



Centro de Ciencias Sociales y Humanidades

Departamento de Educación

**"ELABORACIÓN DE UNA BATERIA DE INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN
DE INFORMACIÓN SOBRE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE
PROFESORES DE TERCER GRADO DE PRIMARIA EN LA ASIGNATURA DE
ESPAÑOL"**

Presenta

Cinthy Magdalena Romo Martínez

**PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Tutor

Lic. Felipe Martínez Rizo

Comité tutorial

Dra. Guadalupe Ruíz Cuellar

Dra. María Guadalupe Pérez Martínez

Aguascalientes, Ags., a 05 de mayo del 2014



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES



ANIVERSARIO
UAA

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
PRESENTE

Por medio de la presente hacemos de su conocimiento que **Cintha Magdalena Romo Martínez**, egresada de la MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ha presentado el documento final de su tesis de maestría titulado "ELABORACIÓN DE UNA BATERÍA DE INSTRUMENTOS SOBRE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE PROFESORES DE TERCER GRADO DE PRIMARIA EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL".

La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación del examen de grado de maestría.

ATENTAMENTE
"SE LUMEN PROFERRE"
Aguascalientes, Ags., a 5 de mayo de 2014

LIC. FELIPE MARTÍNEZ RIZO
TUTOR

DRA. GUADALUPE RUIZ CUÉLLAR
INTEGRANTE COMITÉ

DRA. MARÍA GUADALUPE PÉREZ MARTÍNEZ
INTEGRANTE COMITÉ

c.c.p. Archivo Maestría en Investigación Educativa
c.c.p. Interesado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES

ASUNTO: **CONCLUSIÓN DE TESIS**
DEC. CCS y H. OF. N° 0310/2014

DRA. GUADALUPE RUIZ CUELLAR,
DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,
P R E S E N T E

Por medio del presente me permito comunicarle a usted que el documento final de la tesis titulado **"ELABORACIÓN DE UNA BATERÍA DE INSTRUMENTOS SOBRE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE PROFESORES DE TERCER GRADO DE PRIMARIA EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL"** de la **C. CINTHYA MAGDALENA ROMO MARTÍNEZ** egresada de la **MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo..

ATENTAMENTE
Aguascalientes, Ags., 6 de mayo de 2014
"SE LUMEN PROFERRE"

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

c.c.p.- DR. LUCIANO RAMÍREZ HURTADO.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH
c.c.p.- C. CINTHYA MAGDALENA ROMO MARTÍNEZ .- Egresada de la Maestría en Investigación Educativa
c.c.p.- Archivo de la Maestría en Investigación Educativa
c.c.p.- Archivo Decanato

ggl

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mi tutor, el profesor Felipe Martínez Rizo, por haber sido mi guía en este proceso de desarrollo académico y personal de igual manera a mis tutoras Guadalupe Ruíz Cuellar y María Guadalupe Pérez Martínez, asimismo a Adriana Mercado y Julia Chávez, que estuvieron siempre a mi lado construyendo este proyecto.

Reconozco a la Universidad Autónoma de Aguascalientes por permitirme ser parte de este posgrado reconocido internacionalmente. A todos l@s maestr@s: Ma. Dolores, Bonifacio, Alejandro, Matías, Leonardo, Laura, Margarita, que me orientaron durante mi trayecto en este posgrado. Así como a la maestra Lupita Ruíz que coordinó nuestra generación así como su asistente Elsa, que siempre buscaron lo mejor para nuestro grupo. A Julio, encargado del laboratorio que siempre tuvo una actitud de servicio con nosotros.

Doy gracias a los maestros que me ayudaron a realizar el piloteo de los instrumentos elaborados por ser parte crucial de este proyecto, sin ellos no hubiera sido posible desarrollarlo y llevarlo a buen término.

Agradezco a **CONACYT** (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) por otorgarme la beca con la cual tuve la posibilidad de realizar una meta tan significativa en mi vida.

DEDICATORIAS

Dedicó la siguiente a mi familia; primeramente a mis hijos, Santiago y Diego que han sido el impulso para continuar día a día desde que nacieron. A mi esposo Aarón Collazo, por tener la paciencia de acompañarme en este camino tan incomprensible que es la vida, gracias amor.

A mis padres, Leno Romo y Tete Martínez, seres amorosos y comprensivos que buscan siempre mi bienestar y me han apoyado en todo lo que he emprendido. Mis hermanos Alex, Migue, Matías y David así como mis cuñadas Mony y Johana, por alentarme en los momentos que pensé que no podía continuar.

Mis compañeros MIE: Angie, Vero, Juls, Vane, Beto, Luis, Sara, Nancy, Gems, Fátima, Héctor, Jorge, Mony que siempre fueron tan amenos y cordiales conmigo, lo que ayudó a que esta experiencia fuera una de las mejores de mi vida.

INDICE GENERAL

Contenidos	Página
INDICE DE CUADROS	4
RESUMEN.....	5
ABSTRACT.....	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO	9
1. Antecedentes	9
2. Justificación	13
3. Objetivos	14
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO.....	15
1. Práctica docente	15
2. Evaluación en general y en educación.....	17
3. Prácticas de evaluación en el aula	20
3.1. Propósitos	21
3.2. Objetos	29
3.3. Formas.....	30
3.4. Momentos	31
3.5. Agentes.....	33
3.6. Calificación	34
3.7. Retroalimentación.....	35
4. Herramientas para captar las prácticas docentes.....	38

4.1. Técnicas basadas en preguntas	38
4.1.1. Cuestionario.....	39
4.1.2 Entrevista	41
4.1.3. Diario y bitácora	43
4.1.4. Viñetas	44
4.2. Técnicas basadas en observaciones.....	46
4.3. Técnicas basadas en análisis de evidencias	50
4.3.1. Análisis de tareas.....	50
4.3.2. Los portafolios y sus variantes.....	51
5. Cualidades de la información que deben cuidarse.....	53
5.1. Confiabilidad	53
5.2. Validez	54
CAPITULO III: MARCO CONTEXTUAL.....	57
1. La evaluación en el aula en las primarias de México	58
2. El campo formativo de lengua en el currículo nacional	59
CAPITULO IV: METODOLOGÍA.....	63
1. Operacionalización	66
1.1. Constructo: Evaluación en el aula	66
1.2. Dimensiones	67
1.3. Indicadores.....	70
2. Elaboración de la batería.....	72
2.1. Bitácora	73
2.2. Cuestionario para alumnos	74
2.3. Portafolio de evidencias.....	75
2.4. Formato de Observación.....	76

CAPITULO V: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	77
1. Validación por jueces.....	78
2. Piloteo de los instrumentos	85
2.1. Información obtenida	88
3. Análisis de datos del piloteo	91
3.1. Cuestionario para alumnos	91
3.2. Bitácora del docente	100
3.3. Portafolio de evidencias.....	103
3.4. Método de validación complementario	104
CAPITULO VI: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	107
CONCLUSIONES.....	111
GLOSARIO	116
BIBLIOGRAFÍA.....	118
ANEXOS.....	125

INDICE DE CUADROS

<i>Nombre del cuadro</i>	<i>Página</i>
1. Proceso de elaboración de instrumento.....	63
2. Sistematización de la operacionalización.....	71
3. Estructura del portafolio.....	75
4. Comentarios por instrumentos.....	78
5. Proceso de Piloteo.....	87
6. Resultado del Análisis de Rasch.....	95
7. Análisis factorial de cuestionario para alumnos.....	97
8. Análisis factorial de la bitácora.....	101
9. Resultado de análisis por dimensiones.....	108

RESUMEN

El objetivo general que se pretendió alcanzar por medio de esta tesis fue diseñar una batería de instrumentos de obtención de información para conocer el tipo de prácticas de evaluación implementadas en el nivel de primaria en la materia de español, cuidando los aspectos de validez y confiabilidad.

La justificación por la cual se consideró pertinente realizar este proyecto es porque en el país y en el estado de Aguascalientes no existen instrumentos de obtención de información de la naturaleza de los instrumentos desarrollados, donde se obtenga información completa de distintas dimensiones de la evaluación en el aula, además de cuidar a detalle que los datos que se obtienen sean de calidad.

Los instrumentos que conforman la batería son tres: **cuestionario para alumnos, la bitácora para el docente, portafolio de evidencias**, por último también se elaboró un **formato de observación** con la finalidad de validar la bitácora para el docente. Para cada uno de estos instrumentos, se realizaron procedimientos particulares durante el análisis de los datos obtenidos según las características específicas de los instrumentos.

ABSTRACT

The general objectives sought to be achieved by means of this thesis was to design a battery of instruments to obtain information for the type of assessment practices implemented at the elementary level in the field of Spanish , caring aspects of validity and reliability.

The justification for which was deemed appropriate because this project is in the country and in the state of Aguascalientes no instruments for obtaining information on the nature of the instruments developed , where full information on various aspects of the assessment for the classroom , besides taking care to detail that the data obtained are of quality.

The instruments that make up the battery are three: Questionnaire for students , for teachers Blogs , portfolio of evidence , the last observation format was also developed in order to validate the log to the teacher. For each of these instruments , particular procedures were performed during the analysis of the data according to the specific characteristics of the instruments .

INTRODUCCIÓN

Este documento explica en detalle cómo se elaboró una batería de instrumentos para conocer las prácticas de evaluación que realizan los docentes en el aula en la asignatura de español, específicamente en tercer grado de primaria, adscritos a escuelas de este nivel educativo de la ciudad de Aguascalientes.

Los antecedentes teóricos acerca del constructo que se desarrolla en esta batería se presentan de manera amplia en el capítulo de marco teórico. En este capítulo se desarrolla en primera instancia el tema de las prácticas docentes para contextualizar en forma general el constructo que se busca conocer con los instrumentos desarrollados. Después se conceptualiza la evaluación en general y en el área de educación, debido a que esta es el área específica en la que se realiza este estudio. Posteriormente se desarrolla el tema de evaluación en el aula, el cual propiamente es el constructo a medir con los instrumentos de la batería. Por esta razón, se ilustran las dimensiones abordadas en la operacionalización para dar coherencia y sentido a la estructura y desarrollo de los instrumentos de obtención de información.

Los principales instrumentos de obtención de información que se utilizan en el ámbito educativo y en particular para la indagación de las prácticas docentes son expuestos en el capítulo de marco teórico, distinguiendo tres grandes grupos, y señalando las ventajas y desventajas de cada uno: instrumentos basados en interrogación, en observación y en el análisis de evidencias derivadas de las prácticas. También se discuten las nociones de confiabilidad y validez, por ser las cualidades que se deben cuidar para asegurar la calidad de la información que se obtenga a través de los instrumentos desarrollados.

De acuerdo con la metodología para la elaboración de instrumentos, se llevaron a cabo tres fases: operacionalización, jueceo y piloteo. En la fase de operacionalización se manejaron ocho versiones distintas para identificar de la manera más precisa las dimensiones del constructo práctica docentes, en particular, de prácticas de evaluación en el aula. Durante la fase de jueceo se buscó el apoyo de diez expertos para que aportaran sus comentarios sobre los instrumentos que conforman la batería. Y para el piloteo fueron quince los docentes que ayudaron para recolectar los datos durante los meses de febrero y marzo del 2013. Con los comentarios que hicieron los jueces se reajustó la batería para mejorarla. Y después se realizaron los análisis de datos correspondientes durante la fase de piloteo, con el fin de verificar si la batería de instrumentos puede captar información de buena calidad, se utilizaron dos programas: Atlas ti versión 6.2 y SPSS versión 19.

El producto de la investigación que se reporta en este documento es una batería de instrumentos que permite obtener información sobre diez dimensiones del constructo "Prácticas de evaluación en el aula". Sin embargo, antes de que la batería desarrollada pueda utilizarse operativamente, todavía es necesario hacer ajustes y procesos de validación adicionales.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO

1. Antecedentes

El profesor en su trabajo docente, se encuentra con muchas dificultades; una de ellas es la adecuación de las estrategias de enseñanza–aprendizaje dentro del aula, evento que se encuentra estrechamente relacionado con la manera de evaluar a sus alumnos.

En términos generales la palabra *evaluación* es la determinación sistemática del mérito, el valor y el significado de algo o alguien en función de unos criterios respecto a un conjunto de normas. La evaluación a menudo se usa para caracterizar y conocer temas de interés en una amplia gama de las empresas humanas, incluyendo las artes, la educación, la justicia, la salud, las organizaciones, los gobiernos y otros servicios humanos. (Ravela, 2009)

La evaluación es parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que orienta en el momento de programar un curso, ayuda a elaborar proyectos, ayuda a diagnosticar situaciones, detecta debilidades y fortalezas en el grupo de alumnos, reorienta las prácticas de enseñanza, corrobora resultados alcanzados, entre otros.

La evaluación ocurre diariamente en las aulas, realizada principalmente por los docentes. En esta el profesor, debe tener en cuenta las características particulares del grupo de estudiantes que están a su cargo, sus antecedentes en grados anteriores así como las formas de aprendizaje de cada alumno, con estos conocimientos el maestro podrá fijar las actividades específicas para lograr los aprendizajes esperados. Aunado a esto se debe considerar cómo se evaluará al alumno y con qué métodos, estrategias e instrumentos. La naturaleza de la evaluación influye en lo que se aprende y el grado de compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

La evaluación es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje al interior del aula, y como tal puede marcar a un estudiante tanto positiva como negativamente. La ausencia de validez, confiabilidad y objetividad en una situación evaluativa puede generar desmotivación, aprendizajes erróneos y sentimientos de injusticia en los estudiantes, que en nada favorecen un ambiente de aprendizaje que resulte significativo para ellos. (Förster Marín & Rojas-Barahona, 2008)

De la evaluación en el aula existen diversas clases; una de ellas es la evaluación formativa, que ha recibido creciente atención en las últimas décadas por algunos autores que consideran esta evaluación como un elemento que puede ayudar a la mejora en los aprendizajes de los alumnos, al mismo tiempo de propiciar la auto reflexión de los maestros y la mejora de sus propias prácticas.

Algunos autores consideran que el uso constante y día a día de la evaluación formativa muestra un impacto significativo en el aprendizaje del estudiante (Black y Wiliam, 1998; Broockhart, 2005 citado en Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin, & Vasquez, 2005). Este concepto también se denomina como *evaluación para el aprendizaje*.

Leahy, Lyon, Thompson y Wiliam indican (2005) que se puede caracterizar a la evaluación formativa como la combinación de cinco estrategias: Las intenciones de aprendizaje y criterios deben ser clarificadas así como compartidas para cumplir los objetivos, diseñar clases efectivas, proporcionar información que ayude a mejorar los procesos estudiantiles, los estudiantes como los dueños de su propio aprendizaje y que se utilicen distintos recursos educativos (Wylie, Lyon, & Goe, 2009).

Los estudios sobre prácticas docentes y de evaluación en el aula se han realizado con mayor frecuencia en las últimas dos décadas. Para ejemplificar, se menciona el trabajo de Ravela, Loureiro y Picaroni (2006) que realizaron un estudio empírico de carácter exploratorio, cualitativo y descriptivo, dirigido a indagar las concepciones y prácticas de evaluación en las aulas de primaria. Inicialmente incluyó escuelas de cinco países latinoamericanos, seleccionados en forma intencional, buscando representar la variedad de resultados en el Estudio SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) y la diversidad geográfica y cultural. Durante la realización del mismo se incorporaron otros tres países, incluyendo a México. El trabajo de campo en cada país involucró a diez escuelas y a dos maestros de 6º grado por escuela, 160 maestros en total. (Ravela, 2009)

En Chile, Ahumada (2003) efectuó un estudio, en el cual se analizaron las consecuencias de que los docentes realizaran ciertas prácticas evaluativas. Caijao Restrepo (2008) reflexionó en el marco de un programa de talleres de discusión sobre evaluación en 25 ciudades de Colombia, con la participación de más de 15000 docentes, directivos, alumnos y padres de familia, recogió varios miles de frases sobre la problemática de la evaluación en las aulas. (Ravela, 2009).

En México se han realizado estudios sobre las prácticas docentes en diversos niveles, Nava (1993) en el Estado de México indago las prácticas docentes en secundarias, específicamente en la materia de ciencias naturales. Osorio (1999) estudio el discurso y las prácticas de las evaluaciones del aprendizaje a nivel superior en Tlaxcala. Moreno entre el 1996-2000 realizó una investigación sobre las prácticas de evaluación en la secundaria obligatoria. Estévez y Jara (2007) en primarias de Michoacán estudiaron las prácticas en la materia de física. En Nuevo León, Vidales (2006) analizó la calidad de las prácticas evaluativas.

El tema anterior, evaluación en el aula, se debe de complementar con la información referente a la elaboración de los instrumentos, debido a que este es el objetivo de la tesis. En algunos países se han desarrollado instrumentos innovadores para captar las prácticas docentes, por ejemplo en Estados Unidos se han elaborado desde la década de 1980; es el caso del sistema Praxis, efectuado por EducationalTestingService que se describe aquí:

El sistema Praxis, desarrollado por el ETS desde 1988, incluye la preparación de un portafolio por parte de cada maestro a evaluar y su análisis posterior, además de pruebas de opción múltiple (para evaluar niveles básicos de lectura, escritura y matemáticas) pruebas con preguntas cerradas y abiertas (sobre conocimientos complejos pedagógicos y de áreas curriculares), entrevistas y observaciones en aula. (Martínez Rizo, La evaluación del profesorado, 2011)

En América Latina, se destaca el sistema de evaluación docente del Ministerio de Educación de Chile, denominado como "El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente" (SEDPD), es notorio el funcionamiento de los instrumentos elaborados en este sistema, tal como menciona Martínez Rizo (2011):

Los documentos del SEDPD definen con precisión sus elementos centrales: para qué se evalúa; qué se evalúa; qué consecuencias tiene la evaluación para los docentes; quiénes deben evaluarse; y que instrumentos y fuentes de información deben utilizarse. En cuanto a esto último, los instrumentos de la evaluación son cuatro: una autoevaluación; una entrevista por un evaluador par; un informe de referencia de terceros (el Director y el Jefe de la Unidad Técnico Profesional de la escuela); y un portafolio de desempeño pedagógico. Para cada uno existen pautas perfectamente definidas y son aplicadas por personal entrenado para ello. El cuidadoso trabajo de diseño y validación de los instrumentos de dicho Sistema hace de él un caso ejemplar en la región, que se compara favorablemente con los sistemas análogos de los sistemas educativos más desarrollados. (Martínez Rizo, 2011:15)

2. Justificación

Los instrumentos que se desarrollan para describir o explicar las prácticas docentes son casi siempre cuestionarios y entrevistas, que aunque tienen ventajas evidentes, en ocasiones no logran satisfacer los objetivos trazados por los investigadores, como lo son conseguir información específica y de calidad de estas prácticas.

En esta tesis se busca elaborar instrumentos de información que se han desarrollado en la actualidad (algunos autores los denominan como instrumentos innovadores), sin dejar de lado las bondades de los instrumentos tradicionales sino más bien buscando complementar la información que se quiere captar con ayuda de ambos.

Los planes y programas de estudios (2011) plantean estrategias de evaluación novedosas, sin embargo, no existen instrumentos para cotejar si se cumplen o no estas estrategias de evaluación dentro del salón de clases. La batería que se desarrolla podría ayudar a conocer las estrategias utilizadas y con esto verificar la brecha entre lo que se plantea en los planes y lo que en realidad ocurre en el salón de clases.

Al ser la evaluación un constructo tan complejo, esta investigación pone énfasis en las prácticas de evaluación realizadas en la asignatura de español de tercer grado. En la materia de *español*, puesto que es el área del conocimiento que ha recibido más atención por parte de los diseñadores de instrumentos de evaluación del aprendizaje, contempla contenidos más homogéneos puesto dentro de los planes de estudios debido a que es una asignatura que se ha considerado en dichos planes desde tiempo atrás en comparación a otras materias. Y se decide recolectar los datos solamente en tercer grado de educación primaria por cuestiones de tiempo y logística, ya que este grado es el último del primer bloque de educación primaria.

3. Objetivos

Este proyecto se define como un estudio de corte metodológico, considerando que el desarrollo de instrumentos de calidad es tarea suficiente para un proyecto de tesis de maestría por los factores de tiempo y disponibilidad de recursos.

El desarrollo de una batería de instrumentos de obtención de información sobre las prácticas de evaluación en el aula realizadas por los docentes de primaria, se considera un proyecto que puede servir como antesala para futuras investigaciones.

Objetivo general

Diseñar una batería de instrumentos de obtención de información para estudiar las prácticas de evaluación implementadas en el tercer grado de la educación primaria en la materia de español.

Objetivos particulares

1. Conocer los instrumentos de obtención de información existentes para indagar las prácticas docentes. Reconocer las características principales de cada uno de estos, así como sus fortalezas y limitaciones.
2. Elegir los instrumentos de obtención de información que conforman la batería considerando las ventajas y limitaciones de cada instrumento seleccionado.
3. Desarrollar la batería de instrumentos de obtención de información por medio de un proceso organizado y sistemático, considerando las fases de construcción de instrumentos: operacionalización, jueceo y piloteo.
4. Estimar la confiabilidad de los datos obtenidos y la validez de las posibles inferencias a partir de la información obtenida con cada uno de los instrumentos durante el piloteo en la ciudad de Aguascalientes.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se desarrolla en primera instancia el tema de las prácticas docentes, después se conceptualiza la evaluación en general y en el área de educación. Posteriormente se desarrolla el tema de evaluación en el aula, el cual propiamente es el constructo a medir con los instrumentos de la elaboración de la batería. El punto más amplio del capítulo, se dedica a la presentación de los principales instrumentos de obtención de información que se utilizan en el ámbito educativo y en particular en las prácticas docentes.

Y para finalizar este capítulo, el último apartado discute las nociones de confiabilidad y validez, por ser las cualidades que se deben cuidar para asegurar la calidad de la información que se obtenga de los instrumentos desarrollados.

1. Práctica docente

El primer concepto que se debe precisar es el de *práctica docente*, que se refiere a las actividades realizadas por el profesor dentro del aula con el objetivo de que los alumnos cumplan con los aprendizajes esperados por el sistema educativo al que pertenecen. (Cfr. Martínez Rizo, 2012)

Achilli (1978) describe la práctica docente como el trabajo que desarrollan los docentes cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Condiciones a partir de las cuales adquiere significado tanto para la sociedad como para el mismo docente y los alumnos.

Pérez Gómez (1992) con respecto al tema indica: *En la práctica docente existen actividades conscientes e intencionales que admiten esquemas teóricos*

previos explícitos o implícitos. Dichos esquemas no se obtienen de forma aislada, sino que se aprenden de y se comparten con otros profesionales.

La práctica docente va más allá de sólo realizar ciertas acciones dentro del aula, se deben de considerar otros aspectos como menciona Lee Shulman (1986) psicólogo educativo estadounidense, que desarrolló un modelo de docencia en el que se refiere a los conocimientos con los que debía contar un profesional de la enseñanza. Afirmaba que los profesores requieren dominar tres tipos de conocimiento: el conocimiento del contenido de la asignatura, el conocimiento pedagógico general y el conocimiento pedagógico específico de la asignatura. (Cfr. Shulman, 1986)

El docente cumple con distintas funciones dentro y fuera del aula, algunas de ellas son mencionadas por Díaz Pontones y Monroy (2004):

"... enseñar a los estudiantes sobre sus propias formas de aprender, enseñarlos a comprobar y enfrentar su propio pensamiento, modificar su actuación y evaluar todo el proceso de aprendizaje e identificar el origen de sus dificultades." (Díaz Pontones & Monroy, 2004:214-215)

Los docentes de nivel primaria son el primer vínculo de los estudiantes con el aprendizaje escolarizado formal, por lo que dependerá de las prácticas que llevan a cabo, para que los alumnos despierten su interés en cierta disciplina en algún momento particular, trascendiendo la interacción alumno-maestro en el aula. Esta se refleja tanto en las actividades inmediatas como en su desempeño académico posterior. (Cfr. García, 2003)

La práctica docente es el elemento primordial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, de aquí surgen todos los demás elementos que se observan en el aula. Es indiscutible la importancia de la práctica docente en el aula en el aprendizaje del alumno tanto a corto como a largo plazo.

2. Evaluación en general y en educación

En el lenguaje cotidiano se otorga al verbo evaluar el significado de estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor a algo. La operación de evaluar algo o a alguien consiste en estimar su valor no material. (Cfr. Sacristán J. , 1992)

La evaluación para Luque Freire y Díaz implica conocer, analizar y emitir un juicio de valor sobre la calidad, la corrección o la oportunidad de lo que se evalúa con el fin de orientar la toma de decisiones que contribuyan a la mejora de la calidad. (Ravela, 2009)

La evaluación, en su nivel más visible, opera como un "eje" que articula el "juego" entre tipos de actores, docentes, alumnos y padres o quienes desempeñen el rol sustituto de éstos. Pone en contacto "a los protagonistas" de los actos educativos con los padres, que son actores 'puentes' entre lo escolar y lo extraescolar. En realidad la evaluación es la instancia por excelencia en términos de los "asuntos" que suelen poner en relación a los tres tipos de actores, porque sus resultados tienen repercusión sobre la trayectoria educativa de los alumnos, sobre sus posibilidades futuras más allá del campo educativo, sobre las expectativas de los padres y sobre la responsabilidad del maestro. (Ravela, 2009:14)

La evaluación es un término que se utiliza comúnmente y se asocia la mayoría de las veces con el proceso educativo. Al escuchar la palabra evaluación, se tiende a interpretarla como sinónimo de medición del rendimiento y con examen de los alumnos, haciendo a un lado y olvidando todos los elementos que participan en el proceso evaluativo.

La evaluación es un aspecto particularmente difícil de realizar en el aula. Ello puede deberse al hecho de que para realizar una valoración eficiente se requiere el dominio de un conjunto de competencias técnicas relativamente complejas que requieren un aprendizaje permanente. (Cfr. Tenti Fanfani, 2003)

Por otra parte, la evaluación lleva tiempo y tiene un aspecto rutinario que requiere un esfuerzo particular. Muchos docentes manifiestan que es escaso el tiempo que se tiene para evaluar, por ejemplo, para realizar tareas de corrección de exámenes, cuadernos, etc. Sin embargo, cuando se les ofrece tiempo adicional de trabajo, pocos lo emplearían en realizar actividades de evaluación. No hay que olvidar, que la evaluación por su naturaleza y función tiene implicaciones fuertemente conflictivas tanto en relación con los alumnos como con sus familias. (Cfr. Tenti Fanfani, 2003)

Evaluar, en educación, hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación. (Cfr. Sacristán J. , 1988)

Desde una perspectiva didáctica, el concepto implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje, atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. (Camilloni, 1988:45)

El diseño de una evaluación por parte del docente debe prever qué se va a evaluar, por qué se eligen determinadas opciones y no otras, qué instrumentos se utilizarán, qué referentes conceptuales se usarán para elaborar los juicios de valor, qué uso se hará de los resultados, cómo se comunicarán los mismos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

para garantizar dichos usos, cómo afectarán esos resultados a las personas y a las instituciones.

TentiFanfani (2003) asegura que la evaluación y los exámenes son herramientas que han sido utilizadas en la escuela moderna a partir del siglo XIX. En la escuela, la evaluación del aprendizaje se ha usado sistemáticamente con dos propósitos: para control de la progresión del aprendizaje de los alumnos y como requisito protocolario para acreditar o concluir un estudio.

La evaluación, inherente a la actividad pedagógica, involucra componentes que interaccionan como un todo; condicionada por elementos personales y sociales, al tiempo que incide sobre la actividad escolar: construcción del conocimiento, relaciones profesor-alumnos, interacciones en el grupo, alumno-alumnos, estrategias y situaciones didácticas, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc. En su devenir, configura el ambiente educativo; define los momentos, contextos, instrumentos, actores y demás factores; revelando sus mecanismos y procesos. (Cfr. Fernández, 1986)

En los párrafos anteriores se observa con claridad que *la evaluación* es un elemento insustituible dentro de los procesos que se llevan en el ámbito escolar, este concepto es fundamental para tomar decisiones de distinta índole, involucrando a las personas interesadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. Prácticas de evaluación en el aula

Combinando los dos conceptos presentados en los puntos anteriores se puede tener una primera aproximación al concepto de evaluación en el aula, que es el central de este trabajo, ya que constituye el constructo que se busca medir con los instrumentos de la batería desarrollada.

En la primera aproximación, se puede decir que la evaluación en aula es la parte de la práctica docente que comprende las actividades para valorar los avances de los alumnos en el logro de los aprendizajes que el propio maestro busca promover con su enseñanza.

Dentro de la práctica docente, en efecto, existen diferentes acciones y actividades que realiza el profesor tanto dentro del aula como fuera de ella. Una de estas actividades es la evaluación de sus estudiantes en el salón. Las prácticas de evaluación determinan hasta cierto grado el ambiente escolar, Sacristán (1992) expone:

La práctica de la evaluación se explica por la forma de llevar a cabo las funciones que desempeña la institución escolar y por eso viene condicionada su realización por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales; al mismo tiempo, ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización: transmisión del conocimiento, relaciones entre profesores y alumnos, interacciones en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc. Ayuda decisivamente, por tanto, a configurar el ambiente educativo. (Sacristán J. , 1992:2-3)

La práctica educativa además de contemplarse como una actividad dinámica, reflexiva, debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar tanto los

procesos de planeación docente, como *los de evaluación de los resultados*, por ser parte inseparable de la actuación docente. (Cfr. Zabala, 1995)

Las prácticas de evaluación tienen influencia decisiva en los alumnos, en sus actitudes hacia el estudio y hacia el contenido, en los profesores, en las relaciones sociales dentro del aula y en el entorno social.

Las prácticas de evaluación son las encargadas de proporcionar una información constante, revestida de autoridad, reforzada por la familia, que se convierte en relevante para que el alumno obtenga noticia de su valía (Sacristán, 1992: 29).

Los temas que se identifican como recurrentes por los autores especialistas para caracterizar la evaluación en el aula, que conformarán las dimensiones de la operacionalización son: objetivos de evaluación, objetos de evaluación, formas de evaluación, agentes de evaluación, momentos de evaluación, calificación y retroalimentación.

3.1. Propósitos

El *objetivo* que se propone el docente al evaluar depende del momento del año, bloque o unidad en que la evaluación se lleva a cabo o el uso que prevé hacer de los resultados, estos son determinantes para decidir el tipo de evaluación que se implementará. El cuándo, el por qué y el para qué evaluar se encuentran íntimamente asociados y se puede hablar de las diferentes funciones que cumple la evaluación según el momento en que se desarrolle y según el objetivo que se proponga. (Ravela, 2009)

Sutton hace hincapié en el propósito u objetivo de la evaluación; asegura que de no tener en cuenta el objetivo, la evaluación será más difícil de realizar: la evaluación supone una forma específica de conocer y de relacionarse con la realidad, para tratar de favorecer cambios optimizadores en ella. La cuestión clave en la evaluación es el propósito. Las escuelas están

esperando que los niños aprendan, analicen y reporten sus avances, por lo que se han generado nuevas tendencias de evaluar dentro del aula: principalmente el auge en la evaluación formativa (Sutton, R., 2010)

Al caracterizar la evaluación en el aula, se debe de complementar con los siguientes apartados acerca de que existen diversos tipos de evaluación que varían en sus propósitos; los que más frecuentemente se manejan son: evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, cada una de ellas se distingue por características específicas.

3.1.1. *Evaluación diagnóstica*

Dentro de la evaluación que realizan los docentes en el aula, la primera forma de evaluar es para diagnosticar el punto de partida del grupo y de los niños. Los autores también la mencionan como evaluación predictiva, evaluación inicial o evaluación diagnóstica inicial, la cual tiene por objetivo fundamental determinar la situación de cada alumno antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje, para poderlo adaptar a sus necesidades. Una definición similar es la que nos propone Sanmartín (2003):

La evaluación diagnóstica es el punto de partida de los estudiantes, es un paso imprescindible para el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje, pues debería posibilitar la modificación de las secuencias y la adecuación de las actividades para responder a las necesidades y dificultades del alumnado. Esta adaptación es esencial si se pretende que el proceso de enseñanza-aprendizaje que se va a iniciar se sustente sobre bases sólidas, lo que ayudará a conseguir el éxito de este proceso. (Sanmartín, 2003:25)

La evaluación diagnóstica cumple dos finalidades: la primera es proporcionar antecedentes necesarios para que cada alumno comience el proceso de enseñanza-aprendizaje en el punto más adecuado de la secuencia de la instrucción, de modo que pueda iniciar con éxito los aprendizajes, la segunda

es identificar las causas de deficiencias reiteradas en el logro de uno o más aprendizajes. (Chadwick & Rivera, 1997)

La información que se recoja debería permitir la exploración y el conocimiento para cada alumno del grupo de clase: del grado de adquisición de los prerrequisitos de aprendizaje, de las ideas alternativas o modelos espontáneos de razonamiento y de las estrategias espontáneas de actuación, de las actitudes y hábitos adquiridos con relación al aprendizaje y de las representaciones que se hacen de las tareas que se les proponen (Sanmartín, 2003:44)

Las diferentes formas de diagnóstico que se utilicen deben permitir al docente determinar los conocimientos logrados y los que falta lograr, así como los conceptos con los que el alumno puede operar y los procedimientos que emplea. El diagnóstico debe verse no como una calificación o puntuación, sino como la determinación de los componentes del conocimiento previo. (Ziberstein & Silvestres, 2010)

Las herramientas de obtención de información que pueden utilizarse para el diagnóstico son: la observación sistemática del alumno, entrevistas individuales y grupales, encuestas, aplicación de instrumentos escritos, preguntas orales, estudio de la documentación escolar, revisión de libretas y cuadernos de actividades, análisis del comportamiento del alumno en actividades grupales, visitas a la familia y a la comunidad. (Ziberstein & Silvestres, 2010)

El docente puede comunicarse con el maestro que anteriormente estuvo a cargo del grupo del que será responsable, con el propósito de conocer las características grupales e individuales. La acción anterior tiene la finalidad de tener antecedentes fundamentados para elaborar la planificación, para cubrir con los contenidos que abarcan los planes y programas.

3.1.2. *Evaluación sumativa*

La evaluación sumativa se realiza después de una acción educativa, sea por personal de la escuela para uso interno o por instancias externas a ella para valorar logros del sistema educativo a partir del desempeño de los alumnos que atiende, así como para apoyar decisiones de política educativa. (Cfr. Stiggins, 2007).

Frecuentemente la evaluación sumativa se distingue por considerar que la única o la más importante fuente de información para calificar el desempeño de los estudiantes, son los exámenes. Sin embargo, no hay que reducir la evaluación sumativa a la mera aplicación de los exámenes, aunque estos son necesarios y tienen una función clara, como es evidenciar sumariamente el desempeño de aprendizaje. Los exámenes no son la única herramienta para evaluar el desempeño estudiantil si lo que se busca es generar un avance real hacia el aprendizaje de los contenidos planteados. (Cfr. Hargreaves & Lorna, 2000)

La evaluación sumativa es considerada como la estrategia primordial para la toma de decisiones que los maestros deben realizar para aprobar o reprobar a sus alumnos, implica centrarse en la finalidad certificadora de la evaluación y en los criterios de referencia utilizados para construir los juicios de valor que dan lugar a las calificaciones.

La evaluación sumativa tiene por objeto establecer balances de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar. Tiene, esencialmente, una función social de asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema.

