



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

**TESIS**

**Prácticas de evaluación en Lenguaje y Comunicación de maestros de primaria.  
Un estudio en una primaria de Aguascalientes**

**PRESENTA**

**Rocío Angélica Sepúlveda Hernández**

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

**TUTOR**

**Lic. Felipe Martínez rizo**

**COMITÉ TUTORAL**

**Dra. Guadalupe Ruíz Cuellar**

**Mtro. Adán Moisés García Medina**

**Aguascalientes, Ags., Octubre de 2011**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

ASUNTO: CONCLUSIÓN DE TESIS  
OF. N° 046

**DR. FRANCISCO JAVIER ÁLVAREZ RODRÍGUEZ,  
DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,  
P R E S E N T E .**

Por medio del presente me permito comunicar a usted que la tesis titulada "Prácticas de evaluación en Lenguaje y Comunicación de maestros de primaria. Un estudio en una primaria de Aguascalientes", de la **C. Rocío Angélica Sepúlveda Hernández**, egresada de la Maestría en Investigación Educativa, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autora 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., 14 de octubre de 2011  
" SE LUMEN PROFERRE "

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

c.c.p.- DRA. GUADALUPE RUÍZ CUELLAR.- Secretaria Técnica del Consejo Académico de la Maestría en Investigación Educativa  
c.c.p.- C. Rocío Angélica Sepúlveda Hernández.- Egresado de la Maestría en Investigación Educativa  
c.c.p.- Archivo  
pma



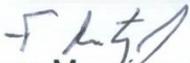
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

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

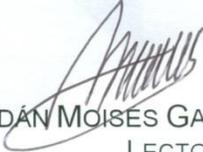
Por medio de la presente hacemos de su conocimiento que Rocío Angélica Sepúlveda Hernández, egresada de la MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ha presentado el documento final de su tesis de maestría titulado "*Prácticas de evaluación en Lenguaje y Comunicación de maestros de primaria. Un estudio en una primaria de Aguascalientes*".

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 12 de octubre de 2011

  
FELIPE MARTÍNEZ RIZO  
TUTOR

  
GUADALUPE RUIZ CUÉLLAR  
LECTORA

  
ADÁN MOISÉS GARCÍA MEDINA  
LECTOR

## Agradecimientos

Mis agradecimientos se dirigen a las personas que han sido motivación clave para lograr el presente trabajo. Una mención especial es para el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología Conacyt quien financió esta maestría durante dos años y lo que esto conlleva, gracias a ello pude aprender muchas cosas y descubrir más preguntas para resolver. También a la Universidad Autónoma de Aguascalientes en particular al Departamento de Educación.

Un agradecimiento afectuoso a Felipe Martínez Rizo quien me asesoró de manera muy profesional y me tendió su mano cuando la necesité. Así mismo al comité tutorial Guadalupe Ruiz y Adán Moisés García por la lectura objetiva de la tesis en cada uno de los seminarios y por su calidez.

Cariñosamente, gracias al equipo del Instituto de Evaluación Educativa (IEE) de la Universidad Católica de Uruguay (UCU): Pedro Ravela, Beatriz Picaroni, Carmen Haretche, Graciela Loureiro, Guillermo Pérez e Isabel Achard, quienes compartieron amablemente sus conocimientos para encaminar este trabajo y además me brindaron su valiosa amistad. A los profesores y a la directora de la primaria, quienes me permitieron tomar todo el referente empírico de esta investigación, por su amabilidad y por darme la oportunidad de aprender de ustedes y de conocer acerca de su trayectoria académica, mil gracias, sin su apoyo no hubiese sido posible este trabajo.

Por otro lado quiero agradecer a mi Dios, a mis padres, a mi familia presente Cesar Benjamín y Mireya Sepúlveda, Alfredo Reyes, Frida Veloz, Juan Manuel Castañón y Alejandra Hernández quienes iluminan mi vida con su energía.

A mi familia postiza: padres Genaro Zalpa y Teresa Ortiz; y hermanos Cintya Guzmán, Ignacio, Magdalena y Jennifer Herrera, Pedro Hernández, Leonarda Cruz, Edgar Lázaro Gutiérrez y Lupita Campos, por todo el apoyo y cariño recibido.

A mis amigos Carlos Arteaga, Gustavo Mejía, Argelia Salas, Edgar Díaz y Daniel Salas por darme su buena vibra y por su voto de fe para realizar este trabajo. A todos los compañeros de la maestría y a los asistentes más eficaces que he conocido Elsa Ramírez y Julio Reyes por todo su esfuerzo. Y finalmente, agradecer a los profesores de toda mi trayectoria académica, a la sociología y a la experiencia misma de estos dos años de estudio y trabajo de investigación amateur, que me han enseñado que la esperanza en el ámbito educativo y particularmente en México existe, siempre y cuando estemos trabajando duro.

## Dedicatorias

*Para Angélica y Benjamín  
o sea, mamá y papá*





## Índice General

Índice de tablas	3
Índice de gráficos	4
Resumen en Español	5
Resumen en Inglés	6
 Introducción	 7
 <b>Capítulo I Planteamiento del problema</b>	
1. Antecedentes	8
2. Justificación	10
3. Preguntas	12
4. Objetivos	12
 <b>Capítulo II Marco Teórico</b>	
1. La evaluación educativa	13
1.1 Clasificaciones de la evaluación	15
1.1.1 Del aprendizaje y otros objetos	15
1.1.2 Evaluación por alcance: en grande y pequeña escala	16
1.1.3 Evaluación por función: diagnóstica, formativa y sumativa	17
1.2 Evaluación del aprendizaje	18
1.2.1 De acuerdo al momento de proceso de enseñanza y la función	18
1.2.1.1 Evaluación diagnóstica	18
1.2.1.2 Evaluación formativa	19
1.2.1.3 Evaluación sumativa	20
1.2.2 Evolución del concepto de evaluación formativa	22
1.2.2.1 Fundamento	24
1.2.2.2 Características de la evaluación formativa	30
1.2.2.3 Usos de la evaluación formativa	35
1.2.2.4 La evaluación como herramienta de aprendizaje	36
1.2.2.5 La evaluación auténtica	37
2. Condiciones, concepciones y prácticas de evaluación en aula	39
2.1 Condiciones de las prácticas de evaluación	39
2.2 Concepciones de los profesores de primaria acerca de las prácticas de evaluación	40
2.3 Prácticas de evaluación en aula	45
 <b>Capítulo III Marco Contextual</b>	
1. Lenguaje y comunicación (Español) en el currículo de educación primaria	55
1.1 Características generales de la Reforma Educativa	56
1.1.1 Proceso de enseñanza y aprendizaje en Español	57
1.1.2 Formas de la evaluación	60
1.2 Programa de estudio de Español	60
1.2.1 Características generales	61
1.2.2 Proceso de enseñanza y aprendizaje en Español	62
1.2.3 Formas de evaluación del aprendizaje en Español	63

1.3 Reforma 2009	64
1.3.1 Características generales	64
1.3.2 Proceso de enseñanza y aprendizaje en Lenguaje y Comunicación	66
1.3.3 Formas de evaluación en la RIEB	68
1.3.4 Evaluación del aprendizaje en Lenguaje y Comunicación	69
<b>Capítulo IV Metodología</b>	
1. Consideraciones previas	73
2. Metodología	73
<b>Capítulo V Resultados y Discusión</b>	
1. Condiciones del trabajo docente	81
1.1 Condiciones dentro del aula	81
1.2 Condiciones fuera de aula	83
2. Concepciones de evaluación de los profesores	92
2.1 Concepciones de evaluación	92
2.1.1 Concepciones de enseñanza y aprendizaje en relación con el Español Lenguaje y Comunicación	93
2.1.2 Evaluación del aprendizaje en el aula	96
2.2 Descripción de trayectorias Académicas	101
2.3 Historia: experiencias e influencias de los profesores	120
2.3.1 Experiencias	120
2.3.2 Influencias	121
3. Prácticas de evaluación en el aula	124
3.1 Profesora Niktixa: tercer año	125
3.2 Profesora Xochitl: cuarto año	129
3.3 Profesor Cuauhtémoc: sexto grado	134
3.4 Profesora Citlali: sexto grado	141
4. Conclusiones y discusión de resultados	146
4.1 Las condiciones de trabajo docente	146
4.2 Concepciones sobre evaluación y las prácticas respectivas	148
4.3 Las concepciones y su origen	151
4.4 Consideraciones finales	158
Bibliografía	161
Anexos	

## Índice de Tablas

Tabla 2.1 Tipos de evaluación	43
Tabla 3.1 Calendarización de la aplicación de la RIEB	55
Tabla 3.2 Componentes de programas, contenidos y actividades del programa de Español año 2000	63
Tabla 4.1 Herramientas para el análisis de datos	77
Tabla 5.1 Influencias intelectuales, familiares y académicas de los profesores entrevistados	122
Tabla 5.2 Variables y categorías de las prácticas de evaluación	124
Tabla 5.3 Comparación entre concepciones y prácticas de evaluación	149



## Índice de Gráficos

Figura 2.1 Ampliación del concepto de evaluación formativa	24
Figura 2.2 <i>Relación sujeto objeto bajo el paradigma sociocultural de Vigotsky</i>	27
Figura 5.1 Trayectoria académica profesora Niktixa	105
Figura 5.2 Trayectoria académica profesora Xochitl	111
Figura 5.3 Trayectoria académica profesor Cuauhtémoc	115
Figura 5.4 Trayectoria académica profesora Citlali	119
Figura 5.5 Trabajo previo hecho por los alumnos para la elaboración de un instructivo	127
Figura 5.6 Tarea: instructivo elaborado	128
Figura 5.7 Tarea: elaboración de una historieta, calidad media	131
Figura 5.8 Tarea: creación de una historieta, calidad alta	133
Figura 5.9 Tarea: borrador sin especificaciones, trabajo en equipo	138
Figura 5.10 Tarea: Borrador final con especificaciones, trabajo en equipo	140
Figura 5.11 Tarea: redacción de una leyenda <i>La niña del Callejón</i>	144
Figura 5.12 Tarea: Redacción de una leyenda <i>El payaso, la muerte y el diablo</i>	145
Figura 5.13 Condiciones de evaluación en una escuela primaria	146
Figura 5.14 Concepciones de evaluación	152
Figura 5.15 Prácticas de enseñanza evaluación en el aula y elementos que influyen en ella	159

## Resumen en Español

Esta es una investigación que estudia las prácticas de evaluación en el aula en una primaria del centro de la ciudad de Aguascalientes. El objetivo de la investigación es describir las prácticas de evaluación en la materia de Lenguaje y Comunicación (Español) de los profesores, así como describir las condiciones en las que trabajan y sus concepciones acerca de evaluación, tomando como marco contextual la Reforma Integral de Educación Básica de Primaria (RIEB 2009). Para ello se aplicaron entrevistas a cuatro profesores con el fin de conocer sus concepciones a través de su historia académica, además de hacer observación y recopilar evidencias (tareas, trabajos y exámenes) de un portafolio de evidencias de los alumnos, con el fin de analizar el uso que dan a la evaluación y el tipo de tareas que proponen los profesores. Dentro de los resultados más relevantes se encontró que algunos de los profesores logran el desarrollo de competencias en sus alumnos; también se pudo ver que se hace evaluación formativa, aunque no en todos los casos. Así mismo se pudo observar en las historias académicas que los profesores toman como punto de referencia su experiencia como estudiantes tanto para enseñar como para evaluar, de modo que la enseñanza cuenta con un referente personal, histórico y cultural.

## Abstract

This is a research on the evaluation practices in a primary school located in Aguascalientes' city center. The aim of the research is to describe the assessment practices of a group of teachers specifically in the Language and Communication (Spanish) course, to describe the conditions under which they work, and their conceptions of the assessment task they perform; the framework is the Integral Reform of Basic Education in the Primary School 2009 (Reforma Integral de Educación Básica de Primaria). Evaluation practices were directly observed, and the use of evaluation and homework were collected from the files teachers keep on their students. In addition, interviews were conducted with four teachers to know their views on teaching and evaluation practices through their academic history. Some of the most relevant findings are that some teachers, though not all, make a formative use of the academic assessment, and succeed in developing the proposed skills in their students. It was also observed in the academic histories that teachers take his experience as a reference both to teach and to evaluate their students, so that educational practice has a personal, historical and cultural background.

## Introducción

La evaluación es un tema que puede resultar controversial por el simple hecho de que implica emisión de juicios sobre el desempeño de algún trabajo. En el ámbito educativo, como en cualquier otro, decir cómo se evalúa resulta una actividad compleja, pues requiere de la observación de diferentes elementos para poder dar una descripción lo más apegada a la realidad.

La siguiente investigación pretende saber cómo evalúan al interior del aula cuatro profesores de primaria, qué usos le dan a la evaluación y en qué momento es aplicada la evaluación. Pero para comprender mejor la manera en que trabajan los maestros se tomaron en cuenta dos elementos más aparte de las prácticas de evaluación: las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza- aprendizaje y la evaluación, además de las condiciones bajo las cuales desempeñan su trabajo cotidiano. De modo que los ejes de análisis son las prácticas, las concepciones y las condiciones de evaluación.

A lo largo del presente trabajo se podrán observar una serie de elementos que contribuyen a responder la pregunta de investigación: ¿Cómo son las prácticas de evaluación en Lenguaje y Comunicación al interior de las aulas de una escuela del centro de la Ciudad de Aguascalientes? Entre estos elementos se encuentra un marco teórico con conceptos básicos sobre la evaluación en general y la evaluación del aprendizaje en particular, así como elementos relacionados con los tipos, las prácticas, las concepciones que la subyacen y las condiciones en que tienen lugar. También se cuenta con un marco contextual donde se incluyen los elementos del currículo de primaria en las últimas dos décadas en cuanto a la enseñanza-aprendizaje y las formas de evaluación. Posteriormente se presenta la metodología utilizada en el trabajo, poniendo énfasis en que se trata de un estudio con un acercamiento al problema de investigación, incluyendo la trayectoria académica de los profesores entrevistados.

En seguida se encuentran los resultados organizados de acuerdo a los ejes de análisis con el fin de sistematizar la información. Finalmente se presentan las conclusiones del trabajo, donde se dan a conocer los hallazgos más relevantes de la investigación. Además se incluye la bibliografía y los anexos correspondientes.

## Capítulo I

### Planteamiento del problema

#### 1. Antecedentes

La evaluación en cualquier ámbito nace como una necesidad de verificar o rectificar el resultado de un proceso. Se ha dado en diferentes esferas de la sociedad como la industria, los servicios públicos y privados y, por supuesto, en la educación. Se ha aplicado de diferentes maneras con el fin dar cuenta de la calidad de los procesos a los que se refiere.

Hacia finales del siglo XIX en el ámbito educativo la evaluación se reducía a lo que hacían los profesores en el aula, utilizándola cada uno según sus criterios. Sin embargo las limitaciones de esas evaluaciones hechas por los maestros y, en especial, la disponibilidad de criterios y niveles de exigencia hacía imposible comparar los resultados. Una consecuencia de lo anterior, en el sistema educativo de los Estados Unidos, fue el desarrollo de las primeras pruebas estandarizadas en gran escala, cuyos resultados sí eran comparables, lo que hizo que se les considerara el modelo a seguir por los maestros. A lo largo del siglo XX con diferentes ritmos en los distintos países, las pruebas en gran escala se expidieron, y se perdió de vista la especificidad y la importancia de la evaluación a cargo de los docentes, que han vuelto a atraer la atención en épocas recientes.

En 1958 nace en Hamburgo un organismo que comenzó a realizar evaluaciones de la educación en gran escala: la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Tenía el fin de llevar a cabo un trabajo de evaluación que diera resultados comparables a nivel internacional, mediante el uso de instrumentos equivalentes en contenido y dificultad.

En Latinoamérica las pruebas en gran escala han ido cobrando importancia poco a poco. Existen algunos estudios acerca de las evaluaciones en gran escala en la región: Ravela (2001), Arregui (2008); Loreiro y Picaroni (2009).

En el caso de nuestro país, la evaluación educativa en gran escala tiene sus inicios en la década de 1970 estando a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con las pruebas de ingreso a secundaria, cuyos resultados tenían poca difusión, más allá de su uso directo. En la década de los ochenta, específicamente *"la calidad educativa se convierte en prioridad nacional y se concibe la evaluación como un medio de*

*fundamentación, de control y de verificación de las acciones derivadas de esta política"* (Carrión 1993:7).

Iniciada la década de los 90's con la descentralización de la educación básica, durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, el sistema de evaluación en gran escala se fortalece creando áreas estatales de evaluación y desarrollando instrumentos para evaluar el trabajo de los profesores. Con base en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, se realizó una evaluación de planes, programas y libros de texto, dando como resultado la reforma educativa de 1993, que brindó mayor atención a la materia de español. En esta reforma ya se pretendía dar un enfoque formativo a las prácticas cotidianas de evaluación en estrecha relación con la enseñanza. Se propuso el uso de técnicas para que los alumnos participaran activamente, dialogaran, trabajaran en equipo, estuvieran al tanto de los medios de comunicación y expusieran diferentes temáticas ante el grupo.

En 1994 se expidió el Acuerdo 200 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el cual se establecen normas de evaluación del aprendizaje. Dentro de los lineamientos establecidos se encuentran los siguientes: calificación numérica asignando números del 5 al 10; calificación aprobatoria mínima de 6; calificaciones parciales cada dos meses; y difusión de calificaciones a los padres de familia.

En la misma década y en la siguiente México comenzó a participar en evaluaciones internacionales como el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) en 1995, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en 1997 y el Programa para la Evaluación Internacional de los estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) a partir del año 2000. Además se creó el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) en 1994 y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2002, organismo que comenzó a dar informes a partir de 2003.

Primero en Estados Unidos y, más recientemente en Latinoamérica, las limitaciones de las pruebas en gran escala y la menor atención prestada a la evaluación en aula trajeron consigo consecuencias en el trabajo cotidiano escolar, por ejemplo, en las aulas se descuidaron aspectos que contribuían al aprendizaje (contenido curricular y atención al trabajo individual de los alumnos) al prestar mayor atención en la preparación de los alumnos exclusivamente para las pruebas. Otra de las limitaciones de las pruebas en

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

gran escala son la dificultad para evaluar habilidades cognitivas complejas de los alumnos, que se pueden explorar con las evaluaciones en aula; el que hacen destinar tiempo al trabajo de preparación; y que se usen para etiquetar a escuelas profesores y alumnos, entre otras cosas. Esas limitaciones de las pruebas en gran escala mostraron que eran insuficientes para promover el aprendizaje de los alumnos y llevaron a dar mayor importancia las pruebas que realiza el maestro en el aula cotidianamente, lo que se ha concretado en la multiplicación de estudios al respecto.

En México se han hecho pocos estudios acerca de la evaluación en aula, como el de Saldivar Cancino (2005) y algunos textos no publicados del INEE

## 2. Justificación

Hablar de evaluación, a grandes rasgos significa hablar de una preocupación por mejorar la calidad del objeto o proceso evaluado. Aunque en un principio y quizás hasta la fecha el *boom* de la evaluación se ha estado centrando en evaluación en gran escala, han ido surgiendo un mayor número de necesidades de mejora que tienen que ver con la evaluación en aula.

La evaluación ha sido un tema de interés académico y político en los últimos años, pues como ya se ha mencionado, forma parte de las políticas públicas de un país. En las últimas décadas ha sido considerada como un componente esencial del sistema educativo, y se ha aplicado no sólo a los alumnos, sino también a los profesores, el currículo, los programas, las escuelas, los centros y universidades e incluso el propio sistema.

En la educación primaria, en general, ha sido un elemento importante en la formación de los niños, pues *la evaluación tiene un enorme potencial como herramienta para promover y sostener el cambio en la educación, en la medida en que se utilice bien* (Ravela, 2009). Sin embargo este concepto ha sido utilizado casi únicamente para la comprobación del aprendizaje a través de una valoración representada por un número. Al hablar de evaluación en la educación regularmente se hace una referencia a la evaluación sumativa.

El concepto de evaluación se ha desarrollado y ha ido evolucionando a través del tiempo. La evaluación formativa es una alternativa que se considera como una reacción frente a los efectos negativos de las evaluaciones a gran escala y también como complemento de la evaluación sumativa en aula. Actualmente es necesario ahondar en el

proceso mismo de la educación esto incluye las prácticas de evaluación en aula, realizadas por los profesores. Stiggins propone la evaluación en las aulas como una alternativa para el proceso de aprendizaje:

*Hoy entendemos mucho mejor que antes cómo usar productivamente la evaluación. Debemos sustituir los pasados sistemas, marcadamente desequilibrados, por otros que satisfagan las necesidades de información de todos los usuarios: sistemas que, a la vez, verifiquen el aprendizaje y lo apoyen, desde el aula hasta la sala de juntas de las autoridades.*

*Para conseguir el equilibrio tan necesario y tan largamente ausente, debemos implementar prácticas de evaluación en aula que se apoyen en una gama de aproximaciones a la calidad usadas estratégicamente de manera que mantengan la fe de los alumnos en sí mismos... es tiempo de sustituir la intimidación de la rendición de cuentas como principal motivación, por la promesa del éxito académico para todos los aprendices, como esa fuerza motivacional.*

*El miedo a veces funciona, pero sólo motiva a los que tienen esperanza de tener éxito. Desafortunadamente, cuando se trata de aprender la desesperanza siempre pesa más que la intimidación. Una evaluación en aula efectiva puede y debe servir para promover la esperanza en todos los alumnos. (Stiggins 2008: 10)*

Esta es una de las razones por las cuales la investigación sobre la evaluación en aula realizada por los profesores, resulta necesaria y relevante, pues este tipo de evaluación no viene sólo a reforzar el aprendizaje, sino también a retroalimentarlo. La evaluación formativa, también resulta una manera alterna de enseñar y aprender continuamente. Observar la manera en que se dan las prácticas de evaluación y conocer los usos y los tipos que hay en aula puede contribuir a entender las dificultades que deben enfrentar los profesores para llevar a cabo dichas prácticas.

Esta investigación se centra en el estudio intensivo de las prácticas de evaluación que los profesores de primaria realizan en aula pues se considera pertinente observar la manera en que se llevan a cabo, las concepciones que los profesores tienen acerca de dichas prácticas y las condiciones en las que tienen que desarrollar su trabajo. Esto puede ser útil para comprender desde otra perspectiva las necesidades del trabajo cotidiano en aula y las acciones que se pudieran tomar.

### 3. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que se intentaron resolver en el presente proyecto son las siguientes:

**Pregunta central:**

¿Cómo son las prácticas de evaluación en Leguaje y Comunicación al interior de las aulas de una escuela del centro de la Ciudad de Aguascalientes?

**Preguntas particulares**

¿De qué manera evalúan en aula los profesores de una primaria del centro de la ciudad de Aguascalientes en la materia de lenguaje y comunicación dentro de las aulas?

¿Qué tipo de concepciones de evaluación tienen los profesores a partir de su trayectoria académica?

¿Cuáles son las condiciones en que trabajan los profesores de la primaria?

¿Cómo influyen las concepciones de los profesores y las condiciones en que trabajan sobre sus prácticas de evaluación?

### 4. Objetivos

Los objetivos de la investigación que buscan dar respuesta a los interrogantes anteriores son los siguientes:

**General**

Describir las prácticas de evaluación en la materia de Lenguaje y Comunicación (Español) de los profesores de una primaria del centro de la ciudad de Aguascalientes, así como describir las condiciones en las que trabajan los profesores y sus concepciones de evaluación, tomando como marco contextual la Reforma Integral de Educación Básica de Primaria (RIEB 2009).

