner (citado en Martinucc, 2021), refieren se basa en criterios y descriptores preestablecidos.

Generalmente una rúbrica según la SEP (2013), es presentada en una tabla con un eje vertical donde se enmarcan los aspectos que se desean evaluar y un eje horizontal con los rangos de valoración descriptivos, numéricos o alfabéticos relacionados con el nivel de logro alcanzado. En este sentido, las rubricas que reúnen las condiciones mencionadas como instrumento de valoración formativa, permiten ajustarse al trabajo y los objetivos de la asignatura, del docente y el alumno (Allen y Tanner, citado en Martinucc, 2021).

Listas de cotejo o control

La lista de cotejo es un instrumento de evaluación formativa, que la SEP (2013), la significa como lista con palabras, frases u oraciones precisas para valorar tareas, acciones, procesos y actitudes, en este sentido Pineda (citado en Paredes, 2018), señala que permiten registrar la presencia o ausencia de dichas precisiones en un producto, o la realización o no de una ejecución o proceso.

Generalmente la lista de cotejo está organizada en una tabla en la que se consideran aspectos relacionados con las partes relevantes del proceso y los ordena según la secuencia de realización (SEP, 2013).

En términos de Paredes (2018), la organización que se determine en la lista de cotejo para valorar una evidencia desde el enfoque formativo debe corresponder a un análisis que permita la integración de correcciones u observaciones que se destaquen de dicha valoración.

Registro anecdótico

El registro anecdótico es un instrumento de evaluación, que la SEP (2013), significa como un informe con la descripción de hechos, sucesos o situaciones concretas que dan cuenta de los comportamientos, actitudes, intereses o procedimientos de un alumno o grupo.

Para que el registro anecdótico resulte útil como instrumento de evaluación formativa, la SEP (2013), establece que el observador registrará hechos significativos de un alumno, algunos alumnos o del grupo según sea el caso, con la finalidad de hacer un seguimiento sistemático en la obtención de datos útiles y así evaluar determinada situación.

Organizadores gráficos

El significado que la SEP (2013), les asigna a los organizadores gráficos, tiene que ver con la representación visual de aspectos relevantes de un contenido, a través de una estructura lógica y ordenada, lo que a su vez da origen a una valoración que realiza el docente en cuanto al contenido que el alumno determinó en su organizador.

Según la SEP (2011), los organizadores gráficos que comúnmente son utilizados en el proceso de enseñanza son los cuadros sinópticos, los mapas conceptuales, los cuadros de doble entrada, los diagramas de árbol y las redes semánticas.

Estos instrumentos suelen utilizarse en cualquier momento del proceso de enseñanza, pero Díaz Barriga (citado en la SEP, 2013), recomiendan emplearlos al concluir el proceso como instrumentos de evaluación, ya que permite a los alumnos expresar y reconocer los conocimientos que tienen sobre los conceptos y las relaciones existentes entre ellos.

Escala de actitudes

La escala de actitudes es vista desde la SEP (2013), como una lista de enunciados o frases seleccionadas para medir una actitud o disposición personal positiva, negativa o neutral, ante otras personas, objetos o situaciones, con ello observé que el significado se relaciona con la medición de actitudes.

La escala de actitudes al reflejar ante qué personas, objetos o situaciones el alumno tiene actitudes favorables o desfavorables, permitirá al docente identificar

algunos aspectos que pueden interferir en el aprendizaje o en la integración del grupo, convirtiéndose en un instrumento de valoración formativa (SEP, 2013).

De ahí Garín (citado en Vásquez & Rumaldo, 2021) señala que conocer las actitudes de los estudiantes y sus componentes en la evaluación formativa es de gran importancia para los docentes, puesto que pueden observar la predisposición de los alumnos hacia determinado tema de estudio y su posterior aprendizaje.

Este instrumento utilizar criterios similares a la escala tipo Likert como: Totalmente de acuerdo (TA); Parcialmente de acuerdo (PA); Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo (NA/ND); Parcialmente en desacuerdo (PD), y Totalmente en desacuerdo (TD), por lo que facilita al alumno determinar la respuesta relacionada con actitud medida (SEP, 2013).

Portafolio de evidencias

La SEP (2013), define a este instrumento como un concentrado de evidencias estructuradas que permiten obtener información acerca del desempeño de los alumnos a lo largo de una secuencia, un bloque o un ciclo escolar. A partir de esto, el significado que se le asigna es un concentrado de evidencias.

El portafolio se convierte entonces en una herramienta útil para la evaluación formativa, al contener evidencias relevantes que demuestren el proceso de aprendizaje que desarrollaron los alumnos, promoviendo en automático la autoevaluación y la coevaluación (SEP, 2013).

Respecto a esta perspectiva, la SEP (2013), propone que la integración de un portafolio sea a partir del conjunto de trabajos y producciones realizados de manera individual o colectiva, que constituyen el logro de los aprendizajes esperados de los alumnos, de sus avances y de la aplicación de los conceptos, habilidades y actitudes.

Al utilizar esta herramienta de la evaluación formativa, el docente a través de la observación, revisión y análisis selecciona los productos que le permitan reflejar objetivamente el progreso de los alumnos y valorar sus aprendizajes (SEP, 2013).

Pruebas escritas

Desde el enfoque formativo de la evaluación, las pruebas escritas según la SEP (2013), son construidas a partir de un conjunto de preguntas claras y precisas de los contenidos a evaluar, por lo que es necesario identificar los aprendizajes esperados, el tipo y número de preguntas o reactivos proporcionales a la relevancia de los contenidos.

A partir de esta definición, al elaborar pruebas escritas dentro del enfoque formativo de la evaluación, se requiere identificar los aprendizajes esperados a evaluar, el tipo y número de preguntas o reactivos que sean proporcionales a la relevancia de los contenidos. SEP (2013), en consecuencia, el significado que le asigna es un conjunto de preguntas claras y precisas.

Las pruebas escritas según Camilloni (2000), están destinadas a evaluar la parte formativa de la producción del alumno sin pautas totalmente estructuradas ya que le dan libertad para escoger la información, organizarla, expresarla y presentarla, por lo que al implementar este instrumento se dará seguimiento a la producción estructurada de acuerdo con la información que el considere la adecuada.

A partir de los instrumentos descritos anteriormente, se dice que el proceso de evaluación requiere de diversas herramientas que le permitan al docente y al alumno conocer el desempeño que ha logrado en cuanto a la construcción de conocimientos, por tanto, es necesario que el docente esté al tanto de utilizar cualquier instrumento para contribuir a un mejor desempeño de su práctica y cumplir con el papel formativo de la evaluación.

El enfoque formativo de la evaluación. Un proceso compartido

La evaluación formativa además de ser un proceso sistemático tiene la posibilidad de ser compartida, por lo que en el Plan de Estudios 2011, la demuestra de la siguiente forma:

Para que el enfoque formativo de la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje, el docente debe compartir con los alumnos y sus madres, padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, los criterios de evaluación. Esto brinda una comprensión y apropiación compartida sobre la meta de aprendizaje, [...], es necesario que los esfuerzos se concentren en cómo apoyar y mejorar el desempeño de los alumnos y la práctica docente (SEP, 2011:32).

De acuerdo a este significado, Hortigüela et al. (2019), sostiene que la evaluación forma “parte de un proceso donde entra en juego la autorregulación del trabajo, la autonomía y la metacognición para que la evaluación sea transparente, clara, y que permita la decisión de todos los agentes que la sustentan” (42), es decir, en el proceso compartido se involucra a los agentes educativos, los cuales al tener información derivada de la evaluación permiten ampliar las rutas de mejora y tomar la decisión más conveniente para lograr la meta que tienen en común.

La formulación de juicios para la toma de decisiones

Desde el enfoque formativo de la evaluación, la SEP (2011), establece que los juicios que se derivan de los aprendizajes logrados por los alumnos en un determinado periodo permiten tomar decisiones que accedan a mejorar el desempeño de los estudiantes.

De acuerdo a este significado, Córdova et al. (2012), advierten que dentro de los mecanismos que confiere a la evaluación formativa se encuentra la “realización de inferencias, en aspectos como: el nivel de dominio de los contenidos, la

disciplina, capacidades desarrolladas y en el rendimiento en situaciones reales” (s.p). Por lo que, al obtener información con respecto al desempeño de los alumnos durante un determinado tiempo se desprenderán juicios provenientes de los involucrados en el proceso, con el fin de tomar decisiones que conlleven a la mejora del aprendizaje.

Creación de oportunidades a partir de la evaluación formativa

La evaluación vista desde el enfoque formativo que presenta la SEP (2011), reconoce que el docente al implementarla en el aula “creará oportunidades de aprendizaje diseñando estrategias diferenciadas que permitan la adecuación de las necesidades de los alumnos” (32).

Con respecto a este significado, Medina y Deroncele (2019), sostienen que el docente al reflexionar sus estrategias antes, durante y después de su actuar pedagógico, se estará propiciando oportunidades formativas en las cuales, los alumnos demostraran su capacidad para proponer respuestas oportunas y pertinentes ante su aprendizaje.

De modo que el docente al reflexionar su práctica genera oportunidades que le benefician a él y a sus alumnos para lograr la meta que se ha planteado en torno al progreso de sus alumnos.

La evaluación formativa para potenciar el desempeño del estudiante

El significado que establece la SEP (2011), en cuanto a la evaluación formativa, demuestra que es referida para “potenciar el desempeño sobresaliente del estudiante” (32), por lo que al emplear la evaluación de tipo formativa en el aula se pretende impulsar el desempeño de cada estudiante a través de los recursos que permitan la preponderación del aprendizaje.