Su función formativa está presente al conocer si los alumnos han adquirido los comportamientos terminales previstos por el profesorado, en consecuencia, si tienen los prerrequisitos necesarios para posteriores aprendizajes o bien, determinar los aspectos que convendría modificar en una repetición futura de la misma secuencia de enseñanza-aprendizaje. (Cfr. Zabala, 1995)

3.1.3. Evaluación formativa

El concepto de evaluación formativa fue acuñado primeramente por Michel Scriven en el año 1967, quien la definió como un proceso orientado a mejorar la calidad de un programa y la diferenció de la evaluación sumativa en cuanto que esta tenía como propósito determinar la eficacia global de dicho programa. (Amigues & Zerbato-Podou, 1999)

Benjamín Bloom se identifica por aportaciones en la evaluación formativa con el *Mastery Learning* (1970's). Bloom integró la evaluación formativa al proceso de enseñanza y aprendizaje a manera de una retroalimentación basada en la información obtenida por el profesor respecto del logro de ciertos objetivos puestos con antelación. Poco después apareció la obra que difundió la noción aplicada a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, editada por Bloom, con Thomas Hastings y George Madaus en 1971.

Thomas R. Guskey señala que Bloom partió de la premisa de que, muchas veces, el contenido de un examen tiene poco que ver con lo visto previamente en clase, que es también lo que los alumnos repasan al prepararse para la prueba, lo que los lleva a la conclusión de que no vale la pena esforzarse y que no conviene fiarse de los profesores. (Cfr. Martínez Rizo, 2012)

La noción de evaluación formativa se identifica en los trabajos de Sadler (1989), que añaden que no sólo los docentes pueden utilizar los resultados de la evaluación formativa, sino que también los estudiantes pueden hacerlo. (Martínez Rizo, 2011) El esfuerzo de la conceptualizar la evaluación formativa radica entre tres acciones la meta deseada, el estado actual del alumno y en la acción realizada por este para alcanzar la meta. (Black P. , 1998)

Phillipe Perrenoud (1991) acerca del tema reconoce los esfuerzos de Black y William por caracterizar la evaluación formativa, sin embargo critica la falta de visión de los autores al identificar la evaluación formativa como una simple retroalimentación susceptible de reforzar los aprendizajes, orientación que considera claramente conductista, pues sugiere que toda retroalimentación ayuda a aprender, señalando que ello no es lo que caracteriza a la evaluación formativa, sino la contribución a la regulación de los aprendizajes en curso (Allal, 1991)

Para especificar, Shepard (2001) defiende a la evaluación formativa considerando que tiene tres fuentes teóricas: la teoría cognitiva del aprendizaje, la teoría constructivista del aprendizaje y de estas dos teorías deriva el tercer elemento, un cambio en la visión del currículum.

Las funciones de la evaluación formativa son ayudar a los estudiantes a aprender mejor, además al docente a estar atento, no sólo a los logros, sino a las dificultades que puedan encontrar en el proceso de aprendizaje, a disfunciones que surgen en la interacción docente-estudiante, a los desajustes entre las actividades que se plantean y los conocimientos previos, entre otros. Es necesario llevar a cabo un seguimiento continuo del desarrollo y evolución del proceso de aprendizaje.

La evaluación formativa busca la regularización continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. Recoge información fundamentalmente sobre cómo aprenden los estudiantes, le interesa saber cuáles son sus dificultades, por

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

qué, cómo entienden las tareas que se les proponen o qué representación se hacen de ellas, y, además, qué estrategias utilizan para llegar a un determinado resultado sea éste correcto o no.

Es importante para los docentes, tratar los errores cometidos por los estudiantes como un elemento válido para el aprendizaje, es decir, debe formular a partir de ellos un diagnóstico que le sirva para aplicar una solución ajustada a las necesidades del alumnado, y en consecuencia revisar los distintos factores que interactúan e intervienen en el proceso de aprendizaje: las características de los estudiantes, las características de la tarea, la metodología empleada y los procedimientos evaluativos, entre otros.

Ahora, para que la evaluación formativa sea implementada dentro de las aulas de nuestro país existen algunas condiciones necesarias para que se pueda realizar una "verdadera evaluación formativa" las cuales se mencionan aquí:

- ◆ *Poner en práctica buenas evaluaciones formativas es incompatible con un currículo demasiado extenso, sobrecargado de contenidos, que obliga a los maestros a dedicar poco tiempo a cada tema y les impide los complejos procesos que implica cambiar las concepciones de los alumnos, desarrollar la confianza en sus propias posibilidades de aprendizaje y las habilidades de autorregulación fundamentales para que jueguen un papel activo y productivo como corresponsables de la evaluación.*
- ◆ *Una buena evaluación formativa no se distingue de una buena enseñanza, una que sea verdaderamente congruente con los principios de la pedagogía derivada de la revolución cognitiva, el constructivismo.*
- ◆ *La buena evaluación formativa y/o la buena enseñanza constructivista suponen que el maestro pueda identificar la etapa de desarrollo cognitivo en que se encuentran sus alumnos y sustituir estructuras y preconceptos inadecuados por otros mejores. (Martínez Rizo, 2011: 166).*

Aunado a lo anterior, el ambiente propicio para cumplir con los fines de la evaluación formativa debe considerar los siguientes elementos:

1. Informar a los alumnos qué es lo que se espera de su desempeño.
2. Buscar y alentar nuevas formas de pensar lo que es la evaluación y el aprendizaje.
3. Modelar y reforzar conductas apropiadas (respeto entre los alumnos, cooperación, actitudes críticas).
4. Solicitar retroalimentación de los alumnos acerca del ambiente del aula.
5. Evaluar la situación afectiva de los estudiantes. (Cfr. Popham, 2008)

Para Ruiz-Primo *et al* (2010), el profesor que trabaje bajo el marco de la evaluación formativa también debe realizar las siguientes tareas:

1. Entender los contenidos de aprendizaje, tanto desde una perspectiva disciplinaria como desde una perspectiva pedagógica.
2. Comprender las diferentes herramientas de evaluación, saber cómo usarlas, considerando que cada herramienta proporciona diferente tipo de información.
3. Comprender cuándo y cómo usar la evaluación formativa, lo que implica saber en qué momento es apropiado utilizar la discusión o las tareas formales o informales de evaluación.
4. Dedicar tiempo para analizar la información que arrojen las actividades de evaluación.
5. Saber utilizar la información analizada para dar retroalimentación al estudiante, así como para hacer los ajustes pertinentes a su estrategia instruccional.
6. Entender el valor de las prácticas de evaluación como parte del proceso de enseñanza (Ruiz-Primo, et al, 2010).

De acuerdo con Popham (2008), la implementación de la evaluación formativa se hace en dos niveles. El primer nivel se centra en el trabajo del maestro. Existen dos preguntas que se deben responder para establecer cuáles son las

funciones del maestro durante la evaluación: ¿qué debe evaluar?, y ¿cuándo debe evaluar? Para determinar qué evaluar, el profesor necesita hacer un esquema de aprendizaje en el que establezca de manera secuenciada las habilidades y grupos de conocimiento que el alumno debe desarrollar para que pueda dominar los contenidos que marca el currículum. Este ejercicio permite ver el camino que debe recorrer el alumno para alcanzar los objetivos y sirve como un mapa que guía la práctica del docente.

El segundo nivel de implementación de la evaluación formativa, de acuerdo con Popham (2008) se centra en los alumnos. La misión del profesor en esta etapa es realizar prácticas de evaluación que permitan al alumno realizar los cambios que necesitan sus estrategias de aprendizaje para dominar un contenido. Los alumnos deben de tener un papel activo, no sólo entender qué es lo que se les pide que aprendan, sino también planear la manera de alcanzar los objetivos y decidir qué cambios hacer para poder conseguirlos (Popham, 2008).

3.2. *Objetos*

Por objeto de evaluación se entiende aquello que se evalúa que, en lo relativo al aprendizaje deberían ser los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículum. Los aprendizajes esperados a ser evaluados se organizan en dos dimensiones: cognitivos de desempeño y afectivos de disposición.

La relación entre enseñanza y evaluación es evidente cuando queda claro que los objetos de evaluación se manifiestan en aprendizajes esperados o competencias planteados por el profesor, los cuales, a su vez, están establecidos en el currículum. Así pues, durante el proceso de evaluación, los objetivos de aprendizaje refieren a los objetos de evaluación.

Como se quiere que cada uno de los alumnos tenga, en lo posible, experiencias positivas en su trabajo en pro de los aprendizajes, es fundamental que se identifiquen las diferencias individuales, por lo menos en aquellos aspectos más relevantes, como las motivaciones, las informaciones que poseen los alumnos, la forma de estudiar que es más cómoda y efectiva.

3.3. *Formas*

La evaluación de los estudiantes para determinar su progreso se logra mediante el uso de lo que se llama evaluación formal e informal, estas forma de evaluación se captan por medio de distintos medios.

Dentro de la evaluación informal, el progreso del estudiante es evaluado a través de la observación informal, las preguntas orales dentro de los salones de clases, las respuestas de los estudiantes y las actividades realizadas dentro del aula. (McMillan, 2001)

La observación informal se lleva a cabo a través de prestar atención al comportamiento no verbal y las señales vocales. El lenguaje corporal, las expresiones faciales y el contacto visual, estos son comportamientos no verbales que los maestros pueden utilizar para evaluar tanto el significado y la emoción de lo que un estudiante piensa o dice, a veces puede indicar una contradicción. Los profesores, sin embargo, deben tener cuidado al usar señales no verbales para evaluar el progreso del estudiante, ya que puede haber errores de interpretación. (McMillan, 2001)

Los maestros también deben utilizar preguntas con la finalidad de involucrar a los estudiantes en la clase, fomentar el pensamiento autónomo en los estudiantes, ayudar a controlar el comportamiento de los estudiantes y

monitorear el progreso del estudiante. Las preguntas deben ser claras así como con una intención definida y no deben ser generales o vagas. Las preguntas deben coincidir en el nivel de dificultad y los contenidos de la sesión que serán utilizados en una evaluación formal. (McMillan, 2001).

Ahora, la evaluación formal se lleva a cabo principalmente a través de exámenes escritos, sin embargo los profesores de primaria también utilizan otras actividades para evaluar el aprendizaje como la elaboración de resúmenes, los exámenes orales, las preguntas durante las exposiciones, las escalas estimativas, tareas para casa, ejercicios del libro de texto (Cabrera, García, y Nájera, 2005). Los exámenes escritos, tienen una gran importancia en la práctica de los maestros, pero ¿qué características tienen? El contenido de los exámenes se basa en preguntas donde el alumno tiene que escribir o identificar la respuesta, son preguntas en las que debe responder con información, hechos, fechas, mención de personajes, secuencias.

3.4. Momentos

La evaluación inicial (previa): ocurre en la apertura del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su meta es determinar el grado de preparación del alumno previo al nuevo aprendizaje, pronosticando dificultades y aciertos previsibles. Se adecua a los conocimientos previos y necesidades, al tipo de ayuda más adecuada para acceder a un nuevo aprendizaje. Demanda conocer cómo se resolvió la fase anterior, cuáles son los esquemas de conocimiento, su actitud, interés, nivel de competencia curricular, etc.

Esta evaluación se lleva a cabo al comienzo de un proceso de enseñanza (de un curso, de una unidad, de un tema) y le permite al docente indagar los conocimientos previos de sus alumnos y situar el punto de partida para adecuar

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

las formas de enseñar y dar respuesta a las necesidades educativas. (Zabala, 1995)

La evaluación procesual (continua): ofrece información permanente, al controlar lo planificado (avance previsto); o si, por el contrario, aparecen desvíos que los desvirtúan, obliga a su reconducción. Es formativa, al detectar cuándo se produce una dificultad, las causas que la provocan y los correctivos a introducir, estipulando de acuerdo con el nivel de aprendizaje, y concretar los aspectos aún no dominados. (Bloom & Hasting, 1971)

La evaluación final (confirmatoria): determina si el aprendizaje ha sido logrado o no, y es el punto de partida para una nueva intervención. Toma datos de la evaluación formativa obtenidos durante el proceso y añade otros más puntuales. Explora los objetivos al término del periodo instructivo. Tiene una función sancionadora, en la medida en que ayuda a decidir el aprobado o no aprobado de un determinado grado de estudios, área curricular, titulación, etc. (Castillo & Cabrerizo, 2003)

Chadwick C. & Rivera N. (1997) consideran la evaluación final de una o más unidades de aprendizajes, aquella que se realiza con el propósito de determinar si el alumno ha logrado los aprendizajes establecidos en los objetivos terminales de tales unidades y con el propósito de asignar calificación.

Por su parte, Colomina, Onrubia y Rochera (2001) consideran que el estudio de la práctica educativa debe incluir las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase; es necesario contemplar el pensamiento que tiene respecto al tipo de alumno que va a atender, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él, etc. Es decir,

que la evaluación se germina desde mucho antes de entrar al salón y termina después de concluida la sesión.

3.5. Agentes

Las personas que pueden intervenir en la evaluación que tiene lugar en el aula fundamentalmente son los estudiantes y el profesor; de ahí surgen las tres distintas formas de evaluar según sea el agente y los fines de evaluación: *hetero-evaluación*, el maestro es el encargado de evaluar al alumno, *co-evaluación* es donde los alumnos se evalúan entre ellos, por último, *auto-evaluación* es el estudiante el responsable de medir los avances que ha obtenido durante un periodo.

En la hetero-evaluación, la tarea del profesor es ayudar a desarrollar la capacidad del alumno de reconocer y cerrar brechas, y en este caso la autoevaluación no sólo es deseable, sino imprescindible, ayuda al alumno a comprometerse más responsablemente con su propio aprendizaje. Esto quiere decir que el alumno debe de comprender las metas u objetivos que se espera que logre, desarrollando al mismo tiempo una visión de cuál es su posición respecto a estos objetivos.

En la auto-evaluación, los estudiantes valoran su propio proceso de aprendizaje. Su finalidad principal es contribuir a que éstos aprendan a aprender y consecuentemente ser capaces de auto-regular su propio proceso de aprendizaje. Los alumnos ejercen el control sobre sus avances y/o dificultades, es decir, se procura que sean protagonistas de su propio conocimiento adquirido mediante la toma de conciencia acerca de sus estilos de aprendizaje, así como modificaciones que deben realizar para resolver las tareas de forma adecuada.

En la *co-evaluación*, la responsabilidad de la valoración del aprendizaje es compartida, ya que participan más de una persona. La co-evaluación se puede llevar a cabo en distintos momentos y contextos. Esta se puede realizar de tres maneras: un alumno evalúa a otro y viceversa, un grupo de compañeros evalúa a un compañero en particular y ese alumno al grupo.

Para lograr que los alumnos logren autonomía en el aprendizaje el profesor necesita retroalimentar el desempeño de los alumnos. Esta retroalimentación se debe hacer con base en criterios claros de desempeño, pero no sólo eso, el profesor también debe ofrecer al estudiante estrategias de mejoramiento (Cfr. Shepard, 2006).

La actividad evaluativa puede ayudar en el aprendizaje si se utiliza como una herramienta de autoevaluación, por los maestros y sus alumnos, para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que participan. La evaluación se convierte en formativa cuando es utilizada para adaptar la enseñanza en pro de las necesidades de aprendizaje. (Cfr. Black P. , 2010)

3.6. *Calificación*

La calificación es un juicio concerniente a la calidad del desempeño de los estudiantes. Sin embargo, resulta imposible juzgar en abstracto. Pueden emplearse varios criterios para asignar la calificación, los que se han distinguido son:

- *El desempeño de otros estudiantes*
- *Las normas preestablecidas de un buen desempeño o uno deficiente*
- *Los resultado anteriores (mejoramiento) (Cfr. Airasian, 2002: 179)*

Si entendemos que la evaluación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ende su fin es ayudar a mejorar los conocimientos de los estudiantes, estos deben saber claramente con qué criterios se les va a

evaluar. Si los criterios son ambiguos o desconocidos, el estudiante realizará lo que cree que debe hacer y si eso no concuerda con lo que el profesor evalúa, la evidencia no será confiable y las conclusiones erróneas. (Förster Marín & Rojas-Barahona, 2008)

La explicación detallada de lo que se espera de ellos, de los logros que van alcanzando y de las dificultades encontradas constituye un pilar fundamental de la enseñanza. Solo así la información es verdaderamente útil para el maestro y para el estudiante. (Ravela, 2009)

Wiggins (1988), considera que la evaluación en el aula debería priorizar la *propuesta de actividades auténticas y ofrecer devolución continua en tiempo real*. Se define como auténticas a aquellas actividades que tienen un contexto cercano o similar a situaciones de la vida real; cuya resolución admite más de una solución, incluye restricciones propias de la realidad y, por tanto, requieren de la toma de decisiones; y que ponen en juego conocimientos y procesos de pensamiento de diferentes tipos (simples y complejos), al servicio de la solución de un problema. (Picaroni B. , 2009)

3.7. Retroalimentación

La retroalimentación es un tema estrechamente relacionado con la evaluación formativa, ya que esta evaluación tiene el propósito de proveer una realimentación para mejorar el aprendizaje. Por medio del *feed back* se busca que los alumnos desarrollen procesos cognitivos profundos, enfatizando los aprendizajes duraderos, además de aplicar estos aprendizajes en la vida diaria. Para que se esto se logre, se requiere que los conocimientos sean realmente específicos y adecuados para cada alumno, esto es, que las estrategias de enseñanza deben ser flexibles y adaptables, así como las técnicas informales de evaluación. (Cfr. MacMillan, 2007)

La retroalimentación es elemento indispensable en el proceso de aprendizaje de los alumnos, puesto que permite proporcionar información de su rendimiento académico, de su avance y proceso en su formación profesional. Permitiendo que el alumno integre conocimientos previos con los nuevos, para construir un aprendizaje significativo. (Flores, G., 2009:4).

Lee, Lim y Grabowski (2009) mencionan que los logros y alcances que conlleva la retroalimentación son: presenta áreas de oportunidad al alumno, proporciona claridad en el contenido, facilita el desarrollo de habilidades y estrategias de aprendizaje, da a conocer al alumno el estado de su proceso de formación integral y motiva al alumno en su desempeño académico. Para el alumno cobra gran importancia estar informado sobre *los criterios que utilizará el docente para juzgar su labor*. La información debe ser descriptiva de los objetivos que se deben alcanzar y de los resultados a esperar. Después de realizar la evaluación, el docente debe proveer a los alumnos información acerca de sus desempeños en términos de los criterios y objetivos previamente establecidos y conocidos por ellos con el fin de que el alumno comprenda el proceso y mejore su desempeño. Para que todo esto sea posible el maestro deberá tener una comprensión profunda de los procesos cognitivos desarrollados por sus alumnos y de las dificultades detectadas durante el proceso de evaluación.

Los resultados de la evaluación pueden ofrecer retroalimentación al docente de modo tal que pueda modificar su instrucción para ser más efectivo (tanto para los estudiantes acerca de los cuales la información fue recogida o para otros estudiantes a los que se podrá enseñar en el futuro) así como retroalimentación al alumno. En otras palabras, la dimensión formativa de la evaluación puede referirse más al docente que al alumno. (Willian, 2009)

La retroalimentación es central para promover el aprendizaje e involucra a los docentes y estudiantes en un análisis y diálogo sobre el aprendizaje y las

metas que deben alcanzar, a partir de lo cual toman decisiones para mejorar dicho proceso. El profesor orienta y proporciona a sus estudiantes estrategias necesarias para mejorar su propio aprendizaje. La forma en que se van comunicando los resultados de una evaluación y las posibles acciones que se proponen al estudiante para mejorar, constituyen el instante más adecuado para aprender mediante la evaluación.

La retroalimentación docente para el aprendizaje dibuja un panorama aún más grande al decirles a los estudiantes donde están ahora en relación con los objetivos de aprendizaje definidos y en última instancia, en donde los maestros quieren que estén. La evaluación en el aula para el aprendizaje se convierte en una herramienta de mejora en la escuela que ayuda a crear estudiantes responsables, comprometidos, y auto dirigidos. (Cfr.Stiggings, 2005)

En el proceso de comunicar los resultados a los alumnos los docentes deben cuidar el contenido, la forma y el tiempo en que lo hacen. Es necesario brindarles descripciones claras que los orienten a darse cuenta por sí mismos acerca de cuáles son sus logros, qué les falta lograr aún y orientarlos sobre las acciones posibles para superar las situaciones deficitarias. No es recomendable limitarse a indicar errores. Conviene, en primera instancia, darles la oportunidad de que los encuentren por sí mismos, porque de esa forma desarrollan habilidades de autorregulación del aprendizaje. En el caso de que los estudiantes no logren encontrarlos, es conveniente explicitarlos. (Picaroni B. , 2009)

Con respecto al tiempo, en general es esperable que los resultados se entreguen en plazos muy breves, para que los mismos mantengan significado y puedan ser usados para la autoevaluación y autorregulación del aprendizaje. Sin embargo, no necesariamente la devolución debe producirse siempre en el momento o al día siguiente. Ello depende de la complejidad del trabajo y de la forma en que se concrete la devolución. Cuando los trabajos son complejos, el maestro necesitará

más tiempo para la revisión de los trabajos, si aspira a entregar una devolución personalizada, adecuada a las necesidades de cada alumno. (Picaroni B. , 2009:44)

Una tarea obligatoria para el docente al evaluar es la de establecer criterios o referentes de desempeños claros, a partir de los cuales se puedan efectuar comparaciones con el resultado de la evaluación. Determinar criterios previos ayuda al maestro a seleccionar y diseñar instrumentos de evaluación que le permitan luego elaborar juicios y ofrecer comentarios sustantivos a los alumnos y a los padres. (Ravela, 2009)

4. Herramientas para captar las prácticas docentes

La intención de esta tesis es elaborar instrumentos que proporcionen información de calidad sobre las prácticas de evaluación. Debido a la revisión de los conceptos anteriores, se aclara el propósito de investigación en cuestión de los temas a abordar con los instrumentos, es decir el constructo a observar, sin embargo es indispensable revisar información sobre los diferentes tipos de instrumentos de información que se pueden usar en el ámbito educativo para tomar la decisión acerca de cuáles serían los instrumentos ideales para conformar la batería a la que se refiere esta tesis.

Los instrumentos de obtención de información se clasifican en tres grupos: técnicas basadas en preguntas, técnicas basadas en observación y las técnicas basadas en productos. Cada una de estas técnicas tiene diferentes atributos y limitaciones los cuales se consideran para la elección de cuál método de recolección de datos sería pertinente elaborar.

4.1. Técnicas basadas en preguntas

La información que se obtiene en este caso es por medio de cuestionamientos al informante, los instrumentos que pertenecen a este grupo son: cuestionario, entrevista, auto-reportes, diarios y viñetas.

4.1.1. Cuestionario

El cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos. Su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación entre otras funciones.

Es una técnica de obtención de información que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos. Al mismo tiempo, permite consultar a una población amplia de una manera rápida y económica.

El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación y que puede ser aplicado en formas variadas, entre las que destacan su administración a grupos o su envío por correo. (Pérez Juste, 1991:67)

El cuestionario es un instrumento útil para la recogida de datos, especialmente de aquellos difícilmente accesibles por la distancia o dispersión de los sujetos a los que interesa considerar. El objetivo de aplicar un cuestionario es obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población de estudio, sobre las variables objeto de la investigación o evaluación.

Referente a los cuestionarios se deben de considerar dos aspectos, el primero es crear preguntas claras que ayuden a que los sujetos contesten lo que se espera y la segunda recomendación es no olvidar los pasos acerca de la elaboración del cuestionario con el fin que los sujetos contesten (Cfr. Fox, 1981).

La elaboración de un cuestionario es una actividad que requiere esfuerzo y dedicación, pues dependerá en gran medida de cómo se haga el cuestionario para que la obtención de la información deseada sea exitosa. Los elementos

que no se deben de perder de vista en la elaboración del cuestionario son: qué información se pretende conocer con cada reactivo y las características de la población estudiada. (Cfr. Sierra Bravo, 1988)

Desde el punto de vista de la investigación social, "*las preguntas de un cuestionario son la expresión, en forma interrogativa de las variables empíricas, o indicadores respecto de los cuales interesa obtener información*". En otras palabras, los indicadores que aparecen en la operacionalización deben ser congruentes con las preguntas del cuestionario (González Río, 1997).

Una vez definida la estructura del cuestionario se puede comenzar con la redacción de las preguntas. La *forma de redactar la pregunta* depende del objeto de estudio, de la preparación que posea la población a encuestar, del tratamiento estadístico programado, así como del modo de aplicación. La redacción de las preguntas es el elemento esencial para maximizar la calidad de los datos obtenidos en la investigación. De hecho, se sabe que cambios aparentemente pequeños en la redacción de las preguntas pueden causar grandes diferencias en los diversos porcentajes de respuesta a la misma. (Sudman, 1982)

En cuanto al *número de ítems* que debe de contener el cuestionario debe de considerarse que tenga todas las preguntas necesarias para obtener la información que se requiere, sin embargo, se debe cuidar que el instrumento no llegue a ser tedioso para contestar. Para determinar el número de preguntas adecuado para el cuestionario se analiza la dificultad para responderlas. *El orden* en que se formulen los ítems también es especialmente importante, se debe diferenciar entre la secuencia lógica de las preguntas y la secuencia psicológica, esta última es la más adecuada para obtener respuestas sinceras del interesado. (Padua, 1979)

Pérez Juste (1991) enuncia algunos principios a tener en cuenta a la hora de formular las cuestiones: no se debe recoger más información que la necesaria para el problema que se investiga o evalúa, las preguntas deben de referirse preferentemente a un sólo aspecto o relación lógica, las cuestiones se han de redactar de forma clara, comprensible, precisa e inequívoca.

Lo anterior implica que se utilice un lenguaje sencillo, frases de estructura elemental y expresión clara. Los ítems que impliquen determinados conocimientos más o menos técnicos deben ir precedidos de otros que permitan establecer si se poseen o no; así se evitará que los sujetos contesten al azar dando la impresión de que los poseen. Conviene, en estos casos comenzar el ítem ofreciendo la información necesaria sobre tales conocimientos. Y que las cuestiones que impliquen "deseabilidad social" deben de hacerse de forma que permitan recoger la respuesta sincera: evitando preguntas directas que impliquen juicios de valor.

Todos los aspectos que se deben de tomar en cuenta para que la realización del cuestionario sea exitosa, tienen la finalidad de planear lo más estructuradamente posible la recolección de datos. Esto es un paso fundamental dentro de los resultados de cualquier investigación.

4.1.2 Entrevista

La entrevista se define como la conversación de dos o más personas para tratar un asunto. Es un acercamiento que requiere el conocimiento de técnicas de comunicación y tener una finalidad específica, así como adiestrarse en los recursos y modalidades de la misma y prepararse para la situación de ser entrevistado.

En una entrevista además de obtener los resultados subjetivos del encuestado acerca de las preguntas del cuestionario, se puede observar la realidad circundante, anotando el encuestador además de las respuestas tal cual el entrevistado lo manifiesta, los aspectos que considere oportunos a lo largo de la entrevista.

La entrevista tiene las siguientes ventajas: puede permitir obtener una información más completa, la entrevista se puede aplicar tanto a individuos alfabetos como analfabetos, se recogen tanto las respuestas como información complementaria del entrevistado. (Benassini, 2000) Durante la entrevista existe la posibilidad de conocer hechos sin la necesidad de estar presentes, por lo menos físicamente. Los entrevistados pueden darnos a conocer sus percepciones acerca de eventos que son significativos para ellos, considerando que el entrevistador puede ser un elemento para que el entrevistado organice la información que está proporcionando para darle más sentido. En la entrevista es posible interpretar elementos más allá de las palabras tales como gestos, reacciones, posturas, etc. Y la última de las bondades es que no es indispensable que el entrevistado tenga habilidades específicas como leer o escribir, por lo que es flexible (Cfr. Bravo, 1995)

A pesar de las ventajas descritas anteriormente acerca de esta técnica, existen dos desventajas que son: el entrevistador sólo conoce la percepción de la realidad del entrevistado y de ahí da sentido a la información. Y que esta percepción es parcial y subjetiva (Cfr. Bravo, 1995)

4.1.3. Diario y bitácora

Los instrumentos que a continuación se describen, se empezaron a diseñar con la intención de que los respondientes fueran claros a la hora de contestar y sobre todo, consistentes, es decir, al reportar ciertas conductas características dentro del aula en varias ocasiones se puede deducir que la posibilidad de falsear datos o interpretarlos de manera subjetiva se reduce.

Los diarios son documentos donde el maestro describe a detalle las actividades realizadas durante cierto tiempo. La periodicidad de la información es fundamental, lo que aumenta la confiabilidad, ya que es menos probable que se distorsione la realidad si las actividades se reportan varias veces a lo largo del tiempo. De todos modos existe el riesgo que se distorsione la información, aun así, la ventaja principal sobre otros instrumentos es mencionada enseguida:

La variabilidad de prácticas de los maestros en varios momentos y la que distingue unos maestros y otros harían necesario, en general, un número elevado de observaciones (15-30) para asegurar una razonable consistencia de la información; el costo de este tipo de estudios se eleva en consecuencia, lo que hace atractiva la opción de los diarios (Rowan, Camburn y Correnti, 2004: 14-17).

Este es una estrategia que puede ser útil para medir la práctica docente, aunque es más cara que la recopilación de datos a partir de cuestionarios, se sugiere que los datos de registro son más confiables que los cuestionarios. Sin embargo, la principal limitación es que los maestros no den la información real de lo que hicieron sino que reporten lo que piensan que debieron hacer, las prácticas ideales. Se recomienda complementar con otro instrumento de obtención de información para validar los datos obtenidos. (Martínez Rizo, 2012)

La definición de bitácora tiene su origen en el ambiente marítimo, donde el capitán de un barco tenía sus anotaciones referentes a gran parte de los acontecimientos que se presentaban, estas anotaciones se nombran bitácora. La idea es importada al ámbito de investigación con la finalidad que los sujetos de investigación escriban gran parte de sus acontecimientos del ambiente escolar, principalmente en el aula.

El uso del diario y bitácora no solamente es útil como técnica de investigación sino que tiene la ventaja de generar una auto-evaluación o concientización entre los docentes acerca de sus propias prácticas. El tiempo de recolección de información es variado, se debe considerar que los participantes mantengan el interés en llenar el formato correspondiente. Es recomendable utilizarlo como instrumento adicional, más que como herramienta única.

Aunado a ello, tanto en el diario con en la bitácora se busca se reporten los avances referentes a los aprendizajes, así como los ajustes que debe realizar el docente para obtener los resultados esperados dentro de la unidad de estudio. Se incluyen con detalle, entre otras cosas, las observaciones, ideas, datos, de interacciones que se llevan a cabo.

4.1.4. Viñetas

Según Beck (2010) las viñetas *son descripciones contextualizadas en el aula de situaciones que ocurren referentes a la práctica docente, las viñetas pueden parecer "más cercanas" de los acontecimientos del aula, pero la naturaleza hipotética de las respuestas podría hacerlos parecer más "distantes"*.

En las viñetas se presentan escenarios ficticios que describen a las personas, el comportamiento y situaciones. La recolección de datos con esta

herramienta se puede considerar más realista, ya que contextualizan en las respuestas que debe de dar el sujeto situándolos en el salón de clases, es decir dan ejemplos concretos de situaciones de la vida en el aula. Una desventaja que se detecta en las viñetas es que son difíciles de realizar, consumen tiempo y son costosas. Rara vez son factibles en estudios a gran escala. (Stecher, Hamilton, Ryan, Robyn, & Lockwood, 2006)

Ruiz-Primo y Li (2002) proporcionan evidencia parcial de que las respuestas de las viñetas por parte de los docentes tienen congruencia con las actividades realizadas en el aula, las viñetas podrían llegar a ser un enfoque prometedor para la medición de la práctica docente. Cabe señalar que las viñetas pueden presentarse de forma oral o a través del uso de video; lo que permite dar a los respondientes una respuesta más abierta, además se trata de atender el problema del lenguaje y terminología que se ha documentado con encuestas y registros. (Stecher, Hamilton, Ryan, Robyn, & Lockwood, 2006)

Por otra parte, se ha demostrado que las viñetas ayudan a cubrir gran número de respondientes en temas complejos con eficacia y con pocos recursos, ofreciendo así la eficiencia de los datos cuantitativos con una riqueza de la investigación cualitativa (Finch, 1987 citado en Stecher, Hamilton, Ryan, Robyn, & Lockwood, 2006).

En las viñetas, para que el entrevistado pueda visualizar la información que se le presenta como interesante y familiar, se debe de cuidar cinco aspectos al elaborarlas: deben ser breves, el lenguaje debe estar adaptado al sujeto que responde, evitar que los enunciados puedan ser interpretados de formas distintas, utilizar el proceso lógico de respuesta y utilizar eficientemente los recursos con lo que se cuenta. (Stecher, Hamilton, Ryan, Robyn, & Lockwood, 2006) Esta técnica de obtención de información, resulta especialmente interesante pues los resultados de las investigaciones que las

han implementado obtienen resultados satisfactorios, aunque se reconoce que se debe de acrecentar la información al respecto de esta herramienta para evitar sesgos o interpretaciones confusas.

4.2. Técnicas basadas en observaciones

A diferencia de las técnicas basadas en preguntas, este grupo de instrumentos obtienen los datos a través de estar presente directamente en el contexto, es decir que los datos se describen por personas que están relacionadas directamente con el proceso de investigación (investigador, asistente, alguien capacitado, etc.) sin ser el propio sujeto de investigación el que proporciona la información.

La concepción genérica de la observación es la mencionada por Ketele: *"observar es un proceso que requiere atención voluntaria e inteligente, orientado por un objetivo terminal y orientado, dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información"* (Ketele, 1984)

La observación científica como estrategia particular del método científico que busca la cuantificación del comportamiento con cuatro premisas que son importantes distinguir: servir a un objetivo formulado de investigación, planificación sistemática, optimizar los recursos obtenidos y adecuar la estrategia al análisis en función del objetivo. (Herrero, 1997:2)

La observación permite adentrarse en lo que ocurre en la interacción del alumno con la situación de aprendizaje, con los compañeros, con el profesor y consigo mismo, teniendo en cuenta que en la interacción hay siempre dos elementos que actúan entre sí y que las respuestas de uno dependen del otro y a la inversa; es decir, que se da un intercambio bidireccional que va modificando y modulando esa interacción.

La observación se ha convertido en uno de los más útiles y necesarios instrumentos, al momento de investigar las prácticas educativas. Posee entre sus características, la de ser un registro sistemático, válido y confiable del comportamiento de las conductas manifiestas. (Martínez Rizo. 2012:14).

La observación se puede hacer en vivo de una manera *directa*, si el sujeto encargado de observar registra las acciones del docente, el cuidado más importante que se debe de tener es que el observador haya sido entrenado o conozca perfectamente el formato de observación.