**Específicos**

- Observar, registrar y recolectar evidencia empírica de las prácticas de evaluación de lenguaje y comunicación que se dan al interior de las aulas.
- Conocer y describir las condiciones sociales y escolares de la primaria en la que se realizará la investigación.
- Conocer la trayectoria académica de los profesores de la primaria, así como las concepciones que tienes acerca de la evaluación

## Capítulo II

### Marco Teórico

#### 1. La evaluación educativa

La evaluación en el ámbito educativo, al igual que en otras áreas, intenta dar cuenta del cumplimiento y la calidad de los procesos a los que se refiere y puede entenderse como un mecanismo de regulación para describir, valorar y reorientar las actividades de los involucrados en un proceso educativo. La evaluación educativa según Joan Mateo (2000) se refiere a un proceso de recolección y análisis de información, con la finalidad de formular juicios sobre la adecuación a un patrón o criterio de calidad establecido previamente, como una base para la toma de decisiones. Casanova (1998) agrega que *la información se obtiene de manera rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables de una situación*. Para dar cuenta de que la evaluación educativa es un proceso, Casanova (1998; 30) se remite a un modelo de Ralph Tyler propuesto en 1950 que delimita ocho fases de trabajo:

1. Establecer objetivos
2. Ordenar los objetivos
3. Definir los objetivos en términos de comportamiento
4. Establecer las situaciones adecuadas para que pueda demostrarse la consecución de los objetivos
5. Explicar los propósitos de la estrategia a las personas responsables, en las situaciones adecuadas.
6. Seleccionar o desarrollar las medidas técnicas adecuadas
7. Recopilar los datos de trabajo
8. Comparar los datos con los objetivos de comportamiento

Casanova comenta que este es un modelo que tuvo mucho éxito en el ámbito educativo y que hasta la fecha se toman en cuenta ciertas características del mismo.

El concepto de evaluación educativa ha ido evolucionando. Casanova (1998) y Mateo (2000) argumentan que Cronbach y Scriven han agregado elementos al concepto de evaluación (brinda información acerca de los procesos de aprendizaje) en la década de 1960. Primeramente Cronbach agrega que la recolección y uso de la información sirve para tomar decisiones sobre un programa educativo. Después Scriven incluye en su definición la necesidad de valorar un objeto de la enseñanza de manera intrínseca (valorar al

elemento por sí mismo) y extrínseca (los efectos que produce el elemento). Para complementar la idea Mateo (2000) agrega que Glaser, en la misma década, hace la distinción entre la medición referente a la norma de un grupo (ubicación con respecto al promedio), y la medición referente a criterios (comparación con criterios o niveles de calidad). Estos elementos han contribuido a que la evaluación educativa sea cada vez más compleja y más exigente.

Para fines de este trabajo se llamará evaluandos a los sujetos u objetos que son evaluados. En el ámbito educativo la evaluación puede referirse a diferentes evaluandos: alumnos, profesores, directores u otras autoridades, los planes y programas, los libros de texto, las instituciones e incluso al sistema educativo mismo.

En el caso de la evaluación de los estudiantes, ésta se puede referir a diferentes cosas: a los conocimientos que se aprenden en un determinado tiempo; las habilidades desarrolladas; la permanencia del estudiante en una escuela; la puntualidad; la asistencia; la conducta, las actitudes o el comportamiento; el esfuerzo de trabajo, entre otros. En este trabajo se considerará solamente la evaluación del aprendizaje.

Por otra parte también pueden distinguirse las maneras de llevar a cabo la evaluación, dependiendo de los agentes escolares por ejemplo los maestros en relación con los alumnos o los directores en relación con los profesores; o mediante el uso de instrumentos y procedimientos estandarizados a cargo de organismos externos más lejanos del evaluando.

Siguiendo con la idea de que los agentes escolares y organismos externos también determinan una forma de evaluación, Tenti Fanfani (2002) asegura que la evaluación y los exámenes son herramientas que han sido utilizadas en la escuela moderna a partir del siglo XIX (la que surge con el estado capitalista moderno). En la escuela la evaluación del aprendizaje se ha usado sistemáticamente en relación con dos propósitos: para control de la progresión del aprendizaje de los alumnos y como requisito para acreditar o concluir un estudio. De aquí se puede rescatar la característica de la evaluación como requisito de acreditación de los conocimientos o cumplimiento de los objetivos de un curso.

La evaluación educativa resulta, entonces, compleja y comprende diversos tipos que se pueden clasificar de diferentes maneras. Es por esta razón que en este primer apartado se presenta una clasificación de la evaluación educativa de manera general,

para posteriormente hablar de clasificación de la evaluación del aprendizaje en aula. Todo esto con el fin de presentar las diferentes formas y usos que se puede dar a la evaluación.

## **1.1 Clasificaciones de la evaluación**

En este apartado se presentan tres clasificaciones de la evaluación educativa: del aprendizaje y otros objetos, por alcance en grande y pequeña escala y por función y uso que pudiera ser diagnóstica, formativa y sumativa.

### **1.1.1 Del aprendizaje y otros objetos de evaluación**

Como se ha mencionado, la evaluación es un proceso mediante el cual se realiza un juicio sobre el valor de un objeto determinado en un aspecto del mismo, comparado con un punto de referencia (norma o criterio). Bazán (2004) brinda una definición de la evaluación del aprendizaje.

*La evaluación del aprendizaje es un proceso que implica decidir, con base en supuestos teóricos y los objetivos establecidos, el procedimiento, los instrumentos así como las condiciones para recoger información del desarrollo y logro de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje; definir el tipo de análisis de la información recogida, así como asumir juicios de valor (p.842)*

La evaluación del aprendizaje, si se realiza de manera sistemática, puede dar cuenta de la medida en que han sido cubiertos ciertos aspectos de un programa por parte de los evaluados en un tiempo determinado.

Loureiro (2009) asevera que la evaluación, como parte fundamental del proceso de enseñar y de aprender, es clave en el momento de programar un curso. Ayuda a establecer metas claras, a elaborar proyectos, a diagnosticar situaciones, a detectar debilidades y fortalezas de los evaluados, a reorientar prácticas de enseñanza, a corroborar resultados alcanzados, a detectar potencialidades y ritmos de aprendizaje y, ante todo, a tomar decisiones informadas. Por lo tanto, se puede decir que la evaluación del aprendizaje es una herramienta que ayuda a la mejora constante del trabajo tanto del evaluador como del evaluado.

Además del aprendizaje de aspectos cognitivos también se pueden evaluar otros aspectos como actitudes, conducta, valores, esfuerzos, asistencia, puntualidad, limpieza, cumplimiento de tareas, y otras más.

En el ámbito de la educación, la evaluación del aprendizaje y estos otros aspectos puede ser aplicada en los diferentes tiempos del proceso de enseñanza: al inicio, durante el proceso mismo y al final; o según su alcance: en grande o pequeña escala.

### **1.1.2 Evaluación por alcance: en grande y pequeña escala**

Una de las clasificaciones de la evaluación se puede determinar por su alcance: en grande y en pequeña escala. Dentro de esta clasificación las evaluaciones pueden hacerse al aprendizaje y a cualquier otro objeto.

Las evaluaciones en pequeña escala aplicadas a cualquier objeto tienen como característica principal que son para un grupo con un número de objetos reducido, no necesariamente es estandarizada, puede tener diferentes tiempos y puede ser sistemática o no. En el caso de la evaluación del aprendizaje la llevan a cabo los profesores a sus alumnos, se aplica a un número relativamente pequeño y la mayoría de las veces es en el aula, donde se realiza el trabajo cotidiano. Este tipo de evaluación permite ver de manera más cercana el desempeño de los alumnos y la difusión de los resultados es también limitada, únicamente para los involucrados en la escuela.

En cambio, las evaluaciones en gran escala tienen como característica principal el abarcar un número grande de evaluandos, son diseñadas de manera estandarizada, es decir, iguales para todos, se realizan en un tiempo determinado y son sistemáticas en todas sus etapas –desde la planeación hasta el análisis y difusión de resultados. También pueden ser aplicadas a muchos sujetos en poco tiempo.

En el caso de las evaluaciones del aprendizaje en gran escala casi siempre son realizadas por agentes externos a las escuelas, y los resultados pueden ser útiles para la detección de problemas y la toma de decisiones. Además evidencian no sólo el trabajo de los alumnos, sino también en algunos casos el de los profesores, las escuelas, los currículos e incluso el sistema educativo mismo.

Existe una concepción que asocia las evaluaciones estandarizadas con las hechas en gran escala por organismos externos; y las evaluaciones en aula en pequeña escala con evaluaciones no estandarizadas, pero no necesariamente es así, pues las evaluaciones en aula también pueden ser estandarizadas. Al respecto Ravela comenta lo siguiente:

*“Las evaluaciones estandarizadas y las evaluaciones en el aula son complementarias y no antagónicas. Cada una permite “ver” o “hacer” algunas*

*cosas, pero no otras. La evaluación externa sirve para poner el foco de atención en aquello que todos los alumnos deberían aprender pero, por supuesto, no puede ni pretende dar cuenta de todos los aprendizajes. La evaluación en el aula, cuando se hace bien, puede ser mucho más rica en su apreciación de los procesos de aprendizaje de alumnos específicos, pero no puede nunca ofrecer un panorama de lo que ocurre a nivel del conjunto del sistema educativo” (Ravela 2009:73)*

Por lo tanto se puede decir que las evaluaciones en gran escala tanto del aprendizaje como de otros objetos son una indagación extensiva de la situación, mientras que las evaluaciones en pequeña escala realizan un acercamiento más detallado e intensivo de lo evaluado. Ravela menciona en la cita anterior que ambas evaluaciones son complementarias, y siguiendo con la idea de que la evaluación en gran escala hace un acercamiento extensivo y en pequeña escala un acercamiento intensivo, se puede decir que de la combinación de ambos enfoques se obtendrán resultados que den a conocer de manera más detallada de la situación (dentro y fuera) y dar ideas más sólidas y fundamentadas para mejorar el aprendizaje de los alumnos, el trabajo de los profesores y otras cuestiones más. Esto también puede ser aplicado a otros objetos.

### **1.1.3 Evaluación por función: diagnóstica, formativa y sumativa**

La siguiente clasificación se basa en el tiempo en el que se hace la evaluación y la función que cumple. Estos tres tipos de evaluaciones, al igual que la clasificación anterior pueden ser aplicadas para evaluar el aprendizaje o cualquier objeto y también pueden ser realizadas en pequeña o en gran escala.

La evaluación diagnóstica se realiza al inicio de un periodo y se utiliza como punto de partida para ubicar la situación del evaluando con relación a alguna temática para poder usar la información y comenzar a trabajar con base en ella. Por lo tanto resulta útil cuando no se conocen los antecedentes o se tienen muy pocos elementos de las personas u objetos a evaluar con relación a una situación.

La evaluación formativa es aquella que se realiza durante un proceso y contribuye al desarrollo del mismo utilizando inmediatamente los elementos que surgen a partir del uso reflexivo de los resultados. Este tipo de evaluación es la que guía a la persona u objeto a que mejore su producto o desempeño y toma en consideración elementos de la evaluación diagnóstica. Requiere de una observación constante durante el proceso, y una visión de mejoramiento continuo.

La evaluación sumativa es la que se lleva a cabo al finalizar un proceso, curso o periodo y tiene como característica principal la emisión de un juicio para definir el nivel de cumplimiento del evaluando con referencia a ciertos objetivos o normas establecidos previamente.

## **1.2 La evaluación del aprendizaje**

La evaluación del aprendizaje se aplica a los alumnos de cualquier nivel. Como ya se ha mencionado, la evaluación puede ser aplicada por los profesores mismos o por agentes escolares externos. En este punto se hablará de la evaluación del aprendizaje, de acuerdo al tiempo en que se lleva a cabo y a la función que cumple: diagnóstica, formativa o sumativa; como una herramienta de aprendizaje: evaluación del aprendizaje, para el aprendizaje y como aprendizaje.

### **1.2.1 De acuerdo al momento del proceso de enseñanza y aprendizaje y la función**

La distinción de tres tipos de evaluación del aprendizaje según el momento en que se realiza y la función que tiene, es similar a la que se acaba de ver en relación con la evaluación en general.

#### **1.2.1.1 Evaluación Diagnóstica**

Se lleva a cabo al inicio de un ciclo escolar, bimestre o unidad de contenidos. Casanova (1998) comenta que hay dos situaciones de partida en las que se puede dar la evaluación diagnóstica del aprendizaje:

1. Cuando un alumno llega por primera vez a un centro para comenzar su escolaridad o para continuarla. En el primero de los casos deberá realizarse una captura de los datos de todo tipo (personales, familiares, sociales, etc.) que servirá para conocer al alumno y poder adaptarlo al centro. En el segundo caso, se supone que el alumno aporta su expediente escolar, de modo que la evaluación inicial estaría en función de dichos datos.
2. Cuando se comienza un proceso de aprendizaje concreto, en una unidad didáctica. Esto ayudará a detectar las ideas previas y las actitudes del alumnado acerca del tema a trabajar. Los medios para conseguir estos datos son variados: una entrevista personal, una discusión, trabajos preparatorios. A partir de la

información obtenida se adecuará el principio de la unidad didáctica para adaptarla a los conocimientos del grupo. En ocasiones habrá que posponer alguna unidad hasta otro curso posterior en el que los alumnos tengan madurez o conocimiento suficiente. (Casanova 1998:91,92)

La evaluación diagnóstica resulta útil para identificar la experiencia previa de los alumnos y verificar cuales son los conocimientos que habría que reforzar con referencia a un contenido curricular. Normalmente los resultados son utilizados por los profesores de manera libre, haciendo uso de diferentes estrategias que servirán para comenzar o continuar un trabajo y anteceder ciertos aspectos para la evaluación formativa.

### **1.2.1.2 Evaluación Formativa**

Se realiza a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata de aquellas evaluaciones que el profesor realiza de manera cotidiana y a las que no necesariamente se asigna una calificación. El profesor se puede valer de estrategias como la observación, la participación de los alumnos, mapas de progreso, las tareas en el aula o en casa para revisar el avance de los alumnos y trabajar con base en los resultados del trabajo cotidiano, además de tomar en cuenta el esfuerzo de los alumnos y utilizar estrategias de motivación y retroalimentación.

Sin embargo existen diferentes definiciones de evaluación formativa que convergen en algunos puntos. Black y William (2008) citado en Abedi (2010) definen la evaluación formativa como *“todas las actividades emprendidas por los maestros y/o por los estudiantes, que proporcionan información para ser utilizada como retroalimentación para modificar la enseñanza y el aprendizaje de actividades en que participan”* (p.182). Stiggins y Chapuis (2006) agregan que la evaluación formativa se refiere típicamente como evaluación en el aula para el aprendizaje. Entonces se puede decir que la evaluación formativa se asocia con la evaluación para el aprendizaje que se definirá más adelante.

Otra definición es de la OECD (2009) que dice que la evaluación formativa es aquella que se realiza de manera frecuente e interactiva y resulta útil para el progreso y la comprensión del estudiante, además de ayudar a identificar necesidades de aprendizaje y ajustar la enseñanza de acuerdo a los criterios del currículo y del profesor.

Por otro lado, Popham (2008) argumenta que la evaluación formativa es un proceso utilizado por los profesores y estudiantes durante las clases, que proporciona

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

información para mejorar el rendimiento de los alumnos. Además de ser un proceso que, por un lado, el profesor utiliza para ajustar los procedimientos de instrucción en curso; y por otro lado los estudiantes aprovechan para adaptar su manera de aprender. Desde este punto de vista la evaluación formativa se ve como un proceso planeado, aunque no siempre resulta así, pues en algunos casos, las labores de los profesores pueden incluir este tipo de evaluación (en algunos más constante que en otros) pero de manera no planeada, por tanto pueden estar cumpliendo con la labor de atender el proceso de enseñanza y aprendizaje con evaluación formativa pero no siempre de manera consciente. Picaroni agrega:

*La evaluación formativa posibilita un doble aprendizaje. Por un lado, indica al estudiante en que parte del proceso se encuentra, respecto a las diferentes fases por las que puede pasar en su desarrollo; por otro, informa al docente sobre los efectos de su labor de enseñanza, indicando los logros y las dificultades del que aprende.*

*El concepto de evaluación formativa remite a una caracterización dinámica de la situación educativa, en la que ocurren interacciones entre los elementos que la configuran: alumnos, docente, conocimientos. El docente oficia de mediador entre sujeto y objeto de conocimiento y hetero-evalúa. Además, favorece el intercambio entre pares y entre los estudiantes y otras personas de su entorno próximo por lo que también promueve la co- evaluación. Sin embargo, la esencia de la evaluación formativa se concreta en la autoevaluación del alumno durante sus propios procesos de aprendizaje. (Picaroni 2009; 15)*

Por lo tanto se puede decir que la evaluación formativa es un tipo de evaluación que se realiza durante el proceso de enseñanza y aprendizaje que se caracteriza por la interacción entre el alumno y el profesor, donde ambos aprovechan la información para hacer conciencia de las cosas que requieren ser modificadas, de tal manera que el alumno cierre la brecha entre su situación actual y la deseable.

### **1.2.1.3 Evaluación Sumativa**

La evaluación sumativa se realiza al final de cada unidad, periodo o curso escolar. Tiene como fin acreditar o no el logro de los estudiantes, mediante una calificación que puede ser numérica o nominal. Se vale de diferentes instrumentos para medir lo que se ha aprendido en el curso o unidad, tales como pruebas estandarizadas o individuales,

exámenes orales, rúbricas, exposiciones finales, etc. Los resultados cobran importancia para el desempeño de los alumnos, el trabajo de los profesores y el interés de los directivos y padres de familia.

La OECD (2009) define la evaluación sumativa como aquella que se utiliza para medir lo que han aprendido los estudiantes al final de una unidad, para promover a los estudiantes o para asegurar que se han alcanzado los estándares requeridos en el camino a la obtención de un certificado de finalización de la escuela, para ingresar a ciertas ocupaciones, o bien como un método de selección de los estudiantes para una enseñanza superior.

Abedi (2010) argumenta que *el propósito de la evaluación sumativa es proporcionar información sobre lo que han aprendido los estudiantes en un periodo determinado dentro de un área de contenido* (p.181) y que es complementaria de la evaluación formativa. La evaluación formativa combinada con la sumativa podría ayudar a mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Casanova (1998) dice que este tipo de evaluación se realiza al terminar un proceso de enseñanza y aprendizaje total o parcial. Puede referirse al final de un curso, ciclo o etapa educativa, pero también al término del desarrollo de una unidad didáctica o del proceso habido a lo largo de un periodo. Supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes. Y agrega que la evaluación sumativa puede analizarse desde tres referentes:

1. En relación con los objetivos y los criterios de evaluación establecidos para la unidad didáctica, final de un trimestre, curso o ciclo.
2. En relación a la evaluación inicial realizada a cada alumno y las posibilidades de desarrollo y aprendizaje que se estimaron podía alcanzar, determinando lo satisfactorio o insatisfactorio de su rendimiento.
3. En relación con los resultados alcanzados por el resto del grupo o incluso del conjunto del grupo en comparación con otros grupos de alumnos del mismo curso o ciclo en el centro o distintos centros. (p.94-95)

Por otro lado Shepard (2006) comenta que la evaluación sumativa está asociada a la asignación de una calificación. Realiza una revisión de literatura con respecto a los aspectos motivacionales de las prácticas de calificaciones y encuentra algunos puntos: las

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

calificaciones de las tareas y los trabajos muestran qué es importante aprender; usar las calificaciones como premio o castigo daña la motivación del estudiante; los estudiantes que consideran no cubrir los criterios u objetivos reducen su esfuerzo; el comparar a los alumnos con las calificaciones reduce la voluntad de los estudiantes para ayudar a otros. Estos elementos que Shepard (2006) presenta tratan sobre los efectos negativos de la evaluación sumativa, que a su vez se relacionan con las prácticas tradicionales de evaluación.

Actualmente la evaluación sumativa es el tipo de evaluación que parece predominar al evaluar aprendizajes en el sistema educativo mexicano. El desarrollo que está teniendo la evaluación formativa en otros países hace que se tienda a prestarle más atención, como se hace en este trabajo; es por ello que en el siguiente apartado se analiza con mayor detalle la evolución de este concepto.

### **1.2.2 Evolución del concepto de evaluación formativa**

La OECD (2009) argumenta que el concepto de evaluación formativa fue introducido por primera vez en 1971 por Bloom, Hastings y Maddaus, presentando la idea de que la evaluación no se utilizaría únicamente para realizar valoraciones sumativas del rendimiento del estudiante, con el argumento de que los profesores deben incluir episodios de la evaluación formativa en las fases de la enseñanza.

Sin embargo, Bookhart (2007) presentó un trabajo sobre el nacimiento y evolución de la evaluación formativa, en el que esquematiza las siguientes etapas:

- Scriven en 1967 es quien acuña los términos de evaluación formativa y sumativa. Utilizando *formativo* para el desarrollo o mejoramiento de un proceso educativo; y *sumativo* para la toma de decisiones a partir del resultado de un proceso educativo. Scriven se refiere ante todo a la evaluación de programas y no tanto del aprendizaje.
- En 1971 Bloom, Hastings y Maddaus toman el término de *formative evaluation* de Scriven (1967) para dar referencia a un diagnóstico que utilizaban para el *mastery learning*, que daba información acerca del progreso de los alumnos y los componentes del aprendizaje de las unidades.
- Sadler (1983, 1989) observó tres pasos en la retroalimentación formativa: atención a los objetivos, elaboración de estrategias para alcanzar dichos objetivos y monitoreo de las discrepancias entre el rendimiento actual y el deseado. Por tanto Sadler da fuerza al concepto *formativo* agregándole el componente de la retroalimentación.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Posteriormente otros autores añaden el aspecto relativo a la importancia que tiene la evaluación sobre los estudiantes, en particular considerando las repercusiones afectivas. Natriello (1987) estudió el impacto de las características del proceso de evaluación en los alumnos con respecto a la motivación y el rendimiento, concluyendo que hay aspectos importantes para el trabajo en clase, tales como: la focalización de tareas sin comparar con otros alumnos; un criterio claro y alcanzable; estructuras cooperativas de recompensa; una evaluación racional del trabajo; y la retroalimentación diferenciada. Crooks (1988) se interesó en los efectos de la evaluación en estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento. Algunos hallazgos importantes son los siguientes: dar importancia a los sujetos, estrategias para fomentar el aprendizaje activo, darle oportunidad a los alumnos de desarrollar habilidades y consolidar el aprendizaje; corregir mediante retroalimentación; ayudar a los alumnos a sentir una sensación de logro. Black y William (1998) demostraron que la evaluación formativa requiere atención a los detalles del salón de clases y el contexto de instrucción.

El siguiente esquema de Brookhart (2007) da a conocer de manera gráfica la extensión del concepto de evaluación formativa.