En este sentido Pellegrino (2020) indica que la evaluación desde el enfoque formativo, tienen la función de ajustar y mejorar el desempeño de los alumnos en

cuanto a los procesos de instrucción y aprendizaje, por lo que dicho proceso contribuirá a que el alumno logre el aprendizaje esperado y a su vez al cumplimiento de la calidad educativa que se pretende generar en educación básica.

**CAPÍTULO III. SIGNIFICADOS DE LA
EVALUACIÓN EN LAS ACCIONES DEL
DOCENTE**

La evaluación formativa, desde hace tiempo ha sido una de las tareas de mayor complejidad que realizan los docentes, tanto por el proceso que involucra, como por las acciones que implementa para alcanzar el aprendizaje de los alumnos. Es en este sentido, que en el tercer capítulo se pretende cumplir con el objetivo de describir las acciones que realizan los docentes de educación primaria entorno a la evaluación formativa y de esta forma entender el actuar del docente para la realización de este proceso.

A partir de las observaciones realizadas en la investigación de campo, detecté algunos significados que surgen de las acciones para llevar a cabo la evaluación formativa, de las cuales se destacaron las siguientes categorías:

1. Tareas y trabajos
2. Reproducción de contenidos
3. Comentarios con datos aislados
4. La valoración cuantitativa de las evidencias

Tareas y trabajos

La evaluación formativa reconoce a las evidencias y productos como elementos fundamentales para el logro de los aprendizajes, por lo que la solicitud de tareas y trabajos dentro del aula tienen que ser muestra del desarrollo de conceptos, habilidades y actitudes del alumno. En este sentido, se advirtió (Tabla 3):

Tabla 3

Trabajo en clase

<i>D4 "A": "Recuerda que las tareas valen para tu calificación y cada una de las que te explique valen un punto" "¡así que tú decides si la haces o no!"</i>
<i>D4° "A": "Anótalo en tu cuaderno de tareas porque esta tarea vale para un punto para tu calificación. ¡Así que tú decides!"</i>
<i>D4° "B": "Quiero que el anexo lo peguen en su cuaderno y en orden porque si no ¡no califico!"</i>

D4° “B”: “¡Ya acabamos el tema! ¡La próxima semana evaluaremos por lo tanto no olviden traer su trabajo!”

D5° “C”: “Cumplir con lo solicitado cuenta como calificación de artes.

Nota: Registro de observación de autoría propia. Se obtuvo a partir de las jornadas de observación realizadas dentro de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez. Anexa a la Normal Núm. 1 de Toluca. Turno Vespertino.

Fuente: Elaboración propia Noviembre a Diciembre de 2022.

Referente a esto Mateo (2019) menciona que una respuesta rápida y correcta se emplea sobre todo como una “pretensión clásica de medición que el docente ha consistido históricamente al tratar de cuantificar los atributos que están presentes en objetos o individuos; con ello se intenta objetivar los juicios valorativos respecto de los mismos” (167), es decir, que bajo este medio se espera obtener una evidencia del aprendizaje a partir de la entrega de tareas y trabajos, sin considerar de manera específica un proceso .

Desde esta visión, al señalar el docente “*las tareas valen para tu calificación*” o “*Quiero que el anexo [...] si no ¡no califico!*”, se observa que, en el proceso de evaluación valora los resultados de una forma global, evitando el análisis desde un enfoque de desarrollo o desempeño, la cual se ve meramente relacionada con tareas, actividades y ejercicios de consistencia (Gallego, 2006).

Capella-Peris et al. (2019) Hace énfasis en que la evidencia vista desde un enfoque cuantitativo, “es meramente una actividad o tarea en la que se examina la consistencia externa, pues dichas evidencias solo demostrarán las equivalencias de las muestras iniciales” (467), por lo que el docente al evaluar desde este enfoque solo demostrará la entrega de la tarea o trabajo.

Reproducción de contenidos

En el contexto de la evaluación formativa, el docente desempeña un papel fundamental, que Colomina, et al. (Citado en la SEP, 2012), lo define como constructor y guía de experiencias interpersonales entorno a un nuevo

conocimiento, convirtiendo al alumno en aprendiz exitoso, crítico y reflexivo de su propio aprendizaje. En tal sentido, los docentes a través de su actuar dentro del aula lo significaron como un reproductor de contenidos (Tabla 4):

Tabla 4

Indicación para la reproducción de contenidos

D4° “A”: <i>Toma una libreta y señala la tabla mencionando “¡Así deben de quedar!”</i>
D4° “B”: <i>“¡sí!, (agarra la libreta y la muestra al grupo) háganlo bien, una vez que acaben lo pegan en la libreta con título y fecha, así como el de su compañera, (le regresa la libreta a la alumna) y le dice “colócale la fecha”</i>
D4° “B”: <i>se levanta del escritorio toma el libro de un alumno y pasa los lugares mostrando el libro, diciendo “¡así debe quedar...!”</i>
D5° “A”: <i>“¡Quiero la letra bien hecha!, corrige antes de que sea tarde”. “Así mira” (le muestra un cuadro de otro compañero.)</i>
D5° “A”: <i>toma una libreta y les muestra diciendo “Así debe quedar”.</i>
D5° “C”: <i>tomó una libreta y pasa con los lugares que detectó un detalle diciendo “¡así debe quedar con letra legible y sin amontonaderos!” (señala la actividad de la libreta)</i>
D5° “C”: <i>toma 2 hojas y dice “observen la diferencia de un trabajo y de otro”, “¡no quiero manchas, traten de dibujar bien ya no están en segundo!”.</i>

Nota: Registro de observación de autoría propia. Se obtuvo a partir de las jornadas de observación realizadas dentro de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez. Anexa a la Normal Núm. 1 de Toluca. Turno Vespertino.

Fuente: Elaboración propia Noviembre a Diciembre de 2022.

De acuerdo a estas acciones, se observó que algunos de los docentes primero mostraron a los alumnos un trabajo y después emitieron indicaciones como: *“¡así deben de quedar!”* *“Una vez que acaben lo pegan en la libreta con título y fecha, así como el de su compañera”* o *“¡así debe quedar con letra legible y sin amontonaderos!”* lo que conllevó al alumno a repetir la actividad tal como lo indicaba el docente.

Relacionado a este significado, Yilorm (2016), manifiesta que la “reproducción mecánica en el proceso de enseñanza y aprendizaje está focalizada en lo instructivo por sobre lo educativo, limitando así a los estudiantes a la réplica de los contenidos” (s.p), es decir, las instrucciones de carácter reproductivo

provocan que los alumnos sin analizar o reflexionar la actividad repliquen los contenidos, lo que se aleja de una evaluación formativa.

De esta manera, las indicaciones que emitieron los docentes tenían el propósito de que el alumno repitiera o reprodujera una actividad, dejando a un lado la parte formativa que debería estar en dicha indicación, lo que impidió al alumno ser un aprendiz exitoso, crítico y reflexivo de su propio aprendizaje (SEP, 2011).

Comentarios con datos aislados

En el marco de la evaluación formativa, la SEP (2012), establece a la retroalimentación como un momento clave de este proceso, puesto que tiene la finalidad de devolver información con el fin de subsanar las dificultades detectadas en el aprendizaje y brindarles los elementos necesarios para que los alumnos supervisen su propio mejoramiento. En tal sentido, se observaron las acciones que realizaron los docentes en cuanto a la devolución de información (Tabla 5).

Tabla 5

Devoluciones en cuanto a la evidencia

<i>D4° "A": Observa los ejercicios y con un transportador les decía "excelente", "Corrige porque esto no da 56°" o "te falta escribir cuanto mide, yo como voy a saber qué medida es."</i>
<i>D4° "A": observa la actividad y dice " Súper bien tu trabajo" pero si está mal les anota "Mejorar letra", "Cuida tu ortografía", "Terminar en casa" "Repetir actividad" o simplemente les encerraba el error y luego les menciona "hasta que corrijas te lo reviso"</i>
<i>D4° "B": mira las libretas y dice "esto está mal, no es apoyar con doble ll, es con Y" ... continúa leyendo las libretas de los alumnos que están formados y con algunos solo les dice: "Muy bien, gracias" y con otros dice: "Así no se escribe esta palabra" "Debes mejorar tu letra"</i>
<i>D4° "B": Corrige la escritura de algunas palabras y mientras observa la libreta menciona "introducción va con doble c", "desarrollo con doble r", "presenta con s" y "¡te encargo que mejores tu letra, por eso te voy a poner 9"</i>
<i>D5° "A": "Corrige la palabra físico así no se escribe" "te faltan los márgenes" (se dirige a otra alumna).</i>

Nota: Registro de observación de autoría propia. Se obtuvo a partir de las jornadas de observación realizadas dentro de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez. Anexa a la Normal Núm. 1 de Toluca. Turno Vespertino.

Fuente: Elaboración propia Noviembre a Diciembre de 2022.

Se advierte que los docentes expresan frases como: *“Corrige porque esto no da 56°”, “Esto está mal, no es apoyar con doble ll, es con Y”, “Introducción va con doble c”, “Así no se escribe esta palabra” “Debes mejorar tu letra”, etc.* En este sentido lo que expresa el docente son comentarios con correcciones.

Sadler (citado en Bernié et al. 2005), sostiene que la retroalimentación debe contener estrategias de cómo mejorar el proceso de aprendizaje, por el contrario, puede verse en comentarios con datos aislados que no conducen al alumno a realizar una acción para mejorar la construcción de sus aprendizajes.

Los significados que los docentes construyen como parte de la evaluación es la devolución señalando el error o acierto, lo que origina un aprendizaje detenido y la disposición del alumno a esforzarse más. La evaluación formativa demuestra que las devoluciones requieren un análisis antes de que el docente emita los juicios que guiaran la construcción del aprendizaje.