La observación se puede realizar ya sea preestableciendo categorías dentro del formato de observación o realizando una observación sin categorías preestablecidas. La elección de cómo hacer la observación dependerá principalmente del objeto de estudio, así como del conocimiento que el investigador tenga de este objeto y la metodología que se pretenda seguir. Siguiendo la idea anterior, Martínez Rizo (2012) expone los siguientes ejemplos de formatos de observación:

Medley y Mitzel (1963) distinguían los sistemas de observación basados en tiempos (de categorías) y los basados en eventos (de signos). Una década más tarde Rosenshine y Furst (1973) distinguían técnicas de observación según el procedimiento de registro: sistemas de conteo (categorías o signos) y de calificación (rating); según especificidad de los ítems: sobre conductas específicas (de baja inferencia) o más generales (de alta inferencia); y según el tipo de codificación, de una o más dimensiones. (Martínez Rizo, 2012:22)

La observación es una de las herramientas más utilizadas dentro de la investigación en el aula, por lo que es necesario destacar sus principales ventajas (Anguera, 1988; citado en Herrero, 1997):

Permite un estudio progresivo de casos particulares que se van acumulando, los que nos induce a concluir si hay algo común entre ellos, por lo que se pueden generar hipótesis y contrarrestarlas de manera adecuada. Garantiza la preservación de toda la riqueza informativa de la situación, debido a que la ausencia de control interno favorece que no se menoscabe la naturalidad, tanto de los comportamientos específicos como de la globalidad del contexto. Es capaz de abordar el seguimiento de casos en que los sujetos –objetos de estudios son capaces de emitir respuestas mediante otras técnicas por diferentes motivos. En el ámbito educativo ayuda para evaluar tanto los contextos como los procedimientos, por lo que existen diversos sistemas de observación que se utilizan con una estricta finalidad evaluadora. (Herrero, 1997:105)

Es conveniente señalar que también existen desventajas:

Inconsistencia en los datos cuando se obtienen de forma puntual y sin posibilidad de seguimiento. Imposibilidad de prever la ocurrencia de conductas de interés, lo que repercute en la disponibilidad instantánea para llevar a cabo un registro sistemático y en la decisión adoptada acerca del muestreo observacional. Complejidad que muestran algunas situaciones, que dificultan en gran medida el proceso de codificación. Imposibilidad de observar las conductas íntimas y privadas. (Herrero, 1997:107)

En un inicio el diseño de formatos de observación era rudimentario y simple pues solamente se buscaba captar pocas conductas dentro del quehacer de los docentes. Con el tiempo se transformaron los diseños a formatos de observación más sofisticados y completos de las prácticas docentes. Existen algunos formatos de observación que se han utilizado cotidianamente en distintas investigaciones, tales como:

1. CLASS (ClassroomAssessmentScoringSystem) desarrollado en la Universidad de Virginia.
2. MQI (MathematicQualityInstruction) desarrollado en la Universidad de Michigan y la Universidad de Harvard.

3. Un subconjunto de los videos que también se evaluaron mediante un protocolo de estudio observacional desarrollado por el Consejo Nacional Estándares Profesionales de Enseñanza (NBPTS) y el Nacional de Matemáticas e Iniciativa Científica (NMSI). (METproject, 2010)

La *observación* también puede hacerse en forma diferida si se hace sobre videograbaciones. En este tipo de observaciones se tiene que cuidar que las tecnologías utilizadas cubran todo el panorama a observar. Un ejemplo de una observación video grabada es un método de observación realizado en el proyecto **MET** (2010):

La práctica docente en el aula es uno de los factores más importante que contribuye para la comprensión de la efectividad del maestro. El método de captura de video MET, tiene el objetivo de revisar qué tanto la enseñanza es eficaz, pretendiendo conocer las prácticas efectivas de enseñanza en el aula, a su vez proporciona una evaluación del profesor. El video grabado durante el proyecto MET es visto y codificado por personal altamente capacitado, además de ser evaluadores independientes. Muchos de los evaluadores son profesores actuales o jubilados. Estos evaluadores son gestionados y entrenados por el EducationalTestingService (ETS) para observar los videos y una serie de indicadores que determinan la capacidad del profesor para establecer un ambiente de aprendizaje positivo, así como la capacidad de explicar conceptos y proporcionar información útil para los estudiantes. ETS ha formado a unos 500 expertos para evaluar más de 23,000 horas de lecciones grabadas (METproject, 2010:78)

4.3. Técnicas basadas en análisis de evidencias

El tercer grupo de instrumentos que regularmente se utiliza dentro de las investigaciones educativas es el análisis de evidencias. Estas herramientas se utilizan con la finalidad de conocer las prácticas de los docentes a través de los productos que se generan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.3.1. Análisis de tareas

El análisis de tareas consiste en el uso de los trabajos asignados por el profesor a sus alumnos, con esta exploración se pretende medir la efectividad de la instrucción en relación a parámetros establecidos para el logro de los estudiantes. Para ampliar lo anterior Martínez Rizo señala:

...consiste en el análisis de las tareas que los alumnos llevan a cabo por indicación del docente. Es claro que la revisión de esos trabajos podrá revelar muchas cosas sobre la práctica del maestro, como la forma en que entiende su papel, el manejo que tiene de los contenidos, su concepción de la evaluación, el grado en que ofrece retroalimentación más o menos rica a los alumnos, entre otras. Por ello se entiende que un ejemplo temprano de este tipo de acercamiento lleve como subtítulo "Abriendo una ventana sobre las prácticas del aula" (Martínez Rizo, 2012:33).

Las preguntas clave que nos llevan a obtener información más completa y profunda acerca de las tareas que se realizan son las siguientes: ¿Qué hace el alumno?, ¿Cómo lo hace el alumno?, ¿Por qué lo hace de esa manera el alumno?, ¿Qué aspectos se requieren para elaborar la tarea?, ¿En qué consiste la tarea?, ¿Cómo la presentó el docente, es decir que instrucciones da para realizar la tarea?, ¿Qué preguntas formuló el docente acerca de la tarea?, ¿Qué material utilizó para realizar la tarea?, ¿Dónde se puede utilizar dicha tarea en la vida cotidiana? Con estas preguntas se puede realizar el análisis de lo que el docente esperaba y lo que resulta, da la oportunidad de conocer las prácticas específicas de cada docente.

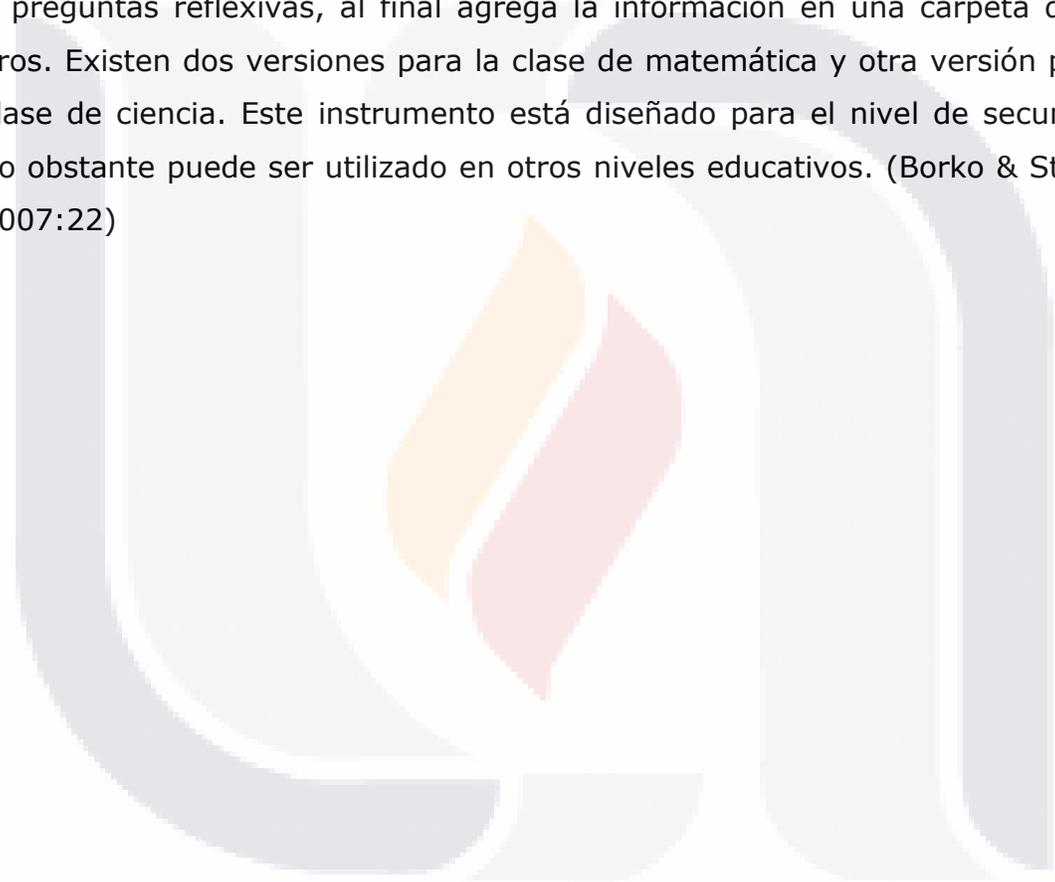
Los trabajos en que se basa este apartado definen la calidad de las tareas según tres dimensiones: el nivel de demanda cognitiva que representaban; la claridad de los objetivos de aprendizaje a los que una tarea debería contribuir; y la claridad con que se especificaban los criterios de calificación. Las puntuaciones asignadas en una escala de cuatro puntos en cada una de estas dimensiones se combinan para formar una puntuación de calidad global (Martínez Rizo, 2012:35).

4.3.2. Los portafolios y sus variantes

El portafolio puede tener distintos propósitos como un método de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación e investigación; este consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del sujeto responsable de completar las tareas asignadas, a través de las cuáles se pueden juzgar sus capacidades en el cumplimiento de dichas tareas. Estas producciones informan del proceso personal, permitiéndole a él y los demás ver sus esfuerzos y logros, en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación establecidos previamente.

El portafolio tiene potencial debido a que sirve para identificar habilidades complejas, razón por la que su uso se ha expandido en diferentes ámbitos. El portafolio se usa en la educación pero es una idea importada de otros ámbitos profesionales tales como el de los fotógrafos que generan un portafolio para mostrar lo mejor de su trabajo para exhibirlo. Los objetivos del portafolio son guiar a los docentes en su actividad y en la percepción de sus propios progresos y estimularlos para que no se conformen con los primeros resultados, sino que se preocupen de los procesos de aprendizaje.

El *Scoop Notebook* es un ejemplo de los portafolios utilizados en el ambiente educativo, es un proyecto que se realizó durante cinco años en el **CRESST** de la UCLA, representa un híbrido de tres métodos de obtención de información: viñetas, diarios y artefactos, por lo que se busca aumentar sus fortalezas y disminuir sus limitaciones. El *Scoop Notebook* se realiza en una semana, el maestro recolecta la información de sus prácticas, tomando fotografías en el aula y del material de aprendizaje, escribiendo las respuestas a preguntas reflexivas, al final agrega la información en una carpeta de tres aros. Existen dos versiones para la clase de matemática y otra versión para la clase de ciencia. Este instrumento está diseñado para el nivel de secundaria, no obstante puede ser utilizado en otros niveles educativos. (Borko & Stecher, 2007:22)



5. Cualidades de la información que deben cuidarse

La objetividad y calidad dentro de las investigaciones son rasgos inherentes de los estudios científicos, reflejados en las propiedades de confiabilidad y validez de la información obtenida. Existen diversos métodos para verificar estas dos propiedades, sin embargo en los siguientes párrafos sólo se mencionan las formas específicas que se aplican en esta investigación.

5.1. Confiabilidad

Este concepto se refiere a la consistencia interna de la medida; es decir que si esta se halla libre de errores aleatorios, en consecuencia, proporciona resultados estables y consistentes.

El concepto de confiabilidad es expresado por Hernández et al (2000), quienes indican que *la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados. Cuanto más confiable sea un instrumento, más similares serán los resultados obtenidos en varias aplicaciones de éste.* (Hernandez Sampieri & Fernandez Collado, 2000:243)

Este concepto es denominado por algunos autores como fiabilidad, se refiere a la consistencia interna de la medida; es decir que si estase halla libre de errores aleatorios, en consecuencia, proporciona resultados estables y consistentes. El grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes. Es decir en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales

Existen distintas maneras de estimar la confiabilidad; primero, la medida de estabilidad con un mismo instrumento de medición se aplica dos más veces a un mismo grupo de personas, después de cierto periodo. Denominado confiabilidad por test-retest, "r" de Pearson. Segundo, método de formas alternativas o paralelas, se administran dos o más versiones equivalentes de un instrumento por medio del coeficiente de correlación producto-momento de Pearson. Tercero, el método de mitades partidas, en este se necesita solo una aplicación, el total del ítems se divide en dos partes y se comparan los resultados con los estadísticos de Pearson y Spearman-Brown. Y por último, la medida de consistencia interna, requiere sólo una administración, se obtiene según el método de división de las mitades por Rulon y Guttman, Fórmula 20 de Kuder-Richardson, el Coeficiente del Alfa de Cronbach.

5.2. Validez

Los instrumentos que se elaboran no son por sí solos válidos o confiables, sino que la información que se obtiene al aplicar estos, debe de contener características de consistencia y objetividad; mejor dicho, los datos deben ser confiables y válidos. Ahora el primer paso para determinar la calidad de la información obtenida es estimar la confiabilidad, sin embargo, no es suficiente, se debe cubrir también el criterio de validez, el cual es definido en los siguientes párrafos.

La validez es el grado en que un instrumento de medida mide lo que realmente pretende o quiere medir. La definición de validez es expresada por las concepciones de Baechle y Earle (2007:277-278): *la validez es el grado en que una prueba o ítem de la prueba mide lo que pretende medir; es la característica más importante de una prueba.*(Abela)Seisdedos (2004:19) opina que *el grado en que la prueba mide una variable o conjunto de conductas definidas por el investigador se le denomina validez de constructo y al grado de concomitancia (correlación) entre pruebas que apuntan a*

variables o constructos similares los denomina validez concurrente o validez criterial.

En la actualidad al buscar la definición de validez, se puede observar que este término es complejo debido a la existencia de distintos tipos de validez que los autores mencionan, sólo por ejemplificar: validez predictiva, validez de constructo, validez de contenido, etc. A su vez existen métodos de distinta naturaleza para poder identificar los distintos tipos de validez. Es importante mencionar que lo que se puede cubrir en esta tesis es solamente una validez en sentido general sin especificar o ser más precisos.

En el proceso de elaboración de los instrumentos puede haber errores de parte del investigador, que pueden implicar consecuencias no deseables en los resultados de la obtención de información, para evitar esto se debe de estimar la validez. Los métodos que se utilizan para estimar la validez son: validación por jueces, análisis factorial y análisis de contenido, enseguida se mencionan cada uno. (Garzón Gallardo & Moreno, 1999)

El primer método es la validación por jueces, este se utiliza cuando no se cuenta con procedimientos matemáticos o estadísticos que permitan establecer un índice, por el contrario es una medida bastante simple pero útil para examinar si los elementos que constituyen el instrumento realmente son una representación adecuada de todos los posibles elementos que podrían constituir el instrumento para realizar la medición que se pretende. Como se puede inferir del texto, el análisis consiste en la emisión de un juicio por parte de alguien que tiene profundos conocimientos del atributo que se pretende medir, es decir, se realiza a través de una evaluación de expertos o de jueces.

Un segundo método, *el análisis de contenido* es una técnica de investigación para formular inferencias identificando de manera sistemática y

objetiva ciertas características específicas dentro de un texto. (Bardin, 1986:23) El método de análisis de contenido considera dos aspectos elementales dentro de la detección de validez en la información obtenida durante el piloteo, que son la sistematización y objetividad, características esenciales dentro del proceso de validez.

El tercer método para estimar la validez es *el análisis factorial*, esta técnica estadística ayuda a reducir la cantidad de información que se tiene y agruparla en factores, con esto se puede relacionar la información que se obtuvo con la información que se quería obtener en el momento del diseño de los instrumentos, es decir las dimensiones que conforman la operacionalización. Con esto se favorece la practicidad de la investigación y una mejor comprensión del problema estudiado. (Hernandez Sampieri & Fernandez Collado, 2000)

Los factores que pueden afectar la validez son: la improvisación, utilización de instrumentos desarrollados en el extranjero que no han sido validados en nuestro contexto, el instrumento es inadecuado para las personas a las que se aplica, las condiciones en que se aplica el instrumento, instrumentos demasiado largos o tediosos y aspectos mecánicos. (Garzón Gallardo & Moreno, 1999)

La confiabilidad y validez, tienen características distintivas en el área de investigación educativa, Brookhart (2003) sostiene que los avances en la teoría de la confiabilidad y la validez, han dado argumentos en el sentido de que la forma de concebir confiabilidad y validez en el aula han evolucionado en los últimos años. La confiabilidad, la validez y la objetividad no deben tratarse de forma separada, sino conjuntamente, sin uno de ellos el instrumento no es útil. Brookhart (2003), Moss (2003) y Smith (2003) han comenzado a especular sobre cómo tendrá que reformularse la teoría de la confiabilidad y la validez para que tenga sentido en los propósitos del aula. (Shepard, 2006)

CAPITULO III: MARCO CONTEXTUAL

Hasta el momento se han desarrollado los fundamentos teóricos acerca de las prácticas de evaluación, siendo este el tema principal para la elaboración de los instrumentos que conforman la batería. Sin embargo, es importante considerar que el presente trabajo se realizó en el estado de Aguascalientes en la materia de español dentro de salones de clase de tercer grado de nivel primaria, por lo que se debe de señalar el marco regulador con el que trabajan los docentes.

A nivel mundial se ha determinado que la evaluación en el aula es un tema relevante, que está relacionado directamente con la calidad de la educación, esta aseveración se manifiesta en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, Tailandia (1990). En el artículo IV de dicho documento en el último apartado menciona:

...la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados. Parece claro que el ejercicio pleno del derecho a la educación implica garantizar también que los procesos de escolarización signifiquen, para todos los niños, el logro de los aprendizajes que determina el currículum nacional de educación básica establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP). (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990:7)

1. La evaluación en el aula en las primarias de México

La educación como derecho de todo ser humano es establecida en México, debido a que la educación es entendida por el Estado como la principal forma en que los individuos desarrollen sus potencialidades (Cámara de Diputados, 2012). Por lo que es un tema importante dentro de las preocupaciones del gobierno y se ha dado énfasis en los últimos años respecto al tema de evaluación ya que se considera un vehículo para mejorar la educación.

Dentro de esta investigación se dirige el diseño de los instrumentos al nivel básico, específicamente en primaria, donde el número de alumnos es mayor a los 14 millones (14 860 700 alumnos) lo que equivale aproximadamente a 13% de la población total en el país. Además de contar con la planta docente más grande de todos los niveles (570,169 profesores), por eso el interés de elaborar este estudio particularmente en primaria. (INEGI, 2010).

Respecto al tema que compete a esta investigación, el artículo 50 de la Ley General de Educación, considera que la *evaluación de las habilidades, conocimientos y destrezas* del estudiante ayuda para corroborar el cumplimiento de los planes y programas de estudio. Asimismo en este documento se establecen algunas características ideales dentro de la evaluación en el aula: debe de ser periódica, referida tanto a las evaluaciones parciales como finales del desempeño de los alumnos para mejorar los resultados, así como mantener informadas a todas las personas interesadas del proceso de evaluación. (Cámara de Diputados, 2012)

Los argumentos que se presentan en el Plan de Estudios están basados en que la evaluación de los aprendizajes sea formativa, debido a que busca que el docente comunique a los alumnos los logros y puntos de mejora que se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

presentan en el aula. El docente es el encargado de encontrar las técnicas y/o herramientas correspondientes para que los alumnos puedan sobrepasar sus dificultades. En este sentido, una calificación o una descripción sin propuestas de mejora resultan insuficientes e inapropiadas para mejorar el desempeño. (Cfr. SEP, Plan de Estudios, 2011)

2. El campo formativo de lengua en el currículo nacional

Dentro del plan de estudios 2011, existen doce principios pedagógicos, uno de ellos enfocados en la evaluación de aprendizajes: Evaluar para aprender. Este principio explica que el docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, además de ser responsable de crear oportunidades de aprendizaje así como ajustar su práctica para el bien de sus estudiantes. *La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite evidenciar, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.* (SEP, Plan de Estudios 2011:101)

Dentro del plan 2011, se describen los rasgos que debe de tener el alumno al término de la educación primaria, como garantía de que podrá desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decida continuar su desarrollo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas.

En el Programa de estudios 2011, existen los 12 Principios pedagógicos, uno de ellos referente al tema: Evaluar para aprender. Este principio pedagógico, explica que el docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, además que también es responsable de crear

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

oportunidades de aprendizaje y ajustes en su práctica. La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.

Los argumentos que se presenta en el Plan de Estudios están basado en que la evaluación de los aprendizajes sea formativa, debido a que busca que el docente comunique a los alumnos los logros y puntos de mejoras que se presentan en el aula. El docente es encargado de encontrar las técnicas y/o herramientas correspondientes para que los alumnos puedan sus dificultades. En este sentido, una calificación o una descripción sin propuestas de mejora resultan insuficientes e inapropiadas para mejorar su desempeño.(SEP, Plan de Estudios, 2011)

Asimismo, fincan las bases para que los institutos de evaluación de cada entidad federativa diseñen instrumentos que vayan más allá del diagnóstico de grupo y perfeccionen los métodos de la evaluación formativa y, eventualmente, de la sumativa, sin dejar de tener en cuenta que este tipo de evaluación debe darse con sistemas tutoriales y de acompañamiento de asesoría académica del docente y del estudiante, que permitan brindar un apoyo diferenciado a quienes presenten rezago en el logro escolar y también para los que se encuentren por arriba del estándar sugerido. El resultado de un sistema como éste es el seguimiento progresivo y longitudinal de los estudiantes. (SEP, Plan 2011)

Los estándares curriculares integran esa dimensión educativa y establecen cierto tipo de ciudadanía global, producto del dominio de herramientas y lenguajes que permitirán al país su ingreso a la economía del conocimiento e integrarse a la comunidad de naciones que fincan su desarrollo y crecimiento en el progreso educativo.

Los estándares curriculares de español integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación para seguir aprendiendo.

La escuela en su conjunto, y en particular los maestros y las madres, los padres y los tutores deben contribuir a la formación de las niñas, los niños y los adolescentes mediante el planteamiento de desafíos intelectuales, afectivos y físicos, el análisis y la socialización de lo que éstos producen, la consolidación de lo que se aprende y su utilización en nuevos desafíos para seguir aprendiendo. El logro del perfil de egreso podrá manifestarse al alcanzar de forma paulatina y sistemática los aprendizajes esperados y los estándares curriculares. (SEP, Plan 2011).

La exigencia de una educación de calidad ha de ser más radical y urgente en las escuelas donde se forman los alumnos provenientes de los sectores más desprotegidos y vulnerables. Para ellos la escuela es, muchas veces, la única oportunidad de prepararse para un mejor futuro y romper así el vínculo que liga la pobreza con la marginación y la ignorancia. (SEP, Programa Sectorial de Educación, 2007)

Las evaluaciones pueden ayudar a los gobiernos a mejorar la calidad de la educación. Para que sean eficaces, las evaluaciones tienen que ajustarse al plan de estudios, y también es necesario que los docentes reciban una formación para saber utilizarlas y que los padres estén informados de los progresos o dificultades de sus hijos. (UNESCO, 2008)

Las bondades de implementar una adecuada evaluación en el aula con el objetivo de mejorar la educación en los salones del país, necesidad que se ha contemplado desde tiempo atrás en nuestra nación. La batería de instrumentos son aplicados en el tercer bloque que corresponde a enero y febrero del 2013, desde el inicio de la elaboración de los instrumentos se concluye que deberá ser en este bloque por dos razones: primeramente por los tiempos de planeación del trabajo de campo debía ser en este momento para poder

alcanzar a realizar las acciones posteriores; segundo porque este bloque al ser en periodo intermedio del ciclo se podía observar la práctica real del docente (SEP, Programa 2011).



CAPITULO IV: METODOLOGÍA

La metodología que se presenta es la propia del diseño y elaboración de instrumentos, en la cual se distinguen tres momentos: el primero es la **operacionalización**, enseguida el **jueceo** y por último el **pilotaje**; que se organizan en un proceso que se representa en la siguiente ilustración:

Cuadro 1. Proceso De elaboración de instrumento



Fuente: Elaboración propia

Las fases relacionadas con el piloteo y el jueceo pueden realizarse en más de una ocasión durante el proceso de construcción de la batería de instrumentos.

La elección de los instrumentos que serían elaborados como parte de la batería fue un momento decisivo durante este proyecto, debido a que existen diversos instrumentos que captan las prácticas docentes. Tales instrumentos fueron mencionados en el capítulo de marco teórico en donde se identificaron las características principales, limitaciones y ventajas de cada instrumento, principalmente en su uso en el área educativa. Después de conocer los instrumentos que existían, se decidió desarrollar tres instrumentos de obtención de información, ya que con estos se considera suficiente para cubrir los temas que se buscan conocer de la evaluación.

Primero, un abitácora para docentes, instrumento auto-administrado, mediante el cual se solicitó a los docentes que informaran sobre las características de sus prácticas de evaluación. Se decidió incluirlo porque implica bajo costo en personal, en material y/o en capacitación. Sabiendo que su aplicación supone compromiso y honestidad por parte de los docentes, así como tiempo para llenar el formato.

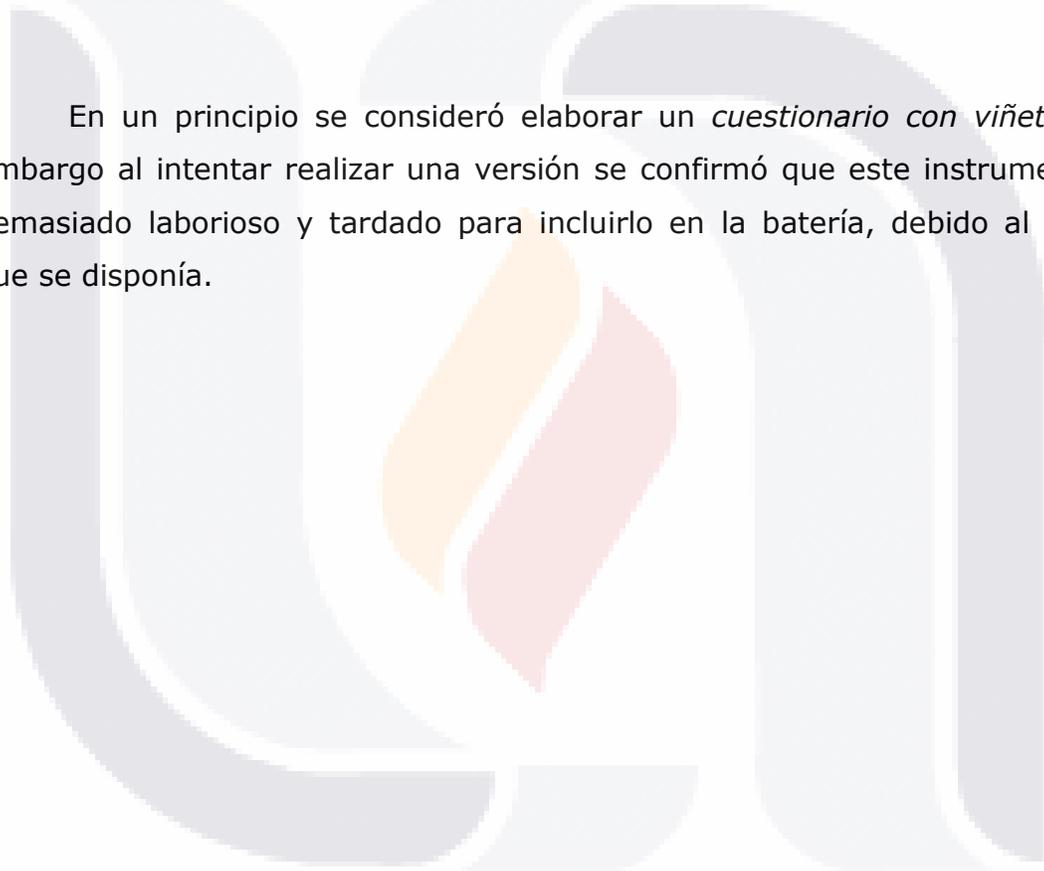
El segundo de los instrumentos fue un portafolio de evidencias, donde a los docentes se les pidió proporcionar los siguientes productos aplicados en el aula: examen diagnóstico, examen bimestral, planeación, tareas, trabajos con diferentes niveles de desempeño de tres niños y registro de calificaciones. Las evidencias recabadas por los docentes fueron registradas por el investigador por medio de fotografía o copia. Asimismo, los docentes contestaron cuestionarios anexos por cada una de las evidencias obtenidas.

El tercer instrumento fue el cuestionario para alumnos, el cual tuvo la función de obtener información difícil de conseguir directamente de los docentes, por considerarse información delicada al conocerse por terceros ya que con esta el docente podría observarse como evaluado. Este se adaptó a las características de los alumnos, principalmente el lenguaje y una aplicación

no mayor a 30 minutos, debido a la edad de los respondientes, de aproximadamente 8 o 9 años.

Asimismo se elaboró un formato de observación el cual tuvo la función de validar la información obtenida en las bitácoras. Este instrumento se elaboró en base a los aspectos que pudieran considerarse habituales o cotidianos que suceden en una sesión de clases en orden cronológico

En un principio se consideró elaborar un *cuestionario con viñetas*, sin embargo al intentar realizar una versión se confirmó que este instrumento es demasiado laborioso y tardado para incluirlo en la batería, debido al tiempo que se disponía.



1. Operacionalización

La operacionalización fue el proceso por el cual se tradujo la variable teórica en variables empíricas que fueran susceptibles de captarse directamente por medio de los instrumentos. Desde un punto de vista más técnico, definir operacionalmente significó identificar cuál era la variable, cuáles eran sus dimensiones y cuáles los indicadores, todo ello permitió traducir la variable teórica en propiedades observables y medibles, descendiendo cada vez más desde lo general a lo singular. (Cfr. Mejía Mejía, 2008)

1.1. *Constructo: Evaluación en el aula*

La primera fase se refirió a la recolección de teoría relacionada con el objeto de estudio, de manera que se tuvo un primer esbozo de lo que se quería desarrollar en los instrumentos. En esta investigación en particular, el constructo es *prácticas de evaluación o evaluación en el aula del docente*, el cual fue desarrollado en el capítulo del Marco teórico, donde específicamente se fueron distinguiendo algunos temas que serían parte de esta operacionalización.

1.2. Dimensiones

La segunda fase de la operacionalización fue la selección de dimensiones, al analizar los componentes de este constructo con el fin de dar sentido y orden a los datos. Estas dimensiones se acercaban un poco más al plano empírico, a lo observable, permitiendo concretizar la práctica docente de evaluación que antes había sido definida sólo teóricamente. Dar una definición teórica fue importante porque permitió inferir las dimensiones de la variable definida. La claridad y especificación de las dimensiones e indicadores fue primordial para el desarrollo posterior de cada uno de los instrumentos que conforman la batería.

Además de la literatura teórica sintetizada en el capítulo II, para precisar las dimensiones del constructo prácticas de evaluación docente se revisaron dos instrumentos con propósitos similares. El primero fue el cuestionario realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) llamado "Concepciones y prácticas sobre evaluación de aprendizajes a nivel primaria", el segundo fue el cuestionario "Prácticas de evaluación en el aula de profesores de primaria" que fue utilizado en una investigación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes desarrollada en el estado de Nuevo León.

Durante tres meses, de agosto a octubre del 2012, se realizaron ocho versiones para iniciar el diseño de los instrumentos que conformaron la batería, cada versión propuso dimensiones e indicadores distintos. En este documento sólo se mencionan tres momentos de la operacionalización, debido a que entre estos tres existieron diferencias sustanciales: las versiones primera, cuarta y octava.

En la primera versión se incluyeron ocho dimensiones: planeación, usos, propósito, agentes, objeto, momentos, estrategias y otros aspectos relacionados con la evaluación.

En cambio en la cuarta versión se eliminó la dimensión otros aspectos relacionados con la evaluación y se agregó la dimensión concepciones de la evaluación. En la octava versión se decidió excluir las dimensiones de concepciones de la evaluación y planeación, asimismo se agregaron cinco dimensiones: consigna, calificación, retroalimentación para alumnos, retroalimentación para padres de familia y ajustes instruccionales; siendo estas las dimensiones que aparecen en la versión utilizada finalmente para la elaboración de los instrumentos.

La siguiente diferencia entre la primera, cuarta versión y octava versión fue que se decidió transformar los indicadores de las versiones anteriores de un plano abstracto a un plano concreto, así como aumentar el número de indicadores; en la primera versión fueron 35 indicadores, en la cuarta versión 88 indicadores, en cambio en la octava fueron 222 indicadores.

La operacionalización con la que se diseñaron los instrumentos (8ª versión) estuvo conformada pues por diez dimensiones, las cuales trataron de responder preguntas específicas que permitieron abordar el objeto de estudio de forma completa: ¿Para qué evaluar?, ¿Qué evaluar?, ¿Cómo evaluar?, ¿Cuándo evaluar?, ¿Cómo guiar el proceso de evaluación?, ¿Quién evalúa?, ¿Con qué criterios se evalúa?, ¿Cómo comunicar los resultados de evaluación a los alumnos?, ¿Cómo comunicar los resultados de evaluación a los padres? Y por último, ¿Cómo mejorar las prácticas evaluativas?

De estos cuestionamientos surgieron las diez dimensiones, a partir de estas se elaboraron los indicadores para la construcción de los ítems de los instrumentos de la batería. La descripción de cada dimensión se presenta enseguida:

1. Propósitos de la evaluación: Los objetivos de aprendizaje que el docente busca que lleguen a cumplir los alumnos a través de las actividades de enseñanza.
2. Objeto de evaluación: Contenido curricular expresado en aprendizajes esperados incluyendo la demanda cognitiva exigida.
3. Forma de evaluación: Son las estrategias y/o técnicas para saber si se ha logrado el propósito de evaluación. Ejemplos: ensayos, tareas, registros de las participaciones, etc.
4. Momento de evaluación: Son los tiempos establecidos para identificar las acciones de evaluación, se dividen en inicial, continua y final.
5. Consigna: se refiere a todas las directrices que el docente emplea para que sus alumnos realicen las actividades programadas. Se debe tener cuidado en que el contenido de la consigna sea congruente con lo que se espera que haga el alumno así como verificar su comprensión por parte de este.
6. Agentes de evaluación: Se refiere a la persona encargada de evaluar cierta actividad dentro del aula. Puede ser el docente (heteroevaluación), el alumno mismo (auto-evaluación) o algún compañero (co-evaluación).
7. Calificación: Los aspectos que el maestro toma en cuenta para asignar la nota en la cartilla de evaluación, así como el referente utilizado para la asignación.
8. Retroalimentación a alumnos: cómo y cuándo se comunica el resultado a los alumnos para mejorar su aprendizaje.
9. Retroalimentación a padres de familia: cómo y cuándo se comunica el resultado para tomar decisiones sobre el aprendizaje de los estudiantes.
10. Ajustes instruccionales: Qué acciones particulares que realiza realizar el docente para mejorar su enseñanza con base en los resultados de los alumnos.

1.3. *Indicadores*

La tercera fase del proceso de desarrollo de los instrumentos consistió en seleccionar los indicadores de las dimensiones definidas. Uno de los principales retos enfrentados fue el hecho de que el indicador estaba relacionado con el concepto tan sólo en términos de probabilidad y no de certeza, debido a esto, fue necesario utilizar, en la medida de lo posible, un gran número de indicadores. El proceso analítico realizado durante las ocho versiones de la operacionalización permitió una mejora notable.