Información acerca de procesos de aprendizaje (Scriven, 1967)			
Información acerca de procesos de aprendizaje	Que los profesores pueden usar para decisiones de instrucción. (Bloom, 1971)		
Información acerca de procesos de aprendizaje	Que los profesores pueden usar para decisiones de instrucción.	Y los estudiantes pueden usar para mejorar su propio desempeño (Sadler 1983,1989)	
Información acerca de procesos de aprendizaje	Que los profesores pueden usar para decisiones de instrucción.	Y los estudiantes pueden usar para mejorar su propio desempeño.	Los cuales motivan a los estudiantes (Black & William 1998, Brookhart 1997, Crooks 1988, Natriello 1987)

Figura 2.1 *Ampliación del concepto de la Evaluación Formativa*

Fuente: Brookhart, 2007:44

### 1.2.2.1 Fundamento

Shepard (2006) dice que la evaluación formativa tiene su fundamento en un modelo que combina elementos tanto de la teoría cognitiva, como de la teoría sociocultural del aprendizaje. Ambas nacen como resultado de la *revolución cognitiva*, que fue un movimiento en el área de psicología en contra del conductismo, que era el modelo predominante. El cognoscitvismo pretende explorar los procesos mentales subyacentes al comportamiento y por lo tanto rechaza el postulado central del conductismo: sólo es posible estudiar las manifestaciones externas, las conductas de los sujetos.

En el ámbito pedagógico, el conductismo plantea el uso de reforzamientos de las conductas observadas para propiciar la adquisición de competencias, en tanto que el cognitivismo subraya la importancia de que el sujeto mismo “construya” nuevos

conocimientos a partir de los que tenía previamente. Por ello la perspectiva cognitivista es afín a las corrientes pedagógicas conocidas como constructivismo.

Con el fin de entender las características principales del aprendizaje de las teorías cognitiva y sociocultural se presentan elementos de ambos modelos, tales como: la descripción general de cada una de los enfoques, el papel que desempeña el profesor y el alumno, así como la concepción de la evaluación del aprendizaje, toda la información rescatada de Hernández Rojas (2008).

### **Teoría cognitiva del aprendizaje**

Tiene su origen en la década de 1950 y su fundamento epistemológico es el racionalismo, que postula que todo lo que los sentidos reciban será trabajado por la razón, de manera que el conocimiento se da porque existe una materia que se teje a nivel subjetivo, en primera instancia sin tomar en cuenta la sociedad ni la cultura. Hay ciertos esquemas del ser humano que son innatos y procesan o razonan la información para obtener resultados; estos esquemas se encuentran en la mente del sujeto. Este está dotado de inteligencia o razón cuyo papel es previo a los sentidos. Bajo este paradigma no se aprende simplemente a través de los sentidos, sino al razonar la información.

El objeto de estudio de esta teoría es la representación mental y el papel que juega para explicar la conducta, se encuentra en la línea Estímulo---**Organismo**--- Respuesta, y no estímulo-respuesta como el conductismo. El Estímulo es un elemento cognoscible para el sujeto; el Organismo es el elemento donde se encuentra la representación mental y por ende el objeto de análisis; por último la Respuesta puede ser dura (la recepción de la información como una máquina) o abierta (la información procesada en la psicología del sujeto).

Existe un modelo de procesamiento de información similar al de una computadora y tiene los siguientes elementos: receptores, memoria sensorial, memoria a corto plazo, memoria a largo plazo, generador de respuestas, efectores, y el control ejecutivo y expectativas. El proceso se realiza de la siguiente manera: del entorno, los receptores o la energía física transmiten la información a la energía sensorial de manera visual y auditiva; posteriormente pasa a la memoria de corto plazo y aquí puede seguir dos caminos: generar una respuesta hacia el exterior y transmitirlo a los efectores y al entorno, o bien transmitirla a la memoria de largo plazo que es donde tiene permanencia, orden y

estructura, es aquí donde entran las expectativas y se genera una respuesta que conduce a los efectores y posteriormente al entorno.

Se puede decir que la causa de la conducta está en los procesos internos a nivel subjetivo y que el sujeto tiene formas de exteriorizar las cosas a través del lenguaje, haciendo trabajar a su sistema nervioso que recibe y genera constantemente información y conductas.

*Papel del profesor: se centra en la confección y organización de experiencias didácticas para lograr que el alumno aprenda a aprender y a pensar. Debe estar interesado en promover en sus alumnos el aprendizaje con sentido de los contenidos escolares a través de una estrategia expositiva o didáctica que promueva el aprendizaje por conocimiento autónomo o guiado (Hernández Rojas 2008: 135-136).*

*Papel del alumno: se concibe como un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas. Las competencias se desarrollan usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas. Siempre existe actividad cognitiva en el alumno, no es un ente pasivo a merced de las contingencias ambientales o instruccionales (Hernández Rojas 2008: 134-135).*

*Evaluación del aprendizaje: el profesor focaliza su interés en los procesos cognitivos que realiza el alumno durante toda la situación instruccional. Debe ponerse atención especial en la valoración del tipo de producto que se obtiene como consecuencia de dicho proceso, esto es el grado de significatividad de los aprendizajes logrados por los alumnos (Hernández Rojas 2008:162).*

### **Teoría sociocultural del aprendizaje**

El término sociocultural ha sido introducido por Vigotsky, uno de los más grandes exponentes del paradigma. Para él la conciencia es el elemento integrador de las funciones psicológicas, y abarca el intelecto y la afectividad. También pone atención a la psique considerada como el alma de las personas. La actividad psíquica tiene su origen y desarrollo en la sociedad, que está cargada de elementos culturales con ciertos contenidos y significados.

Dentro de la relación sujeto—objeto se da una mediación social, es decir entre el sujeto y el objeto se da una triangulación con elementos socioculturales. Para que el

sujeto alcance a su objeto se da una intervención activa de la cultura –y sus elementos culturales- que provoca que el objeto se conozca por el sujeto de una manera peculiar a la de cada cultura. La triangulación puede representarse de la siguiente manera:

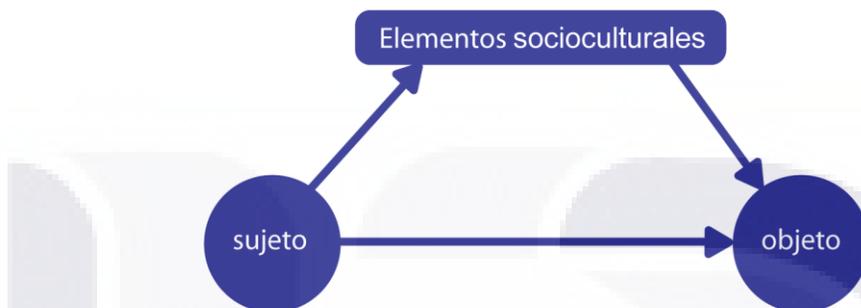


Figura 2.2 *Relación sujeto objeto bajo el paradigma sociocultural de Vigotsky*

En esta relación hay dos elementos que orientan de maneras diferentes las actividades de los sujetos: las herramientas y los signos. Los procesos psicológicos se reciben en dos niveles o momentos: social (interpsicológico) y particular (intrapsicológico) en un proceso largo y continuo. A este mecanismo se le da el nombre de internalización. Esta consiste en la reconstrucción interna de una operación externa. No es automática, ni corta; es un proceso que se da en forma de espiral y en aumento; contribuye al desarrollo de habilidades; se da una reestructuración interna del sujeto; tiene una mediación esencial: la palabra; y pone énfasis o señalamientos que contribuyen al aprendizaje y desarrollo.

La transformación de los procesos interpsicológico (orientación externa) e intrapsicológico (voluntad), es lenta y complicada y va desprendiéndose del control externo, cada vez más autónomo, más voluntario, más subjetivo; se da una independencia de los condicionamientos de tiempo y espacio. Para el proceso de transformación se requieren acciones de ida y vuelta. No es un eco, ni un mero reflejo. Esta internalización supone autonomía, intervención de la voluntad y la conciencia. La internalización es un proceso psicológico de la vida cotidiana que se puede reflejar claramente en los gustos por hacer lo que se hace con mayor frecuencia y de una manera adecuada. Las cosas que se han internalizado y se siguen desarrollando por gusto tienen que ver con la historia personal. Por tanto la historia del sujeto es un elemento importante para comprender la internalización de los procesos psicológicos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para dar una descripción de la aplicación de este enfoque a la educación, Vigotsky parte de la definición de la *percepción*, la cual tiene como punto de partida los sentidos, es decir se reciben ciertas sensaciones o imágenes a través de los sentidos para poder dar una interpretación, que es la parte esencial de la percepción, mediante la cual el sujeto dota de sentido esas sensaciones. Por otro lado también habría que definir la *atención*, la cual implica una focalización de estímulos. A medida que se va teniendo mayor familiarización e interacción con los elementos sociales, mayor será la atención del sujeto. La atención y la percepción no son procesos simples, sino más bien complicados por el proceso la interacción que se da con la sociedad. De esta manera las leyes de la atención y la percepción indican las regularidades del sujeto con el medio. En este sentido el pensamiento es un proceso en el que se relacionan los símbolos con significados. Sin embargo el pensamiento de un niño no es igual al de un adolescente: para el niño pensar significa en mayor medida recordar, palabras, imágenes, etc.; para el adolescente recordar ya significa pensar, es decir rehacer, reestructurar, reintegrar, relacionar información.

Para lograr el aprendizaje (internalización) son necesarios la percepción, la atención y el pensamiento, esto contribuye al desarrollo, sin embargo el desarrollo no es nada sencillo ya que implica gran salto o cambio de naturaleza y se puede dar por fases, tampoco se da de una manera lineal. El mecanismo propio del desarrollo es la internalización y el medio es la interacción. Es por ello que el juego a una edad temprana es una forma de comenzar a internalizar ciertos procesos, ya que obliga a que la imaginación vuele y tome ciertos elementos de la realidad para hacerlos reales en su juego, sin perder la interacción con el exterior.

Otro elemento importante de este enfoque es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Para comprenderla es necesario poder diferenciarla del Nivel Real de Desarrollo (NRD). El NRD se refiere a las actividades que un sujeto puede llevar a cabo sin ayuda alguna dando cuenta de su desarrollo real. Sin embargo para evaluar al sujeto adecuadamente se deberá hacer uso de herramientas de evaluación que pongan a hacer al individuo lo que se va a evaluar, para ello será necesario verificar que las pruebas sean adecuadas, válidas y confiables. La ZDP se refiere a una situación en donde el sujeto hace algo únicamente con cierta ayuda, ya que se encuentra cercano a poderlo hacer sin ayuda. La ZDP contribuye a llegar al NRD, es decir, con la ayuda que se le brinda al sujeto, podrá llegar a hacerlo por sí solo para que sea parte de su NRD. La ayuda puede

ser la mediación de signos tendiendo hacia la mediación social, utilizando símbolos y lenguaje, tomando en cuenta la cultura y la historia.

*Papel del profesor:* El profesor es concebido como un mediador entre el saber sociocultural y los procesos de los alumnos, por lo tanto también está transformado por la interacción, sólo de esta manera se puede lograr la internalización.

*Papel del alumno:* debe ser entendido como un ser social producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Las funciones psicológicas superiores son producto de esas interacciones sociales con las que además mantiene propiedades organizativas en común. Por tanto la interacción social con los otros tiene importancia fundamental para el desarrollo del niño-alumno (p.232).

*Evaluación del aprendizaje:* es considerada como dinámica pues se desarrolla mediante la interacción del evaluador, el evaluando y la tarea o trabajo. El evaluador debe estar atento para brindar ayuda según el nivel de desempeño mostrado por el evaluando, de manera individual. Los niños que requieran mayor ayuda tendrán un potencial de aprendizaje inferior en comparación con los que no hayan requerido tanta ayuda para la solución de la tarea. Al finalizar se compara el nivel de ejecución que el niño puede hacer por sí mismo (NRD) con el nivel de ejecución logrado con la ayuda del evaluador, considerando la calidad y cantidad de ayuda brindada. De esta manera según Brown y Reeve (1987) se puede diagnosticar la amplitud de la ZDP. *La evaluación se dirige no solo a valorar los productos del nivel de desarrollo real de los niños que reflejan en ciclos evolutivos completos, sino también a determinar en nivel de desarrollo potencial* (p.243).

Para resumir se puede decir que en el modelo cognitivo, según Shepard (2006), los procesos ejecutivos del pensamiento son llamados *metacognición*, y permiten monitorear y manejar la propia comprensión y aprendizaje a quienes aprenden. En la teoría sociocultural es fundamental comprender que los resultados de los aprendizajes están integrados a las prácticas culturales del ambiente donde se desarrolla la actividad; y que todas las funciones en el desarrollo cultural del niño aparecen en dos momentos; en el nivel social y luego individual.

Una vez que se han descrito ambos modelos, Shepard (2006) observa un modelo alternativo de evaluación que proponen Atkin, Black y Coffey (2001), en términos muy

sencillos y que incluye las siguientes preguntas que coinciden con la evaluación formativa de Sadler:

- ¿A dónde tratas de ir?
- ¿Dónde estás ahora?
- ¿Cómo puedes llegar ahí?

Para responderlas se necesita un establecimiento de objetivos claros de aprendizaje, llevar a cabo la evaluación durante el proceso de aprendizaje, mientras el estudiante trabaja y finalmente dar una retroalimentación que de luz para alcanzar el objetivo. Esto ayudará a llegar a la ZDP.

### **1.2.2.2 Características de la evaluación formativa**

Según la OECD (2009:50) *el objetivo de la evaluación formativa es orientar a los estudiantes hacia sus habilidades propias “aprender a aprender”, de modo que los estudiantes vayan desarrollando estrategias de control considerables de su propio aprendizaje.* Agrega Abedi (2010: 181) *los resultados de la evaluación formativa pueden ayudar a explicar qué factores afectan el aprendizaje y cómo las fuentes de sesgo pueden ser identificada y controlada.*

La interacción es uno de los elementos principales de la evaluación formativa. Para Wilson (2004) La evaluación formativa consiste en el desarrollo de la interacción entre profesores y alumnos, donde esas interacciones sirven como retroalimentación, misma que a su vez los alumnos usan para mejorar su aprendizaje. En este sentido Popham (2008) asevera que los alumnos deben *darse cuenta* de todo cuanto aprenden y para lograr ese objetivo idealmente se necesita la interacción constante entre alumnos y profesores para atender dicho aprendizaje a través de sus labores cotidianas.

La interacción dentro del proceso de evaluación también se puede dar entre pares, a manera de retroalimentación. Según la OECD (2009) esta relación ayuda a la creación de un ambiente de aprendizaje más dinámico, al desarrollo de las habilidades sociales y de auto-evaluación de los estudiantes. *La evaluación formativa exige a los docentes cambiar la forma en que interactúan con los estudiantes, lo que piensan a la hora de programar las clases, su atención a las diferencias de aprendizaje de los estudiantes, e incluso la forma de pensar sobre el éxito de los estudiantes.* (p.71)

Popham (2008) describe una serie de elementos necesarios en el proceso de evaluación formativa:

1. Identificación de cierto número de objetivos curriculares;
2. Descripción clara de los mismos;
3. Entrega de resultados a cada estudiante con una descripción de su desempeño en relación con el plan de estudios que se está evaluando;
4. Una boleta para dar fe de que los estudiantes respondieron a la prueba.

Aunado a estos elementos McMillan (2010) recupera a Popham para reforzar la idea de que el clima de las evaluaciones es un elemento a considerar y retoma los cinco pasos que se sugieren para el establecimiento de un ambiente de clase más amigable para la evaluación formativa:

1. Informar a los estudiantes acerca de lo que se espera.
2. Buscar y cultivar la confianza de una nueva forma de pensar acerca de la evaluación y el aprendizaje.
3. Elaborar modelos y reforzar el comportamiento apropiado.
4. Solicitar los estudiantes retroalimentación sobre clima de la clase.
5. Evaluar el estado afectivo de los alumnos. (p.50).

La evaluación formativa tiene una característica que no debe olvidarse y se trata de la relación que tiene con la evaluación sumativa. Algunos autores como Crooks (1998) usaban el término *Feedback (retroalimentación)* para referirse a la evaluación formativa diferenciándola de la sumativa y contemplándola como otro tipo de evaluación aparte. Otros autores no contemplan esta diferencia, es decir, no consideran ambos tipos como mutuamente excluyente. Biggs (1998) argumentaba que ambos modelos de evaluación: sumativo y formativo juntos eran más efectivos y mejoraban el trabajo de evaluación.

Con base en la revisión de la literatura se han encontrado otros elementos de la evaluación formativa que saltan a la vista por su frecuencia en los textos:

### **Planificación**

La planificación de la evaluación formativa resulta benéfica dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje para quienes cuentan con la responsabilidad de aplicarla. William y Leahy (2007) aseguran que la planificación proactiva crea la posibilidad de que las actividades puedan cambiar positivamente las respuestas de los alumnos en un futuro, mismas que deben estar contempladas en el plan de aprendizaje. De modo que si se cuenta con un plan de evaluación formativa bien estudiado puede dar como resultado un

cambio notable y positivo en las respuestas de los alumnos a quienes se les aplique dicho plan.

Wilson y Draney (2004) argumentan que para la planificación de un proyecto de evaluación formativa es necesario evitar, en medida de lo posible, cualquier prueba sumativa, pues para evaluar el desempeño, la comprensión de conceptos y las habilidades de los alumnos requiere un modelo de la manera en que ellos aprenden a desarrollarse durante un determinado período. Por lo tanto la evaluación formativa deberá tener cada vez menos presente el uso de evaluaciones sumativas.

La cuestión de la planeación se puede manejar en niveles no solo de profesorado sino a niveles curriculares y de políticas públicas. Stiggins (2007) comenta que cada distrito debe tener expectativas de rendimiento con el fin de proporcionar una definición clara, completa y adecuada de lo que se debe enseñar, aprender y evaluar. La coherencia entre lo que se desea enseñar, aprender y evaluar, como menciona Stiggins, no es una cuestión que tenga que ver sólo con el aula y sus agentes escolares implicados, sino también con los niveles del currículo y de legislaciones estatales. Más adelante se podrá ver el uso de la evaluación formativa en niveles de políticas públicas.

Según Black y William (2004) hay dos caminos para la realización de prácticas formativas: uno sería seguir a cada alumno concentrándose en una enseñanza más efectiva, ayudando a los estudiantes a prepararse mejor para enfrentar una evaluación, por ejemplo: leyendo las intenciones de las preguntas del examen y previendo los criterios por los cuales sus respuestas podrían ser juzgadas. Otro camino sería enseñar para la comprensión de conceptos y procesos que constituyen la esencia del tema para producir mejores resultados. Tomar en cuenta estas dos consideraciones dentro de una planeación para evaluar formativamente podría coadyuvar al trabajo que ya se desempeña por los profesores al interior de las aulas.

### **Mapas de progreso**

Los mapas de aprendizaje también son conocidos como progresiones o continuos. Shepard (2006) dice que éstos sirven para monitorear y respaldar el desarrollo de los alumnos a lo largo del tiempo. También brindan de manera simultánea una imagen de las fortalezas y debilidades del trabajo de los alumnos y ofrecen una manera de anticipar las facetas del trabajo que se realiza. Los mapas de aprendizaje no deben interpretarse como algo cerrado o como una secuencia de requisitos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Popham (2008) los define como un conjunto de subdestrezas que tienen una secuencia, permiten observar el conocimiento de los estudiantes, el desarrollo de habilidades y el cumplimiento de los objetivos curriculares. Se plantea dos preguntas ¿qué deben evaluar los profesores? ¿Cuándo deben los maestros evaluar las subdestrezas? La respuesta a la primera pregunta tiene que ver con la identificación de elementos curriculares (guiado por los objetivos) observando las subdestrezas (conocimientos y habilidades) contenidas en un mapa de progreso. La respuesta a la segunda pregunta se refiere al momento de evaluar las subdestrezas y dice que hay que observar progresión tras progresión, es decir, una por una y de manera ordenada (con base en los objetivos del currículo).

Se puede decir entonces que las progresiones de aprendizaje se desarrollan mediante un proceso sistemático, pueden ser utilizadas como una herramienta para la evaluación formativa por el registro y la observación de las fortalezas y debilidades de las subdestrezas de los estudiantes. Una cosa que agrega Popham (2008) es que las subdestrezas no son las mismas en todos los estudiantes, por lo tanto un mapa de progreso no funciona siempre igual en todos los estudiantes.

### **Retroalimentación**

Según William y Leady *la retroalimentación es información acerca de la brecha entre el nivel real y el nivel de referencia de un parámetro del sistema que se utiliza para generar cambios de alguna manera* (2007: 32). Esta puede darse al finalizar una evaluación, pero en el caso de la formativa se puede durante el proceso o al final de la misma.

*Formativa no se referirá a una evaluación o incluso a los resultados de la misma, sino más bien a la función que tienen. La evaluación es formativa en la medida en que la información se retroalimenta y se utiliza de alguna manera para mejorar el rendimiento. Para que la retroalimentación sea formativa debe contener una norma implícita o explícita de la acción futura.* (William y Leady 2007: 31,32).

Según la OECD (2009) la retroalimentación es una parte importante de la evaluación formativa, esta deberá ser oportuna y específica, incluyendo sugerencias para mejorar el rendimiento futuro. Una buena retroalimentación estará relacionada con criterios explícitos en la normatividad en cuanto a expectativas de rendimiento de los estudiantes.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Siguiendo con esta idea William y Leathy comentan que la retroalimentación requiere de una regulación:

*Cuando la regulación se lleva a cabo a través de la mediación del profesor, es necesario crear oportunidades para la mediación en la secuencia de instrucción, mediante el diseño de episodios que provocan el pensamiento del alumno (regulación proactiva) y el uso de la evidencia que se deriva de estos sondeos para modificar la instrucción (regulación interactiva) (2007:40)*

Black y William (2004) agregan que parte de la razón por la cual funciona la evaluación formativa parece situarse en el incremento de la conciencia de los estudiantes, pero el efecto sobre la eficacia de las pruebas dependerá del tipo de conocimiento que se evalúa. Si hay una retroalimentación formativa en una prueba que demanda una conciencia plena se obtendrán mejores resultados.

Stiggins (2007) asevera que la retroalimentación debe ofrecerse de manera descriptiva y regular, de modo que pueda reflejar las debilidades y fortalezas de los alumnos con respecto a objetivos específicos de aprendizaje. Esta resulta más efectiva cuando se identifica qué es lo que los estudiantes están haciendo y lo que necesitan para continuar su trabajo. También debe ser individualizada y orientadora de modo que puedan responder a las preguntas de ¿dónde estoy ahora? y ¿Dónde debo estar? Esto contribuirá a modelar de alguna manera el tipo de pensamiento en que los estudiantes se comprometan cuando se autoevalúen.

La retroalimentación dentro de la evaluación formativa, entonces deberá ser inmediata, descriptiva, regular, proactiva, individual, orientadora e interactiva.

### **Motivación**

Wilson (2004) y Abedi (2010) coinciden con la idea de que la evaluación formativa puede aumentar la motivación y autoestima de los estudiantes ayudándolos a desempeñar mejor su trabajo, siendo más conscientes del proceso de aprendizaje y del logro de sus metas académicas.

Stiggins (2007) asevera que la evaluación ha sido descuidada en el trabajo diario en el aula, donde se puede ayudar a aprender más a los alumnos. En cuestiones de motivación en cuanto a la evaluación comenta que habrá que redefinir la dinámica emocional que la rodea, ya que las pruebas provocan cierto miedo en los alumnos y debe

ser sustituido por confianza, optimismo y persistencia. Argumenta que todos los alumnos deben creer que pueden triunfar en el aprendizaje si hacen el intento.