La valoración cuantitativa de las evidencias

En el Programa de Estudio 2011, recomiendan al docente realizar una evaluación desde el aspecto formativo, donde desarrolle la valoración de las evidencias y con ellas emitir juicios de valor soportados en el desarrollo de competencias y logro de aprendizaje, para así tomar las decisiones pertinentes que le permita al docente orientar su práctica pedagógica (SEP, 2011). De acuerdo a este aspecto, en las observaciones se advirtió (Tabla 6):

Tabla 6

La calificación en el proceso de valoración

D4° “A”: <i>Observa los ejercicios y con un transportador comienza a medir los ángulos, si están bien les colocaba una firma.</i>
D4° “A”: <i>El maestro observa los libros y los raya (coloca un número)</i>
D4° “A”: <i>Se observa que pide los cuadernos y anota que un número</i>
D4° “B”: <i>“Pasó a calificar la actividad” (ella pasa de lugar en lugar observa la libreta y coloca firmas con un número).</i>
D4° “B”: <i>Mientras pasa por los lugares ella dice “te falta” o “ya, está bien” y coloca un número en el libro.</i>
G5° “C”: <i>Van con la maestra y ella comienza a colocar numeraciones en el trabajo</i>
D5° “C”: <i>Va a su escritorio toma su sello y luego pasa por los lugares colocando sellos con una escala de 8-10.</i>
D5° “C”: <i>Estando en su escritorio empieza a colocar sellos a los libros que tenía ahí.</i>
D5° “C”: <i>Observa la libreta y les coloca un garabato (número)</i>

Nota: Registro de observación de autoría propia. Se obtuvo a partir de las jornadas de observación realizadas dentro de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez. Anexa a la Normal Núm. 1 de Toluca. Turno Vespertino.

Fuente: Elaboración propia Noviembre a Diciembre de 2022.

Con respecto a esta evidencia, se observó que la mayoría de los docentes realizaron acciones de valoración relacionadas con la aprobación y desaprobación de un trabajo a través de un número o un comentario. En este sentido, Álvarez (2018) menciona que “asignar calificaciones sin ser reflexionadas, partiendo solo de su conocimiento directo y acumulado del proceso de cada alumno” (28), es decir, el docente a partir de su conocimiento y/o experiencia directa determina cuál será la calificación que afirma el avance que ha logrado el alumno durante el proceso de aprendizaje.

En este entendido, los docentes significan las evidencias a través de la calificación para hacer constar por escrito y asegurar que los alumnos han logrado el aprendizaje que se ha estipulado desde el inicio del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

**CAPÍTULO IV. SIGNIFICADOS DEL
DOCENTE ANTE LA EVALUACIÓN
FORMATIVA**

La idea central de este capítulo es identificar cómo entienden los docentes a la evaluación formativa en educación básica. Los cuales según la postura de Blumer (1982), se construyen a partir de un proceso de interacción social, que en este caso puede ser derivado de su experiencia laboral o de las instituciones donde han laborado.

Desde los planes y programas vigentes, la evaluación formativa se ha concebido como un proceso sistemático que emplea el docente para analizar evidencias y hacer comentarios que permitan la implementación de acciones de mejorar para la comprensión de los estudiantes.

Ante esta idea, se analizaron las concepciones de los docentes mediante cuatro categorías, cada una se construyó a partir de preguntas y obtener datos que permitieran a su vez la identificación de significados respecto al proceso de la evaluación formativa. Las categorías fueron:

1. La evaluación formativa como herramienta de mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Criterios para valorar el aprendizaje.
3. Los instrumentos de evaluación para valorar una evidencia de aprendizaje.
4. Comentarios o la retroalimentación para mejorar la comprensión de los estudiantes.

La evaluación formativa como herramienta de mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje

La evaluación formativa tiene como finalidad contribuir a la mejora del aprendizaje, regulando el proceso de enseñanza y de aprendizaje a través del ajuste de estrategias, actividades, planificaciones, entre otras, en función de las necesidades del alumno (SEP, 2012).

Bajo esta perspectiva, los docentes, responden la pregunta ¿Cuál cree que sea la función de la evaluación?, la cual fue planteada con la finalidad de conocer en primera instancia, cómo es que significan a la evaluación en su contexto escolar (Texto 1):

Texto 1

¿Cuál cree que se la función de la evaluación?

D4° “B”: *“El mejorar, ellos se dan cuenta de sus errores, cuando ven su error, ellos van a mejorar. Yo hasta les digo “márcale, hijo, o subráyale para que veas tu error”, “anótale la respuesta correcta”. Aquí la evaluación sería para mejorar y la otra, que pues es para obtener una calificación”.*

Nota: Registro de observación de autoría propia. Se obtuvo a partir de las jornadas de observación realizadas dentro de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez. Anexa a la Normal Núm. 1 de Toluca. Turno Vespertino.

Fuente: Elaboración propia Marzo de 2023.

De acuerdo a esta respuesta, se observa a la evaluación como una opción para mejorar el error, “Yo hasta les digo: márcale hijo o subráyale para que veas tu error”, al respecto Eccius e Ibarra (2020), mencionan que al implantar la estrategia de marcar el error trae consigo algunas desventajas si no es aplicada con un enfoque formativo, tal y como la evaluación formativa lo señala:

Por lo general, pocos estudiantes ven en la equivocación una forma de aprender, al pensar que es un error grave y no grato, pues los profesores tienden a sancionar y desaprovecharla como herramienta pedagógica, es por ello, que cuando se comete, la afectividad tiende a ser negativa. (s.p)

Sí el docente aplica esta estrategia, debe ser con fines formativos, para que al aprovechar ese error, lo convierta en un área de mejora tanto para él como para el alumno, así mismo Eccius e Ibarra (2020), reafirman esta idea al mencionar que “lo ideal sería seguir una pedagogía en la cual se acepta al error como un

hecho natural, que acompaña el aprendizaje y que indique aspectos a mejorar y conocimientos a profundizar, quitándole su carácter punitivo” (s.p).

El crear una cultura favorable hacia el error, se desarrolla como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, dando así lo que desea el sistema educativo, estudiantes competentes, exitosos y capaces de aprender a partir de sus errores (De la Torre, citado en Eccius e Ibarra, 2020).

La evaluación formativa como medio para obtener evidencias

La SEP (2012), plantea que a través de la evaluación formativa el docente obtiene información que procede de las evidencias y de ahí elaborar juicios para lograr la mejora del aprendizaje durante la construcción de conocimientos. Con respecto a esta concepción, los docentes expresan el siguiente significado (Tabla 7):

Tabla 7

La evaluación formativa un medio para obtener evidencias

D5° “B”: <i>“es un medio para obtener evidencias [...], fortalecer el mismo trabajo de los estudiantes y también para fortalecer la misma práctica educativa de un servidor”.</i>
D5° “C”: <i>Pues depende de en qué ocasión se utilice la evaluación. Al principio usamos la evaluación diagnóstica para ver el nivel con el que llega a nuestros alumnos, que conocimientos tienen de lo que deberían, ya saber. Al término de cada periodo de evaluación para saber si se logró los aprendizajes esperados. Y pues ya al final del ciclo escolar es la evaluación más larga para ver que de lo que deberían aprender se consolidó y allí algo que se pudiera reforzar y mejorar.</i>

Nota: Registro de observación de autoría propia. Se obtuvo a partir de las jornadas de observación realizadas dentro de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez. Anexa a la Normal Núm. 1 de Toluca. Turno Vespertino.

Fuente: Elaboración propia Marzo de 2023.

Se observa que los docentes significan a la evaluación formativa como un medio para obtener información, pues al decir “*ver el nivel con el que llegan nuestros alumnos*”, “*para saber si se logró los aprendizajes esperados*” hacen énfasis a

que la evaluación sirve para obtener evidencias, las cuales se analizan y reflexionan con el fin de reorientar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, tal como lo vuelve a mencionar el docente *“fortalecer el mismo trabajo de los estudiantes y también para fortalecer la misma práctica educativa de un servido”* o *“[...] para ver que de lo que deberían aprender se consolidó y allí algo que se pudiera reforzar y mejorar”*.

Con respecto a este significado López et al. (Citado en Coord y Lit, 2017), admiten que la finalidad principal de la evaluación formativa *“es disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor”* (36), es decir, la evaluación aplicada desde el enfoque formativo permite al docente presidir de información importante que le permitirá reorganizar sus estrategias para la mejora de alumnos y docentes.

Por tanto, el significado que los docentes le asignan a la evaluación formativa tiene que ver con un medio que le permite obtener información a través de las evidencias que el alumno presenta en cuanto a su desempeño y con esto identifica las áreas de mejora y toma decisiones que permitan avanzar hacia las metas que se esperan en beneficio de alumnos y docente (SEP, 2012).

Criterios para valorar el aprendizaje de los alumnos

El docente que evalúa desde el enfoque formativo de la evaluación, antes de iniciar con su práctica docente: define y comparte los criterios de evaluación; los propósitos de la actividad; la temporalidad e instrumentos que utilizara para evaluar. La finalidad es que los alumnos conozcan en qué consistirán las actividades que estarán por desarrollar y lo que se espera de ellas (SEP, 2012).

De acuerdo a esta perspectiva, los docentes responden al siguiente cuestionamiento *¿Qué elementos considera para evaluar a sus alumnos?*, el cual

tuvo como finalidad demostrar lo que debe considerar el docente al momento de analizar y evaluar una evidencia.

Al reflexionar las respuestas que emitieron los docentes, en cuanto a la valoración de una evidencia se identificaron los siguientes indicadores: la participación como criterio para evaluar el aprendizaje, la responsabilidad en la valoración del aprendizaje y criterios externos para evaluar una evidencia.