Durante la elaboración de la operacionalización se observó que las 10 dimensiones se podían agrupar en tres supra-dimensiones: planeación, implementación y usos, asimismo se determinaron varias sub-dimensiones con el objetivo de especificar y clarificar a qué se refería la dimensión general. Para poder empezar a redactar los ítems correspondientes de cada dimensión se identificaron posibles casos o valores que fueron ejemplos para entender la dimensión; cada valor podría ser captado de forma más adecuada por los distintos instrumentos que conforman la batería por lo que se indicó con cuál instrumento sí podría ser observado el indicador.

El cuadro dos presenta un resumen de la operacionalización realizada siendo la versión ocho la versión más completa (Puede verse en el *Anexo 1*. Debe precisarse que hay dos tipos de anexos, los anexos de primer nivel que se consideran los más relevantes, presentes en este documento y existen anexos de segundo nivel o complementarios, los cuales están disponibles en CD). Este cuadro incluye las dimensiones, sub-dimensiones, posibles indicadores de cada sub-dimensión. En las columnas de la derecha se mencionan los instrumentos que conforman la batería, con el fin de delimitar cuales son las dimensiones que sí se desarrollarán en cada instrumento.

Cuadro 2: Sistematización de la operacionalización

	DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	POSIBLES CASOS O VALORES	INSTRUMENTOS				
				Ob	Evi	Viñ	Bit	CA
PLANEACIÓN	PROPÓSITO	Cognitivo	Diagnóstico: detectar situación inicial Formativo: detectar avance, identificar problemas Sumativo: saber si se logró propósito; certificar		X	X		
		Afectivo	Elogio/regañó	X				
		Control del grupo	Estímulo/sanción; premio/castigo	X				
	OBJETO	Contenido curricular	Aprendizaje esperado, estándar, competencia	X	XX			
		Demanda cognitiva	Nivel más simple o complejo	X	XX			
		Necesidades alumnos		X	XX	X		
	FORMA	Informal	Observación, interrogación	X		X	X	X
		Formal	Preguntas de respuesta estructurada Preguntas de respuesta abierta corta Preguntas de respuesta extendida (ensayo) Proyectos y tareas auténticas Tareas para hacer en casa	X	XX			
	MOMENTO		Inicial, continuo, final	X	X		X	X
	IMPLEMENTA	CONSIGNA	Contenido/demanda	Escueto/amplio; congruencia con planeación	X	X		
Forma de comunicar			Escrita/oral	X	X			
Verificar comprensión			Preguntas, aclaraciones	X		X		X
AGENTES		Heteroevaluación	El maestro solo, con otros	X	X	X	X	
		Autoevaluación	Orientación nula, superficial, precisa	X	X	X	X	X
		Coevaluación	Orientación nula, superficial, precisa	X	X	X	X	X
CALIFICACIÓN		Forma de hacerla	Aspectos tomados en cuenta; ponderación Procedimiento para llegar a número o letra	X	X			
		Referente utilizado	Progreso del alumno mismo Nivel del grupo Aprendizaje esperado o estándar		X	X		
		Cuidado conf./validez					X	
USOS		RETROAL. ALUMNOS	Enfoque	Valorativa, descriptiva, orientadora	X	X	X	
	Frecuencia		Mucha/poca; oportuna/extemporánea	X			X	X
	Forma		Oral/escrita; individual/grupal; todos/algunos	X	X	X		X
	RETROAL.	Enfoque	Valorativa, descriptiva, orientadora	X		X	X	

	PADRES	Frecuencia	Anual, bimestral, mensual, semanal	X		X	X	
		Forma	Oral/escrita; todos/algunos	X		X	X	
	R. MAESTRO MISMO	Ajustes instruccionales	Generales, con todo el grupo Diferenciados para subgrupos o individuos	X		X	X	

El sentido de las marcas que aparecen en las columnas de la derecha del cuadro es este: si la marca que aparece es "XX" significa que el instrumento parecía totalmente propicio para obtener información sobre la sub-dimensión; si aparece "X" significa que el instrumento podría obtener tal información con reservas y si no apareció marca alguna se considera que no es factible captar ese indicador con ese instrumento.

2. Elaboración de la batería

La construcción de la batería de instrumentos fue una tarea delicada y compleja, que tuvo la finalidad de obtener información de buena calidad. Para planear la batería se debió considerar el tipo de preguntas (cerradas, abiertas o ambas) que se debían elaborar para cada instrumento con el fin de obtener la información que se pretendía; la elaboración de las opciones de respuesta en cada pregunta, que debían ser exhaustivas y excluyentes; en cada instrumento se consideró el número de preguntas que se debía redactar, así como el orden de cada pregunta y por último la estructura y elementos que conformaban cada instrumento dependiendo de la función que cumple cada uno de ellos. Las versiones de la bitácora, cuestionario para alumnos y portafolio de evidencias que aquí se describen fueron las realizadas con la finalidad de llevar a cabo el proceso de jueceo (Anexos 2, 3 y 4).

2.1. Bitácora

Con este instrumento se buscó obtener información sobre las prácticas de evaluación del docente, a través de preguntas que contestó diariamente durante cinco días hábiles; se pretendió que en la aplicación definitiva pudiera contestar el formato en una semana al principio del ciclo escolar, otra semana intermedia y otra semana al finalizar el periodo. Sin embargo, con fines de pilotaje se realizó el llenado de la bitácora solamente durante una semana continua para lograr identificar las prácticas de evaluación específicas del tercer bloque.

La estructura del instrumento incluyó primeramente una carta de presentación para los maestros, en la que se les indicó el porqué realizar una bitácora, así como la consigna de realizar cinco bitácoras en una semana, una por día hábil en la clase de español; esta debió ser completada inmediatamente después de la lección diaria, conforme era posible. La segunda hoja presentó los datos de identificación, además de día y hora de realizar la bitácora.

El orden de las preguntas se determinó por un proceso lógico de sesión en el aula en tres fases: introducción (3 preguntas), desarrollo (11 preguntas) y cierre (9 preguntas). El número total de preguntas es de 23, de estas 17 fueron dicotómicas con pregunta de complemento para explicar respuesta, 3 preguntas abiertas y 3 preguntas de opción múltiple, 8 hojas en total.

2.2. *Cuestionario para alumnos*

Los estudiantes pueden ser informantes de las actividades evaluativas del docente, para obtener información que no sería fácil de conseguir directamente de los profesores. Este instrumento tuvo preguntas cerradas, debido a que la información que se quería obtener fue sobre acciones específicas de los docentes.

El cuestionario fue estructurado de la siguiente manera: portada, la instrucción general, datos de la escuela-docente y recomendaciones para contestar. El número total de preguntas fue de 55. Las preguntas estuvieron divididas en cuatro apartados, la primera sección denominada "las clases", incluyó un ejemplo de cómo contestar pues se consideró importante por la edad de los sujetos que respondieron; la escala de frecuencia (todos los días, algunos días y nunca) así como instrucciones específicas; esta sección consistió de 26 preguntas.

La segunda sección se llamó "los exámenes", 11 preguntas de tipo de respuesta dicotómica (sí/no). La tercera fue "la calificación entre compañeros y si mismo", número de preguntas 12, esta fue una lista de cotejo donde sólo se marca lo que alumno hizo o no hizo. Y la última sección que se nombró "motivación" con 4 preguntas, con respuesta de tipo dicotómica sí/no.

2.3. *Portafolio de evidencias*

En este instrumento se pide al docente recolectar los productos de sus prácticas de evaluación: (planeación, evaluación diagnóstica, evaluación bimestral, calificación, consigna, tareas en casa y trabajo en el aula); se les pide además contestar cinco cuestionarios que correspondían a cada una de las evidencias. Las preguntas que se diseñaron en los cuestionarios anexos al portafolio fueron tanto abiertas, como dicotómicas y de opción múltiple. Las preguntas abiertas, en la versión definitiva se pretendió eliminarlas, pero en el pilotaje se consideró importante obtener opciones de respuestas de los sujetos. El portafolio estuvo conformado por portada, carta de presentación donde se describió el contenido. Su estructura y las preguntas correspondientes a cada elemento pueden verse en el cuadro siguiente:

Cuadro 3. Estructura del portafolio

CUESTIONARIO	TOTAL DE PREGUNTAS	PREGUNTAS FILTRO	OPCION MÚLTIPLE	PREGUNTAS ABIERTAS	ESCALA
Examen Diagnóstico	19	5	12	1	1
Examen Bimestral	46	10	20	12	4
Planeación	19	5	8	5	1
Consigna	17	4	3	9	1
Tarea	18	0	12	6	0

Fuente: Elaboración propia

2.4. *Formato de Observación*

Este formato (que no es parte de la batería porque sólo se utilizó como validación para el formato de observación) fue elaborado para conocer algunas de las características de la práctica docente que sustentaría la información obtenida por los tres instrumentos que integran la batería, sólo se utilizó durante el trabajo de campo y no fue objeto de un proceso especial de validación por la limitación de tiempo como se ha explicado. La versión definitiva del formato de observación se completó después de tres versiones. Las diferencias más importantes se presentan entre la primera y la segunda versión.

De la estructura, la primera versión contenía los datos del docente, instrucciones, categorías a observar así como información adicional; en cambio en la segunda versión se agregaron categorías divididas en las tres fases típicas de una sesión (inicio, desarrollo y cierre) y categorías relacionadas con la práctica docente en general. Acerca del número de categorías preestablecidas para observar, la diferencia entre la primera y la segunda es de 14 contra 30 categorías, en la tercera versión sólo se agregaron 2 categorías más.

La segunda versión es similar a la tercera en cuestión de estructura, sin embargo en la tercera se eliminan las categorías relacionadas con la práctica docente en general y se incluye un espacio donde se puedan anotar comentarios que el observador considere importantes.

CAPITULO V: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis que se presenta este capítulo pretende conocer la calidad de la información que se obtuvo con los instrumentos desarrollados, atendiendo en particular las propiedades de validez y confiabilidad.

En un primer momento se describe la manera cómo los expertos revisaron cada una de las preguntas de los instrumentos, en el proceso de jueceo con el fin de re-estructurar para mejorar los instrumentos que serían piloteados. En un segundo momento, se describen aspectos que surgen durante el piloteo, donde se menciona qué información específica se obtuvo en cada instrumento. En un tercer momento se especifican los pasos que se llevaron a cabo para corroborar la calidad de los ítems:

- El modelo Rasch verificó la confiabilidad del cuestionario de alumnos.
- El análisis de contenido por medio del programa ATLAS Ti en su versión 6.2 se realizó para validar el formato de observación, la bitácora que respondieron los docentes y los cuestionarios anexos que fueron parte del Portafolio de evidencias contrastando con la operacionalización del constructo: *evaluación en el aula*.
 - El análisis factorial de la bitácora y del cuestionario de alumnos se realizó con el programa estadístico SPSS versión 19, debido a que con estos dos instrumentos sí se tenía la cantidad de sujetos suficientes para determinar si las preguntas del cuestionario, según las respuestas obtenidas empíricamente, se agrupan en forma coincidente con las dimensiones que se manejaron en la operacionalización.
 - Y para finalizar, se complementa la validación de la bitácora por medio del análisis del formato de observación.

1. Validación por jueces

La opinión de expertos, se requirió con el objetivo de mejorar y calibrar cada ítem de los instrumentos, este proceso se efectuó en noviembre del 2012. Los jueces seleccionados se agruparon en dos: primero, expertos en investigaciones educativas principalmente en el tema de evaluación en el aula, jueces que laboran en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Segundo grupo, docentes formadores de profesores de primaria, que laboran en el CRENA (Centro Regional de Educación Normal del Estado de Aguascalientes).

A los jueces se le proporcionó los instrumentos descritos en el Capítulo de metodología (a excepción del formato de observación), además se les entregó una carta de presentación del proyecto, donde se describían las tareas y actividades sobre las cuales los expertos debían emitir un juicio. En esta carta se expresaba la descripción de cada instrumento, la fecha límite para entregar sus comentarios así como indicaciones específicas para realizar el jueceo, las cuales fueron: valorar la pertinencia de las preguntas con respecto al tema, la pertinencia de las opciones de respuesta (en preguntas cerradas), la claridad en la redacción de preguntas y respuestas, identificar preguntas ofensivas o que pudiesen provocar sesgo, el formato del cuestionario y cualquier otro comentario. Los comentarios realizados por los 10 jueces durante la *validación por jueces*, se cuantificaron por cada instrumento que conforma la batería: portafolio de evidencias, cuestionario de alumnos y bitácora del docente.

Cuadro 4: Comentarios por instrumento

Número de observaciones		
Portafolio	Cuestionario de alumnos	Bitácora docente
324	28	38
Observaciones totales: 390		

Después de haber reunido los instrumentos con los comentarios correspondientes de los jueces, se capturaron todos estos en una base de datos para poder conjuntar los comentarios acerca de cada instrumento y de cada ítem. Para facilitar el proceso se decidió agrupar los comentarios de cada instrumento que se clasificaron en cinco: redacción, claridad de las preguntas, ortografía, estructura de la pregunta y formato del instrumento.

Portafolio

Para el desarrollo del portafolio se realizaron tres versiones principales. La estructura del portafolio se modificó entre la primera y segunda versión, en la primera sólo se presentaban los datos del docente así como las preguntas, en cambio en la segunda y tercera versión se conformó por: carta de presentación para explicar el objetivo de llenar el portafolio, las instrucciones específicas de cómo armar el portafolio, nombre de las evidencias así como su descripción, instrucciones puntuales de cada cuestionario anexo y las preguntas de los cuestionarios.

El tipo de preguntas que contenían los cuestionarios sobre las evidencias de la primera versión del portafolio (cuestionarios anexos) fueron preguntas abiertas, en la segunda y tercera versión la mayor parte de preguntas fueron de opción múltiple con pocas preguntas abiertas. Los apartados del portafolio en la primera versión se denominaron productos 1,2, 3, 4 y 5 cada uno con el subtítulo de cada evidencia, en cambio en las versiones segunda y tercera se llamó a las secciones: examen bimestral, examen diagnóstico, planificación, registro de calificaciones, tarea elaborada en casa y trabajos en el aula. Siendo seis secciones en vez de cinco de la primera versión.

El número de preguntas fueron 54 en la primera versión, 111 en la segunda versión y en la última versión 108 preguntas. Las páginas de la primera versión a la tercera disminuyeron ya que en la tercera versión se acomodaron las preguntas de distinta manera y se optimizaron los espacios. De la segunda a la tercera versión existió diferente tipo de redacción de las preguntas, asimismo en la primera versión el formato presentaba espacios amplios para cada una de las preguntas y faltaba agregar las instrucciones específicas, en cambio en la segunda y la tercera versión el formato era más estructurado.

En este instrumento en particular y debido a su extensión, existieron una gran cantidad de observaciones por cada sección (carta de presentación, cómo integrar el portafolio, así como en los seis cuestionarios anexos que indagan sobre distintas herramientas de evaluación: examen diagnóstico, examen bimestral, planeación, registro de calificaciones, trabajo en aula y tarea en casa). Las recomendaciones generales dirigidas al portafolio se resumieron en lo siguiente:

- 1. Agregar algunos reactivos para completar algunos de los apartados.*
- 2. Resaltar más las instrucciones, tener cuidado de cómo se redacta.*
- 3. En algunas opciones de respuesta pueden ser más de una, señalarlo.*
- 4. Se percibe que los instrumentos fueron elaborados con tendencias o concepciones de enfoque de la enseñanza, aprendizajes y evaluación diferentes a lo que se establece en los programas vigentes de educación básica.*
- 5. La experiencia que hemos tenido en responder este tipo de instrumentos nos muestra que en la mayoría de ellos se presenta información que conviene a los maestros y no necesariamente lo que verdaderamente se hace en realidad.*
- 6. Mejorar la presentación de toda la batería de instrumentos.*
- 7. Los cuestionarios deberían ser más sintéticos.*
- 8. Agregar agradecimientos en cada sección.*
- 9. Obtener la información directamente de las evidencias, ya que tendrá que llenar un cuestionario por cada trabajo.*

10. *Pedir a los docentes anexar algunas fotografías.*
11. *Para conceptualizar las tareas auténticas utilizar a Wiggins, oraciones más descriptivas.*
12. *Plantear algunas tareas que no sean auténticas para reforzar.*
13. *Eliminar algunos ítems innecesarios o incomprensibles.*
14. *Con respecto a los trabajos en el aula es importante especificar que estas evidencias tienen que estar articuladas con la planeación didáctica.*

Durante el procesamiento de los comentarios, claramente se distinguieron preguntas con comentarios de diferentes jueces, en ocasiones coincidentes, otras no. Principalmente, los comentarios estuvieron relacionados con aspectos de la claridad de las preguntas, redacción, así como la ortografía. Los ítems que tuvieron recomendaciones específicas se mencionan enseguida. A partir de los comentarios realizados a las preguntas del portafolio, aquellas que se consideraron confusas se presentan enseguida, porque afectaban la comprensión de los respondientes, fueron modificadas:

Del examen diagnóstico

12. *En caso de que el examen haya sido diseñado por usted solo o con ayuda de otros profesores ¿Qué fuentes consideró en su diseño? Marque todas las necesarias*
15. *¿Devolvió el examen al alumno una vez calificado con el fin de realizar una revisión?*

De la sección del examen bimestral-lista de calificaciones:

3. *¿Devolvió el examen al alumno una vez calificado con el fin de realizar una revisión?*
5. *En caso de que el examen haya sido diseñado por usted solo o con ayuda de otros profesores ¿Qué fuentes consideró en su diseño? Puede marcar más de una opción. Marque todas las necesarias*
- 9 *Durante la aplicación se dieron instrucciones de forma oral,*

14. *Tiempo aproximado que empleó en calificar este examen*

17. *Hubo alguna(s) pregunta (s) en que le costó trabajo determinar si las respuesta del alumno era correcta o incorrecta,*

23. *¿Qué tanto tomó en cuenta los siguientes aspectos al asignar estas calificaciones?*

26. *¿Qué tanto tomó en cuenta los siguientes aspectos para asignar la calificación de los alumnos?*

33. *¿Explicó a los niños el significado de su calificación?*

35. *¿En qué medio se apoyó para comunicar los resultados a los padres?*

De la sección planeación se modificó la pregunta:

11. *Los niveles cognitivos esperados por el alumno en las actividades, según su planeación fueron:*

De sección de tareas en casa:

¿Cómo ayuda esta tarea a cumplir el objetivo del tema?

¿Qué tipo de actividad pidió los alumnos para realizar en su tarea de la casa?

¿En qué se basó para revisar esta tarea?

Las siguientes preguntas **se eliminaron** del cuestionario debido a que no se consideraron pertinentes:

- *Del examen diagnóstico la pregunta ¿Cuál es el origen de este examen?*
- *Del examen bimestral la pregunta; Durante la aplicación se dieron instrucciones de forma oral.*
- *Del apartado de instrucciones las preguntas. Señale la opción que considere que describe los trabajos que sus alumnos realizaron. Y ¿A qué aspecto dio mayor importancia a la hora de revisar?*

Estas recomendaciones fueron consideradas para la re-elaboración del instrumento para el piloteo; principalmente se eliminaron los ítems no necesarios y se reestructuraron los ítems que no fueron claros. El mayor

número de comentarios fueron los relacionados con el examen bimestral- lista de calificaciones ya que fue el cuestionario con mayor número de ítems.

Cuestionario de alumnos

La mayoría de los comentarios hechos fueron dirigidos hacia aspectos de ortografía. 23 comentarios relacionados con la ortografía, aspectos tales como cambiar palabras, agregar o quitar palabras y acentuar. Los comentarios acerca de la estructura de la pregunta fueron sólo dos. Y fueron solamente dos en cuestión de la redacción y un comentario de la claridad.

En el cuestionario para alumnos no hubo recomendaciones específicas a los ítems sino a todo el cuestionario en general tales como: *Es demasiado extenso, revisar el propósito del cuestionario, se sugiere entrevistas estructuradas, cuidar el lenguaje, quitar preguntas que no sean necesarias, el aplicador lea las preguntas para los alumnos y ellos iban contestando al mismo tiempo, para la aplicación de este examen habrá alguien que auxilie a los niños con sus dudas.*

Las consideraciones de los expertos respecto al cuestionario fueron en su mayoría puntuales, la mayoría de ellas estuvieron dirigidas a la ortografía y algunas a la redacción por lo que las modificaciones fueron claras y fáciles de realizar. La construcción del cuestionario se resumió en tres versiones distintas. El número de preguntas se modificó de 12 a 55 a 49, respectivamente en cada versión. El tipo de preguntas en la primera versión era de opción múltiple, en la segunda y tercera versión eran preguntas tipo escala y dicotómicas. Entre la segunda a la tercera versión se reestructuraron los apartados y se redactaron de forma distinta.

Bitácora docente

La mayoría de comentarios de los jueces (20 comentarios de 38) estaban relacionados con la claridad y pertinencia de las preguntas, hubo también 14 comentarios sobre la ortografía. Las recomendaciones generales que se hicieron de este instrumento fueron: *unificar conceptos y tomar fotos*.

Por ser la bitácora el instrumento menos extenso, recibió solamente dos recomendaciones generales; la mayoría de los comentarios fueron relacionados con las preguntas, la sugerencia de agregar preguntas se consideraron para reestructurar la bitácora.

Las preguntas que se **modificaron** en específico fueron cuatro:

- 2. ¿Cuál fue el aprendizaje esperado del tema? De la cual se comentó lo siguiente: *Debe ir abierta, Diferenciar entre aprendizajes esperados y tipo de objetivo de aprendizajes. Puede ser más de uno. Hay muchos aprendizajes esperados en el programa de Español, dejarla abierta. ¿Vas a cerrarlo por los proyectos?*
- La pregunta 8. ¿se dirige a sólo un niño? Se comentó *Como profesor no me quedaría clara esta opción.*
- Y la pregunta 18. Pensó hacer actividades planeadas pero que no fueron realizadas en alguna sesión posterior se percibió *confusa* por lo que se reestructura.
- De la pregunta 2 la opción de respuesta d) Desarrollar un juicio de valor. *No se considera pertinente* por lo que se elimina.

De la bitácora se elaboraron tres versiones. La principal distinción, en un primer momento las preguntas elaboradas fueron abiertas y después se decidió por preguntas de opción múltiple. Entre la segunda y tercera versión la principal modificación fue la calidad de las preguntas siendo estas dos versiones similares.

2. Piloteo de los instrumentos

Una vez revisados todos los aspectos que surgieron durante el jueceo, se modificó la batería con base en las aportaciones de los expertos exceptuando el formato de observación, que se elaboró después. Luego se procedió a una primera comprobación aplicándolo a un grupo de docentes de las escuelas de Aguascalientes, con el propósito de verificar la información que se obtuvo; respecto de la extensión de los instrumentos, el modo de presentar las preguntas, el orden y la conveniencia de suprimir o añadir preguntas.

En la aplicación "piloto" fue conveniente recoger todas las reacciones que manifestaron los participantes, tales como: facilidad, entusiasmo, aburrimiento, incertidumbre, duda, incomprensión o fatiga, para poder optimizar la forma definitiva. Durante las cuatro semanas de febrero del 2013 se realizó el pilotaje de los instrumentos con 15 maestros de tercero de primaria. Los instrumentos se aplicaron sólo a los docentes que aceptaron y se comprometieron a participar.

La identificación de las escuelas y maestros con los que se realizó el pilotaje se hizo antes de terminar el año 2012, para organizar los tiempos de aplicación de los instrumentos así como las observaciones en el aula que se realizaron. Cada semana de febrero se ejecutó la aplicación del pilotaje de la batería de instrumentos a cinco docentes.

Los docentes completaron dos instrumentos: el primero, las cinco bitácoras una por cada día de la semana. El segundo, el portafolio de análisis de evidencias, en el cual se recabaron distintas evidencias o productos y se respondieron los cuestionarios anexos correspondientes. Simultáneamente, el cuestionario para alumnos se aplicó por la investigadora a 25 alumnos por cada semana; no a todos los alumnos de los docentes participantes se les aplicó el cuestionario sino a una muestra de 100 estudiantes. Durante la

misma semana, se observó a cinco docentes, uno por día se la semana durante la sesión de la materia de español. (Anexos 5, 6, 7)

En el momento de obtener la información de los docentes en la primera semana se advirtió que solamente en una semana era difícil de obtener la información como se proponía, por lo que decidió modificar el piloteo para realizarlo en dos semanas, primero se realizó el llenado de las bitácoras que correspondan a la semana y la segunda semana los docentes se enfocaron a responder los cuestionarios del portafolio y acopiar las evidencias solicitadas.

Durante el proceso de piloteo se asistió a escuelas que fueron relacionadas por los maestros del CRENA que a la vez fueron jueces en este proyecto, debido a que ellos por su familiaridad con el trabajo de campo en las escuelas pudieron ser un vínculo para la apertura y disposición de los directores y maestros de las escuelas. A pesar que eran 20 los grupos que formaban parte de la primera lista proporcionada por los docentes del CRENA, por distintas razones (mencionadas en el capítulo de conclusiones en dificultades del trabajo de campo) se requirió una segunda lista con 10 escuelas adicionales, seleccionadas por su ubicación.

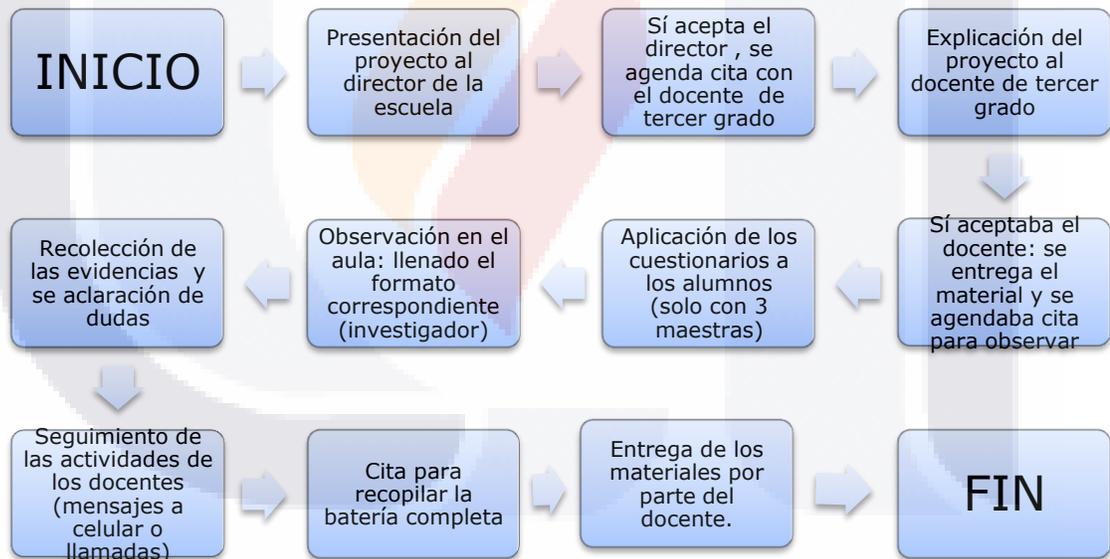
El proceso por el cual se llevó a cabo el piloteo comenzó contactando al director de la escuela, para pedir autorización de ingresar a la escuela y permitir el acceso a las aulas de tercer grado con los docentes. Entonces el proyecto se presentó a cada docente, preguntándole si estaba dispuestos a participar; esto se hizo en el momento que se entregó el oficio al director o en una cita posterior dependiendo de las actividades o reglas escolares.

El material necesario fue entregado a los docentes que accedieron a participar, explicándoles las actividades a realizar, a su vez se acordaba una cita para observar al docente en la clase de español durante la semana en

curso. El día que se observaba en el aula igualmente se obtuvieron las evidencias.

A los profesores se les preguntaba sí habían surgido dudas acerca del proceso. En ese momento se acordaba, el día y hora de la recolección del material. Con cada docente participante se tuvo comunicación constante por medio de mensajes de celular, se les iba recordando qué actividad tenían que realizar durante el día o la semana, según fuera el caso. Con tres de las maestras participantes se confirmó realizar la aplicación del cuestionario para alumnos, estas docentes en particular mostraron disposición y cordialidad, por esa razón se decidió aplicar los cuestionarios en estas aulas.

Cuadro 5. Proceso de piloteo



Fuente: Elaboración Propia

2.1. Información obtenida

La información que se obtuvo de la aplicación de los instrumentos bitácora, cuestionario para alumnos, portafolio de evidencias y el formato de observación aplicados en 15 salones de clases, se detalla en los siguientes párrafos.

Portafolio de evidencias

Las carpetas que se entregaron para el proceso fueron 20, se contestaron 15 portafolios que contenían los seis cuestionarios anexos referentes a cada evidencia: examen diagnóstico, examen bimestral, registro de calificaciones del segundo bimestre, planeación semanal o quincenal, trabajo colectivo elaborado en el aula y tarea en casa de tres alumnos de distintos niveles de desempeño (sobresaliente, promedio, deficiente).

La tasa de respuesta fue de 75%, ya que se recuperan 15 carpetas con los cuestionarios contestados, sin embargo es necesario señalar que 4 de los 15 maestros no entregaron evidencias del examen diagnóstico, ni examen bimestral, ni la lista de calificaciones debido a que ellos no iniciaron el ciclo escolar con el grupo.

Las preguntas del portafolio fueron en su mayoría cerradas, por lo que se consideró conveniente capturar las respuestas en una base de datos *SPSS* compuesta por 150 variables. El número total de evidencias obtenidas fue de 229, que se recolectaron de tres formas: unas evidencias fueron fotografiadas por la investigadora, otras fueron entregadas en fotocopias por los docentes y las restantes fueron trabajos originales proporcionados por los docentes. Esta evidencias no fueron parte del análisis de datos sin embargo se pueden utilizar para continuar con la investigación en un momento posterior.

Bitácora

Las bitácoras que se planeó aplicar eran 100 considerando que serían 5 bitácoras por 20 maestros, sin embargo al aproximarse a los docentes la mayor parte comentaron que solo tenían sesiones de español 3 o 4 veces a la semana, es decir se llenarían un máximo de 60 bitácoras (debido a que fueron 15 los docentes que sí terminaron el proceso de llenado).

La tasa de respuesta fue de 71% puesto que se recuperaron 43 bitácoras. En el momento de recoger las bitácoras, los docentes mencionaron que la información que ellos contestaron fue repetitiva, explicando que se llevan proyectos en la materia de español por lo que todos los días se desarrolló el mismo tema. Los docentes manifestaron que el trabajo de llenado de las bitácoras fue tedioso y abrumador, debido a que también debían de contestar los cuestionarios del portafolio de evidencias. Los datos que se obtienen de las bitácoras fueron capturados en una base de datos del programa *SPSS* conteniendo 21 variables.

Cuestionario para alumnos

Los cuestionarios que se aplicaron fueron 100 a tres grupos de alumnos de los docentes participantes. El tiempo de aplicación en promedio fue de 30 minutos, considerando que los estudiantes contestaron el cuestionario entre 20 y 40 minutos. Durante la aplicación se identificaron ítems que los alumnos no entendieron o consideraron que eran repetitivos.

La captura de la información se realizó en el programa de análisis de datos *SPSS* que contuvo 50 variables, esto fue posible ya que las preguntas eran cerradas, divididas en dos secciones una de tipo escala y otra sección de respuestas dicotómicas.

Formato de Observación

Las observaciones en el aula que se llevaron a cabo fueron 15. El formato fue de tres fases (inicio, desarrollo y cierre), a su vez dividido en bloques de cinco minutos continuos de observación con categorías preestablecidas y dos minutos para hacer anotaciones libres. (Anexo 8)

Las anotaciones se capturaron en un archivo de Word para posteriormente insertar la información en el programa de ATLAS Ti con el fin de realizar análisis del contenido de las categorías preestablecidas así como las categorías que surgen en el piloteo y comparar estas con la operacionalización de *evaluación en el aula* con la finalidad de agregar en algún momento posterior si se quisiera realizar la aplicación definitiva.

3. Análisis de datos del piloteo

Los procedimientos que se llevaron a cabo para realizar este análisis fueron distintos, debido a las características particulares de cada instrumento.

3.1. Cuestionario para alumnos

En el cuadro dos se aprecia, este instrumento es apropiado para recoger información sobre algunas de las dimensiones (de las diez) incluidas en la operacionalización, en particular *forma*, *agentes (hetero-evaluación* así como *auto-evaluación*), *consigna*, *calificación* (cuidados de confiabilidad y validez), *propósito* y *retroalimentación a alumnos*. Las opciones de respuestas que se presentan en el cuestionario según las dimensiones de la operacionalización dimensiones son:

Dimensión Forma

- Te dice que vas bien o que sigas así
- Te dice cómo te calificaría
- Cuando tienes dificultades con alguna actividad, se acerca para ayudarte
- Te dice las características de un buen trabajo que debe tener tu trabajo para que esté bien
- Si tú sabes más que un compañero, te pide que lo ayudes
- Te dice porque es importante el tema revisado
- Te dice cómo hacer mejor tus trabajos
- Te dice si aprendiste o no
- Te enseña un ejemplo de trabajo para que veas cómo tiene que quedar el tuyo
- Te dice lo que vas a aprender
- El maestro te enseña un trabajo bien hecho

Dimensión Agentes

- El maestro es justo al asignarte la calificación de español
- Cuando se te dificulta hacer un trabajo se queda después de clases para explicarte
- El maestro permite calificarte los trabajos
- Se acerca a tu lugar a ver qué es lo que estás haciendo en tu libro o cuaderno
- Te revisa todas las tareas que te encarga de español
- Si un compañero sabe más le pide que te ayude
- El maestro te explica cómo calificar a tu compañero
- Cuando me reviso, me doy cuenta qué hice mal
- Si no estoy seguro de cómo calificar a mis compañeros, mi maestro me ayuda

Dimensión Retroalimentación a alumnos

- Te pregunta si tienes dudas
- Te explica por qué están mal en las respuestas
- Te dice que te esfuerces más o que necesitas mejorar
- No me da miedo preguntarle a mi maestro porque él siempre me ayuda
- Mi maestro me dice que sí puedo hacer los trabajos

Dimensión Propósito

- Te premia cuando haces algo bien
- Te castiga cuando alguien no contesta bien

Dimensión Consigna

- Antes de iniciar las actividades te pide leer las instrucciones para que te queden claras
- Cuando tienes dudas repite las instrucciones pero con otras palabras
- Se esfuerza para que entiendas todas las actividades

Dimensión Calificación

- Yo le digo a mis compañeros si están bien o mal sin que mi maestro dé la respuesta
- Me gusta calificarme porque puedo calificar bien una respuesta que está mal
- Tu maestro a veces se equivoca al calificarte
- Tu maestro se sale del salón mientras contestas el examen
- Le digo a mis compañeros cómo corregir las preguntas que están mal
- Yo les pregunto a mis compañeros por qué me ponen mal las respuestas
- Te premia cuando logras hacer algo bien
- Todos hacemos el mismo examen
- Todos leemos las preguntas antes de contestarlo
- Tu o tus compañeros preguntan si tienen dudas de las preguntas del examen
- Tu maestro cuida que no se copien
- Tu maestro te da pistas que no se copien
- Mis compañeros y yo preguntamos si tenemos dudas
- Tu maestro se sale del salón mientras contestas el examen
- Todos hacemos el examen el mismo
- Yo pongo las calificaciones en los trabajos de mis compañeros
- Yo decido cuál es el mejor trabajo
- No estamos de acuerdo si están bien o mal las respuestas
- Mis compañeros me reclaman por qué les pongo mal las respuestas
- Yo les pregunto a mis compañeros por qué me ponen mal las respuestas
- Les digo a mis compañeros cómo corregir las preguntas que están mal

El *modelo Rasch* se consideró adecuado para estimar la confiabilidad de la información dada la naturaleza de las preguntas; y para corroborar la coincidencia de los resultados empíricos con las dimensiones de la operacionalización se utilizó Análisis Factorial en ambos casos con el paquete estadístico SPSS versión 19.