*Las prácticas de evaluación han permitido que algunos alumnos abandonen la escuela. Estas prácticas deben ser sustituidas por otras que engendren la esperanza y sostengan el esfuerzo de todos los alumnos. El entorno emocional que rodea este tipo de experiencias debe cambiar especialmente para los alumnos de bajo rendimiento (Stiggins 2007: 12).*

Se puede decir que el desarrollo de la motivación de los estudiantes dentro del proceso de evaluación formativa también es una acción que debe de estar presente en el trabajo cotidiano de los profesores. Stiggins (2007) argumenta que el desarrollo de actitudes, valores, intereses, motivaciones y disposiciones variables en sus enfoques, direcciones e intensidad por parte de los profesores asegurarán el éxito de los profesores y con ellos el de los alumnos.

### **1.2.2.3 Usos de la evaluación formativa**

Según la OECD (2009), los principios de la evaluación formativa pueden ser aplicados en las políticas de la escuela, para identificar áreas de mejora y para promover una cultura constructiva de los sistemas educativos de evaluación. También resulta útil para construir el "aprender a aprender" de las habilidades de los alumnos y cuenta con una serie de beneficios como la mejora de la calidad de la enseñanza, una mejor relación con los alumnos, mayor contacto con los padres, productos de trabajo de los estudiantes de mejor calidad y mayor participación de los mismos.

El uso de la evaluación formativa dentro de un sistema educativo puede surtir mayor efecto si se plasma en las políticas educativas. Contemplar la evaluación formativa como un elemento de una normatividad puede exigir su cumplimiento y se podría *garantizar que la escuela y el desempeño docente sean juzgados no sólo con base en los resultados de la prueba o la inspección escolar, sino también en una gama más amplia de medidas, tales como la motivación del estudiante, la capacidad de trabajar en grupos, entre otras.* (OECD 2009:86).

Por lo tanto se puede decir que el uso de la evaluación puede darse en diferentes niveles desde el aula para mejorar el trabajo de profesores y alumnos, hasta al sistema educativo de un país con la creación de políticas públicas en pro de la calidad de la educación.

#### **1.2.2.4 La evaluación como herramienta de aprendizaje**

En lugar de hablar de evaluación sumativa y formativa, en algunos textos recientes se refieren las expresiones de evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje y evaluación como aprendizaje.

#### **Del aprendizaje**

La evaluación del aprendizaje es aquella que se realiza de manera periódica con el fin de descubrir qué es lo que el estudiante ha aprendido durante todo el proceso, se vale de diferentes pruebas para evaluar a los alumnos y promover al siguiente grado. Casanova (1998) da una definición:

*La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde el comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (p.70)*

La evaluación del aprendizaje, regularmente se asocia con la evaluación sumativa, puede ser normativa o criterial. Esta puede tener diferentes variaciones pero se puede decir que en cualquiera de ellas cuenta con la característica de ser sistemática y que asigna un valor al trabajo del evaluando para descubrir cuanto ha aprendido. El uso de los resultados depende de la persona que evalúa.

#### **Para el aprendizaje**

La evaluación para el aprendizaje o *assessment for learning* suele ser asociada con la evaluación formativa y en la práctica resulta difícil diferenciarlas. Ambas comparten aspectos comunes como la interacción del alumno y profesor, la retroalimentación y seguimiento del trabajo del estudiante. La evaluación para el aprendizaje busca el involucramiento activo del estudiante durante todo el proceso de aprendizaje, es decir que se haga consciente de lo que se evalúa y cómo se evalúa y conozca los resultados de sus evaluaciones tomando conciencia de lo que ha aprendido para mejorar por sí mismo. Así pues, no parece haber diferencias puntuales entre la evaluación formativa y la evaluación para el aprendizaje.

## **Como aprendizaje**

La versión más reciente de la concepción de evaluación es *la evaluación como aprendizaje o assessment as learning*. A diferencia de la evaluación para el aprendizaje, se considera como una manera de enseñar, es decir se enseña evaluando. Además de contar con las características de la evaluación formativa y para el aprendizaje, implica un estilo alternativo de enseñanza, donde todos, incluyendo autoridades escolares y padres de familia, tomen conciencia de que la evaluación es una parte indispensable del proceso de enseñanza, por lo tanto si no hay evaluación no hay un aprendizaje completo.

Este tipo de evaluación pudiera resultar posterior a la evaluación para el aprendizaje, sin embargo aún no se profundiza en el tema, y tampoco se ha dialogado para que forme parte de un curriculum, ni a nivel de una política pública.

### **1.2.2.5 La evaluación auténtica**

La noción de evaluación auténtica se opone a la de evaluación artificial, en el sentido de que esta última consistiría en ejercicios muy alejados de la vida real, mientras que la primera planeará preguntas, problemas o situaciones muy cercanas a las que las personas experimentan cotidianamente.

En la práctica, sin embargo, la manera en que se maneja la idea de evaluación auténtica, tiene aspectos que la hacen aproximarse a la evaluación formativa. Por ejemplo Wiggins (1998) quien emplea un concepto de actividades o tareas auténticas que tiene como objetivo describir un trabajo con base en la reproducción de los modos en que las personas usan el conocimiento en situaciones reales. Una tarea auténtica es parte de la evaluación del aprendizaje debe contar con algunas propiedades tales como:

1. Propósitos: la tarea tiene una finalidad definida, un producto o meta a alcanzar
2. Destinatarios o audiencias: las actividades están dirigidas a interlocutores reales, que pueden percibir sus resultados y opinar sobre ella.
3. Incertidumbre: requieren enfrentar y resolver problemas poco estructurados y que pueden tener más de una solución.
4. Restricciones: crear o idear alternativas para la toma de decisiones del camino más apropiado o menos malo en condiciones dadas.
5. Repertorio de discursos cognitivos: se refiere a la activación de distintos procedimientos para resolver problemas y situaciones de la vida real.

6. Proceso de trabajo: desarrollado en un periodo largo. Existen múltiples oportunidades para ensayar soluciones, consultar recursos, buscar información, llegar a productos parciales que pueden ser revisados por el docente u otros estudiantes o personas, obtener devoluciones de ellos y refinar progresivamente los productos. (Wiggins 1998 citado en Ravela 2009:57-58).

Entonces si una actividad de enseñanza y aprendizaje realizada en aula cuenta con estos elementos será una tarea auténtica según Wiggins, es decir, será una tarea que pueda ser aplicada y vista en la vida cotidiana de los alumnos, en su realidad.



## **2. Condiciones, concepciones y prácticas de evaluación en aula**

En este apartado se presentan algunos elementos teóricos de los tres ejes analíticos que se utilizarán en la investigación: las condiciones en que se realizan las prácticas de evaluación, las concepciones de los maestros que las sustentan, y las prácticas mismas.

### **2.1 Condiciones de las prácticas de evaluación**

Las prácticas de evaluación en aula se pueden ver afectadas por las condiciones del contexto y del medio en el que se desenvuelven. Según Mcmillan (2010) existen cinco factores que influyen en las prácticas docentes y de evaluación:

- a) Ambiente de clase
- b) Diferencias socioculturales
- c) Capacidad del estudiante y el logro
- d) Nivel de grado
- e) Sujetos

Considerar desde el ambiente y las diferencias socioculturales hasta los sujetos mismos constituye un panorama muy amplio del lugar contexto en donde se desenvuelven las prácticas de enseñanza aprendizaje y de evaluación. Si se toma en cuenta, por ejemplo, el factor “sujetos”, se podría hablar de formación docente, del tipo de alumnos, de los directivos, e incluso de los formadores de profesores como parte de las condiciones.

Otra clasificación de las condiciones en que se desarrollan las prácticas de evaluación y docencia en general es en la que se distinguen condiciones socioeconómicas y escolares. En el caso de las condiciones socioeconómicas se puede considerar la zona donde se encuentre ubicada la escuela, es decir, en un contexto rural o urbano y también el estrato socioeconómico de los alumnos y de los profesores. Dentro de las condiciones familiares donde se puede incluir la participación activa o no de los padres de familia y los problemas de cada familia que se ven reflejados en los alumnos.

Con respecto a las condiciones escolares se puede incluir:

- El tamaño de la escuela: si es grande o pequeña
- La organización: número de alumnos, de profesores, los turnos que tiene, los grados, el número de grupos, el liderazgo del director, la supervisión, la relación entre los profesores
- La infraestructura: tipo de mobiliario, material didáctico, recursos tecnológicos

- Las características en cuanto a niveles de reprobación, alumnos con necesidades especiales o sobresalientes, entre otros.

También se puede considerar la metodología y las estrategias que los profesores crean para trabajar con sus alumnos. Sin embargo cuando las demás condiciones no son de todo favorables el trabajo de enseñanza del profesor puede verse mermado. Martínez Rizo (2011) opina algo al respecto:

*Es claro el carácter modulador o mediador de este tipo de variables en la relación que va de las características, conocimientos y concepciones del profesor a su práctica: aunque el maestro tenga ideas muy buenas sobre cómo enseñar o cómo evaluar, no lo podrá hacer de la forma que quisiera con un grupo muy grande, o sin un mínimo de materiales y apoyos.*

El currículo es otro tipo de condición en cuanto a su amplitud, las dificultades a las que se enfrentan los profesores para cubrirlo y para la realización de actividades que incluyen el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes. Por lo que se refiere al currículo, Martínez Rizo (2011) cita a Rindone y McQuarrie quienes afirman que:

*...sigue habiendo serios obstáculos a la implementación de prácticas de evaluación formativa en la enseñanza cotidiana. Hasta cierto punto esto se debe a la confusión sobre lo que es la evaluación formativa, pero el mayor obstáculo es el antiquísimo problema de la amplitud versus la profundidad. Los maestros de educación básica o superior deben cubrir demasiados contenidos con poca o ninguna profundidad, sin tiempo para la práctica y sin evaluación formativa. (2010: 325)*

## **2.2 Concepciones de los profesores de primaria acerca de las prácticas de evaluación**

Abbagnano (2000) dice que una concepción se designa al acto de concebir, esto implica la formación de conceptos a través de la un proceso personal y privado de abstracción ideas y símbolos de un objeto. En este texto el término se entiende como la manera en que los profesores conciben y conceptualizan diferentes elementos como la evaluación misma, pero también la enseñanza y el aprendizaje, el papel de los alumnos en esos procesos y su propio papel en ellos. Estas formas de concebir dichos elementos influyen directamente sobre sus prácticas.

Tanto las condiciones, las concepciones como las prácticas de evaluación se ven inmersas en un contexto, que a su vez forma parte de una estructura cultural (ver apartado condiciones).

Según Geertz la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta (costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos) sino como una serie de organismos de control (planes, recetas, formulas, reglas, instrucciones) que gobiernan la conducta. El hombre es precisamente el animal que mas depende de estos mecanismos de control extragenéticos (Geertz, 1990: 51). También indica que el concepto de cultura no es una conducta que se pueda observar.

*Es una perspectiva teórica para el estudio de la realidad: entendida como sistemas en interacción de signos interpretables (...) la cultura no es una entidad (...) la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible (1990:27). Hacer análisis cultural no es estudiar objetos culturales sino estudiar la realidad desde la perspectiva teórica de la cultura: el lugar de estudio no es el objeto de estudio. Los antropólogos no estudian aldeas estudian en aldeas (Geertz 1990:33)*

Zalpa (2011) agrega que la cultura no es la acción, sino un mecanismo de control de la acción y que el análisis cultural del sentido común principia por constatar que las mismas experiencias adquieren sentidos diferentes, constituyen sentidos comunes diferentes para pueblos diferentes. Y define la cultura como *el significado social de la realidad* enfatizado en una definición semiótica de la cultura como significación y tomando en cuenta la parte social dándole dos sentidos: por una parte el colectivo no individual y la significación; y por otra la relación de la significación con la vida social que enlaza esta perspectiva del construccionismo sociológico (p.155). Esta es la definición de cultura que se tomará en cuenta en este trabajo.

Sitgler (2009) dice que el conocimiento es cultural (en el sentido colectivo y de significación), que se transmite de generación en generación a través de la interacción humana (construccionismo sociológico). Una concepción se relaciona con la manera de pensar de las personas, que a la vez se asocia con la formación personal profesional y por supuesto con la participación cultural (Stigler 2009: 83)

Stigler (2009) asevera que el proceso de enseñanza es un sistema que trabaja como una máquina con partes que operan juntas y que se refuerzan unas con otras llevando el vehículo adelante. Las prácticas de evaluación se encuentran dentro del

proceso de enseñanza y aprendizaje por lo tanto las concepciones de cualquiera de los dos tendrán una relación, esto se puede reflejar en los discursos acerca de la evaluación de los profesores.

Tomando en cuenta esta idea se puede decir que el origen y la historia de las ideas de los profesores (y sus concepciones) acerca de la enseñanza y de la evaluación tienen que ver con su experiencia académica y personal, pero sobre todo con su entorno y actividad cultural, esto puede ser comprendido tomando en cuenta una trayectoria académica de los profesores.

Stigler (2009) agrega que la enseñanza es una actividad cultural que se representa por *scripts* que son visiones mentales de patrones de enseñanza. Estos *scripts* guían la conducta y también lo que digan los participantes. Dentro de una cultura se entremezclan y por lo tanto son difíciles de ver. De igual manera el sistema de enseñanza se asocia con la historia, creencias y concepciones culturales y por tanto esto determina la manera de enseñar.

Por otro lado, las prácticas de evaluación en aula se rigen por la historia y la cultura y esto tiene que ver con las concepciones. Hay algunos autores que distinguen dos tipos de prácticas: tradicionales y alternativas (Mateo 2000); o evaluaciones con aproximaciones superficiales y profundas (Shepard 2006).

Mateo (2000) resalta algunas características asociadas a esos dos tipos de evaluaciones tradicional y alternativa y se caracterizan de la siguiente manera:

Tabla 2.1 Tipos de evaluación

Evaluación tradicional	Evaluación alternativa
Instrumentos: pruebas de elección múltiple, de emparejamiento, de verdadero o falso de ordenamiento, de completar.	Instrumentos: experimentos de los alumnos, debates, portafolios, productos de los estudiantes.
Juicio evaluativo basado en la recogida de información objetiva e interpretación de las puntuaciones.	Juicio evaluativo basado en la observación, en la subjetividad y en el juicio personal.
Focalizada fundamentalmente sobre la puntuación del alumno en comparación con la puntuación de otros.	Focaliza la evaluación de manera individualizada sobre el alumno a la luz de sus propios aprendizajes.
Permite al evaluador presentar el conocimiento del alumno mediante una puntuación.	Habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respecto del individuo o grupo.
La evaluación tiende a ser generalizable.	La evaluación tiende a ser idiosincrásica
Provee la información evaluativa de tal forma que inhibe la acción curricular.	Provee información evaluativa de manera que facilita la acción curricular.
Coloca la evaluación bajo la decisión del profesor u otra fuerza externa.	Permite a los estudiantes participar en su propia evaluación.

Fuente: Mateo 2000:67

En el mismo sentido Shepard (2006) asegura que a lo largo del tiempo los profesores han utilizado como pruebas formales aquellas que cuentan con preguntas de bajo nivel, y que el logro en cualquier disciplina no puede ser representado de manera adecuada por preguntas de este tipo, en las que sólo se recuerda la información. Y agrega que la reforma de la evaluación ha sido parte integral de la reforma educativa, por la necesidad de involucrar a los estudiantes en tareas auténticas (entendidas como aquellas que requieren pensamiento de alto nivel y activa solución de problemas del mundo real que incrementan la motivación del estudiante) con el fin de desarrollar, usar y extender su conocimiento. Esto ayuda a comprender mejor de manera conceptual, cognitiva y motivacional.

La evaluación tradicional que planteo Mateo tiene cierta similitud con las pruebas de aproximación superficial y a la evaluación alternativa con las pruebas de aproximación profunda donde, según Shepard (2006), hay una búsqueda de significado, principios fundamentales y estructuras que relacionan conceptos.

Entonces se puede hablar de dos tipos de concepciones de acuerdo a la clasificación de prácticas de evaluación, para fines de este trabajo se nombran concepciones tradicionales y modernas.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- **Concepciones tradicionales:** tienen como característica principal evaluar los conocimientos adquiridos en clase, mediante pruebas que impliquen un conocimiento memorístico. También se han asociado con el uso de la tecnología desde que Skinner inventó y propuso el uso de una máquina que ayudara a los alumnos a darse cuenta de sus errores de aprendizaje. Este tipo de concepciones son consideradas como pobres, en el sentido en que la evaluación se realiza de manera unidireccional y atiende puntos muy específicos relacionados con cuestiones superficiales y memorísticas.
  - **Concepciones modernas:** en las últimas décadas se ha dado la tendencia a tomar en cuenta procesos analíticos de pensamiento considerando el proceso completo de aprendizaje incluyendo la cultura y el contexto donde se desenvuelve el estudiante. Se da por hecho que hay un referente cultural que moldea la manera de aprender. Bajo esta concepción nacen alternativas de evaluación como las llamadas: formativa, para el aprendizaje y como aprendizaje. Este tipo de concepciones se consideran como provechosas por el hecho de involucrar al alumno de manera activa al proceso de evaluación, atenderlo de manera individual y tomar en consideración aspectos del contexto.

Como ya se ha visto en el capítulo anterior, existe una relación de las concepciones con un fundamento teórico de las prácticas de evaluación y enseñanza y aprendizaje en dos sentidos. Por un lado las concepciones tradicionales se vinculan con la sistematización conductista de la enseñanza de Skinner. Por el otro, las concepciones modernas se relacionan con las corrientes de la revolución cognitiva, donde se incluye el enfoque sociocultural de Vigotsky. Sin embargo, no son posturas excluyentes, pues se han encontrado elementos mezclados de ambos paradigmas, es decir, la sistematización del aprendizaje va evolucionando de tal forma que se adapta a nuevos paradigmas educativos.

Un estudio realizado por Loureiro (2009) permite ver algunas de las concepciones de evaluación que predominan en profesores de algunos países de América Latina. Tal vez los resultados que a continuación se verán no son del todo generalizables, pero al menos parecen transferibles en países de Latinoamérica.

- Cuando se habla de evaluación muchos maestros se refieren principalmente a los instrumentos que utilizan y no al sentido del proceso.

- Cuando se les pregunta acerca de cómo explican a sus alumnos los propósitos de una evaluación y lo que esperan de ellos, las respuestas son en general ambiguas.
- Cuando de evaluaciones formativas se trata, la mayoría procede de la misma forma que lo hace cuando encara la función sumativa: asignar calificaciones expresadas numérica o literalmente. Pero como las mismas no están vinculadas con descripciones claras sobre los desempeños, sólo constituyen indicios de que algo “anda bien” o de que algo “no anda bien”, pero no informan sobre cuáles son los aspectos involucrados ni indican posibles formas para modificarlos.
- Muchos se preocupan por estimular a los alumnos a un mayor esfuerzo, pero no les dan pistas concretas acerca de cómo hacerlo.
- Fue posible identificar unos pocos casos de docentes que conceptualizaron la evaluación relacionando los distintos aspectos del proceso y que dieron evidencias concretas sobre la forma en que los efectivizan en sus prácticas en el aula. (p.3)

Se puede observar que existe como un híbrido de concepciones tradicionales y modernas. Por un lado le dan importancia a las pruebas y al resultado de las mismas para asignar una calificación. Y por otro se tiene una preocupación por mejorar la calidad de la educación a través de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo la evaluación. Esto puede tener cierta relación, como dice Shepard (2006) con las reformas educativas que se desarrollan a lo largo del tiempo en cada país.

### **2.3 Las prácticas de evaluación en aula**

Para realizar una práctica de evaluación debe de existir una tarea que apunte al logro de un producto para ser evaluado, esta puede ser realizada en clase, examen o ejercicio complementario (combinaciones de trabajo en casa, ejercicio en clase y examen).

Las evaluaciones de los productos se pueden clasificar de acuerdo a los agentes evaluadores, para ello Casanova (1998) brinda las definiciones:

- Auto-evaluación: se presenta cuando se aplica a sí mismo (alumno o profesor)
- Co-evaluación: cuando se da una evaluación de una actividad que ha sido realizada entre varios sujetos (entre alumnos, entre alumnos y profesor)
- Hetero-evaluación: se da cuando una persona evalúa sobre otra (alumno a profesor o viceversa)

Otra clasificación de las formas de calificar o dar un juicio sobre los productos de las tareas al realizar una evaluación del aprendizaje distingue tres tipos, según Ravela (2009:80) puede ser de tres tipos:

1. Normativo: cuando un juicio de valor se construye a partir de la comparación del alumno con el resto del grupo
2. De progreso: implica construir el juicio de valor sobre el desempeño del estudiante a partir de la comparación con su propio punto de partida
3. Criterial: el juicio de valor se construye a partir de la comparación de su desempeño con un conjunto bien definido de conocimientos y capacidades que debe dominar.

Como se ha visto antes los usos que se pueden dar a la evaluación pueden ser diagnóstico, formativo o sumativo. Dentro del uso formativo de la evaluación Picaroni (2009) cita a Grant Wiggins (1998) quien propone distinguir tres tipos de acciones en las prácticas de evaluación: valoración, devolución y orientación. Los docentes, afirma Wiggins, suelen comunicar a los alumnos mucha *valoración, algo de orientación y muy poca devolución*. En este sentido será necesario hacer tres ejercicios:

1. Valoración: dar a conocer los juicios de valor a los trabajos
2. Orientación: sugerir acerca de cómo mejorar el trabajo, con nuevas preguntas y reflexiones. Usar efectivamente los insumos de los resultados de la evaluación para tomar decisiones sobre como continuar los procesos de enseñanza de manera organizada y a través de actividades que den la posibilidad a los niños de superar errores y avanzar hacia nuevos conocimientos y capacidades.
3. Devolución (retroalimentación o *feedback*): comunicación de los hechos. Devolver los trabajos en tiempos breves, dependiendo de la complejidad del problema. (p.64)

Tanto la devolución como la orientación pueden asociarse en mayor medida a un uso formativo de la evaluación, en cambio la valoración se puede relacionar con un uso sumativo de la misma.

Por otro lado Tunstall y Grips (1996, citados en Ravela 2009:70-73) distinguen dos tipos de devolución:

- Valorativa: asume los juicios de valor expresados de distintas maneras y que normalmente son de carácter comparativo con el resto de los alumnos. se expresa a través de manifestaciones de aprobación o reprobación.

- Descriptiva: asume la forma de referencias específicas a los logros o progresos de los alumnos, en relación con los desempeños esperados. Ofrece modelos esperados de acción o procedimientos para la revisión o corrección del alumno.

En la definición de Wiggins la devolución y la orientación puede asociarse en mayor medida a un uso formativo de la evaluación, mientras que la valoración se relaciona más con un uso sumativo. En el caso de la definición de devolución de Tunstall y Grips, la descriptiva puede asociarse en mayor medida con el uso formativo y la valorativa con un uso sumativo. Para fines de este trabajo se utilizará el concepto de devolución como un sinónimo de retroalimentación o *feedback*, referido a una explicación entendible de lo que se espera que el estudiante logre, similar al concepto de devolución descriptiva de Tunstall y Grips y al de devolución de Wiggins (ver página 36).

#### **Estrategias de las prácticas de evaluación en aula mejora de la calidad educativa: una cuestión de responsabilidad social**

Wilson y Draney (2004) sostienen que las prácticas de evaluación deben sujetarse a normas de equidad en términos de control de calidad, con el fin de evitar que los profesores construyan sus propias pruebas sin tomar en cuenta las medidas para validar sus instrumentos. De esta manera los profesores podrían utilizar diferentes elementos como la inclusión de preguntas abiertas o selección de otros elementos.