La participación como criterio para valorar el aprendizaje

La participación en la evaluación formativa toma fuerza cuando se aplica de manera formativa, es decir, cuando se hace participe al alumno de su proceso de enseñanza y de aprendizaje, puesto que a través del dialogo entre maestros y alumnos, se construye y se reconstruyen saberes que posiblemente sean consolidados a través de una reflexión compartida entre ambos agentes involucrados en dicho proceso (Barba y Alcalá, 2022). Los docentes la determinaron de la siguiente manera (Tabla 8):

Tabla 8

La participación como criterio para valorar el aprendizaje

D4° “B”: <i>“En el proceso, por ejemplo, si un niño obtuvo un 8 es porque no participó porque no estuvo al 100%, entonces, aunque él hubiera tenido todo bien, no se les va a dar la calificación al 100% [...] el trabajo en el grupo, la participación, y aquí sería cuando sean equipo, pues sí que participe en el equipo que no, no esté perdiendo el tiempo. Esos serían los elementos más primordiales”</i>
D5° “B”: <i>“[...] y también un poco tomamos en cuenta, pues la participación que muestra el estudiante hacía con ese tipo de trabajo”</i>

Nota: Registro de observación de autoría propia. Se obtuvo a partir de las jornadas de observación realizadas dentro de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez. Anexa a la Normal Núm. 1 de Toluca. Turno Vespertino.

Fuente: Elaboración propia Marzo de 2023.

En este aspecto, los docentes consideraron la participación como un criterio para valorar el aprendizaje de los alumnos durante la construcción del conocimiento, sin embargo, también lo retoman con intenciones cuantificables al decir “*si un niño obtuvo un 8 es porque no participó, porque no estuvo al 100%*” por lo que Barba y Alcalá (2022) lo determinan como “un aspecto que difícilmente [...] identificara cuáles han sido los progresos del aprendizaje, evitando por completo una mejora por ambas partes” (37), es decir, al ser un criterio con fines numéricos difícilmente llegara al objetivo de conocer el progreso de los alumnos, ya que la evaluación formativa se soporta más en criterios cualitativos que le expliquen el desarrollo del alumno.

La responsabilidad como valoración del aprendizaje

La responsabilidad, mirada desde el punto de vista de un criterio evaluativo, soportado en la formación, forma parte de un rendimiento de cuentas mediante el establecimiento de estándares de “cumplió o no cumplió” con lo solicitado (Botía, 2019), siendo solo un registro cualitativo. Ante esta perspectiva los docentes contemplaron la responsabilidad de la siguiente manera (Texto 2):

Texto 2

Valoración de la responsabilidad como criterio de la evaluación formativa

D5° “C”: “[...] aparte de del logro, también el cumplimiento de los materiales. [...] Definitivamente no se le puede dar la misma calificación a alguien que cumplió con todo a alguien que no trajo [...]. Aunque no es parte del aprendizaje esperado, si es parte de su responsabilidad, que entreguen algunos productos [...]

Nota: Registro de observación de autoría propia. Se obtuvo a partir de las jornadas de observación realizadas dentro de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez. Anexa a la Normal Núm. 1 de Toluca. Turno Vespertino.

Fuente: Elaboración propia Marzo de 2023.

De acuerdo a lo que establece el docente con respecto a la responsabilidad, se observó que el cumplimiento de materiales, esta meramente relacionado con un criterio cuantitativo, pues al decir “*Definitivamente no se le puede dar la misma calificación a alguien que cumplió con todo a alguien que no trajo [...]*” se denota que el cumplir con estándares determinados por el docente obtendrá una calificación y, por ende, desarrollará en ellos el valor formativo de la responsabilidad por entregar las actividades.

Criterios externos para valorar una evidencia

Los aspectos de forma son indicadores meramente efectuados en el trabajo escrito, al respecto Zavala et al. (2021), menciona que “cualquier evidencia semiformal, como la producción de textos en clase, tareas, trabajos, etc. se aplicaran criterios externos o de forma para evaluarla, prescindiendo de los comentarios para mejorar” (33). Ante esta idea, los docentes retoman los aspectos de forma del siguiente modo (Tabla 9).

Tabla 9

Criterios de forma para evaluar una evidencia

<p>D5° “B”: “[...] Referente al producto final, tomamos en cuenta aspectos de forma y de fondo, tales como: la limpieza, la ortografía, la misma creatividad”</p>
<p>D5° “C”: “[...] Aparte de eso, también la presentación, la forma en que realizaron su trabajo, [...] ósea desde antes se les dice a ellos: “¡Voy a evaluar su maqueta, que tenga las partes de esto...!” “que el volcán funcione, que este bien hecho, que no se venga aquí desmoronando o que lo vengan haciendo” [...], si es definitivamente lo importante, es que cumplan el aprendizaje esperado o el propósito de la asignatura, pero si también otros aspectos como de forma.</p>

Nota: Registro de observación de autoría propia. Se obtuvo a partir de las jornadas de observación realizadas dentro de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez. Anexa a la Normal Núm. 1 de Toluca. Turno Vespertino.

Fuente: Elaboración propia Marzo de 2023.

Como es evidente, los docentes toman en cuenta los criterios de forma al decir “*tales como: la limpieza, la ortografía, la misma creatividad*” o “*Voy a evaluar su*

maqueta, ¡que tenga las partes de esto...!” Responde a una valoración externa, es decir, se delimitan los criterios que el docente quiere que el alumno realice en su evidencia para ser contemplada como un elemento formativo de su evaluación.

Ante esto, el plan de estudios Aprendizajes Clave (2017), recomienda al docente contemplar criterios congruentes con los aprendizajes esperados, que vayan más allá de ausencias y presencias, enfocados a un desarrollo cognitivo y así estarán en oportunidad de identificar cuáles les permitirán identificar el avance en el logro de los mismos.

Los instrumentos de evaluación para valorar una evidencia de aprendizaje

El sentido formativo de la evaluación requiere de distintas técnicas e instrumentos para evaluar “conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en donde la estrategia o el instrumento deben adaptarse al objeto de aprendizaje con el fin de obtener información sobre los progresos alcanzados por los estudiantes” (SEP, 2012: 32), por lo que el docente es libre de elegir los instrumentos o estrategias que le sean más factibles para valorar el desempeño de sus estudiantes y de sí mismo.

Respecto a esta concepción, los docentes respondieron a la interrogante: ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza y por qué?, dando cuenta de los instrumentos que emplean en su hacer docente (Tabla 10):

Tabla 10

¿Qué instrumentos de evaluación utiliza y por qué?

D4° “B”: “[...], cada producto tiene o una rúbrica o una lista de cotejo. Ahora sí que depende de la actividad y la complejidad del trabajo, [...] también ocupamos el cuaderno que es un instrumento de evaluación”

D5° “B”: “un servidor utiliza dos, lo que es lista de cotejo y lo que es rubrica, son muy tradicionalistas, pero a un servidor les son muy funcionales.”

D5° “C”: “*Por practicidad las listas de cotejo y la rúbrica para cuestiones más específicas*”

Nota: Registro de observación de autoría propia. Se obtuvo a partir de las jornadas de observación realizadas dentro de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez. Anexa a la Normal Núm. 1 de Toluca. Turno Vespertino.

Fuente: Elaboración propia Marzo de 2023.

De acuerdo a los testimonios de los docentes, se puntualiza que los tres emplean instrumentos como “listas de cotejo” y “rúbricas”. Los que refieren emplearlos por “funcionalidad” y por la “complejidad de la actividad”, que les permiten valorar el desempeño de los alumnos en cuanto al aprendizaje que deben obtener en cada evidencia de trabajo.

Ligado a este aspecto, se destacan los siguientes significados que le asigna el docente a los instrumentos de evaluación: la lista de cotejo como instrumento funcional en la práctica docente, la rúbrica como instrumento para evaluar aspectos específicos y el cuaderno como instrumento de valoración compartida.

La lista de cotejo como un instrumento funcional en la práctica docente

La lista de cotejo es un instrumento de la evaluación formativa que “relaciona acciones sobre tareas específicas de manera sistemática para valorar la presencia o ausencia de estas y asegurar su cumplimiento durante el proceso de aprendizaje” (Mendiola & González, 2020: 91), por lo que, al determinar la ausencia y presencia de los aspectos a evaluar, ayuda a definir o tomar decisiones para mejorar el aprendizaje de los alumnos, lo que la convierte en un instrumento del proceso de la evaluación formativa. Ante esta concepción, los docentes desde su experiencia áulica la determinaron de la siguiente manera (Tabla 11):

Tabla 11

Lista de cotejo en el aspecto evaluativo

D4° “B”: “[...] tenemos la lista de cotejo, que es lo hizo o no lo hizo, lo trajo o no lo trajo”
D5° “B”: “La lista de cotejo la utilizo principalmente para revisar [...] paulatinamente sí el alumno trajo la tarea, realizó correctamente su ejercicio, participó asertivamente con algún comentario constructivo de la clase.
D5° “C”: “[...] Osea aunque tengo poquitos alumnos sí demanda tiempo y lo ideal sería evaluar en el momento, pero es imposible capturar todo. Entonces, por practicidad una lista de cotejo”

Nota: Registro de observación de autoría propia. Se obtuvo a partir de las jornadas de observación realizadas dentro de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez. Anexa a la Normal Núm. 1 de Toluca. Turno Vespertino.

Fuente: Elaboración propia Marzo de 2023.

Si bien el docente concibe a la lista de cotejo como un instrumento funcional para obtener información, al decir “*lo hizo o no lo hizo, lo trajo o no lo trajo*”, “*sí el alumno trajo la tarea, realizó correctamente su ejercicio, participó asertivamente con algún comentario constructivo de la clase*” y “*lo ideal sería evaluar en el momento. Entonces, por practicidad una lista de cotejo*”, por lo que Mendiola & González, (2020) mencionan que al “obtener información de manera inmediata, [...] podría traer algunas limitaciones en su alto grado de generalidad conduciendo a sesgos” (219). Lo que se advirtió es que la lista de cotejo se aleja de la evaluación formativa, al solo percibir una acción u omisión.