En un primer momento, se verificó que todos los ítems estuvieran diseñados en sentido positivo o en sentido negativo, se realizaron las re-codificaciones necesarias dentro de las preguntas del cuestionario para alumnos. Luego, se solicitó el apoyo de un experto en la realización de este tipo de análisis, que pertenece al grupo de investigadores sobre el tema de Evaluación en Aula de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Al reportar los resultados se decide agrupar los ítems como están acomodados en el cuestionario de manera descendente debido a que no todos los ítems podían ser incluidos en un solo momento por la naturaleza del programa que se utilizó, las 49 preguntas del cuestionario se agruparon en cinco tablas, en la primera tabla con los reactivos de 1 al 7, la segunda tabla con los reactivos del 8 al 13, la tercera tabla con los reactivos 14 al 24, la cuarta con los reactivos 24 al 33 y la última los reactivos 34 al 49.

Para dar una interpretación sobre la aceptabilidad de los datos obtenidos se debió de interpretar presentan los valores máximos y mínimos de infit(ajuste interno) y de outfit (ajuste externo); pues con estos se decide sí se cumple el criterio de confiabilidad en este modelo. En seguida se observan los valores máximos y mínimos de infit y outfit obtenidos en las cinco tablas en que se agruparon los datos:

- INFIT MNSQ y OUTFIT MNSQ de 0.6 a 1.2
- INFIT ZSTD y OUTFIT ZSTD de -2.0 a 2.0

Cuadro 6. Resultados del análisis de Rasch

TABLA	REACTIVOS	INFIT (Valor mínimo y máximo)		OUTFIT (Valor mínimo y máximo)	
		MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD
1	1-7	0.91, 1.15	-0.4,1.0	0.72, 1.14	-1.1,0.8
2	8-13	0.76, 1.22	-1.9, 1.8	0.75,1.20	-1.8,0.5
3	14-23	0.88, 1.0	-0.9, 2.2	0.87, 2.7	0.9, 0.7
4	24-33	0.87,1.27	-1.4,2.0	0.74, 3.55	-1.4, 1.7
5	34-39	0.84, 1.16	-1.4, 2.7	0.73, 1.19	-.24, 0.23

Fuente: Elaboración propia

Los ítems obtuvieron rangos aceptables excepto dos marcados con color rojo por el analista de datos; de la tabla 4, el ítem 1 (que en el cuestionario es el no.14) presentó valores fuera del rango de 1.27 y 3.55 (MNSQ) así como de la tabla 3 el ítem 11 (34 del cuestionario) presentaron valores entre 2.2 y 2.7 en ZSTD Y OUTFIT. Las preguntas que estuvieron por fuera de los valores aceptables:

- *El maestro es justo al asignarte la calificación de español (14)*. Esta pregunta se pudiera reestructurar o eliminar definitivamente.
- *Mi maestro permite calificarme los trabajos (34)*. Esta pregunta en el momento de la aplicación del cuestionario a los alumnos se percibió como confusa, por lo que es recomendable eliminarla.

Los valores mostrados en este modelo para el cuestionario representaron una **confiabilidad aceptable** (si se eliminan los dos ítems) de los datos obtenidos en la aplicación.

El procedimiento para atender la validez fue el análisis factorial, para determinar qué tan coherente era la información que se obtuvo durante el piloteo con la operacionalización del constructo de prácticas de evaluación en el aula. Durante el proceso de análisis factorial se cuidaron criterios indispensables: que tuvieran un número suficientes de casos (30 mínimo), más de cinco variables dentro del paquete de SPSS, un coeficiente de variación mayor a 20%, por lo que solamente el cuestionario y la bitácora podrían ser parte de esta validación. La interpretación de los resultados obtenidos tuvo en cuenta los siguientes condicionantes:

- a) La prueba Kaiser-Meyer-Olkin (KMO): Los resultados varían entre 0 y 1, siendo mejor entre más próximo a 1; los valores de preferencia deben situarse entre 0.5 y 1 para que se considere adecuado realizar el análisis factorial. Para la prueba de Bartlett se deben buscar valores entre 0 y 0.05
- b) Las comunalidades deben de conseguir valores superiores a 0.40, lo que representa porcentajes mayores a 40% de la varianza que explica el factor
- c) El porcentaje de varianza acumulado que no es aceptables si es menor al 50%.
- d) Los valores del factor extraído debieron ser mayores a 0.40

La matriz de factores rotados se cotejó con la operacionalización para valorarse cumplió el objetivo de obtener información referente a las cuatro dimensiones a las que corresponden teóricamente los ítems diseñados.

Al interpretar la matriz de factores, se pudo observar que fueron 17 los factores en la matriz que se obtuvieron, sin embargo se quitaron 13 elementos debido a que no presentaban valores mayores de 0.40 por lo que en el factor no aparecen ítems relacionados, es decir, los elementos se presentan sin preguntas (factores 5, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16 y 17) o presentaron valores negativos, los cuales no tienen una relación con la dimensión que se observa

en el factor sino que son ítems que observan características contrarias a la dimensión (factores 13 y 7).

Cuadro 7. Análisis factorial del cuestionario para alumnos

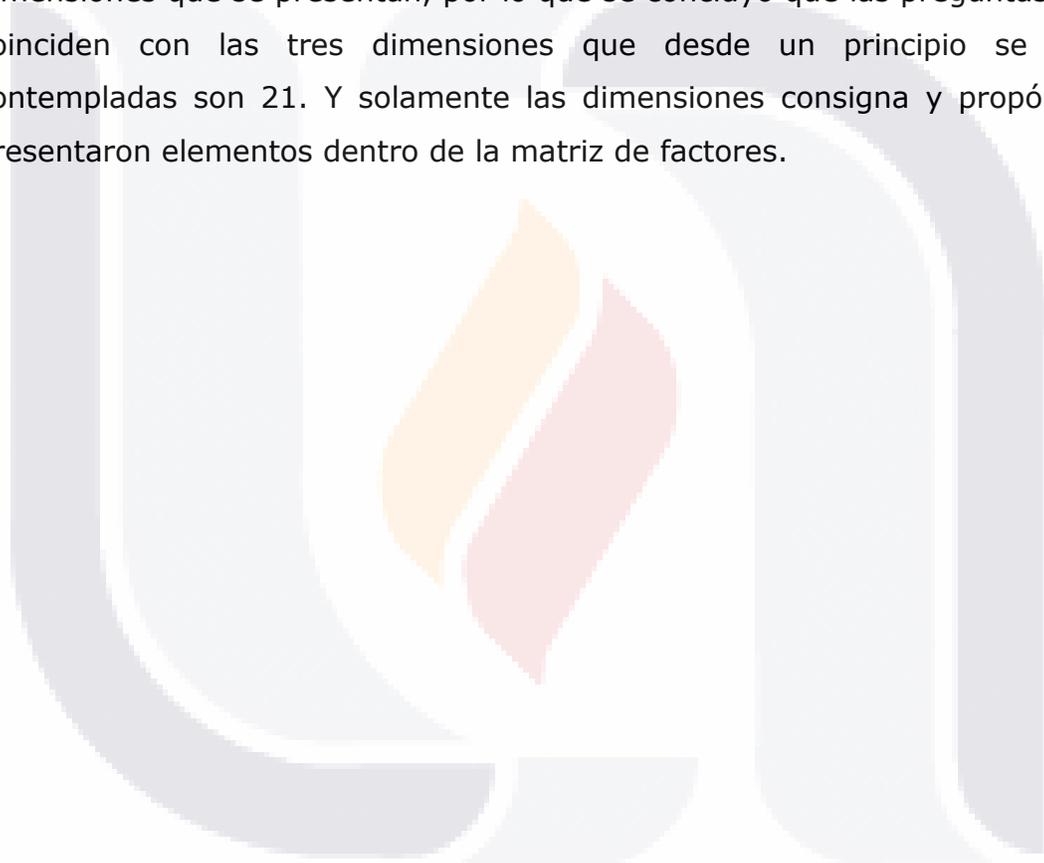
No. De factor	Dimensión	Ítems que conformaron la dimensión	Valor que se obtuvo
1	Forma <i>Sub-dimensión Tarea auténticas</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Te dice que vas bien o que sigas así 2. Te dice cómo te calificaría 3. Cuando tienes dificultades con alguna actividad, se acerca para ayudarte 4. Te dice las características que debe tener tu trabajo para que esté bien 5. Si tú sabes más que un compañero, te pide que lo ayudes 6. Te dice por qué es importante el tema revisado 7. Antes de iniciar las actividades te pide leer las instrucciones para que te queden claras 8. Te dice cómo hacer mejor tus trabajos 9. Te dice si aprendiste o no 10. Te enseña un ejemplo de trabajo para que veas cómo tiene que quedar el tuyo 11. Te dice lo que vas a aprender 	<p>0.758</p> <p>0.639</p> <p>0.597</p> <p>0.587</p> <p>0.587</p> <p>0.570</p> <p>0.567</p> <p>0.484</p> <p>0.459</p> <p>0.450</p> <p>0.415</p>

2	Calificación <i>Sub-dimensión Cuidados a la confiabilidad y validez</i>	1. Yo le digo a mis compañeros si están bien o mal sin que mi maestro dé la respuesta	0.655
		2. Me gusta calificarme porque puedo calificar bien una respuesta que está mal	0.577
		3. Tu maestro a veces se equivoca al calificarte	0.520
		4. Tu maestro se sale del salón mientras contestas el examen	0.494
		5. Le digo a mis compañeros cómo corregir las preguntas que están mal	0.427
		6. Yo les pregunto a mis compañeros por qué me ponen mal las respuestas	0.401
3	Agentes <i>Sub-dimensión Heteroevaluación</i>	1. Te premia cuando logras hacer algo bien	0.578
		2. El maestro es justo al asignarte la calificación de español	0.533
		3. Cuando se te dificulta hacer un trabajo se queda después de clases para explicarte	0.501
4	Retroalimentación a alumnos	1. Antes de iniciar las actividades te pide leer las instrucciones para que te queden claras	0.544
		2. Te pregunta si tienes dudas	0.454
		3. Te explica por qué están mal las respuestas	0.444

Fuente: Elaboración propia

El cuestionario para alumnos estaba compuesto de 49 ítems, sin embargo hay que recordar que dos preguntas (14 y 34) se descartaron, ya que obtuvieron valores no aceptables en confiabilidad (con el Modelo de Rasch). Por lo que el análisis de la validez con factorial se realizó con 47 elementos del cuestionario de alumnos, quitando las dos preguntas antes mencionadas.

Ahora, de los elementos que se consideraron para incluirlos en la validación del cuestionario para alumnos, fueron 23 los elementos que sí estuvieron incluidos en las dimensiones que coincidieron con la operacionalización. De la dimensión forma se presentan diez ítems, de la dimensión calificación se presentan seis ítems, de la dimensión agentes existen tres preguntas que son coincidentes con la operacionalización. De la dimensión retroalimentación para alumnos son dos, ya que el ítem marcado con **negritas** no es pertinente dentro de las dimensiones que se presentan, por lo que se concluyó que las preguntas que sí coinciden con las tres dimensiones que desde un principio se tenían contempladas son 21. Y solamente las dimensiones consigna y propósito no presentaron elementos dentro de la matriz de factores.



3.2. Bitácora del docente

En este instrumento, la confiabilidad se estimó por medio del procedimiento de Análisis de contenido utilizando el programa Atlas ti versión 6.2, después la validez fue verificada a través del Análisis factorial con el software SPSS versión 19.

Al iniciar el proceso de *Análisis de Contenido*, para identificar qué tan pertinente era la información recabada, se realizó una lectura a profundidad de las preguntas y respuestas que se plantearon en el documento para aplicarlo durante el piloteo para cotejar la información que se observa en la bitácora con la explicitada en la operacionalización.

Dentro de este proceso se identificaron 29 citas dentro de las 19 preguntas y respuestas que integran la bitácora, las que representaron las distintas dimensiones especificadas en la operacionalización. Las dimensiones que sí aparecieron ante este análisis son 7:

1. La dimensión que se presentó mayormente es *la forma* con 11 citas.
2. De *la dimensión propósito* se distinguieron 5 oraciones relacionadas, cabe señalar que se identificaron también la sub-dimensión diagnóstico con 2 enunciados.
3. De *la dimensión consigna* se encontraron 4 frases mencionadas en la operacionalización. Esta dimensión en particular fue claramente identificada la sub-dimensión forma de comunicar.
4. *Dimensión momento* se presentaron 2 oraciones que se relacionan con la operacionalización.
5. Dentro de *la dimensión de objeto* pero específicamente de la sub-dimensión contenido curricular se identificaron 2 frases.
6. La *dimensión ajustes instruccionales* se presenta una sola ocasión y de igual manera **retroalimentación a los alumnos** una sola ocasión fue mencionada.

Las dimensiones de agentes, calificación y retroalimentación a los padres de familia, no fueron identificadas, a pesar que estas dimensiones sí estuvieron vislumbradas desde el inicio del diseño de la batería. Debido a esto, se puede considerar *una confiabilidad no completa* en todas las dimensiones.

En el análisis factorial para identificar la validez de este instrumento, se obtuvo el valor de la prueba KMO de 0.373, sin embargo no se obtuvo el valor esperado en la prueba de esfericidad, aun así se siguió adelante con el análisis por ser análisis de piloteo. El porcentaje de varianza total fue de 79%. De la matriz de componentes se identificaron 7 factores, aunque el último factor no se consideró debido a que indica un valor negativo y un valor positivo, esto quiere decir que solamente un elemento aparece en la última dimensión y en esas condiciones no se puede interpretar dicha dimensión.

Cuadro 8. Análisis factorial de la bitácora del docente

No.	Dimensión	Ítems que formaron la dimensión	Valor que se obtuvo en
1	Propósito <i>Sub-dimensión formativa</i>	1. En esta sesión ¿usted motivó a los alumnos? 2. ¿Realizó alguna actividad para corroborar el aprendizaje que lograron sus alumnos? 3. ¿Durante la sesión Usted llamó la atención a un alumno?	0.991 0.889 0.684
2	Retroalimentación a los alumnos	4. ¿Consiguió detectar que alumnos aprendieron y cuáles no? 5. ¿Realizó algún tipo de retroalimentación de las actividades realizadas? 6. ¿Cuántas respuestas aceptó?	0.807 0.414 0.441
3	Propósito <i>Sub-dimensión diagnóstica</i>	7. ¿Utilizó alguna estrategia para verificar los conocimientos previos de los alumnos? 8. Escribió algo en el pizarrón relacionado con el tema 9. ¿Usted realizó alguna planeación específica de la sesión?	0.763 0.684 0.475
4	Ajustes	10. ¿Usó algún material adicional	0.747

	instruccionales	para explicar el tema? 11. ¿Qué hizo después de escuchar las respuestas?	0.546
5	Ajustes instruccionales	12. ¿Cómo realizaron los niños sus actividades? 13. Considerando lo que pasó en el aula hoy ¿Modificará las actividades planeadas para los días siguientes 14. ¿Qué hizo mientras los niños realizaban la(s) actividad(es) que indicó?	0.889 0.655 0.582
6	Forma de evaluación Subdimensión Preguntas	15. ¿A quién le dirigió la(s) pregunta(s)? 16. ¿Cuántas respuestas aceptó?	0.790 0.657

Fuente: Elaboración propia

De las 23 preguntas que conformaban la bitácora, se descartaron seis, ya que eran preguntas de tipo abiertas. De las 17 restantes fueron 16 que sí se presentaron en los seis factores que presenta la matriz, el ítem que no se mostró como válido fue: *¿Cómo fue la instrucción?*

Son cuatro las dimensiones que se pueden considerar válidas, esto debido a que en dos factores se presentó la dimensión propósito con dos sub-dimensiones, diagnóstica y formativa. En dos factores presentan ítems de la dimensión de ajustes instruccionales. Y de la dimensión forma sólo se abarcó la sub-dimensión de preguntas, se puede concluir que existe coherencia entre la información que se quiso obtener y la que realmente se obtuvo durante el trabajo de campo, sin embargo no en todas las dimensiones que se planearon desde el principio del diseño de este instrumento.

3.3. Portafolio de evidencias

Para estimar la confiabilidad y la validez de este instrumento se decidió realizar *Análisis de contenido*, debido a la naturaleza de las preguntas. La información de las preguntas y respuestas del portafolio de evidencias se comparó con las dimensiones establecidas durante el proceso de operacionalización. Este análisis se efectuó pregunta por pregunta, así como cada opción de respuesta que se diseñó en los seis cuestionarios.

De los seis cuestionarios anexos al portafolio de evidencias se identificaron 347 citas de las cuales se agruparon en 18 códigos, los que representaron las 10 dimensiones en las que estaba dividida la operacionalización así como 8 sub-dimensiones.

Durante este análisis se percibió que todas las dimensiones observadas durante la operacionalización fueron retomadas en estos cuestionarios como había sido planeado, sin embargo el número de preguntas que fueron incluidas para cada dimensión diverge entre cada dimensión. Para conocer en qué medida cada dimensión fue retomada dentro de este instrumento se mencionan las citas por cada dimensión de la operacionalización:

- 128 de la dimensión **calificación**
- 97 de la dimensión **forma**
- 45 de la dimensión **retroalimentación a los alumnos**
- Las 108 citas estantes se dividieron en las otras 7 dimensiones.

Esto significa que fueron tres las dimensiones que se identifican mayormente dentro del portafolio de manera más plena, las otras dimensiones no son contempladas de forma completa.

3.4. Método de validación complementario

Durante la planeación de la elaboración de la batería se consideró pertinente utilizar un segundo método de validación para la bitácora, este método fue un formato de observación. Esta validación busco cotejar la información que el docente proporcionó al completar la bitácora y la información que el investigador captó directamente dentro del aula donde se realizó el piloteo.

El análisis de contenido del formato de observación se realizó con la intención de comparar la información de las categorías del formato de observación y la información obtenida de las bitácoras. Como era de esperarse, este instrumento se diseñó con la intención de considerar las diez dimensiones planteadas desde el inicio del diseño de la batería como se consideraron también en la bitácora. De lo anterior se identificaron 40 citas, que representan siete de las diez dimensiones que se planeó captar:

- La dimensión que se presentó mayormente con 19 citas en la dimensión **forma**.
- Después se presentó dimensión **momento** con 5 citas.
- Las dimensiones **ajustes instruccionales** y **propósito** con 4 citas.
- La dimensión de **Agentes** con 3 citas así como las *dimensiones de Retroalimentación y consigna* solo con 2 citas.

Después de comparar la información obtenida en la bitácora y la información del formato, fueron siete dimensiones retomadas durante este formato, dejando a un lado las dimensiones de: *Calificación, Retroalimentación a padres y Objeto*. Es decir que las dimensiones que tampoco aparecen en bitácora son *calificación y retroalimentación a padres*, por lo que puede considerarse que existe una coincidencia entre estos dos instrumentos en el momento de recabar los datos y podría inferirse una validez mayor de lo que se pensó con solamente el análisis factorial de la bitácora.

Tesis Tesis Tesis Tesis Tesis

Todas las categorías preestablecidas en el formato de observación durante el piloteo se presentaron al menos una vez durante la observación en el aula por lo que se considera pertinente mantener todas las categorías preestablecidas para una aplicación posterior.

Ahora, el investigador realizó anotaciones adicionales a las categorías preestablecidas de las cuales se infirieron categorías del formato, no distinguidas con anterioridad (antes del piloteo) y que pueden ser incluidas en la operacionalización:

1. Características del grupo: *Este grupo tiene la característica particular de tener un alumno con autismo, por lo que la maestra tiene atención diferenciada a este alumno respetando los ritmos de aprendizajes y capacidades (05 febrero 2013). Los alumnos agarran su celular y para poner la música que ellos quieren, se percibe falta de autoridad así como desobediencia total de los alumnos (11 febrero 2013). Existe un niños con problemas del lenguaje que el maestro atiende de forma diferenciada (28 febrero 2013).*
2. Clima de confianza: *Los alumnos se acercan con la maestra para presentarle dudas o comentarle o quejarse o cualquier cosa, la maestra es atenta con cada niño (7 febrero 2013). La maestra sonrío constantemente a los niños, con "actitud maternal" al nombrarlos "hijos" (18 febrero 2013). Ella es atenta y respetuosa con sus alumnos. Hace algunas bromas para propiciar el clima de confianza y ameno (7 febrero 2013). La maestra sonrío a todos los niños, se dirige algunos niños para que participa en la clase, si hay un error ella bromea y corrige (27 febrero 2013).*
3. Dificultades de aprendizaje: *Comenta que son muchas las necesidades de los niños, ya que existen diferencias entre los niveles socioeconómicos, problemáticas familiares, problemas de aprendizajes, etc. (7 de febrero 2013). D*

4. Ejemplo sobre el tema: *La maestra trata de dar ejemplos chuscos para que los alumnos participen de forma libre y espontánea (11 febrero 2013). La maestra da ejemplos de cómo realizar la actividad a través de trabajos ya elaborados de los alumnos (18 febrero 2013). La maestra muestra los trabajos de los que sí deben de realizar y de los que no deben de realizar (23 febrero 2013).*

Estas cuatro categorías pueden entrar dentro de un posterior diseño del formato de observación. La primera categoría pudiera ser incluida en la dimensión **objeto**, dentro de la sub-dimensión de **necesidades de los alumnos**. La segunda categoría que puede ser incluida dentro de la dimensión **Propósito**, en la sub-dimensión **Afectivo**. La tercera, de igual manera que la primera categoría que se observa, puede ser incluida dentro de la dimensión **objeto**, en el sub-dimensión **necesidades de los alumnos**. Y por último, la cuarta categoría, en la dimensión **forma**, dentro de la tema de **tareas auténticas**.

Los resultados que se identificaron en el presente capítulo de los tres instrumentos que conforman la batería, hacen notar la complejidad de elaborar herramientas para la investigación que sean completos y que con ellos se pueda obtener información de calidad, estos resultados son interpretados de manera más concluyente en el siguiente capítulo.

CAPITULO VI: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La discusión de resultados de esta tesis está dirigida a concluir si los tres instrumentos elaborados en la batería cumplen los requisitos indispensables para obtener información coherente con la operacionalización, así como en qué forma se tiene que modificar la batería con la intención de aplicarse de manera definitiva en las aulas de Aguascalientes.

En cuanto a confiabilidad se concluye que los resultados del piloteo del cuestionario son aceptables. En *el portafolio* se presentan todas las dimensiones planteadas en la operacionalización, el análisis de contenido muestra una razonable coherencia y precisión de los ítems que se desarrollaron. Y *La bitácora* tiene consistencia debido a que se incluyen las categorías contempladas durante su diseño y además son coherentes con las observaciones que se realizaron con el formato planeado para validarla.

Las dimensiones que fueron captadas de manera válida considerando los datos obtenidos, son distintas en cada uno de los instrumentos elaborados, esto se ve reflejado en el siguiente cuadro el cual presenta en forma general los resultados de las dimensiones por cada instrumento. Las marcas que aparecen en el cuadro representan lo siguiente: si en la dimensión se presenta "XX" es que el instrumento captó la dimensión de manera completa, si se presenta "X" significa que sí se captó esta dimensión de manera moderada y si no presenta marca alguna es que no se presenta la dimensión en el instrumento.

Cuadro 9. Resultados del análisis por dimensiones

Dimensiones	Bitácora	Cuestionario de alumnos	Portafolio de evidencias
1. Propósito	XX		X
2. Objeto			X
3. Forma	X	X	XX
4. Momento			X
5. Consigna			X
6. Agentes	X	XX	X
7. Calificación		X	XX
8. Retroalimentación a alumnos	X	X	XX
9. Retroalimentación a Padres			X
10. Ajustes instruccionales	X		X

Fuente: Elaboración propia

Es normal que los distintos instrumentos que componen la batería capten las dimensiones con distinta intensidad, así se planeó desde el principio, por esta razón se decide elaborar una batería para cubrir todas las dimensiones planteadas durante la operacionalización.

En general en toda la batería las dimensiones que aparecen más frecuentemente son cinco: primera, *Propósito* que aparece en la bitácora de forma completa y en el portafolio de manera moderada; segunda, *Forma* se presenta en los tres instrumentos, en la bitácora así como en el cuestionario moderadamente y el portafolio de manera completa; tercera, *Agentes* se presenta en los tres instrumentos principalmente en el cuestionario; cuarta, *Retroalimentación a alumnos* que fue captada por los tres instrumentos principalmente por el portafolio; y *Calificación* se presenta tanto en el portafolio como en el cuestionario de forma completa por lo que se puede considerar que se cumple la necesidad de captar estas dimensiones en la batería.

En cambio las dimensiones *ajustes instrucciones*, *momento*, *consigna* están menos presentes, debido a que estas tres dimensiones están estrechamente relacionadas con la actuación del docente, por lo que se puede reforzar estas dimensiones agregando ítems dentro de la bitácora que completó el docente, o si se quisiera complementar estas tres dimensiones sin modificar los instrumentos, se puede realizar un cuestionario para el docente o una entrevista abarcando estas dimensiones.

Las dimensiones que menos están presentes son *objeto* y *retroalimentación a padres*, hay que considerar rehacer los instrumentos para integrar más preguntas de estas a dimensiones o en el caso de la dimensión de *retroalimentación para padres* se pudiera hacer un cuestionario para padres para conocer más a fondo esta dimensión dentro del constructo de *Evaluación en el aula*.

Debido a que los instrumentos de obtención son piloteados en zona urbana, los resultados obtenidos pudieran ser distintos si se aplican en otro contexto, para aplicarlos se debe considerar la adaptación de los instrumentos en el contexto en específico. El nivel socio-económico de las escuelas en las

que se aplica la batería es medio-bajo, lo que hasta cierto punto facilita la obtención de información al no ser instituciones marginales o de difícil acceso.

Aunque se ha avanzado en este proyecto, para que la batería desarrollada cumpla los requisitos de validez y confiabilidad aún falta realizar algunas modificaciones si se quisiera aplicar de manera definitiva esta batería. Los elementos que faltarían para complementar esta batería podrían ser:

1. Una entrevista con jueces, para mostrarles la batería y que dieran su opinión de viva voz así poder entender en su totalidad todos los comentarios que realizaron y la relación de cada ítem con la operacionalización.
2. Ayuda de un experto en lingüística, con la finalidad de pulir la comprensión de la preguntas, con la finalidad de utilizar las palabras en el sentido adecuado
3. Y nuevamente otro pilotaje con la batería re-estructurada (20 docentes).

CONCLUSIONES

Al iniciar esta tesis, la elección del tema de investigación fue un desafío, debido a que las *Prácticas de evaluación del docente* es una noción compleja tanto teóricamente debido a los múltiples escritos que hablan de ella, así como empíricamente, puesto que existe la dificultad de captar las diversas prácticas considerando todos los aspectos circuncidantes dentro del aula como son los docentes, los alumnos, las condiciones estructurales de las escuelas, entre otros.

El objeto de estudio de esta tesis resulto ser fascinante, sin embargo se encontró que existe demasiada información acerca de las prácticas de evaluación que realizan los docentes en el aula, por lo que acotar el tema y revisar toda la información con la que se disponía fue una tarea laboriosa y tardada. Aunado a esto, los distintos autores presentaban planteamientos en ocasiones contradictorios por que se tenía que discernir con que teóricos representativos seguir en este documento.

Al momento de revisar los reportes de investigación sobre las prácticas de evaluación docente, fue claro que era un reto enorme, debido a que dentro de las investigaciones con corte metodológico que se revisaron, en su mayoría fue un grupo de investigación amplio para generar los instrumentos o sólo se limitaban a la construcción de un cuestionario de pocas preguntas, lo que podría hacer pensar que el objetivo planteado fue ambicioso, por ese motivo no se cumple en su totalidad.

Al ser esta la primera experiencia de investigación en el tema, son evidentes las deficiencias de este trabajo, sin embargo, se buscó siempre estar informado de la manera más prudente, al revisar documentos relacionados así como los trabajos que fueron antecedentes de este. Sin embargo, un tema que limitó, fue el análisis de datos de los distintos instrumentos debido a que por la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

naturaleza de la información que se recolectó fueron varios los métodos de análisis, estos métodos eran desconocidos para la investigadora por lo que en ocasiones se tuvieron que rehacer los análisis.

Aunado a lo anterior se debe de reflexionar esta batería requiere tiempo e interés de parte de los docentes, debido a que este acercamiento es exhaustivo y complejo por lo que en el momento de negociar la participación de los docentes fue difícil por distintas situaciones por ejemplo: Los directores no aceptaban participar debido a la excesiva carga de trabajo, los maestros no podían participar por las múltiples actividades planeadas con antelación, el tiempo de aplicación de los instrumentos coincide con la evaluación del tercer bimestre, los docentes participaban en diplomados o cursos en sus tiempos de no estar en el aula lo que dificultaba el llenado de los cuestionarios y la bitácora; algunos docentes laboran en dos instituciones a la vez, por lo que no tenían tiempo de contestar los instrumentos.

La aplicación era abrumadora para los docentes puesto que implicaba contestar seis cuestionarios más las cuatro o cinco bitácoras y recolectar las evidencias. Un docente se enfermó por lo que pidió permiso económico y no pudo concluir con su participación, festejos de fechas conmemorativas dentro del mes de febrero tales como el día del amor y de la amistad, el día de la bandera, reunión de consejo técnico en todas las escuelas lo que provoca una suspensión de labores.

Por todo lo anterior, se debe analizar en forma consciente sí este tipo de batería podría realizarse en las aulas de Aguascalientes para obtener resultados significativos o si se debe de replantear, esto dependerá de los objetivos futuros de investigación.

La experiencia de esta investigación puede ayudar a comprender el proceso de llevar a cabo una tesis metodológica. Estas recomendaciones aplican para *el trabajo de campo de naturaleza logística u organizativa* que se realiza en otras investigaciones.

1. Recalcar los beneficios de participar tanto para el docente como para la comunidad educativa.
2. Recolectar el visto bueno de las autoridades correspondientes y buscar una comunicación directa y cordial con los directivos, por lo que el acceso a las aulas y la participación de los docentes fluye.
3. Desde el primer contacto con los docentes solicitar una manera de contactarlos para tener una comunicación directa e inmediata con ellas acerca de las actividades que deben de realizar así como de las recordar las citas acordadas.
4. La disposición de acudir con los docentes las veces que sean necesarias a las escuelas para aclarar las dudas que surjan, el investigador siempre con actitud humilde.
5. Si los docentes solicitan una retroalimentación de su participación (sobre todo cuando se observa) se deberá de hacer diplomáticamente, buscando resaltar las virtudes del docente en su práctica cotidiana.
6. Dar incentivos para que participen puede ser desde reconocimientos, plumas, alguna convivencia con los participantes, acceso a conferencias o cursos de manera gratuita, algún material que puede servir en su labor en el aula, en esta ocasión el obsequio fue un libro con autoría del tutor.
7. Referente al cuestionario para los alumnos sería conveniente que los aplicadores durante el piloteo en futuras investigaciones realizaran entrevistas cognitivas o entrevistas en voz alta para que nos den la facilidad de redactar los ítems y opciones de respuesta de forma coherente para niños de una etapa de desarrollo.

8. Cuidar varios puntos sobre cómo obtener las evidencias del portafolio de evidencias: iluminación, resolución, limpieza del lente, fondo espacio, enfoque, hojas completas.

Respecto a la aplicación definitiva de los instrumentos desarrollados, cabe señalar que durante el piloteo se identifican algunas deficiencias las cuales se pueden disminuir en gran medida tomando algunas medidas necesarias correctivas. Estas recomendaciones sí aplican específicamente para los instrumentos presentados en este documento. Se identifican dos formas de llevar a cabo la aplicación definitiva de los instrumentos:

La *primer forma*, la aplicación de cada instrumento en distintos momentos, es decir, durante una semana que los docentes contesten un cuestionario y recolecten la evidencias correspondiente, durante la siguiente semana contesten el segundo cuestionario y la evidencias, así sucesivamente hasta terminar de contestar los seis cuestionarios anexos. Al terminar de aplicar los cuestionarios del portafolio, aplicar durante la séptima semana los cuestionarios de los alumnos, y en la octava semana para el llenado de la bitácora y la observación durante la misma semana. Si se considera necesario durante la novena semana realizar una entrevista no estructurada sobre la información que se ha obtenido durante las ocho semanas para corroborar datos.

La *segunda forma*, se pudiera aplicar en la primera semana recolectar las seis evidencias y contestar los cuestionarios anexos a las preguntas. Y en la segunda semana el llenado de la bitácora y la observación en el aula. Depende de las condiciones y recursos con los que se cuenta para llevar a cabo la aplicación de alguna u otra manera, lo importante es flexibilizar el proceso para obtener información valiosa y de calidad.

Para concluir, la batería que se desarrolló durante este proyecto cumple el objetivo general planteado que era *Diseñar una batería de instrumentos de obtención de información de buena calidad para estudiar las prácticas de evaluación implementadas en el nivel de educación primaria en la materia de español* aunque con reservas, debido a la amplitud de consideraciones que se deben de razonar en el momento de la elaboración de los instrumentos de obtención de información.

De los cuatro objetivos planteados al principio del proyecto se cumplen en su totalidad los tres primeros objetivos que son: primero, *conocer los instrumentos de obtención de información existentes para indagar las prácticas docentes. Reconocer las características principales de cada uno de estos, así como sus fortalezas y limitaciones.* Este objetivo se llevó a cabo durante la elaboración del marco teórico. Segundo, *elegir los instrumentos de obtención de información que conforman la batería considerando las ventajas y limitaciones de cada instrumento seleccionado.* Objetivo que se cumple en el capítulo de Metodología, donde se planea y organiza la elaboración de la batería. Tercero, *desarrollar la batería de instrumentos de obtención de información por medio de un proceso organizado y sistemático, considerando las fases de construcción de instrumentos: operacionalización, jueceo y piloteo.* Este objetivo, se cumple en su totalidad, esto se puede verificar al observar los anexos donde se evidencian las dos versiones de los instrumentos completos tanto la versión de jueceo como de piloteo. Y cuarto, *estimar la confiabilidad de los datos obtenidos y la validez de las posibles inferencias a partir de la información obtenida con cada uno de los instrumentos durante el Piloteo en la Ciudad de Aguascalientes.* El último objetivo se cumple aunque por la inexperiencia al realizar dichos análisis se pueden detectar limitaciones evidentes, asimismo es indispensable realizar modificaciones a profundidad de la batería desarrollada.