La evaluación formativa es un elemento considerado para la mejora de la calidad de la enseñanza. La tendencia de las prácticas de evaluación en aula es que contengan la reflexión tanto de los profesores como de los alumnos. En el caso de los profesores, se encuentra en juego la creatividad para realizar pruebas que incluyan elementos dinámicos para la reflexión del aprendizaje. La OECD (2009) comenta que los enfoques de evaluación formativa pueden requerir cambios profundos en las actitudes de los profesores sobre lo que los estudiantes son capaces de lograr, sobre qué tipo de adaptación y ajuste de la enseñanza en determinada área y sobre cuál debe ser el propósito de la evaluación.

Pero las evaluaciones en aula no solo tienen efectos al interior de la misma o de la escuela sino también a nivel social. Picaroni (2009) sostiene que los docentes son quienes cargan con esta responsabilidad social al asignar una calificación a los alumnos, pues son ellos quienes dan fe del aprendizaje alcanzado en relación con el objetivo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

esperado, para determinar si un estudiante está o no preparado para pasar a un grado siguiente o etapa educativa.

En el sentido de la responsabilidad social, las prácticas de evaluación también tienen que ver con la comunicación a los padres de familia que, según Picaroni (2009) *pueden colaborar en el proceso de aprendizaje de sus niños desde el rol de padres o de adultos que velan por su formación integral, fundamentalmente en aspectos emocionales y actitudinales*. Y da a conocer algunos ejemplos de comunicación de evaluaciones a los padres de familia en algunos países de Latinoamérica:

- Envío al hogar de una libreta de calificaciones (carné, boleta u otras denominaciones).
- Informes orales realizados en reuniones de padres.
- Comunicación con los padres a través de entrevistas personales.
- Envío de las pruebas corregidas al hogar, para que las familias se enteren de los resultados obtenidos por el niño.

La misma Picaroni (2009) realizó un análisis de diferentes estrategias para mejora de la práctica evaluativa que tienen que ver con el trabajo en aula, las devoluciones, el involucramiento de los profesores y de la administración:

- Devoluciones de los trabajos que promuevan la reflexión del niño sobre su trabajo y el encuentro de caminos para avanzar
- Devoluciones de trabajos consistentes en comentarios orales y/o escritos que señalan directamente a cada niño las dificultades encontradas
- Comentarios orales no específicos de carácter grupal
- Explicitación de la respuesta correcta
- Estímulos positivos para motivar o recomendaciones generales para que se esfuercen
- Recurrir a los padres
- Exhortaciones a estudiar más o a un mayor esfuerzo
- Motivación y autoestima
- Revisión de la enseñanza y propuesta de nuevas actividades
- Trabajo colectivo y alumnos monitores
- Atención individualizada a estudiantes con dificultades

En este mismo sentido comenta que la evaluación en aula es una herramienta didáctica. Los resultados de esta proveen de información que si se utiliza de manera

adecuada, puede ayudar al estudiante a tomar conciencia de sus logros y sus dificultades, además de ayudar al profesor a modificar las propuestas de enseñanza a sus alumnos y agrega:

*El discurso sobre el carácter formativo de la evaluación tiene mucha fuerza entre los docentes. Sin embargo, no está claro que la práctica de la evaluación en el aula realmente logre ser fiel a este discurso, y es sobre ello que se quiere indagar.*(p.11)

De acuerdo con lo anterior se puede decir que el concepto de evaluación formativa es conocido por los profesores pero no siempre es llevado a la práctica.

Históricamente las prácticas de evaluación, han sido determinadas por una tradición de evaluación con pruebas memorísticas; y más recientemente se han ido modificando, por la detección de ciertas necesidades, para mejorar no sólo las prácticas de evaluación mismas sino también el proceso de enseñanza y aprendizaje. La tendencia con mayor o menor fuerza en diferentes lugares es a utilizar nuevas formas de evaluación con un uso formativo desde su planeación hasta el uso de los resultados. Algunos elementos relacionados con este uso de la evaluación son los siguientes

- **Lanzar preguntas a los alumnos.** Dentro de la evaluación del aprendizaje, en cualquiera de sus etapas, cuestionamientos a los alumnos como *¿por qué crees que...?* acerca de alguna temática, que debieran convertirse en un aspecto que los profesores tomaran en cuenta al momento de improvisar en sus clases, pues este tipo de cuestionamientos resulta una valiosa oportunidad para ampliar el pensamiento de los estudiantes a través de información inmediata sobre el trabajo que se está haciendo. (Black y William pp.27).
- **Claridad en las preguntas para evaluar.** Black y William (2004) encontraron que los cambios que realizaron los profesores para mejorar sus prácticas de evaluación, las observaciones realizadas, se centraba en la formulación de preguntas claras, en la revisión de los planes de clase, o en hacer comentarios relevantes cuando corrigen las tareas. Se dieron cuenta que aunque llevaba más tiempo al principio, eran capaces de superarlo con la práctica. Otros profesores encontraron que el cuestionamiento al comienzo de un tema a veces revela que los estudiantes ya sabían ciertas cosas de lo que iba a ser enseñado.
- **Participaciones en clase.** Black y William (2004) comentan que el intercambio de información permite a los profesores aprender más sobre el conocimiento previo

de los estudiantes, así como sobre las lagunas o conceptos erróneos en el conocimiento, de manera que podrán atender las necesidades de los alumnos en las acciones siguientes.

- **Examen oral.** Según Black y William (2004) el examen oral permite la exploración en profundidad de la preguntas que evalúan el aprendizaje
- **Mapas de progreso.** Son utilizados para llevar un control sobre el avance de los estudiantes de una manera muy sistemática, pero no necesariamente formativa, sin embargo son un elemento que forma parte de algunos sistemas educativos y que se contempla claramente para las actividades de evaluación. Wilson y Draney (2004) comentan que los profesores pueden usar los mapas para proporcionar información a los administradores, los padres de familia y los propios estudiantes, sobre cómo avanzan estos últimos en el curso, individualmente y en grupo.
- **Autoevaluación.** Los maestros y las escuelas utilizan la autoevaluación usando técnicas de gestión del conocimiento. (OCDE; 2009). La autoevaluación es una técnica que permite revisar el aprendizaje propio y tomar conciencia de la propia situación para cambiar las fallas detectadas.
- **Observación y retroalimentación.** Son elementos que se pueden utilizar en la práctica de la evaluación formativa o para el aprendizaje. Según Wilson (2004) la retroalimentación de un maestro a su grupo puede atraer más atención que la que se ofrece a un solo individuo, por lo que ayuda a fortalecer la evaluación por pares y profesores. Esto también puede hacer que la tarea del profesor sea más manejable, porque ayuda a los alumnos a reconocer sus propias necesidades de aprendizaje e informar al profesor acerca de estas necesidades.
- **Atención a las observaciones.** Según Black y William (2004) los maestros en raras ocasiones dan tiempo de clase a sus estudiantes para leer las observaciones de sus trabajos escritos. La propuesta entonces es dar la oportunidad a los alumnos de que revisen las observaciones sobre sus trabajos escritos en la misma clase, con el fin de obligarlos a verlas y a resolver dudas, si es que existieran. La atención que se preste a las observaciones hechas a los trabajos será tanto de los profesores como de los alumnos. En este sentido Black y William (2004) aseveran que cuando los profesores y los alumnos dialogan habitualmente acerca de sus trabajos desarrollan habilidades para realizar comentarios ya sea por vía oral o escrita.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- **La motivación a los alumnos.** La OECD (2009) y Black y William (2004) aseguran que existen conexiones entre las emociones positivas y la mejora del aprendizaje. Las investigaciones en el área de la psicología educativa recopiladas por la OECD permiten identificar métodos de formación de estudiantes en las emociones, la motivación, la auto-percepción y el logro.

En algunos estudios de caso realizados por la OECD (2009) se encontró que los maestros deben ajustar sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades de una variedad de estudiantes. Esto implica conocer los diferentes estilos emocionales. Los profesores, en algunos casos, tomaron en cuenta que los estudiantes vulnerables necesitan ayuda para desarrollar una mayor competencia emocional. Estos maestros se han ocupado de fomentar la confianza de los estudiantes en sus propias habilidades y conocimientos y en su capacidad de gestión de su propio aprendizaje.

Por otro lado, tomando en cuenta que la evaluación formativa es parte de una estrategia de mejora de la calidad y de que esto es un asunto de interés social, entonces se puede concluir en las políticas públicas de un país, así como en su cultura. Según la OECD (2009) *una cultura de la evaluación se refiere al desarrollo de un lenguaje común respecto de las metas de aprendizaje y enseñanza, así como un entendimiento compartido de los efectos en materia de la evaluación en el cumplimiento de estos objetivos.* Para ello será necesario el trabajo en equipo, la reflexión y la colaboración de diferentes agentes educativos. Black y William (2004) comentan que la autoevaluación y el trabajo entre pares ha sido un paso importante en la transición de una cultura pasiva y receptiva hacia una participativa y responsable. Esto implica que las prácticas de evaluación sean interactivas y no sólo de comprobación de errores y/o detección de debilidades.

*La cultura de la evaluación basada en la escuela es bastante atractiva porque se trata de personal de la escuela, que incorpora el conocimiento local y, potencialmente, mejora las escuelas directamente. Sin embargo, la evaluación basada en la escuela no siempre está bien alineada con el trabajo de las escuelas. Las herramientas de evaluación pueden ser más adecuadas a las necesidades de los funcionarios de política que a la escuela y los maestros (OECD 2009: 25)*

Por esta razón es necesario que quienes construyan las políticas tomen en consideración las opiniones de los actores que trabajan a diario en la educación como es

el caso de los profesores. De esta manera *los maestros que entiendan sus propios prejuicios culturales y permitan que los estudiantes expresen su propia cultura e identidad en el aula, estarán en mejores condiciones para satisfacer diversas necesidades de aprendizaje* (OECD 2009:56).

Se podría agregar que en el nivel de políticas públicas también deberían considerarse las opiniones de los profesores y también de los directores, padres de familia y supervisores de zona.

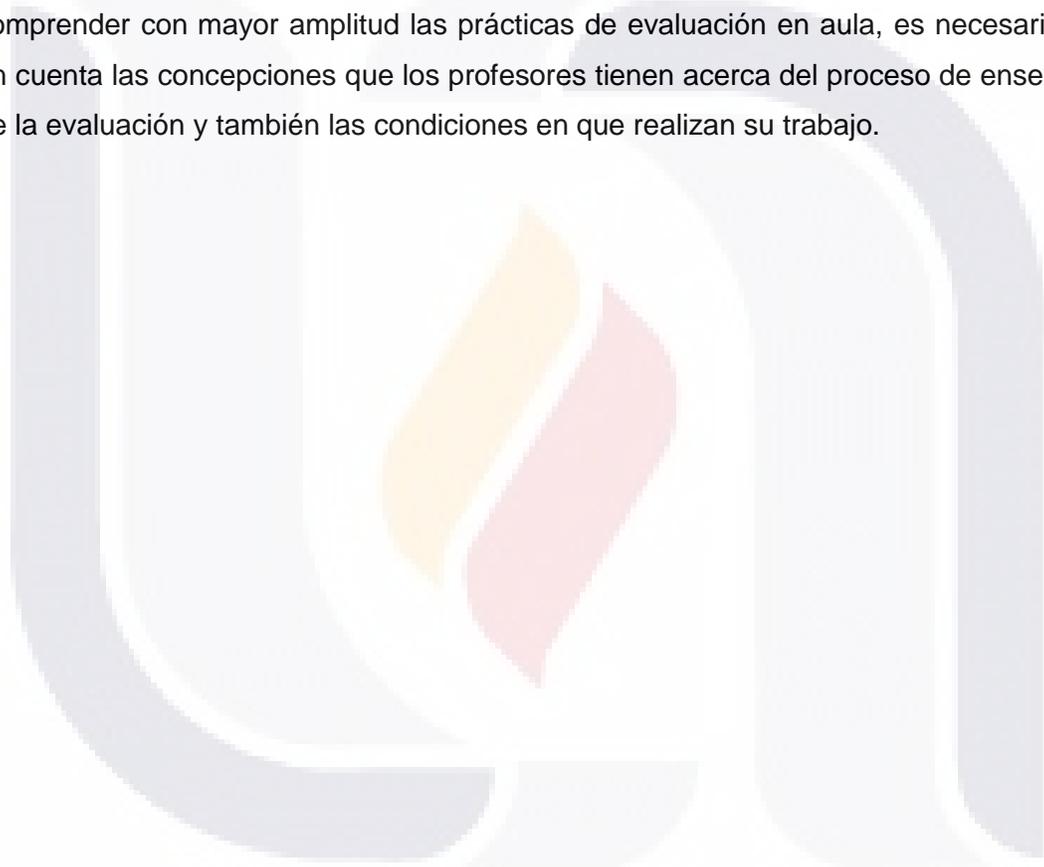
Algunos países de la OECD ya han establecido la evaluación formativa dentro de sus políticas públicas con alta prioridad. Estas políticas reconocen que gran parte del trabajo duro de una reforma se lleva a cabo en la escuela y en las aulas, y que el cambio también requiere un liderazgo político, así como el desarrollo de herramientas específicas y apoyo para llevar a cabo este trabajo. A continuación se mencionan los países y una breve descripción del trabajo en cuanto a evaluación formativa:

- En Dinamarca la evaluación debe integrarse en la enseñanza, servir como base para la orientación individual de los profesores a sus estudiantes y para la adaptación de los métodos de enseñanza. La Ley hace hincapié en que los estudiantes deben ser participantes activos en el proceso de evaluación.
- En Italia los profesores están obligados a utilizar las evaluaciones para recopilar datos de sus estudiantes, incluyendo información sobre lo que ha sido enseñado, problemas de disciplina, y los resultados de la evaluación (incluidos los factores sociales, conductuales, cognitivos y metacognitivos) para hacer uso de la información analizándola y determinando los cambios que son requeridos.
- En Finlandia, el objetivo del sistema nacional de evaluación es producir información sobre la calidad de los resultados del aprendizaje. Los resultados de esta evaluación se utilizan en el desarrollo del sistema educativo y planes de estudios, así como en la labor docente práctico.
- En Inglaterra, el Departamento de Educación y Habilidades (DfES por sus siglas en inglés) introdujo la Evaluación para el Aprendizaje (AfL por sus siglas en inglés). Proporciona a los maestros, líderes escolares, autoridades educativas locales y otros interesados, orientación y recursos sobre los principios de buena evaluación en el aula, apoyada en la investigación. También proporcionan un repertorio de estrategias de enseñanza y las herramientas que pueden elegir

escuelas y profesores, con base en las necesidades de los estudiantes y los objetivos y prioridades de la escuela. (OECD; 2010)

Algunas estrategias para la mejora de la calidad han sido tomadas en cuenta por algunos países para integrarlas en sus políticas públicas, considerando que todo comienza desde un aula, por lo tanto los profesores son una parte importante del trabajo, pero no es suficiente para realizar el cambio en una sociedad, se debe construir una cultura de la evaluación.

Retomando los elementos del presente capítulo se puede concluir que para comprender con mayor amplitud las prácticas de evaluación en aula, es necesario tomar en cuenta las concepciones que los profesores tienen acerca del proceso de enseñanza y de la evaluación y también las condiciones en que realizan su trabajo.





### Capítulo III

#### Marco Contextual

##### 1. Lenguaje y Comunicación (Español) en el currículo de educación primaria

La responsabilidad de definir los planes y programas de estudio para los diferentes niveles de la educación básica del sistema educativo de México corresponde a la Secretaría de Educación Pública. Hasta el año 2008, los planes vigentes fueron los de la reforma de 1993, con algunos ajustes en el 2000. En el ciclo escolar 2008-2009 comenzó a probarse en algunas escuelas un nuevo currículo, en lo que se conoce como Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) 2009. Por ello, hasta el ciclo 2010-2011 coexistieron dos planes y programas debido a la implementación gradual del nuevo plan. A partir del ciclo 2011-2012 se ha generalizado. La aplicación del nuevo plan y programa se llevó a cabo de la siguiente manera:

Tabla 3.1 Calendarización de la aplicación de la RIEB 2009

	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
1º, 6º	Piloto	Generalización		
2º, 5º		Piloto	Generalización	
3º, 4º			Piloto	Generalización

Con referencia al tema de la evaluación, los enfoques parecen dar un cambio. Con el paso del tiempo se ha tomado mayor conciencia de la importancia de la evaluación formativa además de la diagnóstica y sumativa. Estos tres tipos de evaluación son los que se consideran en los planes y programas de la RIEB.

En el caso de la materia de Español (que en la reforma curricular actual forma parte del campo formativo de Lenguaje y Comunicación) existe además un programa intermedio del año 2000. En el presente capítulo se exponen aspectos generales de los planes y programas de 1993 y 2009, además del programa del año 2000. Así mismo se presentan las recomendaciones para la evaluación en la materia de Español y/o Lenguaje y Comunicación.

## 1.1 Características generales de la Reforma Educativa 1993

Los programas que, de alguna manera antecedieron a los planes y programas curriculares de la reforma al sistema educativo de 1993 fueron el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Nacional para la Modernización Educativa ambos del 1989-1994 en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari. En 1990 se llevó a cabo la llamada "Prueba Operativa" que era una prueba piloto aplicada a algunas escuelas. En 1991, el Consejo Nacional Técnico de la Educación, con una orientación a la llamada modernización de la educación básica, difundió el documento "Nuevo Modelo Educativo" que sirvió como orientación para la reforma. En 1992, al dar paso al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), la Secretaría de Educación Pública (SEP) llevó a cabo cambios adicionales en los planes y programas. Las orientaciones fueron:

1. Realizar acciones inmediatas para el fortalecimiento de los contenidos educativos básicos como elaboración y distribución de guías de enseñanza para el maestro y materiales complementarios para el año lectivo; cuestiones referidas al uso de la lectura y escritura, aplicación de matemáticas a la solución de problemas, a los temas relacionados con la salud y la protección del ambiente y al conocimiento de la comunidad y el municipio.
2. Organizar el proceso para la elaboración definitiva del nuevo currículo, que debería estar listo para su aplicación en septiembre de 1993.(SEP 1993:12)

Los planes y programas fueron elaborados por la SEP, pero también participaron maestros, especialistas en educación y científicos, representantes de agrupaciones de padres de familia y distintas organizaciones sociales en especial el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

La reforma curricular entró en vigor en septiembre de 1993 en todo México con el propósito de dar educación a todos los ciudadanos, con igualdad de acceso y útil para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y el progreso de la sociedad.

Los objetivos de la reforma de 1993 planteaban que los alumnos:

- Adquieran y desarrollen habilidades intelectuales que permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.
- Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con

la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

- Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.
- Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo. (SEP 1993:13)

La organización de los planes y programas contemplaba 200 días laborales al año, con una jornada de cuatro horas de clase al día, así serían 800 horas anuales de trabajo escolar, de las cuales 360 eran para Español, 240 para matemáticas, 120 para conocimiento del medio (ciencias naturales, historia, geografía y educación cívica), 40 para educación artística y 40 para educación física.

### **1.1.1 Proceso de enseñanza y aprendizaje en Español**

Un cambio relevante en la enseñanza del Español radicó en la eliminación del enfoque formalista del plan anterior, que se centraba en el estudio de "nociones de lingüística" y en los principios de la gramática estructural.

El propósito central de la reforma de 1993 era *propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita* (SEP 1993:21). Se plantearon como objetivos específicos que los alumnos:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y que persiguen diversos propósitos.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a construir estrategias apropiadas para su lectura.
- Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.

- Conozcan las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.(SEP 1993:21)

Para lograr los objetivos se contemplaban elementos como favorecer la integración entre contenidos y actividades, dar libertad a los maestros para trabajar con técnicas y métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, reconocer las experiencias previas de los niños en cuanto a la materia de Español, propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares, utilizar con la mayor frecuencia las actividades de grupo (SEP 1993:21, 22).

La organización del programa de la materia de Español en los seis grados se articulaba en cuatro ejes temáticos.

- **Lengua hablada.** A través de este eje se pretende reforzar al alumno su seguridad, fluidez y dicción mediante prácticas sencillas de diálogo, narración y descripción. A partir del tercer grado se van introduciendo actividades más elaboradas: la exposición, la argumentación y el debate, actividades que implican aprender a organizar y relacionar ideas, a fundamentar opiniones y seleccionar y ampliar el vocabulario. en diferentes contextos.
- **Lengua escrita.** Con este eje se pretende fortalecer el ejercicio en la elaboración y corrección de sus propios textos, ensayando la redacción de mensajes, cartas y otras formas elementales de comunicación. Evitar la elaboración de planas o dictados. A partir de tercer año se sugieren actividades relacionadas con el desarrollo de destrezas para estudio como la elaboración de resúmenes y esquemas, fichas bibliográficas y notas a partir de la exposición de una lectura. Además de otras actividades de fines no escolares relacionadas con la comunicación personal y la transmisión de información y de instrucciones y los ensayos de creación literaria.
- **Recreación literaria** a partir de la lectura en voz alta realizada por el maestro y por otros adultos, se busca que el niño desarrolle curiosidad e interés por la narración, la descripción, la dramatización y las formas sencillas de la poesía. Una vez que sea capaz de leer, el niño realizará esta actividad y la compartirá con sus compañeros. En un nivel más avanzado, se propone que el niño se adentre en los materiales literarios, analice su trama, sus formas y sus estilos; se coloque en el

lugar del autor y maneje argumentos, caracterizaciones, expresiones y desenlaces. Al mismo tiempo se estimulará a los niños para que realicen sus propias producciones literarias.

- **Reflexión sobre la lengua** Un propósito que se persigue a lo largo de los seis grados es que los niños, al mismo tiempo que conocen y hacen propias las normas y convenciones comunes del Español, adviertan que su idioma es parte de la cultura de pueblos y regiones, que tiene matices y variaciones entre distintos ámbitos geográficos y que se transforma y renueva a través del tiempo. (SEP 1993:25-27)

Los programas pretenden la combinación de todos los ejes temáticos en "situaciones comunicativas permanentes", que el maestro pueda utilizar para conducir al alumno a adquirir el conocimiento o a desarrollar la habilidad o la actitud correspondiente. Algunos elementos de los que se pueden apoyar los profesores para la combinación de dichos ejes son los siguientes:

- Cuidado, mantenimiento y enriquecimiento de la biblioteca del aula
- Audición de lecturas y narraciones realizadas por el maestro y por los niños
- Redacción libre de textos
- Revisión y corrección de textos propios
- Elaboración de álbumes, boletines o periódicos murales que recojan las producciones escritas de los alumnos
- Escenificación de cuentos, leyendas y obras de teatro
- Juegos (SEP 1993:24, 25)

La organización temporal de los programas de la materia de Español se distribuye de la siguiente manera:

- Primero y segundo grado: 360 horas anuales y 9 semanales
- De tercero a sexto grado: 240 horas anuales y 6 semanales

Otro elemento importante que contribuye a desarrollar los contenidos temáticos de la materia de Español son los libros del maestro. Éstos junto con los libros de texto del alumno, se enfocaban al desarrollo de ejercicios vinculados a la enseñanza de la gramática junto con el desarrollo de las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar.

Los libros para el maestro eran la guía sugerida y requerida para dar seguimiento al proceso de enseñanza y contienen todas las temáticas que se deberán impartir en el

curso. En el caso de la asignatura de Español, el libro del maestro, junto con el fichero de actividades didácticas, contiene una serie de actividades para realizar trabajo en aula, que se vinculan a los ejes temáticos.