Es importante mencionar que este instrumento debería ser utilizado con fines formativos, puesto que la SEP (2011), considera necesario que debe ser ampliamente aplicable en distintos escenarios de aprendizaje, para que el docente a través de este tome las decisiones fundamentadas en la mejora del aprendizaje del alumnado.

La rúbrica como instrumento para evaluar aspectos específicos

La rúbrica es un instrumento que permite la valoración específica de tareas, actividades o comportamientos, tal como los niveles de desempeño asociados a cada uno de estos. Este instrumento al igual que la lista de cotejo, al emplearse con un rol formativo ayuda a obtener información que permite al docente expresar

comentarios a los alumnos sobre su rendimiento, mientras que al alumno le supone identificar los elementos que requiere cumplir en las actividades señaladas (Mendiola & González, 2020). Aunado a este precepto, los docentes se refieren a este instrumento de la siguiente manera (Tabla 12):

Tabla 12

La rúbrica como instrumento de valoración específica

D5° “B”: “[...] y la rúbrica la utilizo más para evaluar los productos finales, teniendo en cuenta los criterios de forma y fondo”
D5° “C”: “[...] la rúbrica lo dejamos para productos más específicos”

Nota: Registro de observación de autoría propia. Se obtuvo a partir de las jornadas de observación realizadas dentro de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez. Anexa a la Normal Núm. 1 de Toluca. Turno Vespertino.

Fuente: Elaboración propia Marzo de 2023.

En este sentido, los docentes admiten utilizar la rúbrica como un instrumento que valora productos de manera específica, pues al sostener “*para evaluar los productos finales, teniendo en cuenta los criterios de forma y fondo*” y “*para productos más específicos*”, da por entendido que los criterios que necesita una rúbrica se puntualizan en aspectos característicos de tareas o comportamientos y niveles de desempeño asociados a éstos (Mendiola & González, 2020).

Al emplear este instrumento desde un enfoque formativo, favorece en la obtención de una visión detallada del proceso de aprendizaje del alumno, por lo que el docente puede juzgar el desempeño del alumno en un proyecto o tarea específica. (SEP, 2011)

El cuaderno como instrumento de valoración compartida

El cuaderno ha sido un recurso que utiliza el alumno y el docente como evidencia del trabajo que se realiza en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, por lo que al implementarlo en el aspecto de la evaluación se convierte en una técnica

que según Sánchez & López (2019) involucra “la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores puestos en juego para el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias” (21), es decir, aquel trabajo que se realiza en el cuaderno comprende una serie de elementos que se ponen en juego durante el proceso de aprendizaje.

Al considerar el cuaderno como un instrumento de evaluación se convierte en el seguimiento del desempeño de los alumnos y docentes, siendo un medio de comunicación entre la familia y la escuela (Sánchez & López, 2019), característica que proviene del enfoque formativo de la evaluación, pues posibilita una valoración compartida y que todos los involucrados tomen una decisión en función del aprendizaje del alumno. Es así, que un docente denota al cuaderno como instrumento de evaluación (Texto 3):

Texto 3

El cuaderno como instrumento de evaluación

D4° “B”: “[...] y evaluamos los cuadernos que ese también es un instrumento de evaluación, que es lo que más utilizamos”

Nota: Registro de observación de autoría propia. Se obtuvo a partir de las jornadas de observación realizadas dentro de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez. Anexa a la Normal Núm. 1 de Toluca. Turno Vespertino.

Fuente: Elaboración propia Marzo de 2023.

A propósito de esta observación, el docente declara que el cuaderno se convierte en un instrumento consistente dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje al referirse a él como “[...] es un instrumento de evaluación, que es lo que más utilizamos”, por lo que, todas las evidencias que ahí se puedan elaborar tendrán fines evaluativos, de ahí que Sánchez & López (2019), difieren que “es necesario identificar el aprendizaje esperado que se pretende evaluar y los criterios para hacerlo” (22), por tanto, toda aquella evidencia que se muestre en el cuaderno se evaluará de acuerdo a los criterios establecidos por el aprendizaje esperado.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, el docente significa a los instrumentos de evaluación como herramientas funcionales para valorar el desempeño en el aprendizaje del alumno, sin embargo, Díaz y Hernández, expresan que en la evaluación formativa, no importa tanto valorar el producto logrado, sino entender el proceso, monitoreando paso a paso para detectar las debilidades que podrían presentarse, de tal manera que los docentes realicen los reajustes en el momento oportuno para obtener mejores resultados (Citado en Vela, 2020).

Comentarios o la retroalimentación para mejorar la comprensión de los estudiantes

Evaluar los aprendizajes desde el enfoque formativo permite al docente emplear un trabajo dinámico, en el que se involucra la toma de decisiones de acuerdo al juicio y la observación que este pueda realizarle a las evidencias que los alumnos demuestran diariamente (SEP, 2012), por tal motivo, es importante que desde el principio se establezcan los criterios con los que se valorar el aprendizaje, para que a través de esto, tanto el docente como el alumno durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje detecten las fallas o logros que consigan obtener.

Ahora bien, al reconocer qué aspectos le podrían hacer falta al alumno, el docente como principal ejecutor de enseñanza y de evaluación en términos formativos, tiene la responsabilidad de diseñar o rediseñar estrategias para que los alumnos sean capaces de plantear y resolver los problemas que se susciten en algún momento de su vida, así mismo estas estrategias contribuirán a favorecer la autonomía y regulación de los aprendizajes significativos, tanto de él como de sus alumnos.

De acuerdo a esta razón, los docentes respondieron al cuestionamiento: ¿Se da cuenta cuando un alumno carece de comprensión de un tema? (si, no) y ¿qué hace al respecto?, la cual pretendió enfatizar al significado que le da el docente a la devolución de trabajos, de los cuales se obtuvieron los siguientes

significados: Comentarios basados en el error, comentarios en función del desempeño del alumno y explicación con predisposición.

Comentarios basados en el error

Desde el enfoque formativo se concibe la retroalimentación como un aspecto meramente relacionado con el proceso de planificación y evaluación, debido a que es el encargado de unir lo que se diseña, lo que se efectúa y los resultados que se obtienen, mediante acciones concretas que promueven el alcance del aprendizaje (Bernié et al., 2005).

Sin embargo, Sadler sostiene que, “sí no proporcionamos estrategias de cómo mejorar el proceso de aprendizaje, la retroalimentación puede verse como datos o comentarios aislados que no conducen al estudiante a realizar ninguna acción” (citado en Bernié et al., 2005: s.p), es decir, para que retroalimentar alguna evidencia de trabajo, el docente debe establecer una ruta de mejora para lograr el aprendizaje. A partir de esto, el docente significa la retroalimentación de la siguiente manera (Texto 4):

Texto 4

Comentarios basados en las faltas y errores

D4° “B”: *Si, por lo general casi no encierro a la primera, por ejemplo ¡te falta el acento aquí! ¿En dónde va? ¡Regrésate y hazlo! Ya para cuando fueron y regresaron 2,3 veces, entonces si los encerramos y entonces ellos tienen que investigar. Por ejemplo, las faltas de ortografía en matemáticas cuando tienen errores ¡Ve y revisa!, ¡Ve tus datos! Se le da una retroalimentación ahí de manera personal, se les retroalimenta y se le dice ¿Qué te faltó? A ver revisa, ya ellos solitos se dan cuenta.*

Nota: Registro de observación de autoría propia. Se obtuvo a partir de las jornadas de observación realizadas dentro de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez. Anexa a la Normal Núm. 1 de Toluca. Turno Vespertino.

Fuente: Elaboración propia Marzo de 2023.

Ante esta respuesta, se evidencia que el docente destaca “*las faltas de ortografía y [...] los errores*”, como un área de oportunidad que tiene que mejorar el alumno, aunado a un comentario referido a “*¡te falta el acento aquí! ¿En dónde va? ¡Regrésate y hazlo!*”, por lo que, en palabras de Vela, (2020), menciona que este tipo de señalamientos “pierden el horizonte de por qué evaluamos, dado que no se genera reflexión sobre las estrategias empleadas para aprender; por lo tanto, no hay avances en su aprendizaje” (22), es decir, los comentarios deben generar una reflexión acerca del aprendizaje y no de cuestiones que forman parte del proceso de formación continua del alumno.

Comentarios en función del desempeño del alumno

Bernié et al. (2005) Hacen referencia a que la retroalimentación puede ser vista desde un contexto sumativo, focalizando al docente más que al estudiante, es decir, “la devolución de los resultados está centrado en qué tan bueno fue el desempeño del estudiante respecto a los deseos del docente, aportando poca información a los estudiantes sobre su desempeño o las estrategias adecuadas para continuar mejorando” (s.p)

En este sentido, se pierde el enfoque formativo que la retroalimentación tiene en cuanto a la mejora del proceso de aprendizaje, siendo este el motivo de la carencia de estrategias basadas en la construcción del aprendizaje. De acuerdo a esta crítica, el segundo docente determina lo siguientes argumentos como el significado que él tiene en cuanto a la retroalimentación (Texto 5):

Texto 5

Comentarios basados en un numeral

D5° “B”: *En efecto, es evidente, cuando un estudiante tiene una brecha entre lo que un servidor está explicando y lo que un servidor está observando, qué es lo que hacemos en ese momento. Pues bueno, tenemos varias estrategias [...] tener una retroalimentación, en donde yo les establecía un comentario seguido de un número, es decir, si yo colocaba*

un 9, yo colocaba inmediatamente la palabra ortografía, que significa que tuvo alguna deficiencia, tuvo un área de oportunidad para alcanzar el 10 y eso es por su ortografía.