GLOSARIO

1. *Práctica docente*: Todas las actividades que realiza el docente relacionadas con sus responsabilidades académicas para lograr los objetivos de aprendizajes de sus alumnos.
2. *Evaluación*: Es la atribución de etiquetas a objetos u sujetos, esta tiene distintas funciones depende de lo que se busca etiquetar y cuáles son los criterios para evaluar.
3. *Evaluación en el aula*: Dentro de las prácticas docentes, existen actividades exclusivamente para evaluar al alumno. Tales acciones tiene funciones tanto sociales como para mejorar el rendimiento estudiantil
4. *Instrumentos de obtención de información*: Son herramientas que tienen el objetivo de recabar información sobre un fenómeno que se quiera estudiar. Existen de distintos tipos los cuáles deben de ser utilizados según el objetivo que se plantee, los recursos con que se dispone, etc.
5. *Metodología de elaboración de instrumentos*: Existen distintas metodologías para el desarrollo de un trabajo de investigación, sin embargo para construir instrumentos específicos se debe de seguir las fases correspondientes dependiendo del autor o autores que se distingan. La metodología llevada a cabo durante esta tesis se caracteriza por contar con tres fases: operacionalización, Jueceo y piloteo.
6. *Cuestionario para alumnos*: Es un conjunto de preguntas dirigidas a los alumnos, que deben ser diseñadas según las características de los

estudiantes (principalmente considerar la edad) para recolectar un punto adicional acerca de las prácticas de evaluación que realiza el docente.

7. *Formato de observación:* Este instrumento se distingue por ser la guía para desarrollar una observación en campo, esta se puede elaborar con forma estructurada, semi-estructurada o no estructurada.
8. *Portafolio de evidencia en el aula:* Es un instrumento de obtención de información que recolecta productos de las actividades específicas del docente, con el objetivo de dar razón de estas actividades por medio de las evidencias (o productos recabados).
9. *Bitácora para docentes:* Es un instrumento de información que ayuda a caracterizar la práctica profesional de los docentes, por medio de rellenar periódicamente un formato. Puede ser tanto formato estructurado como no estructurado.

BIBLIOGRAFÍA

- Abela, J. A. *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada* . Granada .
- Agra, M. (2003). El portafolio como herramienta de análisis en experiencias y formación on-line y presenciales. *Anuario interuniversitario de didáctica* , 101-114.
- Allal. (1991). *Vers une practice de l'évaluation formative*. Paris: De Boeck Université.
- Amigues, R., & Zerbato-Podou, M. T. (1999). *Las prácticas escolares de aprendizajes y evaluación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bar, A. (2010). La metodología cuantitativa y su uso en América Latina. *Moebio 37* , 1-14.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido* . Madrid : Akal .
- Beck, J. (2010). *On the Usefulness of Pretesting Vignettes*. Washinton,D.C.: Statistical Research Division.
- Benassini, M. (2000). *Introducción a la investigación de mercados* . México: Prentice Hall .
- Bertoni, A. P. (1995). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires : Kapelusz.
- Black, P. (2010). Formative Assessment. (B. & Peterson, Ed.) *Peterson, Baker & MacGaw* , págs. 356-364.
- Black, P. (1998). Formative assessment: Raising standars insede the classroom. . *School science rewiew* , 39-46.
- Bloom, B., & Hasting, J. M. (1971). *Handbook of summative and formmative evaluation of student learning*. Nueva York : Mc Graw-Hill.
- Borko, H., & Stecher, B. K. (2007). *Using Artifacts to characterized reform oriented Intruction: The scoop Notebook and Rating guide* . Los angeles : UCLA-CRESST.
- Braun, H. (2005). *Using Student Progress to evaluate Teachers*. Princenton: ETS.

- Braun, H. (2005). *Using Student Progress to evaluate Teachers*. Princeton : ETS.
- Bravo, S. (1995). *Tècniques de investigació social. Teoria y ejercicios* . Madrid : Paraninfo.
- Camilloni, A. e. (1988). *La evaluación: campo de controversias y pasadojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza* . Buenos Aires : Paidós.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid : Pearson.
- Chadwick, C., & Rivera. (1997). *La evaluación formativa para el docente*. España: Paidos.
- Colomina, R., & Onrubia, J. &. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. P. Coll, *Desarrollo Psicológico y Educación* (págs. 437-458). Madrid : Alianza .
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (2012). CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (2012). México.
- Cortés cortés, M., & Iglesias León, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la investigación*. Ciudad del Carmen, Campeche: Universidad Autónoma del Carmen.
- Crooks. (1988). The impact of classroom evaluation practice on students. *Rewiew of Educational Research* , 458-481.
- Danielson, C. (s.f.). *Schools Utah* . Recuperado el agosto de 2012, de www.schools.utah.gov
- Danielson, C. (01 de agosto de 2008). *Schools Utah* . Obtenido de Schools Utah: www.schools.utah.gov
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Vasquez, H. J. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification. *Education Policy Analysis Archives* .
- De Lella, C. (25 de febrero de 2008). *Modelos y tendencias de formación docente*. Recuperado el 2013 de mayo de 15 , de oei.es: www.oei.es/cayetano.htm

- Díaz Pontones, M., & Monroy, M. (2004). La evaluación de la docencia a través de estrategias de enseñanza. En M. Rueda, *Es posible evaluar en la universidad: experiencias en cánda, México, España y Brasil* (págs. 214-215). España.
- Díaz Pontones, M., & Monroy, M. (2004). La evaluación de la docencia a través de estrategias de enseñanza. . En M. (. Rueda, *Es posible evaluar en la universidad: experiencias en México, España y Brasil* (págs. 209-224). México.
- Fanning, E. (2004). Formatting a Paper-based Survey Questionnaire: Best Practices. *Practical Assessment, Reseach & Evaluation* , 1-14.
- Fernández, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid : Morata.
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de Evaluacion de aprendizajes en latinoamerica*. Uruguay: Alfabeta artes gráficas.
- Fertonani, M. &. (1978). *Análisis y valoración de tareas*. Bilbao : Universidad de Deusto .
- Flores, G. R. (2009). Interrelación de los aprendizajes con la retroalimentación como estrategia para la mejora educativa. *Memorias XVIII Encuentro internacional de educación a distancia*. Guadalajara.
- Förster Marín, C., & Rojas-Barahona, C. (2008). Evaluación al interior del aula: una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad, . 43 .
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- García, B. (2003). La evaluación de la docencia a nivel universitario: implicaciones de la investigación acerca dle pensamiento y la práctic docente. En M. Rueda, *es posible evaluar en la universidad: experiencia en cánada, México, España y Brasil* (págs. 251-263). España .
- Garzón Gallardo, Y. D., & Moreno, A. (1999). *Aprender a investigar*. Colombia: ICFES.
- Gimeno Sacristán, j. (1988). *El curriculum: una reflexión de la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). *Trasformar y comprender la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Gomez, P. (1992). *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*. Madrid: Akal.
- Hargreaves, A., & Lorna, E. &. (2000). *Una educación para el cambio: Reinventar la educación para los adolescentes*. México: Octaedro-Secretaria de Educación Pública.
- Heidi Celina Oviedo, A. C.-A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría* .
- Hernandez Sampieri, R., & Fernandez Collado, c. &. (2000). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mcgraw-Hill.
- Herrero, L. N. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista electronica interuniversitaria de la formación al profesorado* , 1-6.
- IMC. (2006). *Visión 2020*. México: Amity, Canieti, Fmd.
- INEE. (2009). *Derecho a la educación*. México: INEE.
- INEGI. (2010). *Mexico en un vistazo 2010* . Aguascalientes: INEGI.
- INEPJA. (2001). *Evaluación formativa*. México .
- Jordi Valdeoriola Roquet, R. G. (2010). *Metodología de la investigación*. España: Universidad Oberta de Cataluña.
- Ketlele, M. (1984). *Observar para educar* . Madrid : Aprendizaje-visor .
- (2012). *Ley General de Educación*. MEXICO.
- Loewenberg Ball, D. (1999). *New Tools for Research on Instruction*. Washington : Center for the Study of Teaching and Policy.
- López Estrada, R., & Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen no. 61* , 2-4.
- MacMillan, J. (2007). *Formative Calsroom Assessment: the key to improving Students Achievement*.
- Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala. *Revista de investigación Educativa* .

Martínez Rizo, F. (10 de mayo de 2012). *Felipe Martínez Rizo*. Obtenido de www.fmartinezzrizo.net

Martínez Rizo, F. (2011). La evaluación del profesorado. *VII Jornadas de cooperación Educativa en Iberoamerica*, (pág. 8). Mexico.

Martínez Rizo, F. (2011). *La evaluación en el aula: Promesas y desafíos de la evaluación formativa*. Aguascalientes: En imprenta.

Martínez Rizo, F. (2012). Procedimiento para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de literatura. *RELIEVE* .

Matsumura, L. &. (2003). *Teacher´s assignments and Student work: Opening a windows on classroom practice*. Los Angeles : UCLA.

McMillan, J. (2001). *Classroom Assessment. Principles and practices for effective instruction* . Boston : Allyn and Bacon .

Mejía Mejía, E. (2008). *Operacionalización de variables educativas*. Lima: Unidad de Post-gradados de la Facultad de Educación de la Universidad Mayor de San Marcos.

Mendoza Fillola, A. (2010). *Evaluación para el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

METproject. (octubre de 2010). *METproject*. Obtenido de METproject: www.METproject.org

Miranda, B. (11 de 2011). Medición en ciencias sociales .

Navarro, J. C. (2003). La evaluación y las actitudes de los docentes . En Varios, *Evaluar las evaluaciones* (págs. 115-116). Buenos Aires : IIFE - UNESCO.

OCDE. (2005). *Formative Assessment.Improving learning in secondary classrooms Centre for Educational Research and Innovation*. París: OECD Publishing.

OCDE. (2010). *Resumen ejecutivo: Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. OCDE.

Padua, J. (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales*. México: F.C.E.

- Pérez Juste, R. (1991). *Pedagogía experimental. La medida en Educación*. Uned.
- Pérez Juste, R. (1991). *Pedagogía experimental. La medida en educación. Curso de Adaptación*. Uned 106.
- Phelan, J., & Phelan, J. (2010). Classroom assessment tasks and test. En P. Peterson, E. Baker, & B. MacGraW, *International Encyclopedia of education* (págs. 181-188). Oxford: Elsevier, volumen 3. .
- Picaroni, B. (2009). *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*. Uruguay: PREAL.
- Picaroni, B. (2009). *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*. Uruguay: PREAL.
- Popham, J. (2008). *Trasnformative assessment*. Verginia, USA. : Association for supervision and curriculum development .
- Prieto, G. &. (2003). Análisis de un test mediante el modelo RASCH. *PSicothema* , 96.
- Ravela, P. (2009). *La evaluación de aprendizajes en el aula de primaria en América-Látina: Marco Conceptual*. Uruguay: PREAL.
- Rebecca L. Morrison, K. S. (2008). *Using vignettes in cognitive research on establishment surkeys*. Washintos, D.C.
- Rowan, B., & Correnti, R. (2010). *Studying Reading Instruction With Teacher Logs: Lessons From the Study of Instructional Improvement*. SAGE.
- Ruíz-Primo M. & Li, M. (2002). Vignettes as an alternative teacher evaluation intrument: An exploratory study. *American Educational Research Association*, (págs. 1-5). New Orleans .
- Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión de la práctica*. Madrid: Morata.
- Sacristán, J. (1992). *Trasformar y comprender la enseñanza* . Madrid : Morata .
- SanMartín, J. (2003). *Evaluación como ayuda del aprendizaje* . Barcelona: GRAO.
- SEP. (2011). *Plan de Estudios*. México: SEP.

- SEP. (2001). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. México.
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación*. México: SEP.
- Serrano, S. (2002). La evaluación del aprendizaje. Dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere* 6(19) , 247-257.
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En R. Brennan, *Educational Measurement* (págs. 223-246). Colorado: Greenwood Publishing Group Inc.
- Shepard, L. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. . *Handbook of research on education* , 1090-1101.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* , 4-14.
- Sierra Bravo, R. (1988). *Técnicas de investigación social* . Madrid: Paraninfo.
- Stecher, B., Hamilton, L., Ryan, G., Robyn, A., & Lockwood, J. (2006). Using structured classroom vignettes to measure instructional practices in mathematics. *Educational evaluation and Policy Analysis* , 101-130.
- Stenhouse, L. (1991). *la investigación como base de la enseñanza*. Madrid : Morata .
- Stiggings, R. (2005). From Formative Assessment to Assessment FOR learning. *Phi Delta* , 24-28.
- Sudman, S. &. (1982). *Asking question. A practical guide to questionnaire design*. San Francisco: J. Bass.
- Tenti Fanfani, E. (2003). Los docentes y la evaluación. En Varios, *Evaluar las evaluaciones* (págs. 189-194). Buenos Aires : IIPE - UNESCO.
- Turpo, O. (2011). *Concepciones y prácticas docentes sobre la evaluación del aprendizaje en el área de Ciencias y Tecnología y Ambiente en las Instituciones Educativas de educación secundaria del sector público de la provincia de Arequipa* . Perú : Universidad Mayor de San Marcos .
- UNESCO. (2008). *Informe de seguimiento- Educación para todos*. París: UNESCO.
- Vizcaya, E. D. (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 807-816.

ANEXOS

ANEXO 1. OPERACIONALIZACIÓN (VERSIÓN 8)

ANEXO 2. BITÁCORA (JUECEO)

ANEXO 3. CUESTIONARIO DE ALUMNOS (JUECEO)

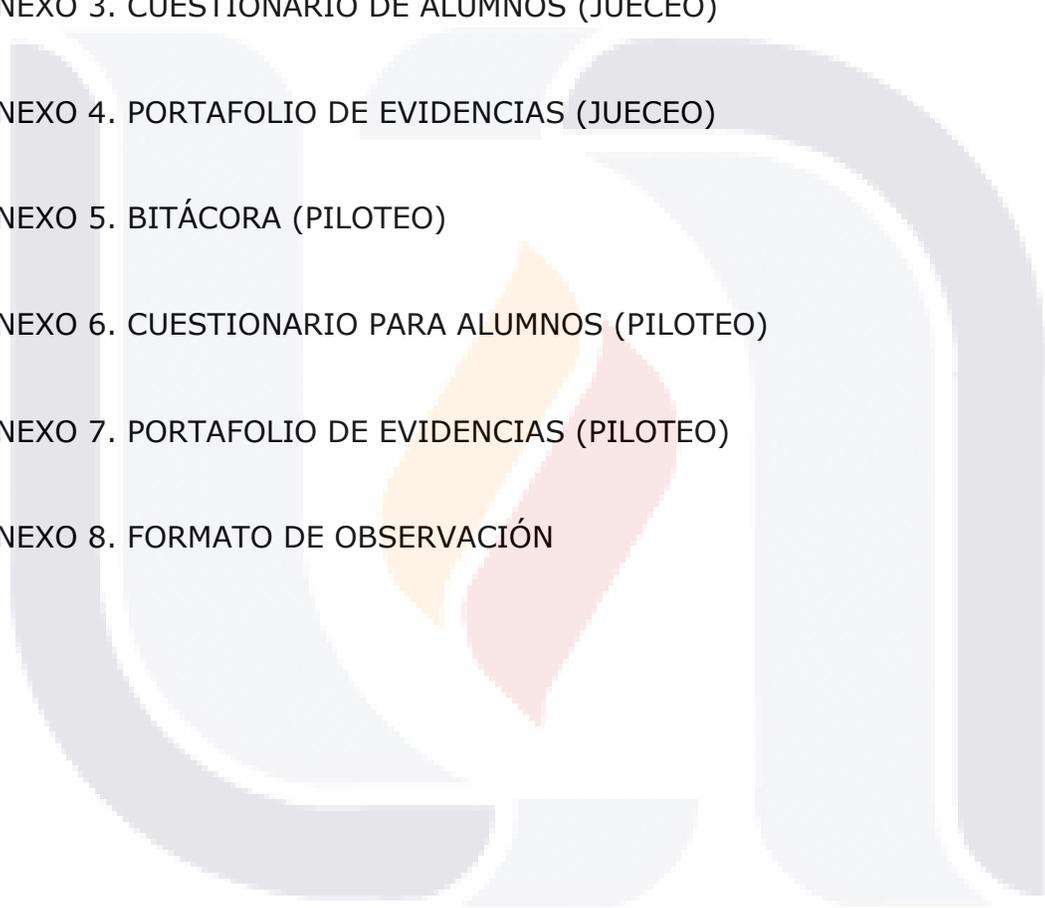
ANEXO 4. PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS (JUECEO)

ANEXO 5. BITÁCORA (PILOTEO)

ANEXO 6. CUESTIONARIO PARA ALUMNOS (PILOTEO)

ANEXO 7. PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS (PILOTEO)

ANEXO 8. FORMATO DE OBSERVACIÓN



ANEXO 1. OPERACIONALIZACIÓN DEL CONSTRUCTO PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN AULA.

I. DIMENSIÓN PROPÓSITO	
1. COGNITIVO	INDICADORES
	<p><i>(Algunos de estos indicadores, al ser parte de una dimensión perteneciente a la planeación, no necesariamente los encontramos de forma explícita pero si en las consideraciones del docente al planear)</i></p>
Diagnóstico: detectar situación inicial	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No planea detectar la situación inicial. ✓ Planea detectar la situación inicial al inicio del bloque. ✓ Planea detectar la situación inicial al inicio del bloque y de algunas lecciones y temas. ✓ Realiza la evaluación diagnóstica porque es un trámite exigido en la escuela. ✓ Realiza la evaluación diagnóstica por su propia iniciativa, considera indispensable este procedimiento. ✓ Pretende utilizar la evaluación para conocer el nivel cognitivo inicial de los alumnos. ✓ No pretende hacer algún uso con los resultados de la evaluación diagnóstica. ✓ Pretende usar los resultados de la evaluación diagnóstica para partir adaptar los objetivos a las necesidades del alumno.
Formativo: detectar avance, identificar problemas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planea la evaluación para detectar dificultades de los alumnos. ✓ Planea la evaluación para detectar avances de los alumnos. ✓ Planea utilizar de la evaluación para tomar decisiones de mejora durante el proceso. ✓ Los resultados de la evaluación serán utilizados por el maestro, los alumnos y los padres. para apoyar el aprendizaje
Sumativo: saber si se logró propósito; certificar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planea utilizar la evaluación para comprobar si se lograron los objetivos al final del bimestre. ✓ Planea utilizar la evaluación para decidir la acreditación. ✓ Planea utilizar los resultados de evaluación exclusivamente para rendir cuentas a los padres.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planea utilizar los resultados de evaluación principalmente para rendir cuentas a directivos.
2. AFECTIVO	
Elogio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El maestro utiliza los regaños como medio para reflexionar al alumno sobre su desempeño.
Regaño	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El maestro utiliza los elogios como medio para reflexionar al alumno sobre su desempeño ✓ Se elogia al alumno en forma privada. ✓ Se elogia al alumno frente al grupo. ✓ Se regaña al alumno en forma privada. ✓ Se regaña al alumno frente al grupo.
3. CONTROL DEL GRUPO	
Estímulo.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los resultados de evaluación determinan quién participará en los eventos cívicos u otros eventos especiales. ✓ Uso de los resultados de evaluación para elegir alumnos que recibirán reconocimientos. ✓ Uso de los resultados de evaluación para elegir alumnos del cuadros de honor.
Sanción	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se determinan las sanciones propias para las características particulares de los alumnos (si el alumno es niña o niño) ✓ Se dialoga con las autoridades acerca de las posibles sanciones que serán pertinentes como acciones preventivas
Premio/castigo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uso de los resultados de evaluación para otorgar privilegios o beneficios. ✓ Uso de los resultados de evaluación para elegir a que participarán en concursos de conocimientos. ✓ Uso de la evaluación para decidir qué alumnos recibirán castigos. ✓ Uso de la evaluación como castigo.
Ordenamiento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uso de los resultados de evaluación para asignar al alumno un lugar dentro del salón de acuerdo a su desempeño.

II. DIMENSIÓN OBJETO	
1. CONTENIDO CURRICULAR	INDICADORES
Aprendizaje esperado, estándar, competencia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No se expresa el contenido curricular a lograr en la planeación. ✓ Se expresa el contenido curricular de forma poco clara ✓ Se expresa el contenido curricular a lograr de forma explícita y a detalle en la planeación. ✓ Se evalúa sólo un tipo de contenido curricular (Aprendizaje esperado, estándar, competencia) ✓ Se evalúan varios tipos de contenido curricular (Aprendizaje esperado, estándar, competencia) ✓ Se evalúa un contenido curricular a la vez. ✓ Se evalúan varios contenidos curriculares a la vez. ✓ No se comunica contenido curricular al alumno. ✓ Se comunica el contenido curricular al alumno.
2. DEMANDA COGNITIVA	
Nivel más simple o complejo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los niveles no son claros y explícitos. ✓ Los niveles de desempeño son claros y explícitos. ✓ Nivel de desempeño que evalúa el profesor: bajo, medio o alto en base a rúbrica 1.
3. NECESIDADES ALUMNOS	
Más adaptada-menos adaptado	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No adapta los contenidos curriculares a las capacidades de los alumnos. ✓ Adapta los contenidos curriculares a las capacidades pocos alumnos. ✓ Adapta los contenidos curriculares a las capacidades de la mayoría de los alumnos. ✓ Realiza adaptaciones únicamente a los contenidos curriculares que lo requieren. ✓ Siempre realiza adaptaciones a la todos los contenidos curriculares.

III. DIMENSIÓN FORMA	
1. INFORMAL	INDICADORES
Observación	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ No monitorea individualmente el trabajo de los alumnos. ✓ Monitorea individualmente el trabajo de los alumnos más avanzados. ✓ Monitorea individualmente el trabajo de los alumnos más atrasados. ✓ El profesor monitorea individualmente el trabajo de la mayoría de los alumno ✓ Monitoreo de los alumnos en sus lugares.
Interrogación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Las preguntas están dirigidas a los alumnos más atrasados ✓ Las preguntas están dirigidas a los alumnos más adelantados. ✓ Las preguntas están dirigidas a todos los alumnos. ✓ Los alumnos responden exclusivamente por indicación del profesor. ✓ Los alumnos responden voluntariamente. ✓ Los alumnos responden a las preguntas en ocasiones por indicación del profesor y en ocasiones por iniciativa propia.
2. FORMAL	
Preguntas de respuesta estructurada	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Origen de los exámenes. ✓ Explicación de la manera correcta de contestar cada tipo de pregunta. ✓ Claridad de las preguntas. ✓ Parecido de las preguntas con las utilizadas en clase.
Preguntas de respuesta abierta corta	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Requieren relacionar columnas. ✓ Requieren clasificar como falso o verdadero. ✓ Requieren completar con palabras ya establecidas ✓ Contienen respuestas correctas. ✓ Se cuidan aspectos de forma.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Las preguntas van al punto. ✓ Sólo admiten una respuesta correcta. ✓ Admiten más de una respuesta correcta. ✓ Las respuestas están implícitas en las preguntas.

<p>Preguntas de respuesta extendida (ensayo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Establece criterios para las respuestas. ✓ La pregunta realmente permite una respuesta extendida.
<p>Proyectos y tareas auténticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Claridad de la finalidad o propósito de la tarea. ✓ Definición del producto a elaborar o problema a resolver. ✓ Destinatarios del producto diferentes al profesor. ✓ Variedad en las soluciones que puede tener. ✓ Información redundante. ✓ Ausencia de información. ✓ Permite identificar limitaciones. ✓ Permite idear alternativas. ✓ Permite tomar decisiones. ✓ Implica hacer uso simultáneo de varios conocimientos y procedimientos. ✓ Suponen un periodo de tiempo largo para su realización. ✓ Incluye productos parciales. ✓ Implica consultar recursos. ✓ Implica buscar información. ✓ Recrea las condiciones de una situación real.
<p>Tareas para la casa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Claridad de la finalidad o propósito de la tarea. ✓ Definición del producto a elaborar o problema a resolver. ✓ Destinatarios del producto diferentes al profesor. ✓ Variedad en las soluciones que puede tener. ✓ Información redundante. ✓ Ausencia de información. ✓ Permite identificar limitaciones. ✓ Permite idear alternativas. ✓ Permite tomar decisiones. ✓ Implica hacer uso simultáneo de varios conocimientos y procedimientos. ✓ Suponen un periodo de tiempo largo. ✓ Incluye productos parciales. ✓ Implica consultar recursos. ✓ Implica buscar información. ✓ Recrea las condiciones de una situación real. <ul style="list-style-type: none"> ✓ No tienen relación con lo aprendido en clase. ✓ Son una repetición de las tareas realizadas en clase. ✓ Son diferentes a las tareas realizadas en clase pero implican hacer uso de los mismos conocimientos. ✓ Posibilidad de hacerlas sin presencia del profesor.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Requieren del apoyo de los padres o hermanos para su realización. ✓ Permiten hacer uso de los recursos extraescolares del alumno. ✓ Tienen como objetivo repasar un tema. ✓ Tienen como objetivo reforzar temas vistos en clase. ✓ Son revisadas y/o comentadas en clase. ✓ No se revisan.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

IV. DIMENSIÓN MOMENTO	
INDICADORES	
Inicial	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Plantea preguntas o problemas relacionados con el tema para detectar concepciones previas de los alumnos sobre temas no vistos en clases. ✓ Realiza actividades (como lluvias de ideas u otras para detectar concepciones previas de los alumnos sobre temas no vistos en clases. ✓ Plantea preguntas o problemas para recuperar conocimientos de temas ya vistos en clase. ✓ Realiza actividades para recuperar conocimientos de temas vistos en clase con los alumnos. ✓ Revisa algunas evidencias del desempeño de los alumnos, en el bimestre anterior. ✓ Revisa todas las evidencias del desempeño de los alumnos, en el bimestre anterior.
Continuo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se plantean preguntas y problemas en cualquier momento la instrucción. ✓ La mayoría de las tareas son evaluadas. ✓ Se realizan evaluaciones durante la instrucción. ✓ Todas las tareas son evaluadas.
Final	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realiza evaluación bimestral. ✓ Realiza evaluación al final de las lecciones. ✓ Realiza evaluación al final del bloque.

V. DIMENSIÓN CONSIGNA	
1 CONTENIDO/ DEMANDA COGNITIVA	INDICADORES
Aprendizaje esperado, estándar, competencia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contiene explícitamente el contenido y el nivel de demanda cognitiva esperado. ✓ La consigna coincide con el nivel de demanda cognitiva del objetivo (Rúbrica 1).
2 FORMA DE COMUNICAR LA CONSIGNA	
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se utiliza junto con las consignas de forma oral de manera equilibrada. ✓ Se utilizan diferentes materiales, cuadernos, libros o pizarrón. ✓ Se utilizan exclusivamente las consignas del libro de texto. ✓ Las escribe el alumno. ✓ Las escribe el profesor. ✓ Van dirigidas a alumnos en específico. ✓ Van dirigidas a todo el grupo. ✓ El lenguaje apropiado a las características de los alumnos. ✓ Las plantea o dicta el profesor. ✓ Las plantea o dicta un alumno.
Oral	
3 VERIFICAR LA COMPRENSIÓN	
Preguntas- aclaraciones	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No resuelve dudas sobre el significado de la consigna. ✓ Resuelve dudas sobre el significado de la consigna sólo al principio. ✓ Resuelve dudas sobre el significado de la consigna sólo durante el proceso. ✓ Resuelve dudas sobre el significado de la consigna al principio y hace un seguimiento durante el proceso. ✓ Pide que los alumnos expliquen con sus palabras la consigna. ✓ Explica los términos desconocidos o poco claros.

VI. DIMENSIÓN AGENTES	
1 HETEROEVALUACIÓN	INDICADORES
El maestro solo, con otros	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Únicamente el profesor titular evalúa al grupo. ✓ El profesor evalúa en combinación con autoevaluación y coevaluación. ✓ El profesor titular evalúa con combinación con otros profesores. ✓ Únicamente otro maestro evalúa al grupo.
2 AUTOEVALUACIÓN	
Orientación nula	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No conocen el objetivo de la evaluación que realizan. ✓ Se limitan a buscar aciertos y errores en su trabajo.
Orientación superficial	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los alumnos pueden obtener su calificación, pero sin significado. ✓ Los alumnos pueden comparar su trabajo con el de otros compañeros y decidir cuál es mejor que otros basados en aspectos no cognitivos.
Orientación precisa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los alumnos conocen el objetivo al que deben llegar. ✓ Se explica al alumno el proceso para autoevaluarse. ✓ Puede comparar su trabajo con criterios establecidos. ✓ Reconoce lo que hace falta su trabajo para mejorarlo. ✓ Los alumnos saben cómo establecer metas sobre su propio aprendizaje. ✓ Los alumnos reflexionan sobre su propio aprendizaje. ✓ Los alumnos reconocen sus avances por sí solos. ✓ Los alumnos reconocen sus dificultades por sí solos. ✓ Pueden rehacer su trabajo con mejoras.
3 COEVALUACIÓN	
Orientación Nula	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los alumnos cuentan el número de errores de sus compañeros. ✓ Los compañeros solo asignan calificación bajo sus propios criterios
Orientación superficial	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se buscan errores de los compañeros ✓ Los alumnos pueden obtener su calificación,

<p>Orientación precisa</p>	<p>pero sin significado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El alumno identifica en los trabajos los elementos que contiene un trabajo ejemplar. ✓ El alumno determina en los trabajos de sus compañeros si cumplen o no con los criterios establecidos ✓ Los alumnos comentan los trabajos de otros. ✓ Se realizan trabajos ejemplares en equipos. ✓ Se realizan trabajos ejemplares realizados por todo el grupo ✓ Los alumnos revisan en parejas el trabajo de sus compañeros. ✓ Se pueden corregir errores de los compañeros. ✓ Se promueven discusiones sobre el por qué una respuesta es correcta o incorrecta. ✓ Selección del mejor trabajo en el equipo. ✓ El alumno da sugerencias a sus pares sobre cómo mejorar sus trabajos. ✓ Se enseña al alumno a enfocar su revisión en los aspectos importantes.
----------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>VII. DIMENSIÓN CALIFICACIÓN</p>	
<p>1 FORMA DE HACERLA</p>	<p>INDICADORES</p>
<p>Aspectos tomados en cuenta</p>	<p>Se toma en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exclusivamente aspectos no cognitivos como la limpieza, conducta, entusiasmo y capacidad para terminar un trabajo como evidencia de aprendizaje. ✓ Considera aspectos tanto cognitivos como no cognitivos. ✓ Considera aspectos exclusivamente cognitivos. ✓ Solamente los errores y aciertos en exámenes. ✓ Un producto final correcto o incorrecto. ✓ El proceso que lleva a cabo el alumno. ✓ El promedio de todos los productos parciales. ✓ El promedio de los productos parciales y la calificación del producto final. ✓ El promedio de los productos de tipo sumativo exclusivamente. <p>✓ Se establecen porcentajes de aspectos a evaluar de forma arbitraria.</p>

	<p>determinan la actual.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se revisa identificando el nombre del alumno ✓ Se realiza la evaluación en condiciones iguales para todos los alumnos. ✓ Revisión previa del instrumento por el maestro. ✓ Se involucra a otras personas en la calidad de la evaluación. ✓ Revisión posterior de todos los exámenes. ✓ Se involucran personas ajenas en la calidad de la evaluación. ✓ Se revisa solo una pregunta para todo el grupo.
VIII. DIMENSIÓN RETOALIMENTACIÓN ALUMNOS	
1 ENFOQUE	INDICADORES
Valorativa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Indica aciertos y errores sin información adicional ✓ Se usan sellos o marcas. ✓ Frases de aliento o desaliento: excelente trabajo, esfuérzate más, mal trabajo, etc.
Descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se indica el porqué los aciertos y errores. ✓ Se indica el progreso que se ha alcanzado. ✓ Se incluyen frases explicativas. ✓ Se pide argumentar las respuestas
Orientadora	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se dan indicaciones de cómo mejorar el trabajo realizado ✓ Se indica el progreso y como se puede avanzar más hacia los objetivos. ✓ Se pide a los alumnos argumentar y reflexionar sobre sus respuestas. ✓ Incluye preguntas.
2 FRECUENCIA	
Mucha-poca,	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se retroalimenta siempre que es necesario ✓ Se destina un tiempo de clase a la retroalimentación. ✓ Los trabajos contienen retroalimentación. ✓ Se realiza retroalimentación inmediatamente después de realizar las actividades. ✓ La retroalimentación se después de varios días de realizar las actividades. ✓ No se realiza retroalimentación.
Oportuna-extemporánea	
3 FORMA	

Oral-escrita	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se da en forma oral únicamente. ✓ Se hace de forma escrita únicamente. ✓ Se da de forma oral y escrita.
Individual/grupal	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se da retroalimentación individual. ✓ Se da retroalimentación por grupos de alumnos con desempeño parecido. ✓ Se da retroalimentación a todo el grupo a la vez.
Algunos/todos alumnos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se da retroalimentación a todos los alumnos. ✓ Se da retroalimentación a los alumnos con menor desempeño. ✓ Se da retroalimentación a los alumnos con mejor desempeño.

IX. DIMENSIÓN RETOALIMENTACIÓN A PADRES	
1 ENFOQUE	INDICADORES
Valorativa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se informan solamente los resultados
Descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se informan los resultado, indicando fortalezas y debilidades ✓ Se explica el significado de las calificaciones. ✓ Se muestran evidencias de los resultados de los alumnos
Orientadora	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se sugieren posibles acciones de mejora y apoyo a los hijos. ✓ Se explica el uso y significado de la cartilla. ✓ Se muestran evidencias de los resultados de los alumnos y se comparan con tareas modelo.

2 FRECUENCIA	
Mucha-poca	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se realizan reuniones anuales. ✓ Se realizan reuniones bimestrales. ✓ Se realizan reuniones mensuales. ✓ Se realizan reuniones semanales.
Oportuna-extemporánea	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se realiza inmediatamente después de tener evidencias del desempeño del alumno. ✓ Se realiza cuando aún es posible apoyar el desempeño del alumno.
3 FORMA	
Oral-escrita	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se realizan entrevistas personales. ✓ Se realizan asambleas o juntas. ✓ Se mandan recados a los padres. ✓ Se escriben notas dirigidas a los padres en los cuadernos y libros.
Individual grupal	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se realizan asambleas grupales con todos los padres de familia.
Algunos/todos los padres	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se realizan entrevistas individuales con los padres de alumnos de bajo rendimiento. ✓ Se realizan entrevistas individuales con los padres de alumnos de alto rendimiento. ✓ Se e realizan entrevistas grupales con los padres de alumnos de rendimiento similar.

X. DIMENSIÓN RETOALIMENTACIÓN PARA EL PROPIO MAESTRO	
AJUSTES INSTRUCCIONALES	INDICADORES
<p>Generales, con todo el grupo</p> <p>Diferenciados por subgrupos o individuos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se organizan equipos con igual nivel desempeño. ✓ Se repite la misma actividad o estrategia para todo el grupo. ✓ Se plantea una actividad estrategia diferente para todo el grupo. ✓ Se realizan cambios en base al resultado general del grupo. ✓ Se sugieren nuevos materiales. ✓ Se repite la misma actividad para los alumnos con menor desempeño. ✓ Se planteas diferentes actividades para los alumnos con mejor desempeño. ✓ Se realiza una actividad diferente para los alumnos con menor desempeño. ✓ Se dan tutorías individuales. ✓ Se realizan cambios en la forma de enseñar las matemáticas. ✓ Se realizan cambios en la forma de explicar cierto problema.