### **1.1.2 Formas de evaluación**

Los planes y programas de la reforma de 1993 no contemplan propiamente un aparatado de cómo habrá que llevarse a cabo la evaluación en las diferentes materias que se imparten. Esto no significa que no fuese abordado el tema de evaluación. No obstante y como un referente normativo, en 1994 se expidió el Acuerdo número 200 que habla de la manera en que será llevada a cabo la evaluación para todos los grados en la educación básica.

El Acuerdo 200 establece que la evaluación deberá llevarse a cabo de manera individual y tendrá que tomar en cuenta los conocimientos, las habilidades y las destrezas de cada alumno de forma permanente y sistemática. Se deberá evaluar *en general, el logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio* (Ley General de Educación 1994:1). Con base en ello se asignarán calificaciones parciales en una escala de 5 a 10, siendo 6 la mínima aprobatoria. La evaluación deberá ser realizada bimestralmente cinco veces en el año escolar a partir de agosto, en los meses de octubre, diciembre, febrero abril y junio-julio.

También en los libros de los maestros hay una serie de sugerencias para llevar a cabo la evaluación en distintos momentos y de diferentes maneras. Pero se puede observar que los profesores cuentan con la libertad de evaluar como mejor crean conveniente y no se maneja el enfoque formativo de la evaluación a cargo de los maestros.

## **1.2 Programa de estudio de Español 2000**

En el año 2000 hubo un cambio en el programa en la asignatura de Español en el nivel de educación primaria. Éste incluía cambios en los seis grados en cuanto a contenidos temáticos del currículo. Pareciera que son adecuaciones menores, porque resultan muy parecidos a los programas de 1993. Cabe hacer la aclaración que esto no forma parte de una reforma y tampoco contiene cambios en los planes de estudios.

### 1.2.1 Características generales

Este cambio en los programas de Español es un punto intermedio entre dos reformas de planes y programas: la de 1993 y 2009. Estos programas cuentan con un enfoque comunicativo y tienen la característica de responder a cierta *funcionalidad* para aprender a manejar información en la vida cotidiana. Es un avance en la dirección de la concepción y tendencia del aprendizaje por competencias, que cobra mayor fuerza en la reforma educativa de 2009.

Debido a este cambio se reeditaron los libros de texto, con tres libros para la asignatura: lecturas (de primer a cuarto grado), actividades (de primer a cuarto grado) y recortables (para primer y segundo grado). Además de la reedición de los libros para el maestro (de primer a cuarto grado) y los ficheros de actividades didácticas (de primer a sexto grado)

*El propósito general de los programas de Español en la educación primaria es propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva.* (SEP 2000:13).

Algunos propósitos particulares para alcanzar el objetivo general incluye que los alumnos:

- Desarrollen confianza, seguridad y actitudes favorables para la comunicación oral y escrita.
- Reconozcan, valoren y respeten variantes sociales y regionales de habla distinta a la propia.
- Desarrollen conocimientos y habilidades para buscar, seleccionar, procesar y emplear información dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.
- Logren comprender el funcionamiento y las características básicas de nuestro sistema de escritura, de manera eficaz.
- Desarrollen estrategias para comprender y ampliar su lenguaje al hablar, escuchar, leer y escribir.
- Adquieran nociones de gramática para que puedan reflexionar y hablar sobre la forma y el uso del lenguaje oral y escrito, como un recurso para mejorar su comunicación. (SEP 2000:13)

### 1.2.2 Proceso de enseñanza y aprendizaje en Español

El proceso de enseñanza pone énfasis en las competencias, pero responde también a la enseñanza de la gramática como instrumento de mejora de la comunicación; la distinción de textos y la práctica de diferentes estrategias de lectura y escritura.

Existen diferentes rasgos de este nuevo enfoque:

1. Reconocimiento de los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños en relación con la lengua oral y escrita: esto se logra mediante la evaluación inicial.
2. Desarrollo de estrategias didácticas significativas: uso de textos reales con significado comprensible para los alumnos.
3. Diversidad de textos: lectura y escritura de textos propios de la vida diaria.
4. Tratamiento de los contenidos en los libros de texto: uso de la variedad de actividades didácticas y seguimiento.
5. Utilización de formas diversas de interacción en el aula: trabajo en equipo, por parejas y el grupo entero.
6. Propiciar y apoyar el uso significativo del lenguaje en todas las actividades escolares. No se limita a las actividades de Español, vínculo con otras asignaturas. (p.14-16)

Los programas, contenidos y actividades se organizan en cuatro componentes que se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 3.2 Componentes de programas, contenidos y actividades del programa de Español 2000

Expresión oral	Lectura	Escritura	Reflexión sobre la lengua
Interacción en la comunicación	Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos	Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos	Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita
Funciones de la comunicación oral	Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores	Funciones de la escritura, tipos de texto y características	Reflexión sobre las funciones de la comunicación
Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas	Comprensión lectora Conocimiento y uso de fuentes de información	Producción de textos	Reflexión sobre las fuentes de información

Fuente (Programas Español SEP 2000: 17)

Como se puede observar algunas características se mezclan, son parte de un proceso complejo de comunicación. Por lo tanto si aprender a hablar, leer y escribir se acompañan de una reflexión se estarán desarrollando habilidades, conocimientos y actitudes en el proceso de aprendizaje.

### 1.2.3 Formas de evaluación del aprendizaje en Español

Para el año 2000 no hubo cambios ni en la normatividad para evaluar, ni en los programas de estudio de la materia de Español. Los cambios se dieron a nivel curricular. Normativamente el Acuerdo 200 siguió vigente hasta este año.

Los programas del año 2000 no cuentan con un apartado específico de evaluación. Las herramientas que muestran elementos acerca de la evaluación son los libros del maestro junto con los libros de texto. Sin embargo el profesor sigue contando con libertad para evaluar como más lo crea conveniente y mejor le acomode a su ritmo de trabajo.

## 1.3 Reforma 2009

### 1.3.1 Características generales

A partir de las reformas que se realizaron en educación preescolar (2004) y educación secundaria (2006), se establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica en general y de la articulación entre la formación básica y la educación media superior. Así mismo, se señaló la necesidad de llevar a cabo un proceso de revisión de la educación primaria para articularla con el último año de preescolar y el primero de secundaria.

Los retos de la primaria se centran en elevar la calidad y en incorporar al currículo y a las actividades cotidianas; la renovación de los contenidos de aprendizaje y nuevas estrategias didácticas; el enfoque intercultural; el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo para la enseñanza y el aprendizaje; el aprendizaje de una lengua materna, sea lengua indígena o Español, y una lengua adicional (indígena, Español o inglés) como asignatura de orden estatal; la renovación de la asignatura Educación Cívica que pasa a denominarse Formación Cívica y Ética; y la innovación de la gestión educativa.

La reforma considera un conjunto de condiciones y factores buscando que los egresados de la educación básica alcancen ciertos estándares de desempeño en cuanto a *las competencias, los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores*. A diferencia de la reforma de 1993, se pone mayor énfasis en la adquisición valores y de competencias para la vida. Se cree que para que sea esto sea posible se necesita tener presente quiénes son los niños y los adolescentes, y particularmente, reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, étnica, en estilos y ritmos de aprendizaje, de los alumnos que viven en cada una de las regiones del país.

Se puede decir entonces que la reforma de 2009 está basada en un modelo por competencia. Pone énfasis en la importancia de la diversidad cultural e interculturalidad con el fin de formar una identidad que incluya las diferentes culturas indígenas del país, además de educar para la vida integrando las experiencias de los alumnos (como postula el enfoque sociocultural de Vigotsky), creando una conciencia y responsabilidad social.

Una competencia implica un saber hacer (habilidades), un saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

situaciones diversas. Algunos ejemplos de estas situaciones son: diseñar y aplicar una encuesta, organizar una actividad, escribir un cuento o un poema, editar un periódico. (SEP Planes y programas 2009).

El concepto de competencia se puede entender como un *conjunto expandido de conocimientos, habilidades y estrategias que los individuos construyen a lo largo de sus vidas en numerosas situaciones y a través de la interacción con sus pares y las comunidades más amplias en las que participan*. (PISA 2005:13). Perrenoud (2004) agrega que quien llega a dominar una competencia es porque dispone a la vez de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos con un buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas.

Las competencias, entonces se refieren a una capacidad para solucionar problemas de la vida cotidiana, por tanto el programa se centra en el desarrollo de *habilidades, conocimientos, actitudes y valores*. Las competencias que se pretenden desarrollar en los planes y programas de 2009 son las siguientes:

- Para el aprendizaje permanente
- Para el manejo de información
- Para el manejo de situaciones
- Para la convivencia
- Para la vida en sociedad (SEP 2009:41)

Los objetivos planteados para la reforma son los siguientes:

- *La diversidad y la interculturalidad*: que las niñas y los niños reconozcan la pluralidad como una característica de su país y del mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida.
- *Énfasis en el desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados*: se pretende favorecer que los alumnos adquieran y apliquen conocimientos, así como fomentar actitudes y valores que favorezcan la convivencia, y el cuidado y respeto por el ambiente.
- *Incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura*: favorecer en los alumnos la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las distintas asignaturas de cada uno de los grados (SEP 2009:44)

La organización de la Reforma Integral de la Educación Básica pretende articular las asignaturas que conforman el currículo. Este se orientan organiza en cuatro campos formativos de la educación básica:

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y comprensión del mundo natural y social
- Desarrollo personal y para la convivencia.

### **3.3.2 Proceso de enseñanza y aprendizaje en Lenguaje y Comunicación**

Los contenidos de los nuevos planes y programas para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la materia de Lenguaje y comunicación de la reforma de 2009 se centran en la atención de las cuatro habilidades principales de la comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir.

- **Lectura y estrategias de lectura.** Se pretende que los alumnos puedan progresivamente lograr mejores análisis de los textos que leen y tomar una postura frente a ellos, abordando diferentes tipos de textos a partir de la lectura diaria en el aula, leyendo con diferentes fines: buscar información, divertirse, disfrutar el lenguaje. Incluye la construcción de estrategias para autorregular la comprensión: relacionar sus propias experiencias con sus puntos de vista, localizarse en un personaje de la historia, comparar diferentes puntos de vista con los compañeros, conocer el significado de palabras desconocidas a partir del contexto.
- **Producción de textos escritos.** Abarca el proceso mismo de escritura (la planeación, realización y evaluación de lo escrito); la coherencia y cohesión con que se aborda el tema del texto; la organización del texto a través de la puntuación, la selección de las diferentes oraciones, frases y palabras dentro del escrito; secciones ordenadas de texto, paginación, ilustración, uso de recuadros y otros recursos; y los aspectos formales del texto: el acomodo del contenido en la página, el empleo de recursos tipográficos e ilustraciones, la ortografía, etcétera.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- **Lengua oral.** Atiende tres aspectos: centrarse en un tema específico para dialogar; los roles de quienes participan en el intercambio de ideas; el propósito de la conversación y el tipo de habla de los participantes.
  - **Reflexión y práctica.** Pretende que los niños cobren conciencia de sus conocimientos, conozcan aspectos de la lengua sobre los que no habían reflexionado, y desarrollen con mayor confianza el uso del lenguaje. También el conocimiento más amplio de la gramática y las convenciones de la escritura (la ortografía, puntuación, entre otros aspectos), incrementar su vocabulario, mejorar las capacidades de los niños al leer, escribir, hablar y escuchar. Los propósitos de reflexión y práctica del programa de primaria se resumen en:
    - Aspectos sintácticos y semánticos de los textos.
    - Conocimiento del sistema de escritura y ortografía.
    - Comprensión e interpretación.
    - Búsqueda y manejo de información
    - Usos sociales de la lengua

Los principales objetivos del nuevo plan son:

- Que los alumnos aprendan a leer y a escribir una variedad de textos para satisfacer necesidades e intereses sociales y personales, y a desempeñarse tanto oralmente como por escrito en una variedad de situaciones comunicativas.
- Que su dominio del Español crezca paulatinamente para que puedan ajustarse de manera efectiva a su contexto en las prácticas sociales de la lengua.
- Entender la alfabetización de manera amplia de modo que involucre a toda la educación básica.
- Que los alumnos logren avanzar significativamente en sus competencias alrededor del lenguaje: la comunicación oral, la comprensión lectora y la producción de textos propios.

Como eje organizador de las prácticas sociales del lenguaje se hace una división en tres ámbitos: el estudio, la literatura y la participación comunitaria y familiar, para extender las actividades propuestas para la asignatura de Español a otras asignaturas y viceversa.

En el programa de Español se plantea una reorganización del trabajo en el aula. Se diversifican las posibilidades de interacción y se fomenta el aprendizaje colaborativo a

partir del trabajo por proyectos. La escuela se concibe como un espacio que constantemente ofrece oportunidades de participación en las prácticas sociales del lenguaje.

El desarrollo de proyectos incluye:

- La reflexión sobre las funciones de ortografía
- Análisis de textos literarios
- Participación en la realización de textos originales
- Empleo de diversos tipos de texto
- Participación en conversaciones y exposiciones

En cuanto a la distribución de horas se planea de la siguiente manera:

- Primero y segundo: 9 horas semanales y 360 anuales
- De tercero a sexto: 6 horas a la semana y 240 anuales
- Además de una lengua distinta al español hablada en algún estado del país de primero a sexto 2.5 a la semana y 100 al año

### **3.3.3 Formas de evaluación en la RIEB**

El Acuerdo 499 es el instrumento por el cual se rige la evaluación. Aunque es de reciente expedición (octubre de 2008) es prácticamente lo mismo que el Acuerdo 200 con algunos cambios poco significativos, poniendo énfasis en la comunicación de las evaluaciones a los padres de familia.

Además dentro de los planes y programas ya se establece oficialmente que el alumno tiene que participar en las evaluaciones mediante la autoevaluación y la co-evaluación. Se pide un argumento en la toma de decisiones para los profesores. Se propone el trabajo colectivo. Se menciona la evaluación formativa como un *proceso de interacción y se le da el nombre de evaluación del aprendizaje* (SEP 2009:30). La evaluación también incluye la resolución de problemas en cuanto al proceso de aprendizaje y reflexiones para los profesores sobre su práctica.

En este mismo sentido se diseñó un diplomado para docentes de primaria conformado por tres módulos, cada uno de 40 horas, destinado para profesores de primaria de todos los grados para el ciclo escolar 2009-2010. El módulo que se refiere a la evaluación es el *Módulo TRES* titulado *Evaluación para el aprendizaje en aula. Perspectiva de la reforma 2009* fue realizado por la SEP y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Comprende dos bloques: *Experiencias de evaluación en el*

*aula: hacia la movilización de los planteamientos cotidianos; y La evaluación en el marco del Plan de Estudios de Educación Básica Primaria 2009.* Fue realizado por la SEP y la Universidad Autónoma de México (UNAM). Comprende dos bloques: *Experiencias de evaluación en el aula: hacia la movilización de los planteamientos cotidianos; y La evaluación en el marco del Plan de Estudios de Educación Básica de Primaria*

En la presentación del documento, la Directora General de Formación Continua de la SEP comienza afirmando expresamente que el Módulo *contiene la amplia discusión sobre la importancia de transitar hacia una evaluación formativa que favorezca el proceso de enseñanza aprendizaje, y añade:*

*Este énfasis en el enfoque de la evaluación implica una participación más activa de los alumnos y padres de familia al hacerlos partícipes de la misma, a través de la autoevaluación y coevaluación... Esta visión de la evaluación implica también un cambio radical en nuestra sociedad, significa el poder observar en los alumnos la movilización de saberes en situaciones concretas de la vida cotidiana, identificar qué saben hacer con conocimiento y comprometerse en apoyarlos en lo que aún les falta por lograr. (Díaz Barriga et al., 2010: 1)*

El objetivo del diplomado se expresa en el documento oficial:

*Que el docente analice las prácticas escolares de evaluación generalizadas en la escuela, distinga el sentido que establecen el Plan y los Programa de estudio 2009 y genere situaciones propias de evaluación para los diferentes propósitos de aprendizaje. (SEP 2010:10)*

En este curso se definen conceptos básicos relacionados con la evaluación y se proponen problemas prácticos sobre las formas de evaluar en aula, además de establecer la importancia acerca de la preparación de un portafolio de evidencias.

Idealmente los profesores deberán obtener reflexiones acerca de sus formas de evaluar y la manera en que pueden mejorar. Sin embargo el material de trabajo contiene bibliografía poco actualizada y por tanto podría carecer de un fundamento teórico sólido en lo que se refiere a evaluación y en lo particular, a la del enfoque formativo.

### **3.3.4 Evaluación del aprendizaje en Lenguaje y comunicación**

A diferencia de los planes y programas de 1993, en estos programas se pone mayor atención a la parte de la evaluación, especialmente a aquella nombrada *evaluación del aprendizaje*, que para fines escolares debe ser entendida como *el conjunto de acciones*

dirigidas a obtener información sobre lo que los alumnos aprenden en el proceso educativo en función de la experiencia provista en clase (orientada por los propósitos didácticos). Esto implica constituir los propósitos de la evaluación mediante los objetivos de los proyectos, monitorear el avance de los alumnos, realizar reflexiones y autoevaluaciones al final de cada proyecto para que el alumno se dé cuenta de su aprendizaje y del cumplimiento de los objetivos.

La evaluación del aprendizaje en este programa de estudio es conceptualizada como *evaluación formativa*, que a su vez se define como un *proceso interactivo* que se realiza en el curso del aprendizaje y en la producción y uso de los textos orales y escritos que tiene la función de regular en los procesos de construcción de los textos y la enseñanza y aprendizaje de los alumnos (Camps, 1993 en Planes y programas SEP 2009:30).

La reforma propone que la evaluación de los alumnos no debe basarse únicamente en el resultado final del trabajo sino en los progresos alcanzados a lo largo del proceso. Una de las características importantes de este programa es que la evaluación permita ver el avance y el logro de los alumnos, tanto en el desarrollo de las actividades como en la calidad de los productos; todo esto tomando como base el desarrollo de competencias comunicativas para la vida.

Se precisan aspectos del trabajo docente en cuanto a la evaluación que será utilizada para observar algunos indicadores de logro que den cuenta del avance tanto grupal como individual de los alumnos.

Si bien evaluar los productos dice mucho sobre el trabajo desarrollado a lo largo de todo el proceso, la parte de mayor peso para la valoración del trabajo de los alumnos se encuentra en la *evaluación del proceso mismo*. Es importante conocer cómo avanzaron respecto a sí mismos y qué competencias desarrollaron durante su práctica en el aula. Además, se busca que los productos de los niños sean pertinentes y satisfagan las diferentes necesidades comunicativas. Esta *evaluación de productos y procesos* permite tomar conciencia de los logros y aprendizajes alcanzados de manera integrada y reflejados en una situación concreta.

Las evaluaciones tanto del proceso como del producto, contribuyen a la retroalimentación de alumno y maestros en el proceso de enseñanza y aprendizaje, permiten observar las dificultades y las capacidades que los alumnos deben usar para resolver situaciones reales, y ayuda a los mismos a identificar lo que aprendieron al

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

término de un proceso. También contribuye a la toma de decisiones y la reorientación de los procedimientos tomando en cuenta los resultados.

Se plantea que el docente debe poseer la habilidad en el manejo de las competencias presentadas y mostrar una adecuada conducción del grupo para hacer efectivas las estrategias poniendo atención y cuidando cada una de ellas. Además debe observar las conductas de los alumnos y verificar la complejidad de las tareas, las respuestas y el nivel de apropiación de cada competencia. Por lo tanto si el profesor tiene dudas con respecto a una competencia, lo más probable es que su proceso de evaluación tenga deficiencias; lo ideal en este caso será prepararse de la mejor manera posible para eliminar cualquier duda acerca de la competencia que se pretende desarrollar. Con ello se podrá determinar el ritmo personal de aprendizaje de sus alumnos y orientar la puesta en marcha de acciones cada vez más complejas.

Dentro del programa se maneja otro concepto: *evaluación de la planeación de actividades* el docente analiza el cumplimiento de aprendizajes esperados (objetivos), actividades, tiempo de cada bloque de contenidos, pertinencia de los recursos utilizados, dominio de la competencia, dificultades en relación con la gestión escolar, entre otros.

Cada bloque presentado debe considerar una evaluación inicial (diagnóstica), a fin de determinar las experiencias previas de los alumnos respecto a la competencia para poder diagnosticar las habilidades del grupo y determinar las posibles dificultades en la implementación del siguiente bloque. Al término de cada bloque se aplica la otra revisión para retroalimentar. Se sugiere que se lleve una sistematicidad en la manera de llevar a cabo las evaluaciones.

A diferencia de los planes y programas derivados de la reforma de 1993 y de los del año 2000, la de la RIEB de 2009 y, en especial algunos materiales relativos al campo formativo de Lenguaje y Comunicación, así como de los del Módulo Tres de los cursos de actualización, manejan expresamente la noción de evaluación formativa, que asocian al enfoque de competencias. Sin embargo, aunque se afirma que tiene gran importancia, la noción es desarrollada en forma superficial y no se aprovecha la abundante literatura al respecto que se ha producido en la última década.



## Capítulo IV

### Metodología

#### 1. Consideraciones Previas

Para fines del presente trabajo se entiende como estudio extensivo aquel que aborda cuestiones que, por su carácter más susceptible de objetivación, pueden ser captadas mediante acercamientos estructurados, que se pueden aplicar en gran escala. Y estudio intensivo se entenderá como aquel que aborda de cerca un problema de investigación que trabaja con pocos sujetos, muestras intencionales y análisis de naturaleza narrativa, conocido también como enfoque cualitativo.

En el siguiente apartado presenta la metodología utilizada en el proyecto de investigación del que se deriva esta tesis. Se presenta la estructura y la organización del proyecto para ubicar el tipo de estudio (intensivo) y determinar la orientación de la investigación. Además se incluye el plan de análisis de información.

Desde su origen, este proyecto estuvo vinculado con un proyecto de investigación más amplio titulado *El uso formativo de la evaluación para mejorar el aprendizaje*, mismo que se lleva a cabo por la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la Escuela Normal Prof. Serafín Peña, con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Esta investigación pretende estudiar las prácticas de evaluación de los profesores de primaria en el conjunto de las escuelas públicas de Nuevo León, mediante una muestra representativa de las mismas. En cambio el presente proyecto pretendió indagar de manera intensiva y en profundidad el tema en una sola escuela.

#### 2. Metodología

Este apartado se organiza de manera que se dé respuesta a una serie de cuestiones que Onwuegbuzie A. y Teddlie C. (2003) proponen para ubicar las dimensiones metodológicas de una investigación, en este caso aplicadas a este proyecto.

##### 1. Objetivos de la investigación

Los objetivos de esta investigación, en lo que se refiere a la metodología de trabajo implican algunos propósitos ya mencionados: observar, registrar, recolectar y describir las condiciones, las concepciones y prácticas de evaluación en aula de los profesores, con

cuatro técnicas de recolección de información tales como un cuestionario estructurado, entrevistas, observación y un portafolio de evidencias.

## **2. Orientación**

Se trata de un estudio intensivo sobre las prácticas de evaluación que llevan a cabo algunos profesores. Al principio se contemplaron los grados de 2º, 4º y 6º, sin embargo, dadas las condiciones del trabajo de campo se pudo entrevistar en los grados de 3º, 4º y 6º en una escuela primaria del centro de la ciudad de Aguascalientes. La orientación entonces es trabajar con casos y no con variables. Sin embargo no se trata de un estudio de caso propiamente, ya que no se considera la escuela como unidad de análisis aunque se podría considerar que cada uno de los docentes estudiados constituye un caso.