Nota: Registro de observación de autoría propia. Se obtuvo a partir de las jornadas de observación realizadas dentro de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez. Anexa a la Normal Núm. 1 de Toluca. Turno Vespertino.

Fuente: Elaboración propia Marzo de 2023.

El docente demuestra que la retroalimentación se realiza mediante un numeral acompañado de un comentario al expresar “*si yo colocaba un 9, inmediatamente colocaba la palabra ortografía, que significa que tuvo alguna deficiencia*”, en consecuencia Vela, (2020) señala que este tipo de retroalimentación resulta del juicio que tiene el maestro a cerca del tipo que de estudiantes que quiere formar y por tanto, los comentarios no están centrado en aprender, sino en la calificación satisfactoria o insatisfactoria que corresponde a su desempeño.

Derivado a este aspecto, existe una función social proveniente de la forma en cómo expresar los comentarios que realiza el docente en función del desempeño de sus estudiantes, que de acuerdo con Cáceres y Tapia (2021), “el tono en que se comparte la retroalimentación impacta en la reacción de los estudiantes frente a los comentarios” (232), es decir, el uso de un tono o descripción positiva o negativa en el comentario que realiza el docente, trae consigo una reacción de reflexión por parte de los alumnos derivada al comentario. Aunado a esto el docente demuestra lo siguiente (Texto 6):

Texto 6

Comentarios aunados a una reflexión positiva.

D5° “B”: *O bien cuando el pequeño se merece el 10, también tenemos que hacerle sugerencias, sí le coloco un ¡felicidades!, si le coloco un ¡bien!, si le coloco un ¡excelente!, pero también colocó un ¡necesitamos seguir mejorando! o ¡necesitamos que este tipo de calidad de producto también los plasmes en otras producciones!*

Nota: Registro de observación de autoría propia. Se obtuvo a partir de las jornadas de observación realizadas dentro de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez. Anexa a la Normal Núm. 1 de Toluca. Turno Vespertino.

Fuente: Elaboración propia Marzo de 2023.

Por tanto, el docente al destacar el desempeño de alumno, con “¡Felicidades!, ¡Bien!, ¡Excelente! o ¡Necesitamos que este tipo de calidad de producto también los plasmes en otras producciones!”, en palabras Cáceres y Tapia (2021), permite que el alumno llegue a una reflexión positiva, además de que se sienten valorados por los maestros y en consecuencia, la mayoría mostrarán interés por participar en su proceso de construcción de conocimientos.

Explicación con predisposición

La explicación con predisposición es una estrategia que forma parte de una la retroalimentación, de la cual Ccenta et al. La conciben como “el sentimiento de la responsabilidad que tiene el docente al no lograr los objetivos del aprendizaje” (2021:30), es decir, el docente al sentir que no logró el aprendizaje del cual es responsable, propone reforzar los contenidos, sin considerar por qué no se aprendió. Derivado a este aspecto, a continuación, se presenta el significado que tiene el tercer docente al referirse a la estrategia que le es más funcional para retroalimentar (Texto 7):

Texto 7

Explicación con predisposición.

D5° “C”: *“Bueno en la mayoría de los casos no me dicen que no entendieron por lo que yo [...], me los llevo allá en recreo y mientras están comiendo les voy explicando o a veces cuanto están en casa, yo les mando videos por teléfono y les digo “es así y así” [...] y a lo mejor ellos no me entienden completamente a mí tampoco, pero ya con sus papás en casa ya lo ven juntos y ya los papás me apoyan explicándoles si no les quedo claro”*

Nota: Registro de observación de autoría propia. Se obtuvo a partir de las jornadas de observación realizadas dentro de la Escuela Primaria Lic. Benito Juárez. Anexa a la Normal Núm. 1 de Toluca. Turno Vespertino.

Fuente: Elaboración propia Marzo de 2023.

Ante dicha acción, el docente expresa que los alumnos “*no me dicen que no entendieron*” lo que el docente, al notar que existe una brecha en el aprendizaje, toma la decisión de explicarles nuevamente el contenido, ante esto Ccenta et al. (2021) hacen énfasis a que el docente predispone una acción ante la falta del análisis de información proveniente de las evidencias del estudiante, por lo que se verá de igual forma reflejada en la aceptación de modificar su práctica pedagógica.

Sin embargo, esto no quiere decir que las estrategias que el docente emplea para que sus alumnos comprendan el tema son equívocas, pero para que esta sea de gran eficacia es imprescindible que antes de ejecutarla, se realice el análisis que la retroalimentación requiere en pos del enfoque formativo de la evaluación.

De acuerdo a lo analizado anteriormente, para que la retroalimentación o bien la devolución sea en función a las cualidades del desempeño de los alumnos, debe estar relacionado con los criterios (aprendizajes esperados) establecidos desde el principio del proyecto o tema (SEP, 2012). De esta forma, el aspecto formativo que corresponde a la retroalimentación se verá reflejada en la mejora de ambas prácticas.

CAPÍTULO V. SISTEMATIZACIÓN DE LOS SIGNIFICADOS

En el análisis que se desarrolló de cada una de las premisas que conforman los significados que posee el docente en cuanto a la evaluación formativa, Blumer (1982), hace referencia a una modificación de acuerdo a la interpretación personal al exponerse a su realidad o cotidianidad, de ahí que en este capítulo se sistematiza los significados que poseen los docentes de educación primaria sobre la evaluación formativa de acuerdo con su trabajo dentro del aula.

El objeto de estudio más difícil de evaluar ha sido el desarrollo del ser humano, al tener esta la capacidad constante de aprender, evolucionar, adaptarse y cambiar, por lo que evaluar desde el enfoque formativo o desde el aprendizaje convencional de las personas, se torna en una actividad aún más compleja SEP (2012).

Derivado a esto, se observó que los docentes hacen y dicen cuestiones diferentes dentro del aula en torno a la evaluación formativa, por lo que al sistematizar dichos significados se encontraron las siguientes categorías: una evaluación sin fines de mejora, evidencias con valor cuantitativo y la retroalimentación contraproducente para la mejora del aprendizaje.

Una evaluación sin fines de mejora

En los Planes y Programas de estudio 2011, demuestra que la evaluación formativa tiene la función de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la valoración del desempeño de alumnos y docentes. Al respecto, la mayoría de los docentes al cuestionarlos sobre la funcionalidad que tiene la misma, sostienen algunas certezas al decir que la evaluación formativa es un medio por el cual se puede obtener información relevante a cerca del desempeño de los alumnos o que a través de ella se puede mejorar el error.

Sin embargo, al observar su trabajo en el aula se nota que hay una incongruencia en cuanto al mejoramiento que dicen mencionar, por lo que realizan acciones como: la valoración cuantitativa de tareas, actividades y ejercicios de

consistencia o simplemente con la reproducción de un contenido al mostrar un cuaderno con las características que requiere para esa actividad.

En este sentido Arteaga (2018), reconoce que la evaluación formativa debe ser planificada para recoger y sintetizar información que permita validar la eficacia de los procesos, el impacto de las estrategias de enseñanza, y las fortalezas y debilidades de los estudiantes. Esto, con el fin de orientar los procesos necesarios y tomar las decisiones adecuadas para mejorar el desempeño académico de estudiantes y docentes.

Por lo que el docente al llevar a cabo el proceso de la evaluación formativa en el aula, lo hace sin un plan para recoger información, lo que a su vez no permite la valoración del desempeño de los alumnos ni tampoco la reorganización de sus estrategias de enseñanza para lograr el aprendizaje, siendo este el motivo por el cual la evaluación que realiza el docente en su práctica pedagógica es una evaluación sin fines de mejora tanto para él como para el alumno.

Evidencias con valor cuantitativo

Las evidencias según los Planes y Programas de Estudio 2011, han formado parte de la evaluación formativa, pues son aquellas de las que se obtiene información acerca de los aprendizajes, habilidades y actitudes que ha adquirido el alumno, siendo esta la fuente que el docente utiliza para llevar a cabo una valoración de su práctica y del aprendizaje de los alumnos.

A partir de esta concepción, los docentes respondieron de acuerdo con lo que señala el Plan de Estudios (SEP; 2011), que la evaluación formativa es un medio por el cual se obtiene evidencias que le servirá para identificar las áreas de oportunidad que necesitan ser mejoradas, sin embargo, en la observación del actuar del docente dentro del aula, demuestran acciones referidas a la valoración cuantitativa, en el cual hace uso de números y/o sellos para afirmar el avance que ha logrado el alumno durante el proceso de aprendizaje

De acuerdo a estas acciones que el docente emplea en su práctica, Medrano, et al. (2015), plantean que la funcionalidad de toda evidencia obtenida en la evaluación, el responsable de continuar el proceso es el docente quien tiene que cumplir con la tarea de interpretar y tomar decisiones para el mejoramiento de los nuevos productos y así llegar al logro de ofrecer una calidad educativa.

En este sentido el docente da por entendido que conoce la función de las evidencias, pero lo que realiza en su práctica pedagógica es completamente distinta, puesto que utiliza un enfoque cuantitativo para valorar las mismas, evitando por completo la interpretación o reflexión que debería hacer el alumno para lograr un óptimo aprendizaje.

La retroalimentación contraproducente para la mejora del aprendizaje

La retroalimentación es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje, puesto que a través de ella se emiten juicios a cerca del logro de los aprendizajes que han obtenido los alumnos a lo largo de su formación (SEP, 2011). Al respecto los docentes responden un cuestionamiento relacionado a conocer las acciones que hace en cuanto al carecimiento de comprensión de un tema, en el cual exponen comentarios basados en errores ortográficos y en función del desempeño del alumno, aunado a esto, en las acciones que realiza el docente se afirma que este tipo de comentarios los emplea para retroalimentar un tema.