ANEXO 2. BITACORA

(Versión para validación de jueces)

ESTIMADO PROFESOR:

El estudio de las prácticas docentes en el aula es el foco de interés de este documento. El formato que usted contestará tiene la finalidad de obtener información específica y detallada de sus prácticas docentes.

Para obtener información lo más apegada a la realidad se considera pertinente realizar un diario de lo que usted realiza en el salón de clase durante cinco días, en la materia de español. Usted debe responder cada día de la semana lo más cerca posible de la clase de español, a más tardar en la noche. No es aceptable responder al día siguiente.

Las siguientes preguntas son guía para que usted proporcione la información que resulta relevante, sin embargo usted puede agregar alguna otra información que considere importante para contextualizar lo redactado en su diario.

Es evidente que la tarea de contestar diariamente es difícil, sin embargo es indispensable hacerlo de esta manera para obtener una visión completa. De antemano se le agradece el compromiso de participar en este estudio, reiterándole que su cooperación es valiosa y trascendental.

Aguascalientes, Ags., noviembre 2012

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre _____ del
docente _____

Nombre _____ de _____ la
escuela _____

Tema(s) _____ cubierto _____ (s)

Semana de 21 al 25 enero del 2013

- Lunes
- Martes
- Miércoles
- Jueves
- Viernes

Hora de inicio :

Hora de fin :

I. FASE INTRODUCTORIA

II. FASE DE DESARROLLO

10. ¿Usted realizó alguna planeación específica de la sesión?

13. Describa que actividad planeó para sus alumnos el día de hoy

No Pase a la siguiente pregunta

Sí **¿Qué planeo?**

11. ¿Cuál fue el aprendizaje esperado del tema?

14. Escribió algo en el pizarrón relacionado con el tema

No Pase a la siguiente pregunta

- a) Memorización de conceptos
- b) Utilizar ideas viejas para construir nuevas ideas
- c) Argumentar sus respuestas
- d) Desarrollar un juicio de valor

Sí **Escríbalo aquí**

12. ¿Utilizó alguna estrategia para verificar los conocimientos previos de los alumnos?

15. ¿Usó algún material adicional para explicar el tema?

No Pase a la siguiente pregunta

No Pase a la siguiente pregunta

Sí **¿Cómo verifico el conocimiento previo?**

Sí **Agregue el material utilizado**

16. ¿Dirigió algunas preguntas a sus alumnos?

No Pase a la pregunta 9

Sí **De un ejemplo de pregunta que hizo:**

17. De la pregunta que realizó ¿se dirige a sólo un niño?

Sí Pase a la siguiente pregunta

No **Conteste:**

¿Cuántas repuestas de distintos niños obtuvo? _____

De ejemplos de las respuestas de los niños:

18. Anótela la instrucción para la actividad del día de hoy:

19. ¿Cómo realizaron los niños sus actividades?

a) Individual

b) Parejas

c) Triadas

d) En equipos

e) Grupal

20. ¿Por qué se organizaron así las actividades?

21. Durante la sesión hubo necesidad de llamar la atención a un alumno por alguna situación

No Pase a la siguiente pregunta

Sí **Conteste:**

¿Cuál situación?

¿Qué le dijo al alumno?

22. Realizó alguna actividad para verificar el progreso de cada alumno

No Pase a la siguiente pregunta

Sí **¿Qué hizo?**

25. ¿Qué hizo mientras los niños realizaban su actividad?

a) Realizó alguna otra actividad dentro o fuera del aula

b) Monitorea a sus alumnos desde su escritorio

c) Monitoreo a los alumnos desde sus lugares

d) No realizó actividad

e) Otra actividad

23. En esta sesión, ¿usted motivó a los alumnos cumplidos?

No Pase a la siguiente pregunta

Sí **¿Cómo motivo a sus alumnos?**

¿Qué actividad?

III. FASE FINAL

¿Los resultados obtenidos de las actividades realizadas fueron conforme a lo planeado?

Sí Pase a la siguiente pregunta

24. ¿Consiguió detectar que alumnos realizan la actividad y cuáles no?

No Pase a la siguiente pregunta

Sí **¿Qué hizo al respecto?**

No **¿En qué fue distinto a lo planeado?**

Pensó hacer actividades planeadas pero que no fueron realizadas en alguna sesión posterior

No Pase a la siguiente pregunta

Sí ¿Qué actividad?

31. Existieron actividades complementarias que se plantearon para este tema
No Pase a la siguiente pregunta

28. Realizó algún tipo de evaluación durante la sesión

Sí ¿Qué actividades?

No Pase a la siguiente pregunta

Sí ¿En qué consistió la evaluación?

32. ¿Algo extraordinario en la sesión que quiera comentar?

GRACIAS POR RESPONDER

29. Tomó en cuenta esta evaluación para la calificación bimestral

No <input type="radio"/>	Pase a la siguiente pregunta
Sí <input type="radio"/>	¿Con qué porcentaje?

30. Realizó retroalimentación las actividades elaboradas

No Pase a la siguiente pregunta

Sí ¿Cómo fue la retroalimentación?

ANEXO 3. CUESTIONARIO DE ALUMNOS

(Versión para validación por Jueces)

El cuestionario será aplicado a los alumnos de tercer grado de los maestros que conforman la aplicación del pilotaje de esta batería de instrumentos. Es necesario señalar que para la aplicación de este será a cargo de las personas capacitadas e inmiscuidas en la investigación, esto para que la lectura de las preguntas no sea una condicionante para que los alumnos contesten en tiempo y forma cada una de las preguntas.

Con el fin de organizar la información obtenida es indispensable que el aplicador anote los siguientes datos:

Escuela:

_____ : _____ Tercero

Hora de inicio de la aplicación:

Hora de Fin de la aplicación: _____ :

Duración de la aplicación:

_____ Minutos

Estimado alumno:

Para conocer un poco más sobre lo que ocurre dentro de los salones de clase, necesitamos de tu ayuda. Cuéntanos algunas de las cosas que realiza tu maestro dentro del aula. Las respuestas que tú proporciones no se darán a conocer a tu maestro.

Grupo: _____

Escuela:

LAS CLASES

Lee las siguientes actividades, y marca cuándo las realiza tu maestro:

Ejemplo:

	Todos los días	Algunos días	Nunca
Te deja salir al recreo.	0	<input checked="" type="checkbox"/>	0
Tu maestro...	Todos los días	Algunos días	Nunca
1. Te dice lo que vas a aprender	0	0	0
2. Te dice para qué te servirá lo que vas a aprender	0	0	0
3. Te enseña un trabajo para que veas cómo tiene que quedar el tuyo	0	0	0
4. Te dice qué debe tener tu trabajo para que esté bien	0	0	0
5. Te dice cómo te va a calificar	0	0	0
6. Te pide que leas las instrucciones de las actividades para ver si le entiendes	0	0	0
7. Te pregunta si tienes dudas	0	0	0
8. Se acerca a tu lugar a ver qué es lo que estás haciendo en tu libro o cuaderno	0	0	0
9. Si tienes dudas te repite la actividad pero con otras palabras	0	0	0
10. Te dice que te esfuerces más o que necesitas mejorar	0	0	0
11. Te dice que vas bien o que sigas así	0	0	0
12. Te dice cómo hacer mejor tus trabajos	0	0	0

13. Te pregunta por qué contestaste así en tu libro	0	0	0
14. Te dice si aprendiste o no	0	0	0
15. Si no puedes hacer una actividad se da cuenta	0	0	0
16. Se enoja si no puedes hacer bien alguna actividad	0	0	0
17. Es justo cuando califica	0	0	0
18. Te revisa las tareas	0	0	0
19. Se queda un rato más contigo para explicarte si no pudiste realizar un trabajo	0	0	0
20. Te pide que ayudes a tus compañeros si tu sabes más que ellos	0	0	0
21. Te ayuda a entender lo que no entiendes	0	0	0
22. Te premia cuando haces algo bien	0	0	0
23. Te castiga cuando no logras hacer algo bien	0	0	0
24. Se molesta cuando alguien no contesta bien	0	0	0
25. Se da cuenta cuando no puedes hacer bien un trabajo	0	0	0
26. Pasa a tu lugar para ver si estás bien en tus trabajos, antes de que termines de hacerlo	0	0	0

LOS EXÁMENES

SI EN TU SALÓN SE REALIZAN LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES MARCA SÍ, EN CASO DE QUE NO SE REALICEN MARCA NO.

	Sí	No
27. Todos hacemos el examen el mismo día	0	0
28. Todos hacemos un examen igual	0	0
29. Leemos las preguntas antes de contestarlo	0	0
30. Yo y mis compañeros preguntamos si tenemos dudas de las preguntas	0	0
31. Mi maestro cuida que no nos copiemos	0	0
32. Mi maestro a veces me da pistas para saber cuál es la respuesta correcta	0	0
33. Mi maestro me dice si debo utilizar una suma, resta o multiplicación para resolver los problemas	0	0
34. Mi maestro a veces se equivoca y me pone bien preguntas	0	0

que contesté mal

35. Mi maestro se sale del salón mientras contesto el examen

36. Mi maestro a veces se equivoca y me pone mal preguntas

que contesté bien

37. Mi maestro me explica por qué estoy mal en las respuestas

CALIFICACIÓN ENTRE COMPAÑEROS Y A SÍ MISMO

Escribe una paloma en el círculo si en tu salón pasa lo que se describe a continuación.

38. Mi maestro me permite calificarme a mí mismo mis trabajos

39. Me gusta revisarme a mí mismo (a) porque me puedo poner bien algo que está mal

40. Cuando me reviso yo mismo me doy cuenta qué hice mal

41. El maestro me enseña un trabajo bien hecho para saber cómo debe ser mi trabajo y así poderme calificar yo

42. El maestro me explica cómo calificar a mis compañeros

43. El maestro me enseña un trabajo bien hecho para saber cómo debe ser el de mis compañeros

44. Yo pongo la calificación en los trabajos de mis compañeros

45. Yo le puedo decir a mis compañeros si están bien o mal sin que mi maestro me diga la respuesta

46. Yo puedo decir cuál trabajo es el mejor

47. A veces mis compañeros y yo no nos ponemos de acuerdo si están bien o mal las respuestas

48. Mis compañeros me preguntan por qué les pongo mal las respuestas

49. Mis compañeros me dan una explicación cuando me ponen mal las respuestas

50. Le digo a mis compañeros como corregir las preguntas que están mal

51. Si no estoy segura el cómo calificar a mis compañeros mi maestro me ayuda

MOTIVACIÓN

Marca Sí o No, según lo que tú creas.

	Sí	No
52. Me da miedo sacar bajas calificaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Me gusta preguntarle a mi maestro, porque él siempre me ayuda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Mi maestro siempre me dice que yo puedo hacer los trabajos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Me da miedo preguntarle a mi maestro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



ANEXO 4. PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

Estimado (a) profesor (a):

Este portafolio es uno de los instrumentos de la batería que está siendo desarrollada para medir las prácticas de evaluación de los aprendizajes en el aula y que forma parte de dos tesis de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. El propósito es tener un acercamiento a sus **prácticas de evaluación en el aula, en la asignatura de matemáticas y español** mediante evidencias de su trabajo cotidiano. Para ello, se le pide de la manera más atenta, reunir todas las evidencias que se le solicitan, así como contestar algunas preguntas acerca de cada una de ellas con el fin de entender el contexto en que fueron utilizados.

Es evidente que su trabajo implica una serie de responsabilidades importantes, por ello y para que la conformación de este portafolio sea lo menos laborioso posible, se le invita a utilizar las evidencias que realmente utiliza en el aula. Tenga la seguridad que tanto las evidencias como las respuestas que nos proporcione serán utilizadas exclusivamente con fines de estudio e investigación.

Gracias por su colaboración, disposición y tiempo para participar en este proyecto.

Cualquier duda o inquietud que surja respecto a este portafolio, con gusto le atenderé.

Atentamente.

Lic. Cinthya Romo Martínez / Lic. Educ. Prim. Julia Andrea Chávez Sánchez
Alumna de la Maestría en Investigación Educativa
Correo electrónico: juliaacs@hotmail.com ó cinthyamalena2005@hotmail.com

Contenido del portafolio

El portafolio está integrado por dos elementos:

1. Cinco sobres numerados en los que usted deberá colocar las evidencias de acuerdo al orden que más adelante se señala.
2. Cinco cuestionarios referentes a cada una de las evidencias.

Cómo integrar el portafolio

Dentro de cada uno de los sobres numerados usted deberá colocar una copia de las siguientes evidencias de acuerdo al siguiente orden:

No. de sobre	Evidencia
1	Examen diagnóstico que realizó al inicio del ciclo escolar o cualquier otro material que haya utilizado con el mismo propósito. Puede incluir una copia de cada uno de ellos en el mismo sobre.
2	Examen o exámenes del segundo bimestre contestado por un alumno y ya calificado. Además de la lista de las calificaciones del segundo bimestre.
3	Planeación de la semana o quincena actual. En caso de que la planeación contenga a todas las materias inclúyala completa
4	3 trabajos en el aula elaborados por tres niños diferentes, calificados. Deberá ser el mismo: uno de calidad baja, otro media y otro alta. Incluir las instrucciones y/o problema En caso de que la haya utilizado: rúbrica o lista de cotejo que utilizó para evaluar estos trabajos.
5	Tarea elaborada por un alumno en su casa y revisada.

Todas las evidencias deberán ser de la asignatura de matemáticas-español.

CUESTIONARIO DE EVIDENCIA 1
EXAMEN DIAGNÓSTICO

Marque la opción que usted considere conveniente.

7. ¿Realizó examen diagnóstico?

a) Sí

b) No (pase al siguiente cuestionario)

8. ¿Qué tanto influenciaron la aplicación de este examen los siguientes aspectos?

Much Poc Nad
o o a

a) Entregar cuentas a la dirección

b) Tener evidencia de la situación en que fue recibido el grupo

c) Tener un referente general para saber el punto de partida de los alumnos

d) Conocer qué niños no alcanzaron los aprendizajes esperados del segundo

grado

e) Identificar grupos de alumnos con mismo nivel

9. ¿Cuál es el origen de este examen?

a) Se lo proporcionó su director

b) Se lo proporcionaron de la supervisión

c) Lo compró

d) Lo bajó de internet

e) Lo fotocopió

f) Lo diseñó usted (pase a la pregunta 6)

g) Lo diseñó usted con ayuda de otro(s) profesor(es) (pase a la pregunta 6)

h) Lo tomó de alguno de los materiales curriculares

i) Otro _____

10. En caso de que el examen no haya sido elaborado por usted ¿Realizó alguna revisión del examen antes de aplicarlo?

c) Sí

d) No (pase a la pregunta 6)

11. En caso de que el examen no haya sido elaborado por usted ¿Cuáles de las siguientes actividades realizó? Marque todas las opciones que considere.

a) Comprobó que tuviera las respuestas correctas

b) Comprobó que las preguntas estuvieran correctamente planteadas.

c) Revisó que no tuviera faltas de ortografía

d) Comprobó que las preguntas correspondieran a temas propios del segundo grado

e) Comprobó que las preguntas abarcaran todos los aprendizajes esperados en el segundo grado.

f) Agregó algunas preguntas complementarias al mismo

g) Aplicó otro examen complementario con los temas que no contemplaron

12. En caso de que el examen haya sido diseñado por usted solo o con ayuda de otros profesores ¿Qué fuentes consideró en su diseño? Marque todas las necesarias.

a) Plan y Programas de estudio

b) Libros de texto para el alumno

c) Libros o guías de estudio de editoriales ajenas a la SEP

d) Otros exámenes ya elaborados

e) Recursos de internet

f) Recomendaciones de directores o supervisores

13. Independientemente de quién haya diseñado el examen, ¿quién lo calificó?

a) Usted

b) Otro maestro de la escuela

c) El director

d) Los alumnos

e) Una persona auxiliar

14. Tiempo aproximado que empleó en calificar este examen:

15. ¿Devolvió el examen al alumno una vez calificado con el fin de realizar una revisión?

a) Sí

b) No (pase a la pregunta 12)

16. Si devolvió este examen calificado a los alumnos ¿Cuánto tiempo después de haberlo aplicado lo devolvió?

a) Entre 3 y 5 días

b) Entre 1 y 2 semanas

c) Entre 3 y 4 semanas

17.¿Para qué les devolvió el examen calificado?

a) Para que los alumnos comprobaran que estaba bien calificado

b) Para que observaran sus aciertos y errores

c) Para que lo guardaran

d) Para que lo contestaran nuevamente

18.¿Qué actividades realizó cuando devolvió el examen? Marque todas las necesarias.

a) Dictó a los alumnos las respuestas correctas.

b) Los alumnos checaron que estuvieran bien calificada sus respuestas.

c) Pidió a los alumnos que contaran el número de aciertos y errores.

d) Les explicó a los alumnos todas las respuestas

e) Les explicó a los alumnos las respuestas a las preguntas en las hubo más errores

f) Promovió pequeñas discusiones sobre cuáles eran las respuestas

correctas

g) Los alumnos dijeron las respuestas correctas.

19.¿Comentó la calificación de este examen con los alumnos?

a) Sí, de forma individual con los alumnos que obtuvieron bajos resultados

b) Sí, de forma individual con los alumnos que obtuvieron altos resultados

c) Sí, de forma individual con todos los alumnos

d) Sí, por grupos que correspondían al mismo nivel de desempeño

e) Sí, con todo el grupo a la vez

f) No los comenté (pase a la pregunta 15)

20.¿En qué consistieron esos comentarios?

a) Felicitaciones

b) Regaños

c) Orientaciones para mejorar

26. En caso de que haya utilizado una estrategia complementaria con fines diagnósticos ¿Cuál fue la razón por la que aplicó?

- a) Para complementar la información del examen diagnóstico
- b) Para profundizar en algún tema en específico
- c) Para tener más certeza de los conocimientos de los alumnos
- d) Otro: _____

¡Ha concluido el primer cuestionario!

**CUESTIONARIO DE EVIDENCIA 2:
EXAMEN SEGUNDO BIMESTRE-
LISTA DE CALIFICACIONES**

Marque la opción que mejor describa su situación proceda.

1. ¿Qué tanto influenciaron la aplicación de este examen los siguientes aspectos?

	Much	Poc	Nad
	o	o	a
a) Entregar cuentas a la dirección <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Tener evidencia de la <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

situación en que fue recibido el grupo

- c) Tener un referente general para saber el punto de partida de los alumnos
- d) Conocer qué niños no alcanzaron los aprendizajes esperados del segundo grado
- e) Identificar grupos de alumnos con mismo nivel

2. ¿Cuál es el origen de este examen?

- a) Se lo proporcionó su director
- b) Se lo proporcionaron de la supervisión
- c) Lo compró
- d) Lo bajó de internet
- e) Lo fotocopió
- f) Lo diseñó usted (pase a la pregunta 5)
- g) Lo diseñó usted con ayuda de otro(s) profesores a la pregunta 5)
- h) Lo tomó de alguno de los materiales curriculares

i) Otro _____

opción. Marque todas las necesarias.

3. ¿Realizó alguna revisión del examen antes de aplicarlo?

- a) Sí
- b) No (pase a la pregunta 6)

- a) Plan y Programas de estudio
- b) Libros de texto para el alumno
- c) Libros o guías de estudio de editoriales ajenas a la SEP
- d) Otros exámenes ya elaborados
- e) Recursos de internet
- f) Recomendaciones de directores o supervisores

4. En caso de que el examen no haya sido elaborado por usted ¿Cuáles de las siguientes actividades realizó? Marque todas las opciones que considere.

- a) Comprobó que tuviera las respuestas correctas
- b) Comprobó que las preguntas estuvieran correctamente planteadas.
- c) Revisó que no tuviera faltas de ortografía
- d) Comprobó que las preguntas correspondieran a temas propios del segundo grado
- e) Comprobó que las preguntas abarcaran todos los aprendizajes esperados en el segundo grado.
- f) Agregó algunas preguntas complementarias al mismo
- g) Aplicó otro examen complementario con los temas que no contemplaron

6. El diseño de las preguntas del examen bimestral fueron:

- a) De opción múltiple
- b) Respuesta abierta
- c) Desarrollo conceptual de algún tema
- d) De relacionar columnas

7. En caso de que usted mismo haya diseñado el examen, ¿cuál(es) pregunta(s) le fue más difícil diseñar?

5. En caso de que el examen haya sido diseñado por usted solo o con ayuda de otros profesores ¿Qué fuentes consideró en su diseño? Puede marcar más una

8. ¿Por qué?

9. Durante la aplicación se dieron instrucciones de forma oral

- a) No (pase pregunta 11)
- b) Sí

10. Escríbalas a continuación:

11. ¿Cuánto fue el tiempo utilizado para la aplicación del examen?

12. Los alumnos utilizaron algún recurso para contestar el examen.

- a) Sí
- b) No (pase a la pregunta 14)

13. ¿Cuál (es)?

14. Durante la aplicación del examen el examen ¿qué hizo?

- a) Aclaró preguntas de cualquier índole
- b) Explicó a algunos alumnos más explícitamente las instrucciones
- c) Monitoreó que todos los alumnos estuvieran realizando el examen conforme las instrucciones
- d) No realizó actividad

a) Otra

15. ¿Quién calificó este examen?

- a) Usted

Minutos

- b) Otro maestro de la escuela
- c) El director
- d) Los alumnos
- e) Una persona auxiliar

14. Tiempo aproximado que empleó en calificar este examen:

15.(Solamente para matemáticas) ¿Cuál eje le fue más difícil de evaluar con este examen?

- a) Sentido numérico y pensamiento algebraico.
- b) Forma, espacio y medida.
- c) Manejo de la información

16.(Solamente para español) ¿Cuál tema le fue más difícil de evaluar con este examen?

- a) Armar una revista de divulgación científica para niños
- b) Escribir un relato autobiográfico para compartir
- c) Difundir noticias sobre sucesos de la comunidad

17.¿Hubo alguna(s) pregunta (s) en que le costó trabajo determinar si las respuesta del alumno era correcta o incorrecta?

- a) Sí
- b) No, ninguna me costó trabajo
- c) No, tenía una guía de respuestas que veía con el examen

18.¿En qué consistió esa dificultad?

19.¿Cómo considera que son los problemas que hay en este examen, en comparación con los que utiliza en el trabajo diario?

- a) Iguales
- b) Muy parecidos
- c) No sé
- d) Muy diferentes
- e) Totalmente diferentes

20.¿Devolvió el examen al alumno una vez calificado con el fin de realizar una revisión?

- a) Sí
- b) No (pase a la pregunta 18)

21.¿Cuánto tiempo después de haber aplicado el examen los devolvió calificado a sus alumnos?

- a) Entre 3 y 5 días

b) Entre 1 y 2 semanas

c) Entre 3 y 4 semanas

22.¿Para qué les devolvió el examen calificado?

a) Para que los alumnos comprobaran que estaba bien calificado

b) Para que observaran sus aciertos y errores

c) Para que lo guardaran

d) Para que lo contestaran nuevamente

23.¿Cuáles acciones se realizaron durante la revisión del examen? Marque todas las necesarias.

a) Dictó a los alumnos las respuestas correctas.

b) Los alumnos checaron que estuvieran bien calificada sus respuestas.

c) Pidió a los alumnos que contaran el número de aciertos y errores.

d) Les explicó a los alumnos todas las respuestas

e) Les explicó a los alumnos las respuestas a las preguntas en las hubo más errores

f) Promovió pequeñas discusiones sobre cuáles eran las respuestas correctas

g) Los alumnos dijeron las respuestas correctas.

24.¿Comentó la calificación de este examen con los alumnos?

a) Sí, de forma individual con los alumnos que obtuvieron bajos resultados

b) Sí, de forma individual con los alumnos que obtuvieron altos resultados

c) Sí, de forma individual con todos los alumnos

d) Sí, por grupos que correspondían al mismo nivel de desempeño

e) Sí, con todo el grupo a la vez

f) No los comenté (pase a la pregunta 15)

25.¿En qué consistieron esos comentarios?

a) Felicitaciones

b) Regaños

c) Orientaciones para mejorar

d) Preguntas para reflexionar sobre las dificultades que tuvieron durante el mismo.

e) Preguntas para propiciar la reflexión del alumno

TESIS

TESIS

TESIS

TESIS

TESIS

¡Ha terminado el
segundo
cuestionario!



TESIS

TESIS

TESIS

TESIS

TESIS

- c) Cuadernos de los alumnos
- d) Materiales de la Biblioteca de Aula
- e) Guía articuladora
- f) Otros libros especializados ajenos a la SEP
- g) Documentos de internet

8. ¿Planeó verificar los conocimientos previos de los alumnos en cada sesión?

- a) Sí
- b) No (pase a la pregunta 10)

9. Debido a que usted si verifica los conocimientos ¿Cómo lo hizo?

- a) A través de preguntas al inicio de la sesión a todo el grupo
- b) Preguntas orales a cada alumno
- c) A través de un cuestionario escrito
- d) Revisó los trabajos anteriores de los alumnos
- e) Antes de iniciar el tema los alumnos realizaron alguna actividad
- f) Con anterioridad se identificó que alumnos

tienen dificultades y cuáles no

10. En la planeación se especificó la forma de realizar las actividades en:

- f) Individual
- g) Parejas
- h) Triadas
- i) En equipos
- j) Grupal
- k) No se especificó la forma de trabajar las actividades

11. Los niveles cognitivos esperados por el alumno en las actividades, según su planeación fueron:

12. En su planeación ¿diseñó preguntas específicas?

- a) Sí
- b) No (pase a la pregunta 14)

13.¿En qué momento se pensó desarrollar las preguntas diseñadas?

a) Al principio de las lecciones

b) Durante la introducción de la clase

c) Antes de iniciar los trabajos

d) Al final de la sesión para verificar que si entendieron

e) Para hacer reflexionar a los alumnos de los temas

f) Son preguntas que los alumnos le pueden hacer al algún momento de la sesión

g) Las preguntas pueden hacerse en cualquier momento

h) Todas las anteriores

i) Ninguna de las anteriores

14.En la planeación ¿Es explicito alguna estrategia alternativa si no se cumplió el objetivo?

a) Durante la introducción de la clase

b) Antes de iniciar los trabajos

c) Al final de la sesión para verificar que si entendieron

d) Para hacer reflexionar a los alumnos de los temas

e) Son preguntas que los

alumnos le pueden hacer al algún momento de la sesión

15.En la planeación ¿Es explicito alguna estrategia alternativa si no se cumplió el objetivo?

a) Actividades especiales para alumnos atrasados a)

b) Actividades extras para todo el grupo b)

c) Actividades adicionales a algunos alumnos (determinados al azar) c)

d) No se contemplan estrategias alternativas d)

16.¿Se mencionaron en la planeación las recompensas por un desempeño óptimo?

a) Sí

b) No (pase a la pregunta 18)

17.¿Qué recompensas se tienen identificadas?

INSTRUCCIONES, TRABAJO EN EL AULA Y RÚBRICA.

Al contestar este cuestionario tome en cuenta tres trabajos que realizaron alumnos con la misma instrucción, elíjalos en base a distintos niveles de calidad en su realización.

18.¿Se mencionaron las sanciones por un desempeño deficiente?

- a) Sí
- b) No (pase a la pregunta 18)

1. ¿En qué materiales se basó para diseñar las instrucciones del trabajo?

19.¿Qué sanciones se tienen identificadas?

2. ¿La consigna estuvo dirigida a todo el grupo?

- a) Sí
- b) No

Trabajo elaborado en el aula

¡HA TERMINADO EL CUARTO CUESTIONARIO!

1. ¿Se basó en los materiales curriculares para el diseño de esta consigna?

- a) Sí
- b) No

CUESTIONARIO EVIDENCIA 5:

9. Señale la opción que considere que describe los trabajos que sus alumnos realizaron

Aspecto de los trabajos	Si	E	N
	e	n	u
	m	v	n
	pr	e	c
	e	c	a
	e	s	
Las situaciones planteadas en los trabajos fueron reales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las actividades realizadas fueron complejas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existieron varias etapas para realizar la actividad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son varias las personas a las que se le entregaron el trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existió toda la información necesaria para realizar el trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existieron algunas restricciones en los trabajos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10.¿Cuál de las siguientes situaciones ocurrieron al realizar la tarea? Marque con una cruz.

- a) Se indicó la finalidad de la tarea
- b) Se realizó un modelado de lo que sería una buen producto de la misma
- c) Se resolvieron dudas de los alumnos antes de realizarla
- d) Se resolvieron dudas de los alumnos durante la realización de la tarea
- e) Se monitoreo a los alumnos en los lugares
- f) Se utilizó material de medición
- g) Se explicó el uso del material de medición
- h) Se realizaron preguntas para ayudar a la reflexión de los alumnos
- i) Los alumnos más avanzados ayudaron a otros
- j) Se dio orientación a los alumnos con dificultades
- k) Se animó a los alumnos buscar diferentes formas de resolver la situación

11.¿A qué aspecto dio mayor importancia a la hora de revisar?

2. ¿Qué etapas del desarrollo del trabajo considero?

CUESTIONARIO EVIDENCIA 5: TAREA ELABORADA POR EL ALUMNO EN CASA.

1. ¿Con qué propósito fue utilizada esta tarea?

- a) Reforzar aprendizajes
b) Utilizar otros recursos no disponibles en el aula
c) Involucrar a los padres en el proceso de aprendizaje
d) Terminar las actividades que no alcanzan a

realizarse en clase

2. ¿De dónde proviene esta tarea?

- e) Libro de texto
f) Se la inventó
g) La investigó
h) Otro

3. ¿En base a qué tema del bimestre, se realiza la tarea anterior?

4. ¿La instrucción fue dirigida de forma oral?(si la consigna fue escrita agrégala)

- a) No
b) Sí

5. ¿Cuál fue la consigna oral?

6. ¿Ayudó esta tarea cumplir a los objetivos del tema?

- a) No
- b) Sí

7. ¿Cómo ayuda esta tarea a cumplir el objetivo del tema?

8. ¿Qué tipo de actividad pidió los alumnos para realizar en su tarea de la casa?

- a) Repetir los ejercicios de clase
- b) Investigar información adicional
- c) Buscar información relacionada con
- d) Otra

9. Se basó en los materiales curriculares para el diseño de esta consigna?

- a) Sí
- b) No

10. ¿Qué niveles cognitivos consideró evaluar con la consigna?

11. ¿Qué aprendizaje esperado trataba de evaluar con esta tarea?

12. ¿La tarea fue la misma para todo el grupo?

- a) Sí
- b) No

13. ¿En qué se basó para revisar esta tarea?

- a) En los aprendizajes esperados
- b) En la calidad de otros trabajos realizados por el
- c) En el mejor trabajo

14. ¿Cuánto tiempo destina en promedio tardó en revisar esta tarea?

15. ¿Cuál de las siguientes situaciones ocurrieron al realizar la tarea? Marque con una cruz.

- a) Se indicó la finalidad de la tarea
- b) Se realizó un modelado de lo que sería un buen producto de la misma
- c) Se resolvieron dudas de los alumnos antes de realizarla
- d) Se resolvieron dudas de los alumnos durante la realización de la tarea
- e) Se monitoreó a los alumnos en los lugares
- f) Se utilizó material de medición

g) Se explicó el uso del material de medición

h) Se realizaron preguntas para ayudar a la reflexión de los alumnos

i) Los alumnos más avanzados ayudaron a otros

j) Se dio orientación a los alumnos con dificultades

k) Se animó a los alumnos buscar diferentes formas de resolver la situación

c) Sí

d) No

19.¿En qué sentido fueron diferentes los resultados?

ANEXO 5. BITACORA

16.¿Qué tan parecida considera esta tarea a las realizadas en clase?

a. Iguales

b. Muy parecidas

c. No sé

d. Muy diferentes

e. Totalmente diferentes

17.¿A qué aspecto dio mayor importancia a la hora de revisar?

a) La comprensión que tuvo el alumno sobre el problema

b) El uso de algoritmos

c) Procedimientos utilizados

d) Respuestas correctas

e) Otro

18.¿Los resultados de las tareas de los alumnos fueron como usted lo esperaba?

Estimado Profesor:

El siguiente diario tiene la finalidad de obtener información específica y detallada de sus prácticas docentes. Por lo anterior, se considera pertinente complementarlo durante cinco días seguidos en **LA MATERIA DE ESPAÑOL**, respondiendo lo más cerca posible de la clase de español, a más tardar en la noche. Las siguientes preguntas son guía para que usted proporcione la información que resulta relevante, sin embargo usted puede agregar alguna otra información que considere importante para contextualizar lo redactado en su diario. Si es necesario utilice los espacios libres de la hoja.

La tarea de contestar diariamente es laboriosa, sin embargo es indispensable hacerlo de esta manera para obtener una visión completa de las actividades que usted realiza. De antemano se le reitera que su cooperación es valiosa y trascendental. Dudas o sugerencias al correo cinthymalena2005@hotmail.com con Cinthya Romo Martínez.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Escuela _____

____ 3º _____

No. De alumnos presentes _____

febrero del 2013

Lunes	<input type="radio"/>
Martes	<input type="radio"/>
Miércoles	<input type="radio"/>
Jueves	<input type="radio"/>
Viernes	<input type="radio"/>

Hora de inicio:

Hora de fin:

Sí

No



¿Qué planeó?

35. ¿Usted realizó alguna planeación específica de la sesión?

36. Describa la(s) actividad(es) realizada(s) el día de hoy

37. ¿Utilizó alguna estrategia para verificar los conocimientos previos de los alumnos?

Sí

No



¿Cómo verificó?

38. Escribió algo en el pizarrón relacionado con el tema

Sí

No



Escríbalo aquí

PREGUNTAS

33. ¿Con que proyecto del bloque de español se relaciona el tema?

34. ¿Cuál fue el aprendizaje esperado del tema?

39. ¿Usó algún material adicional para explicar el tema?

Sí

No



¿Qué material? Agréguelo

40. Escriba la instrucción para la(s) actividad(es) del día de hoy:

41. ¿Cómo fue la instrucción? Escrita Oral

42. ¿Cómo realizaron los niños sus actividades?

l) Individualmente

m) Parejas

Sí ¿Qué hizo?

No

↓

n) Triadas

o) En equipos

Sí ¿Cómo detectó?

No

↓

p) Todos los alumnos

44. Acerca de las preguntas en el aula hoy ¿Dirigió alguna(s) a los alumnos?

No **(Pase a la pregunta 13)**

Si, una Sí, de 2 a 4 Si, más de 5

Apunte una o varias preguntas que hizo

11a. ¿A quién le dirigió la(s) pregunta(s)?

A un alumno que usted seleccionó

A un alumno que levanta la mano

Al grupo en general

11b. ¿Cuántas respuestas aceptó?

Una De 2 a 4 Más de 5

Escriba una o varias respuestas de sus alumnos

11c. ¿Qué hizo después de escuchar las respuestas?

Continué el desarrollo de la clase

Indicó si la respuesta era correcta o no

Pidió a otro (s) alumno (s) que opinarán

45. ¿Realizó alguna actividad para corroborar el aprendizaje que lograron sus alumnos?

46. ¿Consiguió detectar que alumnos aprendieron y cuáles no?

47. En esta sesión ¿usted motivó a los alumnos?

43. ¿Por qué se organizan las actividades así?

O Sí ¿De qué manera?

O Sí ¿Cómo? No

O No

GRACIAS POR CONTESTAR

48. ¿Durante la sesión Usted llamó la atención a un alumno?

O Sí ¿Qué le dijo?