## **3. Tipo de estudio**

Se trata de un estudio exploratorio, por su afán de descubrir, describir e interpretar de manera intensiva las prácticas, concepciones y condiciones de evaluación de los profesores de una primaria, con la ayuda de distintas técnicas de recolección de información. Es por ello que tanto los instrumentos utilizados como la orientación de análisis son semiestructurados.

## **4. Selección de informantes**

La selección de los informantes fue de manera intencional y por conveniencia. No se trató de un muestreo probabilístico, pues no se pretendía representatividad estadística y por tanto no hubo un supuesto de normalidad de los datos que se obtuvieron. De esta manera, la selección de los informantes se realizó en una población de 12 profesores, mismos a los que se les aplicó un cuestionario estructurado para posteriormente elegir algunos de ellos (de 2º, 4º y 6º grado) para realizar la entrevista temática, la observación en clase y recolección de evidencias de portafolios. Sin embargo dadas las condiciones de trabajo de los profesores sólo se pudo trabajar con los siguientes sujetos: un profesor de 3º, otro de 4º y dos más de 6º. Cabe mencionar que bajo el criterio de saturación de información se consideraron suficientes cuatro casos, considerando también el uso de las diferentes técnicas de recolección de información.

## **5. Instrumentos y datos a utilizar**

Los datos a utilizar resultaron de la aplicación de los siguientes instrumentos:

- Debido a la relación que tiene este proyecto con otro más amplio se utilizó un cuestionario altamente estructurado que fue desarrollado para ese estudio. Este cuestionario permitió mirar de manera general las opiniones y concepciones de evaluación de todos los profesores de la escuela (ver anexo no. 1).
- Entrevistas temáticas con énfasis en la trayectoria de carrera de los cuatro profesores de primaria, medianamente estructuradas y susceptibles de agregar o disminuir preguntas según la técnica lo demande. (ver anexo no. 2).
- Observación no participante al interior de las aulas en que trabajan los cuatro profesores entrevistados (dos horas de clase en la materia de español) apoyada de un formato abierto organizado según los ejes de la investigación (ver anexo no.3).
- Construcción por los cuatro profesores de un portafolio de evidencias fotográficas que recupera tareas, trabajos en clase y exámenes de los alumnos previamente evaluados con diferentes perfiles (sobresaliente, mediano, deficiente) y la realización de una entrevista a partir de ello (ver anexo no. 4).

## **6. Relación entre datos**

El uso del cuestionario se utilizó con el fin de mirar de manera general las concepciones y opiniones de evaluación de todos los profesores del turno matutino de una primaria para construir una aproximación de perfil de los mismos. No obstante, por no tratarse de un estudio extensivo no fueron usados para un análisis estadístico, sino más bien un análisis descriptivo, al igual que la información de las entrevistas, la observación y el portafolio de evidencias. La relación entre los datos se da de manera paralela más que secuencial, pues el análisis de datos en este tipo de estudios intensivos se puede llevar a cabo mientras se recolecta información, es decir, no es necesario contar con la información completa para comenzar el análisis de la información, pero sí se necesita completa para triangular la información.

## **7. Fuente para desarrollo de la tipología**

Tipología se entiende aquí Debido a que se trata de un análisis de las prácticas de evaluación de los profesores, fue necesario trabajar mediante tipologías (entendidas como el estudio y clasificación de información de acuerdo a ciertas categorías-tipos determinadas de acuerdo a un marco teórico y al sujeto que analiza la información), organizadas en los ejes de la investigación: concepciones, condiciones y prácticas de evaluación. La primera tipología fue de las concepciones de los profesores de la escuela; una segunda fue de las prácticas de evaluación que se llevan a cabo de acuerdo a la teoría de Wiggins (2009) y otros autores y el marco de referencia de la evaluación de la RIEB 2009. Ambas tipologías sobre prácticas y concepciones se realizaron mediante el análisis de contenido de la información recolectada con categorías a priori de la teoría y otras latentes.

Además se hizo un contraste en lo que se dice en las concepciones con lo que se hace en las prácticas de evaluación, cabe mencionar que el análisis se centró en las prácticas de evaluación y el uso que los profesores le dan a la evaluación y no al proceso de enseñanza y aprendizaje, de esto último sólo se tomaron en cuenta los propósitos de las actividades realizadas por los alumnos.

## **8. Fuentes de verificación de tipología desarrollada**

La verificación de la pertinencia de las categorías se realizó tomando en cuenta varios elementos: los objetivos de investigación, el marco teórico y contextual, la información obtenida de todos los instrumentos, la revisión propia de los profesores y del tutor.

## **9. Definición de los tiempos para el proceso de análisis de datos**

Los tiempos para el proceso de análisis se determinaron en función del momento de la obtención de la información, durante su ordenamiento y el análisis propio en diferentes niveles. Sin embargo, para lograr triangular fue necesario contar con toda la información.

## **10. Herramientas a utilizar en el análisis de datos**

Considerando los ejes de análisis: concepciones, condiciones y prácticas, la información que provenga de cada instrumento se uso de la siguiente manera en un nivel de intensidad:

Tabla 4.1 Herramientas para el análisis de datos

Técnica/ Eje	Concepciones	Condiciones	Prácticas
Cuestionario estructurado	+ -	-	-
Entrevista temática	+	+ -	-
Observación en aula	-	+	+
Portafolio de evidencias y entrevista del mismo	-	-	+

- + Será utilizado en mayor medida
- + - Será utilizado en regular medida
- Será utilizado en menor medida

Se puede decir entonces que el cuestionario sirvió de manera regular para concentrarse en las concepciones; la entrevista temática fue útil en mayor medida para las concepciones; la observación para verificar las condiciones y la prácticas en mayor medida; y el portafolio de evidencias y la entrevista del mismo en mayor medida para las prácticas.

El análisis de la información, como ya se ha mencionado, se realizó poco después de la recolección de una y otra técnica, para al final triangular la información analizada en cada una de las fases. El plan de análisis consistió en lo siguiente:

1. A partir de la recolección de la información de los cuestionarios, crear una serie de tipologías de las concepciones que incluyan atributos determinados en el cuestionario.
2. A partir de las entrevistas, realizar un análisis de contenidos manifiestos (para las categorías a priori) y análisis de contenido latente (para categorías no previstas: latentes o emergentes) y utilizar los principios de similaridad y contraste entre los entrevistados.
3. Corroborar y complementar la información obtenida con la observación y las evidencias de las evaluaciones de los alumnos incluyéndolas en las categorías de estudio tanto a priori como las latentes.
4. Usar el portafolio de evidencias como soporte y evidencia empírica de la teoría y las entrevistas temáticas.

Otra herramienta que contribuye a realizar un análisis organizado es la visualización del reporte de investigación. En este caso, está determinado por las categorías a priori y latentes, organizándolas en los ejes de análisis.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Contiene la triangulación de información con los siguientes elementos: análisis de cuestionario, entrevista, observación y portafolio de evidencias; conceptos del marco teórico y de referencia; e interpretaciones personales fundamentadas teórica y empíricamente.

Los resultados deben reflejar la transferibilidad de los datos, es decir, que los resultados de la información puedan ser utilizados para dar una explicación tentativa a un caso similar, en contextos similares. Para lograrlo se utilizaron viñetas de los testimonios de los profesores y evidencias de las prácticas de evaluación de los mismos mediante imágenes que son colocadas tanto en el reporte mismo como en los anexos.

Además, contiene algunas propuestas de mejora en las prácticas de evaluación que a su vez sea útil para los profesores de la escuela que brindaron amablemente la información.

### **11. Proceso de legitimación**

Para validar los datos se realizaron una serie de pasos de manera sistemática para lograr la triangulación de información.

1. Pedir permiso a la institución y a los profesores para trabajar con ellos.
2. Recolección de información y vaciado.
3. Una vez vaciada la información, presentar a los informantes los datos crudos para recibir autorización para su uso.
4. Analizar la información y presentar los avances a los asesores de tesis.
5. Triangular la información mediante la teoría y el referente empírico (que resulta de los instrumentos de recolección de información)
6. Una vez que se tiene el análisis presentarlo de nuevo con los informantes para recibir autorización de publicar (ante la comunidad académica)
7. Presentar el documento a lectores y recibir críticas y retroalimentación
8. Corregir y terminar
9. Dar un uso propositivo a la información

Los resultados no podrán ser generalizados, sino más bien son transferibles a otros casos en contextos similares y haciendo uso de las estrategias ya mencionadas, sobre todo las de triangulación e inclusión de los informantes. Con el fin de proteger la identidad de los profesores se utilizaron nombres ficticios.

Cabe mencionar que además del tutor, se recibió retroalimentación al proyecto de tesis de algunos investigadores del equipo de trabajo del Instituto de Evaluación de la Universidad Católica de Uruguay durante una estancia de investigación. En dicha estancia se pudo realizar una revisión de las bases de datos con las que cuenta el instituto, además de aplicar algunas entrevistas a profesores de primaria y recibir asesorías para aprendizaje de metodologías de análisis.





## Capítulo V

### Resultados y discusión

#### 1. Condiciones del trabajo docente

En estudios extensivos las condiciones del trabajo docente en aula pueden ser consideradas como variables que influyen sobre las prácticas de evaluación en aula. No obstante, por tratarse de un estudio intensivo, realizado en una sola escuela y con cuatro casos este eje de análisis será considerado como una constante, es decir que las condiciones de trabajo docente son iguales en todos los casos. Por lo tanto será útil para contextualizar.

Haciendo uso de la información empírica, resultado de la observación y de la entrevista, se encontró que las condiciones más sobresalientes son escolares, las que se dan dentro del aula y fuera de ella pero dentro de la escuela.

##### 1.1 Condiciones dentro del aula

Dentro de las condiciones de aula se incluyen la dinámica grupal, los recursos materiales y tecnológicos para el trabajo cotidiano, y las condiciones ambientales como características observables.

##### Dinámica grupal

En cuanto a la dinámica grupal, coincide que los profesores observados son jóvenes de edad y de no más de ocho años de experiencia, de modo que en la mayoría de los grupos los profesores crean un ambiente de confianza con sus alumnos, de interacción constante para la resolución de dudas en clase e incluso muestras de afecto fuera de clase. Se muestran respeto y los profesores son atentos con los alumnos cuando se distraen sobre todo al comenzar la clase. Una de las maestras hace mención de este aspecto:

*Si, si, lo que pasa es que son muy platicones, me tardo mucho tiempo en <<a ver ya guarden silencio>>, entonces en lo que callas a tres, ya otros cinco están hablando y ya callaste a estos otros cinco y ya volvieron a platicar los tres, luego ya empiezan a platicar otros dos (Maestra Xochitl)*

Comentan que lo anterior ha sido de gran ayuda para conocer a sus alumnos, pues de acuerdo a su experiencia en cada grupo al que han dado clases, se encuentran con una diversidad de habilidades y capacidades, esto quiere decir que algunos niños necesitan

mayor atención que otros. Comentan que algunos son más flojos o platican mucho, así como pueden tener deficiencias importantes o actitudes sobresalientes.

*Me gusta poder observar o darme cuenta que cada uno tiene diferencias y que tienes que atender a esas diferentes personas. Yo les decía a ellos, me gustan que son como una canasta de flores, donde todas son hermosas, son diferentes y que cada uno tiene cualidades y habilidades diferentes y que hay que atenderlas. Me preocupa mucho el que no cumplan con tarea, el que no... no tengan la disposición, pero fíjate que ya ahí más o menos lo voy logrando, por ejemplo ya hoy fueron poquitos que me faltaron con tarea, pero con ellos <<saben qué, no, tienen que ser responsables>> y hay que hacer esto, hay que hacer lo otro. Me gusta eso, que siento que cada uno es diferente, me gusta mucho, y siento que cada vez estoy más comprometida con ellos, me gusta ser su maestra, me gusta atenderlos (Profesora Xochitl)*

Los profesores también distinguen a los alumnos que tienen mayores habilidades y capacidades para diferentes materias.

*Si tengo alumnos que tienen muy buen desempeño y que tienen mucha habilidad, por ejemplo para matemáticas, otros se saben expresar muy bien, o sea... todos tienen sus... sus buenas y sus malas, a lo mejor el que no es bueno para Español es bueno para Matemáticas y así se compensa todo ¿no? y lo que trato de hacer es que en todas haya una... una equidad y una estabilidad en todas las asignaturas, bueno lo que se... lo que se requiera (Profesora Citlali)*

También comentan que las actitudes, habilidades y capacidades aumentan dependiendo del grado escolar en el que estén. Entre más grandes más inquietos y más libres.

Se puede decir entonces que hay un gusto por el trabajo con los niños y que perciben y reconocen la diferencia de los alumnos como personas y como estudiantes. Por lo tanto esta condición requiere de una estrategia para trabajar y cubrir los objetivos del programa.

### **Recursos materiales y tecnológicos**

Dentro de las aulas observadas se encontró que se cuenta con recursos materiales adecuados para el número de alumnos, es decir, hay bancas suficientes e incluso de sobra para el total de alumnos, al igual que las sillas y los escritorios de los profesores, hay lámparas suficientes para dar una iluminación distribuida en todas las aulas, hay más

de un pizarrón, al menos un bote de basura, los salones están limpios, cuenta con los vidrios suficientes como para que las condiciones climáticas no afecten el aula.

En los últimos grados hay mayor número de recursos materiales y tecnológicos. Las aulas cuentan con ventiladores, un pizarrón electrónico adicional a los pizarrones de clase, un acervo de libros titulado *La biblioteca del aula*, de la que los alumnos pueden hacer uso cuando necesiten. Además cuentan con una computadora equipada (con bocinas, internet y software) y una impresora.

### **Condiciones ambientales**

En la mayoría de los salones se escucha el ruido de la calle, por estar ubicada en el centro de la ciudad, difícilmente hay lapsos largos de silencio en las clases, lo que hace que los profesores hablen en voz alta y los niños se distraigan con mayor facilidad. No obstante, esto no impide que den clases, por lo tanto se podría decir que, considerando lo que se ha descrito las condiciones en de las aulas observadas en esta primaria resultan favorables para desempeñar el trabajo cotidiano.

### **1.2 Condiciones fuera del aula**

Dentro de las condiciones que hay dentro de la escuela pero fuera del aula se encuentran las características sociales de la escuela, cuestiones de gestión escolar y currículo, aceptación al cambio y trabajo entre pares y la influencia de la evaluación externa y la evaluación en gran escala.

### **Características sociales de la escuela**

La investigación se realizó en una escuela ubicada en el centro de la ciudad de Aguascalientes con alumnos de apariencia de clase media, la mayoría de buen aspecto, prolijo y uniformados de acuerdo a los lineamientos escolares. Los profesores al igual que los alumnos se ubican en un estrato económico medio. La escuela cuenta con un representante sindical.

Con ayuda de la entrevista se pudieron detectar algunos aspectos acerca del contexto socioeconómico que los profesores externaron. Las temáticas más mencionadas fueron las siguientes:

Los profesores suelen contar algunas de las dificultades relacionadas con el contexto con las que se encuentran en la realización de su labor cotidiana, y una de las

principales que surge es la diversidad de alumnos que se da en una primaria del centro de la ciudad en México. Se habla de la existencia de niños que vienen de padres con problemas de adicciones, narcotráfico, prostitución, robo y otros delitos. Una de las profesoras comenta que esto repercute en la dinámica de la escuela y la de grupo, el mayor problema al que se enfrentan es al de la violencia, hay juegos acerca de narcos y policías simulando que traen armas y se van disparando.

La falta del apoyo de los padres de familia también provoca que el involucramiento con sus hijos sea diverso, algunos que apoyan en mayor o menor medida y otros que no apoyan en el sentido de reflexión de lo que pasa en clase con sus hijos y apertura para el trabajo que se desarrolla en la escuela.

*Por ejemplo a veces les dejo tarea de investigación o trabajo se tienen que juntar, ya lo quité ahora hacen los trabajos aquí, pero... les daba coraje a los papás que se juntaran con los amiguillos, los querían tener en la casa... o sea hay de todo tipo, algunos ni siquiera se preocupaban porque lo que menos quieren es tenerlos en la casa, pero te digo hay de todo tipo, porque a veces, te digo, muchas veces tenemos que quitar la mentalidad o la ideología de que la escuela es una guardería para los papás. Entonces yo llegué a escuchar una vez, para los días que estaba muy nublado, hace un año, no me acuerdo si para enero... que quiso nevar, suspendieron las clases y llega una mamá y le decimos <<-¿Sabe qué? No va a haber clases -pero por qué, ¿no se lo puedo dejar? -no, pues no -es que mire, no puedo con él. Bueno y ahora ¿Qué hago contigo? (le dice al chiquillo)>> bueno pues si tu eres su mamá tú debes de saber qué hacer con él, desde esa perspectiva ¿ahora qué hago contigo? Entonces desde ahí ya estamos mal, estamos viendo la escuela como una guardería y no como un centro al que te vienes a educar, a formar (...) de ahí se derivan todos los problemas que hay... a veces que no traigan el uniforme, que no traigan los útiles escolares, que... que lleguen tarde, que falten (Profesor Cuauhtémoc)*

También comentan que hay diferentes pensamientos que están arraigados, uno de ellos es que el profesor debe educar al niño y luego la interacción con los padres de familia resulta complicada.

*Hay muchos padres de familia que, gracias... bueno afortunadamente se prestan para atender las necesidades de sus hijos o para atenderte a ti como profesor, pero muchos, pues ignoran, no les interesa, no ponen atención, entonces como*

*que mandan a los niños a la buena de Dios y ahí que el maestro haga milagros, pienso que muchos lo ven así, como que piensan que el docente es el que tiene que hacer un cambio radical en el alumno cuando en su casa está el maltrato, está la violencia, este... las adicciones, los problemas... entonces los niños van y reflejan ahí todo, las agresiones, la mala conducta, los problemas... o sea los niños lo reflejan y luego se genera un conflicto general, luego les mandas llamar a los papás y pues... afortunadamente... bueno... son pocos los papás que te atienden, que van para analizar el problema, pero otros que... no, no toman mucho, mucho interés en ese aspecto (Profesora Citlali)*

También se habla de los problemas que son cercanos a la escuela, relacionados directamente con la familia, mismos que afectan en la enseñanza de los alumnos y el trabajo docente. Los profesores coinciden con que necesitan mayor compromiso de los padres de familia para lograr mejorar el aprovechamiento de sus hijos, es decir, se ve como un equipo a los profesores, alumnos y padres de familia, cuando uno de ellos falla o falta resulta complicado lograr los objetivos.

### **Gestión y currículo**

Los planes y programas curriculares que son creados e instituidos por autoridades de una jerarquía más alta choca con la práctica de los profesores

*Todos estos programas los... los hacen gente que nada más están tras el escritorio <<vamos a hacer esto, vamos a hacer esto otro>> (...) Las autoridades nos piden que modifiquemos nuestra forma de enseñar, vamos a cambiar en la reforma, pero se siguen los mismos parámetros evaluativos de antes, o sea, tenemos una lista de... de asistencia, entonces en la lista de asistencia vienen puros cuadritos, entonces tú tienes que seguir llenando como antes: palomitas o calificación, como lo maneje cada maestro. Entonces tenemos que enfrentarnos a todo eso, porque por ejemplo se hace la reforma, si, pero la reforma tiene que ser integral... integral en todos los aspectos, desde que modificar el plan y programas, ya está hecho; modificar la forma en que se evalúa no está hecho; modificar las listas de asistencia, no se ha hecho. O sea seguimos utilizando las mismas listas de asistencia; modificar los formatos de evaluación, no se ha hecho, los formatos ahí están. A lo mejor los instrumentos ya los tenemos pero los formatos no porque seguimos llenando boletas, seguimos llenando eh... la hoja ahí que separa todos*

*los promedios. O sea ¿Dónde queda pues todo eso que nos está planteando? Tenemos que calificar valores, actitudes, todo eso, entonces como que no hay esa hiliación ¿si me explico más o menos?* (Profesor Cuauhtémoc)

Se observa un híbrido de la implementación de una nueva reforma educativa con los planes y programas anteriores, los profesores están conscientes de ello.

### **Aceptación al cambio y trabajo entre pares**

Los profesores comentan que los niños se encuentran influenciados por los medios de comunicación, especialmente de la televisión y el internet. Aseguran que algunas características socioeconómicas son importantes para determinar el tipo de clase que debe organizarse y estructurarse de acuerdo a los recursos con que se cuenta. Se da el ejemplo de los alumnos que viven fuera de la ciudad y comentan que es todo un reto que los alumnos aprendan lo que el programa les está marcando porque está diseñado para una población con recursos tecnológicos como la encilomedia, el internet, las computadoras, cámaras digitales, iPOD e incluso los celulares con grabadora. En el contexto de la ciudad, sobre todo en esta escuela del centro se cuentan con todos estos medios visuales de los que ya se hace uso para el aprendizaje y para alcanzar los *objetivos* del programa de estudio, que a su vez resulta complicado para los profesores que no crecieron bajo ese estilo de vida con una cultura de la comunicación y medios visuales.

*Al menos ya ahorita es raro el niño que no trae su iPOD, su teléfono celular no se con cuantas funciones, entonces ya para ellos es más fácil este... pues desarrollar ¿no? todas esas actividades y pues a uno como docente pues se le facilita que... por ejemplo ahorita la tecnología facilita mucho todo ese tipo de trabajos* (Profesora Citlali)

Por otro lado, también comentan que hay otros elementos de la televisión que influye en la forma de pensamiento de los niños de los cuales se preocupan y toman en cuenta para comprender a sus alumnos.

*Yo tengo la idea de que... las telenovelas... yo estoy en contra de las telenovelas por completo porque te muestran modelos... o parámetros que no... no son los tuyos, o sea y yo siento que muchos de los problemas sociales que hay son por causa de la televisión, causa de todo eso, es una influencia muy mala, las películas, las novelas, algunas caricaturas o sea... siento que te muestran un*

*ambiente y tu caes en ese ambiente y te dejas influenciar y ahí tienes (Profesor Cuauhtémoc)*

Esto a su vez resulta un reto para educar de acuerdo a la estructura de pensamiento de los profesores

*Estamos compitiendo contra lo que es la televisión, a lo mejor en los niños en la actualidad, más que leer un libro pues a lo mejor les interesa más ver la tele ¿no? o este... o jugar a su PSP que dedicarle un ratito a la lectura. Entonces hay que tratar de volver a inculcar todo eso, porque a lo mejor nosotros somos de tiempos muy atrás, sin embargo no contábamos con todos esos avances que ahorita están. Entonces es competir contra la tecnología, y pues... se ve, ahí un poquito más el interés, o sea no te voy a decir que... en su totalidad se logra con todos los alumnos, pero si hay quienes si van, van así como que les llama la atención un poquito más, y sobre todo cuando te ven a ti... interesado por algún libro (Profesora Citlali)*

Al parecer se tiene un modelo de aprendizaje acerca de cómo se debería educar, se piensa que la manera ideal es volver a retroceder para volver a un ambiente más armónico alejado de la violencia que se ve en las escuelas, las enfermedades que los niños presentan actualmente (gastritis, colitis, nerviosismo) e incluso los problemas sociales como familias mal ensambladas, familias desunidas, violencia intrafamiliar, entre otros. Sin embargo hay un pensamiento positivo al cambio

*¿Sabes qué también yo pienso? Que debes de tener apertura como maestro, o sea no te vas a quedar... si yo te digo que hice una propuesta de lectoescritura en primer año con... el plan y programa 93 o sea, estamos en el 2010, yo como maestro tengo que tener la apertura para saber que hay un cambio, y de este cambio saber qué cosas buenas puedo tomar. O sea como que cada una de las propuestas o cada una de las reformas han sido buenas en su tiempo, yo más que nada tener la apertura y disposición para cambiar y no quedarme. Porque hay maestros que no, no o sea no, que dices ya pasó y sigues igual, sigues igual. (Profesora Xochitl)*

Esa apertura de los profesores hacia el cambio tiene que ver también con el cambio en la dinámica entre pares. Algunos de los profesores entrevistados, sobre todo los de los últimos grados suelen apoyarse con otros profesores para trabajar, pero de manera general, en esta escuela, aún no se consolidan grupos de trabajo entre pares.