En palabras del Minedu (2016), plantea que la retroalimentación consiste en hacer una devolución de información, en donde se dé a conocer los progresos o logros del alumno en función de los niveles que se espera alcanzar, permitiendo a los alumnos hacer una reflexión en cuanto a lo que tuvo que hacer y lo que esperó lograr con lo que en realidad hizo. Por lo tanto, la finalidad de hacer retroalimentación es para mejorar los aprendizajes de los alumnos, así como de mejorar progresivamente las estrategias que emplean los docentes en su práctica.

De ahí que los docentes, hacen y dicen acciones contrapuestas a lo que en realidad requiere la retroalimentación en función de la evaluación formativa, puesto que al hacer comentarios relacionados con criterios externos como la ortografía, la aprobación o desaprobación de un resultado, la participación, por mencionar algunas, solo enmarca a la emisión de comentarios con datos aislados y a su vez a una valoración cuantitativa lo que origina que el alumno no se interese a realizar una acción para mejorar la construcción de sus aprendizajes.

De acuerdo a este análisis, considero que el docente sabe la importancia que tienen la implantación de la evaluación formativa en el desempeño de sus alumnos, sin embargo, al emplearla en su práctica omite algunos aspectos y funciones que trae consigo el enfoque formativo de la evaluación, de tal forma que su práctica docente se vuelve una hacer continuo sin fines de mejora.

Conclusiones

La evaluación formativa que plantea la Secretaria de Educación Pública, tiene que ver con un proceso continuo de recopilación de información sobre el progreso de un programa o proyecto durante su ejecución. Su propósito es mejorar en base a la retroalimentación, hacer los ajustes necesarios de acuerdo con los aspectos de participación, la relevancia y la eficacia en el camino, lo que a su vez permite tomar decisiones informadas para optimizar los fines educativos (SEP; 2011).

De ahí que esta investigación me permitió hacer un ejercicio reflexivo en mi propia práctica, en la que observé la importancia de mirar el proceso de evaluación formativa como una forma de obtener el logro de aprendizajes de los alumnos como un hacer secuenciado y progresivo.

Ahora bien, con respecto a la investigación descrita anteriormente y con la interrogante que se generó al inicio de este trabajo ¿Cuáles son los significados que tienen los docentes de educación primaria respecto de la evaluación formativa? Se expresan los siguientes significados que el docente le asigna en cuanto a la implementación de una evaluación bajo este enfoque.

Primeramente los docentes significan a la evaluación formativa como un proceso que al llevarla a cabo en el aula no requiere de un plan para recoger información, lo que a su vez evita por ambas partes la valoración del desempeño de los alumnos, ni tampoco la reorganización de sus estrategias de enseñanza para lograr el aprendizaje, siendo este el motivo por el cual la evaluación que realiza el docente en su práctica pedagógica es una evaluación sin fines de mejora tanto para él como para el alumno.

En segundo lugar, para los docentes es un proceso empleado con el fin de obtener un nivel de logro que desarrollaron los alumnos a lo largo de la construcción de su aprendizaje, es decir el significado que ellos le otorga tiene

que ver la valoración que realizan en cuanto las evidencias, las cuales se dan a partir de una interpretación o reflexión nula por parte del docente y el alumno, lo que conlleva a solo la colocación de un número para la aprobación y desaprobación de una actividad.

Como tercer y último significado, los docentes observan a la evaluación formativa como un medio para hacer comentarios relacionados a criterios de la ortografía, la aprobación o desaprobación de un resultado, la participación, por mencionar algunas, por lo que solo enmarca a la emisión de comentarios con datos aislados y a su vez a una valoración cuantitativa lo que origina que el alumno no se interese a realizar una mejora en la construcción de sus aprendizajes.

Ahora bien, con respecto a los significados que fueron apareciendo en esta investigación, específicamente en el capítulo IV, surge otro cuestionamiento relacionado a ¿Qué saberes tiene el docente con respecto a la evaluación formativa?

Lo que me llevó a reconocer que los docentes conocen e incluso parafrasean lo que dice el plan de estudios con respecto a la evaluación formativa, así como la importancia que tiene al implementarla, sin embargo en las planeaciones y sobre todo en las acciones que hacen dentro del aula demuestran que la evaluación es una simple actividad e instrumento que les permite conocer el nivel que tienen sus alumnos, por lo que llego a la conclusión de que los docentes re significan a la evaluación formativa de acuerdo a sus necesidades administrativas y contextuales, por lo que dejan de lado el mejoramiento que se pretende llegar con dicha actividad.

Ahora bien, de acuerdo a estos significados y considerando el supuesto planteado en la investigación, confirmo que el significado que los docentes le asignan a la evaluación formativa se reduce a un simple número plasmado en una actividad en el cuaderno, en una tarea o en un ejercicio como evidencia del contenido desarrollado, sin que el alumno reciba la retroalimentación que exige

este proceso, el cual debería lograr la mejora del desempeño de los educandos y el docente. Es así como el enfoque formativo de la evaluación se centra en una evaluación cuantitativa, cuyo resultado final se asienta como número en una boleta de evaluación.

Con respecto a lo descrito, considero que la investigación es muy amplia, en el sentido de que se puede conocer los diversos significados que los docentes de educación primaria tiene con respecto a la evaluación formativa, por lo que sugiero que es necesario llevarla a otros grados de educación primaria, así como a otras zonas geográficas como escuelas rurales o escuelas marginadas y con otras modalidades de estudio (escolarizada y no escolarizada) entre otras tantas variables, las cuales a su vez se convirtieron en una limitante y en un reto que requiere de la continuidad de esta investigación.

Por otro lado, la preparación y experiencia de cada docente también influyo en la manera en que significa, desarrolla y aplica la evaluación formativa dentro de su práctica. En este sentido motiva a la formulación de nuevas interrogantes, por ejemplo: ¿Cuáles son los significados que le asigna el docente a la evaluación formativa de acuerdo a su preparación académica? y ¿Cuáles son los significados que le asigna el docente a la evaluación formativa en torno a su experiencia?

De ahí que este escrito podría abarcar nuevos significados centrados en otros niveles y actores educativos como directores y supervisores lo cual nos lleva a la posibilidad de incluir otra interrogante: ¿Cuáles son los significados que le asignan a la evaluación formativa los directivos y supervisores dentro de su cargo? puesto que, de su exigencia, en el aspecto administrativo, depende el que los docentes lleven a cabo la evaluación formativa con todos los elementos que esta conlleva.

Referencias

- Almería, U. (2022). Estilo controlador interpersonal y motivación en Educación Física: una revisión sistemática. *Reeve*
- Álvarez Méndez, Juan Manuel. (2018) «El Alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje» en Cuadernos de Pedagogía, n.219, pp. 28-32
- Arbor, A. (2015). Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. *Tericos de la psicología*. Recuperado 15 de enero de 2023, de <https://www.terapia-cognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-Del-Desarrollo-Cognitivo-de-Piaget.pdf>
- Arteaga, J. (2018). Las comunidades de aprendizaje y la evaluación formativa: Una experiencia significativa para transformar la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes desde el programa Todos a Aprender. *Assensus*, Vol. 3 (5), 44–59. <https://doi.org/10.21897/assensus.1512>
- Asiú, L., & Asiú, A. (2021). Evaluación formativa en la práctica pedagógica: una revisión bibliográfica. *SCiELO*. Vol. 17 (78), 11-34 http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100134
- Azpurúa, F. (2005). La Escuela de Chicago. Sus aportes para la investigación en ciencias sociales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(2), 23-36. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41021705003.pdf>
- Barba, R, & Alcalá, D (2022). Si la Evaluación es Aprendizaje, él de Formar parte de la misma. Razones que Justifican la Implicación del Alumnado. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*. Vol. 15 (1). 34-56 <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.001>
- Bernié, J., Jaubert, M. y Rebière, M. (2005). Bases y perspectivas de una evaluación formativa de prácticas lingüísticas al servicio de la construcción de conocimientos en las disciplinas escolares. *Repères*, Vol. 31 (1), 189–210. <https://doi.org/10.3406/reper.2005.2669>
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: HORA, S.A.
- Bonilla, C., Elssy. Rodríguez, S., (1997) Más allá de los métodos. *La investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma. Colombia, p. 118
- Botía, A, (2019). LA LÓGICA DEL COMPROMISO DEL PROFESORADO Y LA

RESPONSABILIDAD DE LA ESCUELA. UNA NUEVA MIRADA. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, Vol. 11 (2), 60–86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024003>

Cáceres, S., & Tapia, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura*. Revista Mexicana De Investigación Educativa, Vol. 26 (88), 225–251. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8072985.pdf>

Camilloni, A. (2000). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo. 2ª reimpression. México: Paidós, 67-92.

Casanova. M A (2004): Evaluación y calidad de centros educativos, Madrid, La Muralla

Castro, C. (2018). Investigar para transformar. Presentación del Dossier “Educación secundaria, investigación y formación docente”. Primera Parte. Educación, Formación E Investigación. , 4 (7), 3–7. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/14570/45454575759308>

Ccenta, Y., Hernando, J., Montejo, A., & Morillo, J. (2021). La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario. Propósitos Y Representaciones, Vol. 9 (1), 27-40. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1041>

Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. Art.3. 15 de mayo de 2019 (México).