O No

- f) Realizó alguna otra actividad relativa a la materia de Español dentro o fuera del aula
- g) Monitorea a sus alumnos desde su escritorio
- h) Monitoreo a los alumnos desde sus lugares
- i) Otra actividad no relacionada con la clase

¿Qué actividad?

50. Considerando lo que pasó en el aula hoy ¿Modificará las actividades planeadas para los días siguientes?

O Sí ¿De qué manera?

O No

51. ¿Realizo algún tipo de retroalimentación de las actividades realizadas?

52. ¿Algo extraordinario del día de hoy?

ANEXO 6. CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

(Versión piloteo)

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

El cuestionario será aplicado a los alumnos de tercer grado del pilotaje de esta batería de instrumentos. La aplicación estará a cargo de las personas capacitadas e inmiscuidas en la investigación, por lo que se leerán las preguntas a los alumnos en voz alta, con la finalidad de que contesten adecuadamente cada una de las preguntas. Con el fin de organizar la información obtenida es indispensable que el aplicador anote los siguientes datos:

Escuela: _____ Tercero

Hora de inicio de la aplicación: :

Hora de fin de la aplicación: :

Duración de la aplicación: Minutos

Al concluir la aplicación...

El responsable deberá contestar las siguientes preguntas acerca del proceso.

a) En la aplicación ¿Cómo se comportaron las autoridades escolares?

b) El docente ¿Cómo reacciona durante la aplicación?

c) Durante la aplicación ¿Existe alguna pregunta que los alumnos no pudiera contestar?

No	(Pase inciso	O	Sí	O	¿Cuál pregunta?
e)					

d) ¿Por qué razón los niños no pudieron contestar la pregunta?

e) ¿Existió algún evento inesperado que ocurrió en la aplicación?

f) Algún otro comentario que quiera agregar

NOTA: Enseguida se deberán de leer las instrucciones junto con todo el grupo, para verificar que los alumnos entiendan la instrucción y respondan como se les indica. Se puede repetir la instrucción las veces que sean necesarias.

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

PARTE I

Instrucción: Di con qué frecuencia tu maestro realiza la siguientes actividades.

- 1 **Siempre o casi siempre**
- 2 **Algunas veces sí, a veces no**
- 3 **Nunca o casi nunca**

Ejemplo:

Tu maestro te deja salir al recreo (Siempre o casi siempre)

1

- | | |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | 1. Te dice porque es importante el tema revisado |
| | 2. Te enseña un ejemplo de trabajo para que veas cómo tiene que quedar el tuyo |
| | 3. Te dice las características de un buen trabajo que debe tener tu trabajo para que esté bien |
| | 4. Te dice cómo te calificaría |
| | 5. Antes de iniciar las actividades te pide leer las instrucciones para que te queden claras |
| | 6. Te pregunta si tienes dudas |

Mientras están trabajando según las indicaciones dadas, el maestro...

- | | |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------|
| | 7. Se acerca para tu lugar a ver qué es lo que estás haciendo en tu libro o cuaderno |
| | 8. Cuando tienes dudas repite las instrucciones pero con otras palabras |
| | 9. Te dice que te esfuerces más o que necesitas mejorar |
| | 10. Te dice que vas bien o que sigas así |
| | 11. Te dice cómo hacer mejor tus trabajos |
| | 12. Cuando tienes dificultades con alguna actividad, se acerca para ayudarte |

Para calificar tu maestro...

- | | |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------|
| | 13. El maestro es justo al asignarte la calificación de español |
| | 14. Te revisa todas las tareas que te encarga en español |
| | 15. Cuando se te dificulta hacer un trabajo se queda después de clases para explicarte |

- 16. Si tú sabes más que un compañero, te pide que lo ayudes
- 17. Si un compañero sabe más le pide que te ayude
- 18. Se esfuerza para que entiendas todas las actividades
- 19. Te premia cuando haces algo bien
- 20. Te castiga cuando no logras hacer algo bien
- 21. Se molesta cuando alguien no contesta bien
- 22. Te dice si aprendiste o no

Al comenzar la clase de español el maestro...

PARTE II

Instrucciones: Señala con una palomita lo que pasa en el examen de español y con una tachita lo que no pasa en el examen de español.

- 23. Todos hacemos el examen el mismo día
- 24. Todos hacemos un examen igual
- 25. Todos leemos las preguntas antes de contestarlo
- 26. Tú o tus compañeros preguntan si tienen dudas de las preguntas del examen
- 27. Tu maestro cuida que no se copien
- 28. Tu maestro te da pistas de la respuesta
- 29. Mis compañeros y yo preguntamos si tenemos dudas
- 30. Tu maestro se sale del salón mientras contestas el examen
- 31. Tu maestro a veces se equivoca al calificarte
- 32. Te explica por qué están mal en las respuestas

PARTE III

Instrucciones: Los siguientes puntos se refieren a la forma de calificar exámenes, tareas y trabajos. Señala con una palomita lo que pasa al calificar en la materia de español y con una tachita lo que no pasa al calificar en la materia de español.

	33. Mi maestro permite calificarme los trabajos
	34. El maestro te explica cómo calificar a tu compañero
	35. El maestro te enseña un trabajo bien hecho para saber cómo debe ser el de nuestros compañeros
	36. Yo pongo la calificación en los trabajos de mis compañeros
	37. Yo le digo a mis compañeros si están bien o mal sin que mi maestro dé la respuesta
	38. Yo decido cuál trabajo es el mejor
	39. No estamos de acuerdo si están bien o mal las respuestas
	40. Mis compañeros me reclaman por qué les pongo mal las respuestas
	41. Me gusta calificarme porque puedo calificar bien una respuesta que está mal

	42. Yo les pregunto a mis compañeros por qué me ponen mal las respuestas
	43. Le digo a mis compañeros cómo corregir las preguntas que están mal
	44. Cuando me reviso, me doy cuenta qué hice mal
	45. Si no estoy seguro de cómo calificar a mis compañeros mi maestro me ayuda
	46. No me da miedo preguntarle a mi maestro, porque él siempre me ayuda
	47. Me pone muy nervioso pasar al pizarrón
	48. Mi maestro siempre me dice que sí puedo hacer los trabajos

ANEXO 7. PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

(Versión piloteo)

Estimado (a) maestro (a):

Nos dirigimos a usted para solicitar atentamente su colaboración para llevar a adelante una investigación que será la base de nuestra tesis de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y esperamos que contribuya a mejorar las prácticas docentes que tienen lugar en las escuelas primaria. Más particularmente queremos estudiar la forma en que los maestros llevan a cabo la evaluación del aprendizaje de sus alumnos en los campos formativos de lengua y matemáticas.

Una de las formas en las que queremos estudiar las prácticas de evaluación consiste en la revisión de materiales producidos por los alumnos con propósito de evaluación, en particular los exámenes diagnósticos y/o bimestrales, trabajos hechos en casa y tareas a realizar en su casa. Además de la planeación de actividades desarrollada por usted.

Sabiendo que su trabajo cotidiano es pesado, somos conscientes de que lo solicitado implica un esfuerzo adicional, que tratamos de simplificar precisando que no pedimos materiales especiales, sino que nos entregue o permita reproducir algunos de los que haya utilizado con anterioridad. El trabajo más pesado será responder un breve cuestionario en relación con cada material para entender su propósito, planeación y contexto en que se utilizó.

Agradecemos de antemano su apoyo y demás de asegurarle que la información que nos proporcione será manejada en forma anónima y para disposición exclusivamente académica, le ofrecemos entregarle el resultado de nuestra investigación una vez que la terminemos.

Atentamente.

Lic. Cinthya Romo Martínez

Alumna de la Maestría en Investigación Educativa

cinthymalena2005@hotmail.com

PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

El portafolio está integrado por dos elementos:

3. Seis apartados numerados en los que usted deberá colocar las evidencias de acuerdo al orden que se señalan en el siguiente cuadro.
4. Seis cuestionarios referentes a cada una de las evidencias que deberá completar.

Dentro de cada uno de los sobres numerados usted deberá colocar una copia de las siguientes evidencias de acuerdo al siguiente orden:

No. de sobre	Evidencia
1	Examen diagnóstico que realizó al inicio del ciclo escolar o cualquier otro material que haya utilizado con el mismo propósito. Puede incluir una copia de cada uno de ellos en el mismo sobre.
2	Examen o exámenes del segundo bimestre contestado por un alumno y calificado por usted.
3	La lista de las calificaciones del segundo bimestre.
4	Planeación de la semana o quincena actual. En caso de que la planeación contenga a todas las materias inclúyala completa.
5	Un trabajo colectivo realizado en el aula, que sea amplio y complejo.
6	Tareas para casa de tres niños con distintos niveles de desempeño. Una tarea con nivel bajo, otro con nivel medio y otro con nivel alto, a criterio de usted.

Todas las evidencias deberán ser de la asignatura de Español

Instrucción: Marque la opción que usted realizó o complete la información que se le solicita en cada una de las preguntas. Si necesita ocupe el reverso de la hoja

EXAMEN DIAGNÓSTICO
(U otro material con el mismo propósito)

Nota: En caso de no haber realizado evaluación diagnóstica favor de pasar al cuestionario siguiente.

1. Durante la evaluación diagnóstica ¿En qué orden de importancia realizó lo siguiente? Enumera del **1** mayor importancia al **4** menor importancia

f) Entregar cuentas a sus superiores	
g) Tener un referente general para saber el punto de partida de los alumnos	
h) Conocer qué niños no alcanzaron los aprendizajes esperados del segundo grado	
i) Identificar grupos de alumnos con mismo el nivel	

2. ¿Cuál es el origen de este examen o material?

j) Se lo proporcionó su director	<input type="radio"/>
k) Se lo proporcionaron de la supervisión	<input type="radio"/>

- l) **Lo compró con el fin de aplicarlo**
- m) **Lo bajó de internet gratuitamente**
- n) **Lo fotocopió de algún material o libro**
- o) **Lo diseñó usted solo (pase a la pregunta 5)**
- p) **Lo diseñó usted con ayuda de otro(s) profesor (es) (pase a la pregunta 5)**
- q) **Lo tomó de alguno de los materiales curriculares**
- r) **Otro:**

3. Si usted no hizo el examen ¿Realizó alguna revisión del examen antes de aplicarlo?

Sí	<input type="radio"/>	No (pase a la pregunta 6)	<input type="radio"/>
-----------	-----------------------	-----------------------------------	-----------------------

4. ¿En qué consistió la revisión? Marque todas las opciones que considere.

- h) **Comprobó que tuviera las respuestas correctas**
- i) **Comprobó que las preguntas estuvieran ben planteadas.**
- j) **Revisó que no tuviera faltas de ortografía**
- k) **Comprobó que las preguntas correspondieran a temas propios del 2º**

- l) **Comprobó que las preguntas abarcaran todos los aprendizajes esperados en el 2º**
- m) **Agregó algunas preguntas complementarias**
- n) **Aplicó otro examen complementario con los temas no contemplados**

5. ¿Qué fuentes consideró en su diseño? Marque todas las necesarias.

- g) **Plan y Programas de estudio**
- h) **Libros de texto para el alumno**
- i) **Libros o guías de estudio de editoriales ajenas a la SEP**
- j) **Otros exámenes ya elaborados**
- k) **Recursos de internet**
- l) **Recomendaciones de directores o supervisores**

6. Independientemente de quién diseñó el examen, ¿quién lo calificó?

- f) **Usted**
- g) **Otro maestro de la escuela**
- h) **El director**
- i) **Los alumnos**
- j) **Una persona auxiliar**

27. Tiempo aproximado que se empleó en calificar este examen:

minutos

28. ¿Devolvió el examen al alumno una vez calificado con el fin de realizar una revisión?

Sí	<input type="radio"/>	No (pase a la pregunta 12)	<input type="radio"/>
-----------	-----------------------	-----------------------------------	-----------------------

29. ¿Cuánto tiempo después de haberlo aplicado lo devolvió?

30. Para qué les devolvió el examen calificado?

- e) **Que comprueben que está calificado bien**
- f) **Observar aciertos y errores**
- g) **El examen se guardará**
- h) **Volver a hacer el examen**
- i) **Retroalimentar**

31. ¿Qué actividades realizó cuando devolvió el examen? Marque todas las necesarias.

- h) **Dictó a los alumnos las respuestas correctas.**
- i) **Verificaron que estuvieran bien calificada sus respuestas.**
- j) **Pidió a los alumnos que contaran el número de aciertos y errores.**
- k) **Explicó a los alumnos todas las respuestas**
- l) **Explicó a los alumnos las respuestas y preguntas en las que hay más errores**

- m) **Promovió pequeñas discusiones sobre cuáles eran las respuestas correctas**
- n) **Dijeron las respuestas correctas.**

- d) **Todos o casi todos**
- e) **Más de la mitad**
- f) **Menos de la mitad**
- g) **Muy pocos o ninguno**
- h) **No sé**

32. ¿Comentó la calificación de este examen con los alumnos?

- g) **Sí, de forma individual con los alumnos que obtuvieron bajos resultados**
- h) **Sí, de forma individual con los alumnos que obtuvieron altos resultados**
- i) **Sí, de forma individual con todos**
- j) **Sí, grupalmente**
- k) **No los comenté (pase a la pregunta 14)**

35. ¿Cómo utilizó el resultado de este examen?

- g) **Asignó un lugar a los alumnos dentro del salón**
- h) **Asignó funciones a los alumnos**
- i) **Eligió al jefe de grupo**
- j) **Hizo recomendaciones a los padres de familia**
- k) **Comentó con los compañeros de la escuela el nivel del grupo**
- Otro:**

33. ¿En qué consistieron esos comentarios?

- f) **Felicitaciones**
- g) **Regaños**
- h) **Orientaciones para mejorar**
- i) **Preguntas para propiciar la reflexión**

36. ¿Consideró los resultados de esta evaluación en el diseño de sus planeaciones?

Sí	<input type="radio"/>	No (pase a la pregunta 18)	<input type="radio"/>
-----------	-----------------------	-----------------------------------	-----------------------

34. ¿Los resultados del grupo en este examen, indicaron que los niños aprendieron lo que marca el programa para segundo grado?

37. Si consideró los resultados de esta evaluación ¿De qué manera los tomó en cuenta?

- v) **Lo bajó de internet gratuitamente**
- w) **Lo fotocopió de algún material o libro**
- x) **Lo diseñó usted solo (pase a la pregunta 5)**
- y) **Lo diseñó usted con ayuda de otro(s) profesor (es) (pase a la pregunta 5)**
- z) **Lo tomó de alguno de los materiales curriculares**
- aa) **Otro:**

38. Además de este examen ¿Utilizó alguna estrategia complementaria con fin diagnóstico?

3. Si usted no hizo el examen ¿Realizó alguna revisión del examen antes de aplicarlo?

Sí	<input type="radio"/>	No (pase a la pregunta 6)	<input type="radio"/>
-----------	-----------------------	-----------------------------------	-----------------------

4. ¿En qué consistió la revisión? Marque todas las opciones que considere.

- o) **Comprobó que tuviera las respuestas correctas**
- p) **Comprobó que las preguntas estuvieran ben planteadas.**
- q) **Revisó que no tuviera faltas de ortografía**
- r) **Comprobó que las preguntas correspondieran a temas propios del 2º**
- s) **Comprobó que las preguntas abarcaran todos los aprendizajes esperados en el 2º**
- t) **Agregó algunas preguntas complementarias**
- u) **Aplicó otro examen complementario con los temas no contemplados**

¡HA CONCLUIDO EL PRIMER CUESTIONARIO!

EXAMEN SEGUNDO BIMESTRE

1. Durante la evaluación diagnostica ¿En qué orden de importancia realizó lo siguiente? Enumera del **1** mayor importancia al **4** menor importancia

j)	Entregar cuentas a sus superiores	
k)	Tener un referente general para saber el punto de partida de los alumnos	

Oral	<input type="radio"/>	Escrita	<input type="radio"/>
-------------	-----------------------	----------------	-----------------------

l)	Conocer qué niños no alcanzaron los aprendizajes esperados del bimestre anterior	
m)	Identificar grupos de alumnos con mismo el nivel	

2. ¿Cuál es el origen de este examen o material?

- s) **Se lo proporcionó su director**
- t) **Se lo proporcionaron de la supervisión**
- u) **Lo compró con el fin de aplicarlo**

5. Las instrucciones fueron

6. Escríbelas a continuación

7. ¿Qué fuentes consideró en su diseño? Marque todas las necesarias.

- a) **Plan y Programas de estudio**
- b) **Libros de texto para el alumno**
- c) **Libros o guías de estudio de editoriales ajenas a la SEP**
- d) **Otros exámenes ya elaborados**
- e) **Recursos de internet**
- f) **Recomendaciones de directores o supervisores**

8. Las preguntas del examen bimestral fueron:

- e) **De opción múltiple o relacionar columnas**
- f) **Respuesta abierta**
- g) **Desarrollo conceptual de algún tema**
- h) **Otra:**

9. Sí usted mismo diseñó el examen, ¿cuál(es) pregunta(s) le fue más difícil diseñar?

10. ¿Por qué?

11. ¿Cuánto tiempo duró la aplicación del examen?

 minutos

12. Los alumnos utilizaron algún recurso para contestar

13. ¿Cuál (es)?

14. Durante la aplicación del examen ¿qué hizo?

- e) **Aclaró preguntas de cualquier índole**
- f) **Explicó a algunos alumnos más explícitamente las**

instrucciones

g) **Monitoreó que todos los alumnos estuvieran realizando el examen conforme las instrucciones**

h) **No realizó actividad**

b) **Otra**

16. ¿Quién calificó este examen?

f) **Usted**

g) **Otro maestro de la escuela**

h) **El director**

i) **Los alumnos**

j) **Una persona auxiliar**

17. Tiempo aproximado que empleó en calificar este examen

 Minutos

18. ¿Hubo alguna(s) pregunta(s) en que le costó trabajo determinar si la respuesta del alumno era correcta o incorrecta?

d) **Sí**

e) **No, ninguna me costó trabajo(pase a la pregunta 19)**

f) **No, tenía una guía de respuestas que veía con el examen (pase pregunta 19)**

19. ¿En qué consistió esa dificultad?

20. ¿Cómo considera que son los problemas que hay en este examen, en comparación con los que utiliza en el trabajo diario?

f) **Iguales** g) **Diferentes**

h) **Muy parecidos** i) **Totalmente diferentes**

j) **No sé**

39. ¿Devolvió el examen al alumno una vez calificado con el fin de realizar una revisión?

Sí	<input type="radio"/>	No (pase a la pregunta 23)	<input type="radio"/>
-----------	-----------------------	------------------------------------	-----------------------

40. ¿Cuánto tiempo después de haberlo aplicado lo

41. ¿Para qué les devolvió el examen calificado?

- a) **Que comprueben que está calificado bien**
- b) **Observar aciertos y errores**
- c) **El examen se guardará**
- d) **Volver a hacer el examen**
- e) **Retroalimentar**

42. ¿Qué actividades realizó cuando devolvió el examen? Marque todas las necesarias.

- a) **Dictó a los alumnos las respuestas correctas.**
- b) **Verificaron que estuvieran bien calificada**
- c) **Pidió a los alumnos que contaran el número de aciertos y errores.**
- d) **Explicó a los alumnos todas las respuestas**
- e) **Explicó a los alumnos las respuestas y preguntas en las que hay más errores**
- f) **Promovió pequeñas discusiones sobre cuáles eran las respuestas correctas**
- g) **Dijeron las respuestas correctas.**

43. ¿Comentó la calificación con los alumnos?

- a) **Sí, todos los alumnos**
- b) **Sí, algunos alumnos**
- c) **No, muy pocos alumnos**
- d) **No, ninguno**

a) **Sí, de forma individual con los alumnos que obtuvieron bajos resultados**

b) **Sí, de forma individual con los alumnos que obtuvieron altos resultados**

- c) **Sí, de forma individual con todos los alumnos**
- d) **Sí, grupalmente**
- e) **No los comenté (pase a la pregunta 14)**

44. ¿En qué consistieron esos comentarios?

- a) **Felicitaciones**
- b) **Regaños**
- c) **Orientaciones para mejorar**
- d) **Preguntas para propiciar la reflexión del alumno**

28. De los temas programados en la materia de español ¿Se incluyen todos en el examen?

29. ¿De los temas revisados en español cual fue el más complejo de diseñar dentro del examen? ¿Por qué?

30. ¿Utiliza algunas estrategias específicas en la materia de español?

31. ¿Qué estrategias utiliza solamente en la materia de español?

Sí	<input type="radio"/>	No	<input type="radio"/>
-----------	-----------------------	-----------	-----------------------

32. ¿Por qué utiliza las mismas estrategias de evaluación en todas las materias?

33. En español los alumnos, obtuvieron calificaciones congruentes con el resto de las materias

34. ¿Por qué considera que existe esta congruencia o incongruencia entre las calificaciones?

35. ¿Siguió los bloques de contenidos de la materia de español?

36. ¿Por qué?

¡HA TERMINADO EL SEGUNDO CUESTIONARIO!

- d) **Sí, de todos**
- e) **Sí, de algunos solamente**
- f) **No llevé ningún registro**

REGISTRO DE CALIFICACIONES

1. ¿Quién diseñó el registro de calificaciones?

- c) **Es el formato oficial de la institución**
- d) **Lo diseñó usted mismo (pase a la pregunta 31)**

2. Marque todos los aspectos que tomó en cuenta para obtener la calificación de español

- g) **Todos los trabajos**
- h) **Algunos trabajos realizados por el alumno en clase**
- i) **Tareas realizadas por el alumno en casa**
- j) **Exámenes parciales**
- k) **Examen bimestral**

l) Otro: _____

3. ¿Qué aspectos tomo en cuenta para asignar calificaciones en español?

Aspecto	Sí	No
o) Libreta de apuntes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p) Puntualidad y asistencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q) Ejercicios del libro de texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
r) La entrega de trabajos terminados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s) Entrega oportuna de trabajos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t) Limpieza de los trabajos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sí	<input type="radio"/>	No	<input type="radio"/>
----	-----------------------	----	-----------------------

u) Conducta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v) El empeño mostrado en la realización de trabajos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
w) La creatividad en las tareas elaboradas en casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
x) La atención que ponen los alumnos a la clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
y) La disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
z) Participación en clase: responder preguntas que usted plantea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aa) Participación en clase: las dudas que el alumno le plantea usted	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bb) Participación en clase: pasar al pizarrón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. ¿Llevó un registro?

5. ¿Cómo selecciona los aspectos para asignar la calificación?

6. ¿Qué criterio consideró para asignar la calificación de cada alumno?

Criterio	Sí	No
f) Las calificaciones del mismo alumno en el bimestre anterior.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Los desempeños más altos del grupo en el bimestre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- anterior.
- h) **Los desempeños más bajos del grupo en el bimestre anterior.**
- i) **El promedio general del grupo en el bimestre anterior.**
- j) **Los aprendizajes esperados establecidos al inicio del bimestre.**

7. ¿La calificación obtenida por los alumnos corresponde al desempeño del alumno en español?

8. ¿Por qué no corresponde?

9. ¿Qué recompensas dio a los alumnos que obtuvieron las calificaciones más altas?

10. ¿Qué sanciones aplicó a los alumnos con calificaciones más bajas?

11. ¿Explicó a los niños el significado de su evaluación?

12. ¿En qué medio se apoyó para comunicar los resultados a los padres?

- e) **Un reporte escrito entregado de forma personal**
- f) **Un reporte escrito enviado a través de los alumnos**
- g) **La cartilla de evaluación o boleta**
- h) **Muestras de los trabajos del alumno**
- i) **Exámenes (parciales o/y bimestral)**
- j) **Otro:**

13. ¿Hubo inconformidades de padres de familia por las evaluaciones?

Sí	<input type="radio"/>	No	<input type="radio"/>
-----------	-----------------------	-----------	-----------------------

14. ¿Cuáles inconformidades?

15. ¿A su juicio quienes alcanzaron los aprendizajes?

- a) **Todos los alumnos**
- b) **Algunos alumnos**
- c) **Muy pocos alumnos**
- d) **Ninguno**

12. ¿

Qué decisiones se han tomado a partir de los resultados? Enumere de mayor importancia **1 hasta 4**

e) Atención individual a los niños que obtuvieron las calificaciones más bajas	
f) Toma de decisiones acerca de las estrategias pedagógicas empleadas para enseñar	
g) Le han orientado para establecer el nivel cognitivo de las tareas del bimestre actual.	
h) Le han ayudado a establecer los niveles de aprendizajes esperados para este bimestre	

¡HA TERMINADO EL TERCER CUESTIONARIO!

Sí	<input type="radio"/>	No	<input type="radio"/>
-----------	-----------------------	-----------	-----------------------

PLANIFICACIÓN

20. ¿Quién diseñó el formato de esta planeación?

- c) **Es el formato oficial de la institución**
- d) **Lo diseñó usted mismo (pase a la pregunta 4)**

21. ¿Considera que se adapta a sus necesidades?

- c) **Sí (pase a la pregunta 4)**
- d) **No**

22. ¿Cuál es la razón?

23. En qué medida considera usted que tomó en cuenta los siguientes aspectos para el diseño de su planeación. Enumere de 1 como mayor importancia al 9 menor importancia

j) Los aprendizajes esperados que marca el programa.	
k) Las competencias que marca el programa.	
l) Los estándares curriculares que marca el programa.	
m) Las necesidades individuales de los alumnos.	
n) Las necesidades generales del grupo.	
o) Las actividades de los materiales curriculares.	
p) Las estrategias pedagógicas de los materiales curriculares.	
q) Las formas de evaluación propuestas por los materiales curriculares.	
r) Los recursos disponibles.	

24. ¿Cuánto tiempo destina en promedio para realizar su plan [] min al?

25. ¿Cuánto tiempo destinó en promedio para **planear** actividades relacionadas con la evaluación? [] min

26. ¿Qué materiales utilizó para realizar su planeación?

- h) **Libros de texto del alumno**
- i) **Plan y programas de estudio**
- j) **Cuadernos de los alumnos**
- k) **Materiales de la Biblioteca de Aula**
- l) **Guía articuladora**
- m) **Otros libros especializados ajenos a la SEP**
- n) **Documentos de internet**

27. ¿Planeó verificar los conocimientos

Sí	<input type="radio"/>	No	<input type="radio"/>	Pase pregunta 10
-----------	-----------------------	-----------	-----------------------	-------------------------

previos de los alumnos en cada sesión?

28. ¿Cómo verificó?

- g) **A través de preguntas al inicio de la sesión a todo el grupo**
- h) **Preguntas orales a cada alumno**
- i) **A través de un cuestionario escrito**
- j) **Revisó los trabajos anteriores de los alumnos**
- k) **Antes de iniciar el tema los alumnos realizaron alguna actividad**
- l) **Con anterioridad se identificó que alumnos tienen dificultades y cuáles no**

29. En la planeación se especificó la forma de realizar las actividades en:

- q) **Individual**
- r) **Parejas**
- s) **Triadas**
- t) **En equipos**
- u) **Grupal**
- v) **No se especificó la forma de trabajar las actividades**

30. Los niveles cognitivos esperados por el alumno en las actividades, según su planeación fueron:

31. En ocasiones se prevén algunas preguntas en la planeación ¿diseñó

Sí	<input type="radio"/>	No	<input type="radio"/>	(pase a la pregunta 14)
-----------	-----------------------	-----------	-----------------------	--------------------------------

preguntas específicas?

32. ¿En qué momento se pensó desarrollar las preguntas diseñadas?

- j) **Al iniciar la lección del día**
- k) **Durante la introducción de la clase**
- l) **Antes de iniciar los trabajos**
- m) **Ninguna de las anteriores**

33. En la planeación ¿Es explícita alguna estrategia alternativa si no se cumplió el objetivo?

- e) **Actividades especiales para alumnos atrasados**
- f) **Actividades extras para todo el grupo**
- g) **Actividades adicionales a algunos alumnos (determinados al azar)**
- h) **No se contemplan estrategias alternativas**

34. Si fuera el caso ¿Qué recompensas se tienen identificadas por tener promedios altos y sanciones por promedios bajos?

Recompensas	Sanciones

¡HA TERMINADO EL CUARTO CUESTIONARIO!

TRABAJO EN EL AULA

RECUERDE: La evidencia es de un trabajo colectivo y amplio que fue realizado en un tiempo considerable.

3. El trabajo ¿Cuánto tiempo llevó realizarlo?

Días

4. Las actividades se asignan:

- i) **A todos los alumnos iguales**
- j) **Por equipos**
- k) **Por niveles de desempeño**
- l) **Otro:**

5. La consigna para realizar el trabajo fue:

Sí	<input type="radio"/>	No	<input type="radio"/>	(pase a la pregunta 7)
----	-----------------------	----	-----------------------	------------------------

--	--

6. ¿De dónde se obtuvo el trabajo?

- a) **Plan y Programas de estudio**
- b) **Libros de texto para el alumno**
- c) **Libros o guías de estudio de editoriales ajenas a la SEP**
- d) **Otros trabajos ya elaborados**
- e) **Recursos de internet**
- f) **Recomendaciones de directores o supervisores**
- g) **Otro:**

7. Los alumnos realizaron pregunta antes de iniciar el trabajo

8. ¿Qué preguntaron los alumnos?

--

- alumnos en los lugares**
- q) **Se realizaron preguntas para ayudar a la reflexión de los alumnos**
 - r) **Los alumnos más avanzados ayudaron a otros**
 - s) **Se dio orientación a los alumnos con dificultades**
 - t) **Se animó a los alumnos a buscar diferentes formas de resolver la situación**

9. ¿Cuáles fueron las metas de aprendizajes y niveles cognitivos de cada una? Complete el cuadro

	Meta de aprendizajes	Nivel cognitivo

11. ¿Qué hizo durante el desarrollo de la actividad?

- a) **Aclaró preguntas de cualquier índole**
- b) **Explicó a algunos alumnos más explícitamente las instrucciones**

- d) **En lo que usted esperaba que realizarán los alumnos**
- e) **En la calidad de otros trabajos realizados por el mismo alumno**
- f) **En el mejor trabajo del grupo**

Habilidades		
Conocimientos		
aptitudes		
Otra:		

- c) **Monitoreé que todos los alumnos estuvieran realizando el examen conforme las instrucciones**
- d) **No realizó actividad**
- c) **Otra**

10. ¿Cuál de las siguientes situaciones Sí ocurrieron?

- l) **Se indicó la finalidad del trabajo**
- m) **Se dio un ejemplo de lo que sería una buen producto de la misma**
- n) **Se resolvieron dudas de los alumnos antes de realizarla**
- o) **Se resolvieron dudas de los alumnos durante la realización de la tarea**
- p) **Se monitoreo a los**

12. ¿En qué se basó para revisar este trabajo?

13. ¿Cuánto tiempo destinó en promedio en revisar este trabajo?

Minutos

14. Aspecto de mayor importancia a la hora de revisar. Enumere de 1 con mayor al 5 la de menor

Sí	<input type="radio"/>	No	<input type="radio"/> (pase a la pregunta 14)
----	-----------------------	----	-----------------------------------------------

RÚBRICA UTILIZADA PARA EVALUAR TRABAJO
 Mencione quién la hizo

¡HA TERMINADO EL QUINTO CUESTIONARIO!

TAREA ELABORADA EN CASA

IMPORTANTE: Al contestar este cuestionario tome en cuenta tres trabajos que realizaron alumnos con la misma instrucción, elíjalos en base a distintos niveles de calidad en su realización (alto, bajo y regular)

20. ¿Con qué propósito fue utilizada esta tarea?

- a) **Reforzar aprendizajes**
 - b) **Utilizar otros recursos no disponibles en el aula**
 - c) **Involucrar a los padres en el proceso de aprendizaje**
 - d) **Terminar las actividades que no alcanzan a realizarse en clase**
-
- a) **Crear propios argumentos**
 - b) **Memorizar**
 - c) **Entender**
 - d) **Hacer práctico el conocimiento**

21. ¿De dónde proviene esta tarea?

- e) **Repetir los ejercicios de clase**
- f) **Investigar información adicional**
- g) **Buscar información relacionada con el tema**
- h) **Otra:**

- f) **Cumplir con la actividad**
- g) **Trabajar conforme la consigna**
- h) **Limpieza y ortografía**
- i) **El producto de la actividad**
- j) **Otro:**

- a) **Libro de texto**
- b) **La inventó**
- c) **De internet**
- d) **Otro:**

22. ¿Qué tema del bimestre se relaciona con esta tarea?

23. ¿Cuál fue la consigna?

24. ¿Ayudó esta tarea cumplir a los propósitos?

25. ¿Cómo ayuda esta tarea a cumplir el objetivo del tema? O ¿Por qué no ayuda?

26. ¿Qué tipo de actividad pidió los alumnos para realizar su tarea de casa?

27. ¿Qué niveles cognitivos

- d) **En los aprendizajes esperados**
- e) **En la calidad de otros trabajos realizados por el mismo alumno**
- f) **En el mejor trabajo**

consideró evaluar con la tarea?

28. ¿En qué se basó para revisar esta tarea?

29. ¿Cuánto tiempo destina en promedio en revisar es

30. ¿Los resultados de las tareas de los alumnos fueron como usted lo esperaba?

a) **Sí (pase a la pregunta 15)**

b) **No**

31. ¿En qué sentido fueron diferentes los resultados?



ANEXO 8. FORMATO DE OBSERVACIÓN
(Versión piloto)

Escuela _____ 3º No. _____ De _____ alumnos
 _____ Fecha _____

Instrucciones: En los siguientes recuadros se mencionan algunas actividades que se pueden presentar durante las fases de inicio, desarrollo y cierre, marca si se presentan y en que minuto. Describe los aspectos sobresalientes en el apartado de *anotaciones específicas* en los minutos que se indican.

FASE INICIAL														
Duración aprox. _____														
Minutos de la fase/ Actividad	1	2	3	4	5	6								
							10	11	12	13	14	15		
1. Realiza acciones disciplinarias														
2. Pregunta para corroborar los conocimientos previos que tienen los alumnos														
3. Realiza alguna actividad para verificar los conocimientos previos que tienen los alumnos														
4. Presentación del tema a desarrollar														
5. Consigna que provee el profesor														
6. Dudas de los alumnos de cómo realizar la actividad														
7. Aclaraciones del profesor acerca de la actividad														
8. Profesor verifica que todos entiendan cómo realizar la actividad														
Anotaciones específicas FI.1 (2 minutos)														

Anotaciones específicas FI. 2 (2 minutos)



FASE DE DESARROLLO
Duración aprox. _____

Minutos de la fase/ Actividad	1	2	3	4	5	6	Anotaciones específicas FD.1	9	1	1	1	1	1	Anotaciones específicas FD.2	1	1	1	2	2	2	Anotaciones específicas FD.3	
								0	1	2	3	4	7		8	9	0	1	2			
1. Actividad individual																						
2. Actividad todo el grupo																						
3. Actividad en equipos																						
4. El docente escribe algo en el pizarrón																						
5. Los alumnos escriben algo en el pizarrón																						
6. Utilizan algún material adicional																						
7. El docente pregunta a los alumnos																						
8. Los alumnos presentan sus dudas																						
9. Monitorea las actividades desde su escritorio																						
10. Monitorea las actividades en los lugares de los alumnos																						
11. Los alumnos terminan la actividad																						
12. El docente verifica que todos hayan terminado la actividad																						
13. El docente vuelve a explicar si algún alumno no hace correctamente la actividad																						
14. Llama la atención																						