Chaverra, B. & Hernández, J. (2019). La planificación de la evaluación en educación física: Estudio de casos sobre un proceso desatendido en la enseñanza. Revista Electrónica Educare. Vol 23(14), 1409-4258. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582019000100225

Chuayffet, E. (2013,). RIEB *El Enfoque formativo de la evaluación*. Secretaria de educacion publica. Recuperado 20 de julio de 2022, de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_1_enfoque_formativo.pdf

Córdova, KEG, Rendón, MI, Durán, BC, Hernández, E., Hernández, RE, & Jiménez, LO (2012). Toma de decisiones para la evaluación formativa: El proceso de planeación y determinación de sus mecanismos. Sinéctica, Revista Electrónica De Educación , 39 , 01–19. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99826889011.pdf>

- Coord, LPVM, & Lit, PP Á. . E. (2017). Evaluación formativa y éxito compartido en educación: experiencias de en todas las etapas educativas. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Docente 4° “A” (2022). Dialogo de entrevista. Realizado por: Jimenez 2022
- Docente 4° “B” (2022). Dialogo de entrevista. Realizado por: Jimenez 2022
- Docente 5° “B” (2022). Dialogo de entrevista. Realizado por: Jimenez 2022
- Docente 5° “C” (2022). Dialogo de entrevista. Realizado por: Jimenez 2022
- Eccius, C., & Ibarra, KP (2020). Dependencia de la calificación de una evaluación diagnóstica en matemáticas con aspectos afectivos por la comisión de errores. *Bolema* ,vol 34 (67), 544–563. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a10>
- Falcón C, & Aguilar, H., (2021). La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario. *Propósitos y Representaciones*. Vol. 9(1). 23-34 <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1041>
- Ferrer, G., Valverde, G., & Esquivel, A. (1999). Aspectos del curriculum prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en curriculum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos. PREAL
- Fonseca, M., Díaz Pérez, A., Vásquez E., López, A., Ruiz, A., Chamorro, L., Gómez, C., Mejía, E., & Valerio, J., (2021). Primeros resultados de investigación: Así evalúan los docentes de Educación Primaria. *Indice: Revista De Educación De Nicaragua*, (1), 63–76. Recuperado a partir de <http://165.98.90.12/index.php/indice/article/view/17>
- Gallego, M. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 24(24), 57–76. <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Evaluaci%F3n%20y%20Desarrollo%20por%20competencias%20-%20Villardon.pdf>
- Gómez, J., (2022). Discursos sobre la evaluación de los aprendizajes en la carrera de Ingeniería de Sistemas 2012-2017. *Ciencia e Interculturalidad*, 30(01), 53-63. <https://doi.org/10.5377/rci.v30i01.14243>
- González, J. (2020). La evaluación formativa: Una aproximación a la realidad del ejercicio docente en instituciones públicas del país.
- Hernández Rojas, G. (2010). Paradigmas en psicología de la educación.

Primera edición. pp. 79-245. México. D.F. México.: Paidós.

- Hortigüela, D., Pueyo, Á. P., & González-Calvo, G. (2019). Pero. . . ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Intriago, J & Sornoza, D. (2018). Análisis de aspectos de normalización de la gestión evaluativa en la revista de ciencias humanísticas y sociales, *ReHuSo. Rehuso*, Vol 3 (3), 10-18. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v3i3.1476>
- Ley 121 de 2019. Ley General de Educación. 30 de junio de 2021. D.O. 27 de septiembre de 2019
- Lara, G. (2016). Procesos de evaluación educativa y su aplicación en la educación física. Universidad de Santo Tomas de Aquino. Recuperado 29 de junio de 2022, de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/4252/Laragonzalo2016.pdf?sequence=1>
- Martínez, L., Moya, L., Nieva, C., y Cañabate, D. (2019). Percepciones de Estudiantes y Docentes: Evaluación Formativa en Proyectos de Aprendizaje Tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 12(1), 59-84. 10.15366/riee2019.12.1.004
- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, Vol. 35(139), 128-150. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71813-0](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71813-0)
- Mateo, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista De Investigación Educativa (España) Núm.1 Vol.24, 24* (1), 165–186.
- Medina. P & Deroncele A. (2019, 16 julio). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y Sociedad*. Vol.16(3), 597-610. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/download/4979/431>
- Mendiola, MS y González, AM (2020). EVALUACIÓN del y para EL APRENDIZAJE: instrumentos y estrategias. *Imagen Comunicación*.
- Montaño, DF (2021). Evaluación de herramientas digitales para la gestión del portafolio educativo. *Minerva*, Vol. 2 (4), 55–61. <https://doi.org/10.47460/minerva.v2i4.27>

- Morales, S., Hershberger, R., & Acosta, E. (2021). Evaluación por competencias: ¿Cómo se hace? SCIELO. Vol. 63 (3) 07-23 Recuperado 26 de junio de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0026-17422020000300046
- Moreno-Murcia, JA, Pintado, R. & Hernández, E, (2018). Estilo controlador interpersonal y percepción de competencia en educación superior. En European Journal of Education and Psychology. Vol. 11 (1), p. 33. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.184>
- Paredes, E. (2018). Instrumentos de evaluación formativa para evaluar logros de aprendizaje en los estudiantes con discapacidad severa. Revista Peruana De Psicología Y Trabajo Social, Vol 6 (2), 29–51. <http://revistas.uigv.edu.pe/index.php/psicologia/article/download/503/448>
- Pérez M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. SCIELO. vol.9 (3). S.P: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017
- Piovani, J. Marradi, A. & Archenti, N., (2010). Metodología de las ciencias sociales. Cengage Learning Argentina
- Pino, M., Enrique, J., Carbó, J. & González, M. (2017) Casanova. La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. EDUMECENTRO, Vol. 9(3), 263-283. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v9n3/edu17317.pdf>
- Pons, D. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico = The contribution to social psychology of symbolic interactionis: una revisión histórica. Edupsykhé. Revista de Psicología y Educación. Vol. 9(1), 20-35
- Posso, R., Barba, L., & Otáñez, N. (2020). El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0. Vol. 24(1), 117-133. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1229>
- Pradas, C. (2018) La teoría de B.F. Skinner: conductismo y condicionamiento operante. Disponible: <https://www.psicologia-online.com/la-teoria-de-b-f-skinner-conductismo-ycondicionamiento-operante-4155.html>
- Ravela, P. (2019, 4 marzo). Vista de Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. Vol.2 (1), 49–89 Recuperado 31 de enero de 2023, de

<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/703/694>

- Ruiz, J., Colindres, D. & Rodríguez, S. (2021). Modelo pedagógico en la evaluación de aprendizajes en Ciencias Sociales con mención en Desarrollo Local, URACCAN-Siuna, 2018. Revista Universitaria del Caribe. Vol. 26(01), 35-43. <https://doi.org/10.5377/ruc.v26i01.11874>
- Saldaña, J. (2022). La evaluación formativa en la educación. Comuni@cción, Vol. 13 (2), 149–160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Sánchez, E, & López, J. (2019). Edutecnología y Aprendizaje 4.0 . ALGUNA.
- Sánchez, A. (2021). *La evaluación formativa desde la mirada de los profesores del programa de Medicina Veterinaria y Zootecnia sede Bogotá Fundación Universitaria San Martín*. UPN Nacional <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/13548>
- SEP. (2011). Programa de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica.
- SEP. (2012). El enfoque formativo de la evaluación. Herramientas para la evaluación en educación básica. Secretaría de Educación Básica.
- SEP. (2017). Aprendizajes Clave 2o grado. Secretaría de educación pública. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/2grado/1LpM-Primaria2grado_Digital.
- SEP. (2019, 30 septiembre). LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Secretaría de servicios parlamentarios. Recuperado 2 de octubre de 2022, de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Suárez, R., Ramírez, J. y Martínez, Y. (2019). La evaluación formativa a través de los medios formales, semiformales y no formales, el caso de expresiones y polinomios algebraicos. <https://doi.org/10.4995/inred2019.2019.10488>
- Torres, J., Chávez, H. & Cadenillas, V. (2021). Evaluación formativa: una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. Revista Innova Educación, Vol.3 (2), 386-400. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.007>
- Uzun, L., y Ertok, S. (2020). Opiniones de los estudiantes sobre el enfoque basado en tareas como evaluación formativa versus el enfoque basado en exámenes como evaluación sumativa en educación. Sakarya University

- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*. Vol. 4(4), 37-45.
- Valle & Nakamura, G. (2022). Estilos motivacionales de los docentes del tercer y quinto grado de Educación Primaria en la modalidad virtual en una Institución Educativa Privada de Lima Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Primaria que presenta. Edu.pe. Recuperado de https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/22486/Valle_Pinedo_Estilos_motivacionales_docentes1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vásquez, J. & Rumaldo R. (2021) Programa Académico de Maestría En Docencia, PA (s/f). ESCUELA DE POSGRADO. Edu.pe. Recuperado el 30 de mayo de 2023, de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/68513/Jul%c3%b3n_VMR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vela, K., (2020). La evaluación formativa y la retroalimentación del aprendizaje en docentes del nivel Primario de la ciudad de Lamas Región San Martín 2019 . <https://hdl.handle.net/20.500.12692/50979>
- Yilorm, Y. (2016). Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas: ¿Producción o reproducción? *Estudios Pedagógicos*. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000300009>
- Zavala. N, Romo, M., Figueroa. A, Del Rosario, Y., De Jesús, M., Alvarado, Esquivel, G, Quezada, P., Espinosa, D., Figueroa, P., Vivaldo, M, Velásquez, C, Aguilar, A, Moreno, E., Uriostegui, N, Robles, N, Farías, D. Flores, Á., De La Luz, M., . . . Sánchez, E. (2021). Cuentos cortos intergeneracionales ante la pandemia por COVID-19. En Universidad Nacional Autónoma de México, Secretaría de Desarrollo Institucional, Seminario Universitario Interdisciplinario sobre Envejecimiento y Vejez, Instituto Mexicano de la Juventud eBooks. <https://doi.org/10.22201/sdi.9786073049863e.2021>