*De los compañeros... pues mira, somos muy dados a... ya cuando cada quién está con su grupo, pues cada quien en su grupo, pero si... si hay quienes se apoyan unos con otros, tuve una compañera, la maestra Leticia, que... que tenía sexto el año pasado y éramos muy dadas a <<¿En qué vas?>> a pedir sugerencias <<¿Qué hiciste en este contenido? ¿Qué te sirvió? oye pues auxiliame ¿Tú qué hiciste? para yo implementarlo>> o viceversa, intercambiábamos algunas actividades por ahí en algunas de de las, de las materias. Entonces si... si se da ahí en la escuela... uno que otro por ahí aislado que a lo mejor no le gusta compartir, intercambiar, como que se encierran mucho... yo nada más con mi grupo y todos los demás háganle como quieran, este... pero si la mayoría. Independientemente, yo soy muy dada que algunas compañeras <<oye tienes este material o... para este tema>> yo les digo <<puedo auxiliarlas con este material>> a lo mejor para otro grado eh... casi siempre es a la par, pero pues pueden ser con algunos otros grados (Profesora Citlali)*

Se puede decir que los profesores tienen presentes las limitaciones que tienen en cuanto a las condiciones administrativas de trabajo. Sin embargo hay una actitud positiva al cambio y esto es una constante en los maestros entrevistados, por tanto las condiciones de esta escuela del centro de la ciudad son estables para realizar el trabajo cotidiano en aula y avanzar en materia de evaluación educativa. Además tienen una percepción positiva de ellos pues se consideran responsables, respetuosos, hiperactivos, humildes y perseverantes.

### **Influencia de la evaluación externa y la evaluación en gran escala**

En cuestión de evaluación, en las entrevistas los profesores hablaron de los exámenes parciales que tienen que aplicar. Al inicio de cada curso escolar la dirección y los profesores someten a votación el tipo de evaluación a realizar durante las cinco evaluaciones bimestrales. En este año se tomó la decisión de aplicar exámenes comprados de una editorial, mismos que tienen que ver con el contenido de los planes y programas de 1993 y la RIEB 2009. Algunos profesores están en desacuerdo con esta decisión, pero tienen que adaptarse a lo que se acordó al inicio del ciclo escolar.

*Tenemos una votación y a veces ni los analizamos bien, no pues todos votamos por... unos votaron por una editorial otros por no se qué... no pues lo que diga la mayoría, aunque no te guste tienes que agarrar... tienes que agarrar el de*

*(nombre de la editorial). Tenemos el de esta editorial y en cada materia tiene como tres o cuatro errores en el examen. (Profesor Cuauhtémoc)*

Esto resulta embarazoso para los profesores porque lo consideran como un distractor en su ritmo de trabajo por no tener una coherencia completa con lo que ellos están enseñando con base en el programa.

*Ahora fíjate bien lo que te voy a decir: nosotros como maestros somos tontos en el aspecto de que... tú estás enseñando lo que te dice el plan y programa, entonces ya cuando llega la hora de los exámenes y te llega la maestra (directora) y te dice <<Cuauhtémoc aquí están los exámenes para que los apliques la próxima semana>> entonces lo que haces tú, es que agarras el examen, lo ves <<¡Chin! No he enseñado esto ¡chin! no he visto esto ¡ay! A esto no le van a entender>> entonces deja todo lo que estabas tú haciendo para enfocarte directamente al examen. ¿Dime tú si no es correcto?... no es correcto, porque tú te estás preocupando por lo que va a venir en el examen y no por lo que viene en el plan y programa. Y a ti quién te dice que lo que viene en el examen es correcto, porque lo hizo otra persona (...) Desgraciadamente no puedes hacer eso de hacer los exámenes en la escuela (...) Entonces no hay una coherencia en que lo que pretendemos cada quien como maestro... por ejemplo yo tengo mi propio estilo de trabajo, yo les enseño de una manera, mis alumnos aprenden de una sola manera, no todos estamos así... estandarizados ¿sí? Entonces en esos exámenes están estandarizados, o sea, el niño de sexto es igual a otro niño de sexto que es igual a otro niño de sexto... o sea realmente no. (Profesor Cuauhtémoc)*

Este tipo de decisiones de aplicar exámenes externos a la escuela según los profesores pueden estar asociadas con algunas ideas arraigadas acerca de la evaluación de agentes educativos como inspectores, coordinadores, directores y maestros. Una de las profesoras menciona algo al respecto acerca del discurso de la evaluación

*<<Quiero un diez para... para comprobar que tus niños verdaderamente saben>> esos discursos los he escuchado de directores y hasta de los mismos compañeros (...) Te digo... las dificultades que se pueden presentar es por parte de los directores que... que son así rígidos y quieren números, o sea a ellos no les importa si... el niño desayunó o no... si tiene problemas o no ellos quieren números (Profesora Niktexa)*

Por otro lado existen algunos comentarios acerca de la evaluación en gran escala, específicamente de la Olimpiada del Conocimiento y ENLACE. Los profesores comentan que utilizan poco los resultados de las evaluaciones y hay algunas opiniones acerca de la utilidad de las pruebas, una de ellas es que estas pruebas modifican en cierta manera el trabajo en aula debido a que tienen que dar tiempo para la preparación de las pruebas:

*A mí se me hace estresante, porque sabes que ya va a llegar la fecha y estás como loco acelerado, angustiada de que obviamente tienes que quedar en buen lugar, tus alumnos tienen que ser de los mejores de la zona y muchas cosas que te angustian, que te presionan... porque no hay tiempo suficiente, porque aparte tienes que estar preparándote para ENLACE, para olimpiada del conocimiento, pero tienes que seguir con tus clases, tienes que seguir con mil cosas, tienes que seguir porque hay clases de artística durante dos horas que son súper valiosas para ti y no, o sea... (Profesora Xochitl)*

La mayoría de los profesores no toman en cuenta las evaluaciones en gran escala para realizar sus evaluaciones en clase:

*No, no las tomo en cuenta ¿sabes por qué? Porque no dicen la verdad, son mentiras, o sea... simple... mira he platicado con varios maestros... y a veces los maestros también hacemos trampa, somos bien tramposos. Te digo yo soy honesto y al menos no he intentado hacer trampa con eso, yo quiero que sea real, pero a veces nos viciamos y <<écheme la mano, no seas gacho -pues échame la mano tu también a mí, dime unas diez del examen -no pos órale pues>> y así... Entonces no reflejan realmente los resultados del ENLACE. Yo lo que hago es que conozco primero a mis alumnos, los aprendo a conocer, diseño las actividades y los voy encausando. (Profesor Cuauhtémoc)*

Sin embargo también se creen que los resultados de las pruebas pueden aportar aunque sea una parte mínima a su trabajo en temas como la comprensión lectora para actividades realizadas en clase y para aprender a descartar respuesta.

*Se toman en cuenta, hay grupos de análisis de estrategias de profesores para ver por qué salieron bien los niños, para tomar acciones con base en los errores detectados. No descarto la posibilidad de utilizar los resultados para mejorar las prácticas de enseñanza. Son útiles para aprender a descartar respuestas erróneas pero no para evaluaciones en aula... A lo mejor para retroalimentar y dar cuenta en qué estás fallando... si pueden funcionar quizás... (Profesora Citlali)*

En resumen se puede decir que no toman demasiado en cuenta los resultados de las evaluaciones en gran escala; las pruebas carecen de información importante en sus resultados para que sean de ayuda en sus evaluaciones en aula; se requiere de honestidad por parte de los profesores para que los resultados sean reales; tienen que dedicar tiempo en la preparación de las pruebas y eso resulta en ocasiones estresante porque tienen que cubrir los contenidos de los planes y programas.



## **2. Concepciones de evaluación de los profesores**

En este capítulo se dan a conocer los resultados generales de la aplicación del cuestionario a todos los profesores de la primaria y también haciendo uso de algunos de los resultados de la entrevista. También se presenta la descripción de las trayectorias de carrera y un análisis retrospectivo acerca de cómo llegaron a ser profesores para mostrar en el apartado de conclusiones la influencia de su trayectoria de vida en su forma de enseñar y evaluar actualmente.

### **2.1 Concepciones de evaluación**

En este apartado se darán a conocer principalmente los resultados de los cuestionarios y la entrevista de trayectoria académica. La información se organiza de acuerdo a las categorías de análisis, de modo que primeramente se describe la información obtenida del colectivo de doce profesores (esto solo en algunas categorías, en otras no aplica la información) y posteriormente de los cuatro que fueron entrevistados.

El cuestionario fue aplicado a doce profesores del centro de la ciudad de Aguascalientes del turno matutino de 1º a 6º grado. La mayoría de sexo femenino con un promedio de edad de 37 años y con un rango que va desde los 26 a los 61 años de edad. La antigüedad frente a grupo de primaria tiene una media de 14 años y medio con un rango de 5 a 38 años. En cuanto a la antigüedad de trabajo en la escuela se encontró un promedio de 6 años con un rango que va de cero hasta los 17 años.

Acerca de su formación, el tipo de estudio para trabajo docente se distribuye de la siguiente manera: un profesor con estudios de educación normal sin licenciatura y once con nivel licenciatura, de los cuales tres cuentan con maestría completa y una en proceso, de estos mismos dos cuentan con una especialidad.

Con respecto a la situación y composición del grupo al que atiende, se encontró que la totalidad de los profesores iniciaron el ciclo escolar en el mes de agosto; hay un promedio de 36 alumnos por grupo con un rango de 33 a 41; con respecto a los alumnos reprobados se encontró que en dos terceras partes de los grupos no hay alumnos repitiendo, sólo hay cinco alumnos recursando el año escolar; se encontró que en la mitad de los grupos hay niños con necesidades especiales, sumando un total de 10 niños en distintos grados sobre todo en los primeros grados.

Con respecto a la percepción sobre el logro de los objetivos del curso por sus alumnos, la mayoría de los profesores consideran que tienen alumnos que no han

alcanzado los objetivos, sin embargo se encontró que existe una diferencia que llama la atención, porque una de las profesoras menciona que 20 de sus alumnos no logran alcanzar dichos objetivos, pero por otro lado hay profesores que dicen tener un alumno o ninguno, por lo tanto si retomamos la idea de que los profesores evalúan con sus propios criterios, esto refleja que en esta escuela hay niveles de exigencia mayores o menores de los profesores en cuanto al juicio del avance de sus alumnos, sin embargo, esto no necesariamente se reflejará en la cantidad de alumnos a los que al final del curso se asigne una calificación reprobatoria que los haga repetir el grado. De igual manera lo socialmente aceptable es que no existan o que existan pocos alumnos que no cubran los objetivos de aprendizaje.

### **2.1.1 Concepciones de enseñanza y aprendizaje en relación con el Español--- Lenguaje y Comunicación**

En este apartado se utilizará la información de los profesores entrevistados, algunas cuestiones tendrán relación con su experiencia académica de enseñanza y aprendizaje (descrita anteriormente) debido a que forma parte de las concepciones que los profesores tienen acerca de la enseñanza y aprendizaje.

Kennedy (2011) habla de un error, que consiste en la idea de sobreestimar la influencia de las características de la conducta de los profesores y subestimar la influencia del contexto en los mismos profesores; a esto se le llama el error fundamental de atribución. En otras palabras todos los problemas que tienen que ver con la enseñanza y la calidad de la misma están relacionados con las características personales del profesor y su conocimiento. Como consecuencia de este análisis, Kennedy dice que es pertinente separar las características del profesor de la enseñanza, pues la manera en como aprenden los alumnos no solo es responsabilidad del profesor, sino también del contexto en el que se desenvuelve e incluso la cultura de cada país.

En relación con las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los profesores, se encontraron diferentes cosas. La primera tiene que ver con la manera en cómo les enseñaron sus profesores, cuando ellos mismos fueron a la escuela. Los profesores entrevistados califican esa enseñanza como tradicionalista, metódica, cuadrada, conceptual y memorística.

Al momento de externar sus opiniones acerca de la enseñanza, se remiten a la manera en que aprendieron, que influyó en los cuatro casos. En el caso de la maestra

Xochitl, cuando entró a la secundaria le tocó un maestro que enseñaba de manera diferente, y en relación con la cual comenta:

*En la secundaria... como que cambió el concepto que yo tenía del Español y... que era... o sea diferente a la primaria, era así como que leer, investigar, la ortografía y muchas cosas. Y cuando entro a la secundaria no, tu no hagas, tu no digas, se hace esto y esto y esto... y no, ya no... como que perdí el gusto por la lectura o las cosas, pero si seguía teniendo lo mismo, o sea, seguía con la ortografía, todo... todo eso (Profesora Xochitl)*

Se puede decir que la enseñanza que recibieron los profesores en un contexto determinado influye en el interés por aprender y despierta la curiosidad, como en el caso de la profesora Citlali, en donde su profesor de la primaria la animaba a ella y a sus compañeros a leer.

Además de la manera como trabajaban sus maestros, se encontró que también se influyó cómo aprendieron a impartir la materia durante su formación como docentes:

*Entonces te digo yo... básicamente no tengo muy buenos recuerdos porque... en el CRENA te enseñaban qué enseñar, pero nunca te enseñaron cómo enseñar, o sea es algo ilógico (...) pero te digo, yo buscaba mucho eso: cómo enseñar (Profesor Cuauhtémoc)*

En este sentido el profesor Cuauhtémoc hace referencia a su experiencia durante su formación docente, que remite a un aspecto sobre la enseñanza: se enseña qué enseñar pero no cómo. Es aquí donde se juegan las ideas y las estrategias de los profesores, pero con mayor acceso a materiales tecnológicos. En el caso de las estrategias, se pudo encontrar algunas que tienen que ver sobre todo con crear un ambiente de confianza y libertad para los alumnos.

*Aparentemente a veces este... se ve que el grupo cuando trabajan en equipo... que el ruido... que el alboroto... pero pues ellos están trabajando. Digo ahorita que te fuiste estaban ahí unos (...). A lo mejor cualquier persona que pase van a decir <<mira ese grupo todo desordenado y gritón>> pero pues tú cuando te acercas te das cuenta que verdaderamente están trabajando, se están poniendo de acuerdo... ellos a su manera pues al final de cuentas no dejan de ser niños ¿verdad? Y... y se alborotan por todo (...) No, yo soy muy dada a que muchas veces los vas a encontrar tirados en el piso haciendo las actividades, ellos son al*

*final de cuentas como se acomodan, o así en el pasillito o en la cancha (Profesora Citlali)*

Por otro lado también se encontró que la materia de español se evalúa diferente a las demás, los profesores comentan que es de manera cualitativa y diariamente porque se trabaja la materia todos los días junto con matemáticas.

*Si diario es una evaluación, casi siempre es una interacción entre maestro-alumno, yo soy más bien como que una... mediadora con los niños <<a ver ustedes díganme>> yo que siempre hago el aterrizaje o el acercamiento de las cosas y ellos son los que me van diciendo sus... ideas (Profesora Niktexa)*

Aquí surge de nuevo el concepto de interacción con los alumnos y la preocupación de los profesores de hacer dinámicas sus clases. Esto viene a ser una estrategia de enseñanza y de evaluación. Otra cuestión que surge acerca de hacer dinámica la clase es que los profesores reconocen que aprenden junto con sus alumnos las lecciones y también uno de otro.

*Y... y muchas veces creamos conocimientos o aprendizajes erróneos en los niños y aunque un niño nos argumente el por qué, no lo tomamos en cuenta y no aceptamos por tal de que no nos vean de que nos equivocamos, por que cometí un error... <<no mijo, estás mal tú>> (..) y luego no sé por qué hay algo desgraciadamente en la vida que lo que te enseñan mal es lo que más aprendes, o sea... no lo bueno, lo malo lo aprendes mejor, entonces te digo por eso... los niños son como esponjitas, o sea aprenden, aprenden y aprenden y si te equivocas ya lo aprendieron. Entonces hay que hacerlos también a ellos que piensen, que razonen, que reflexionen, que sobre todo critiquen, o sea... es lo que yo pretendo, sabes qué se va a evaluar al niño <<¿te lo mereces o no te lo mereces?>> voy a poner mucho en práctica este año lo que es la auto evaluación, la co-evaluación también ¿para qué? Para que ellos sean capaces de analizarse, de criticarse, de mejorar realmente con lo que están haciendo (Profesor Cuauhtémoc)*

En este sentido la interacción y un ambiente de confianza ayuda al reconocimiento de errores, de cierto modo esto contribuye a que los niños sean reflexivos y críticos, pero esa actitud ante la crítica depende de la enseñanza pero también del profesor. Con respecto a la co-evaluación y autoevaluación también se ven como estrategias de aprendizaje, pero esto también está permeado del enfoque de la RIEB 2009, de modo que los profesores conocen los conceptos y se adentran en su discurso.

*El enfoque del Español es comunicativo, el alumno tiene que participar, tiene que estar en constante comunicación, interactuando uno con otro, este... comunicando... reflexionando ahorita con el desarrollo de sus proyectos, pues tiene que haber mucha integración en eso, que se comuniquen, se organicen, que planteen, que replanteen, que este... que si están mal corrijan... o sea todo ese tipo de... de cuestiones. Y pues ahorita se da mucho por lo del... la nueva reforma, el trabajo por proyecto se presta mucho (Profesora Citlali)*

Se puede concluir que el papel de la enseñanza de los profesores que les dieron clase y el historial académico, la experiencia como alumnos por un lado y como profesores por otro, contribuye a construir las concepciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje.

### **2.1.2 Evaluación del aprendizaje en aula**

En este apartado se hará una descripción general de la información obtenida de los cuestionarios. Se describirán las concepciones acerca de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa y las estrategias de trabajo que dicen utilizar en cada una de las evaluaciones.

#### ***Evaluación Diagnóstica***

Con respecto a la evaluación diagnóstica se encontró que siete profesores recibieron información básica sobre sus alumnos al inicio del ciclo escolar, de los cuales seis comentan que recibieron información adicional que les permitió conocer con mayor detalle el nivel con el que iniciaron los alumnos el ciclo. Unos pocos comentan no haber recibido información detallada o nula. Casi todos los profesores recibieron algunos antecedentes del desempeño de aprendizaje de su grupo actual.

Todos los profesores dicen haber realizado una evaluación diagnóstica, la mayoría en las últimas semanas de agosto. Las herramientas más usadas para evaluar fueron exámenes con preguntas para respuesta de tipo opcional y también abierta. También dicen utilizar la evaluación diagnóstica básicamente para llevar a cabo la planeación de actividades docentes, entregar resultados y hacer recomendaciones, así como organizar a los alumnos en función de los resultados de la evaluación para trabajar de manera diferente. Un profesor dice no haber utilizado los resultados.

De las estrategias mencionadas para realizar su evaluación diagnóstica las más mencionadas y consideradas útiles fueron las siguientes:

- Observaciones de los alumnos y su desempeño en aula
- Aplicar exámenes de respuesta estructurada y abierta
- Entrevistar a los padres de familia y alumnos mismos
- Revisar los antecedentes académicos de los alumnos

No obstante hubo algunos profesores que dijeron utilizar un mayor número de estrategias para realizar su evaluación diagnóstica además de las ya mencionadas, lo que resulta complicado por el tiempo con el que cuentan los profesores para hacer sus evaluaciones diagnósticas.

### ***Evaluación Formativa***

Existen algunas afirmaciones en el cuestionario acerca de lo que la evaluación debiera ser idealmente y se encontró que la mayoría de los profesores están de acuerdo y dicen tener un acercamiento con lo siguiente: la evaluación debe ser parte de la planeación efectiva de la enseñanza y aprendizaje; debe ser reconocida como un elemento central de las prácticas en el aula; debe ser sensible y constructiva porque tiene un impacto emocional; debe tomar en cuenta la importancia de la motivación del alumno; debe promover el compromiso de los alumnos con las metas de aprendizaje y una comprensión compartida de los criterios que serán evaluados; debe desarrollar en los alumnos la capacidad de autoevaluarse, para que puedan ser reflexivos y responsables de su propio aprendizaje; debe reconocer y tener en cuenta todos los niveles de desempeño de los alumnos; y los estudiantes deben recibir orientación constructiva sobre cómo mejorar.

Algunas estrategias que pudieran considerarse con respecto a la evaluación formativa pueden ser ejemplos de buenos trabajos para ver lo que se espera; ejemplo de un trabajo débil hasta llegar a ser uno de calidad; dar indicaciones y que los alumnos lo realicen lo mejor que puedan. Y con respecto a ayudar a los alumnos de bajo rendimiento se encontró lo siguiente:

- La mitad de los profesores comentan que piden actividades de refuerzo, dar seguimiento detallado de lo que van aprendiendo y además, pedir apoyo de los alumnos más avanzados
- Poco menos de la mitad de los profesores dicen indicar con detalle las causas de los errores y hacer uso de tiempo adicional para apoyar a los alumnos.
- La mayoría de los profesores dicen conversar con los padres de familia para dar orientación para trabajo en casa con los hijos

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Todo esto es realizado en el trabajo cotidiano. Se puede notar que las respuestas de los profesores se van en función de lo que se considera idealmente haría un docente de cualquier nivel educativo, no sólo del básico.

### ***Evaluación Sumativa***

Los exámenes parciales aplicados en la escuela son comprados y se toman en cuenta para la evaluación final de cada periodo. Uno de los profesores contestó que elabora sus exámenes, pero tiene que tomar en cuenta los exámenes comprados dándoles un valor en la calificación bimestral, de modo que esto es una condición administrativa que influye en la decisión de evaluar, sin embargo cada profesor tiene la libertad de darle el valor que desee a dicho examen. Los maestros pueden estar o no de acuerdo con la aplicación de estos exámenes, hay desacuerdos sobre todo de los profesores jóvenes, pero aun así deben aplicarlos para tener evidencias ante la dirección y los padres de familia. La mayoría de los profesores aseguran que las áreas que se evalúan con mayor frecuencia son Español y Matemáticas, pero no sólo con los exámenes.

En cuanto a la frecuencia de aplicación de exámenes escritos, la mayoría de los profesores lo hacen bimestralmente, una tercera parte dice aplicar uno semanalmente, y otros pocos dicen aplicar uno mensualmente.

Con respecto a las técnicas que dicen utilizar con mayor frecuencia y el tiempo que les lleva para realizar evaluaciones, respondieron lo siguiente:

- Con una frecuencia que va de diario a una semana se hace observación, se revisan tareas y trabajos, se usan interrogatorios orales para evaluar, sea de manera individual o grupal.
- De manera quincenal a mensual se usan pruebas y cuestionarios con preguntas de opción múltiple y de respuesta abierta, se piden reportes de lectura, diarios, proyectos, portafolios.

Los profesores que contestaron el cuestionario tienden a dar respuestas que muestran que la mayoría de ellos utilizan muchas estrategias de evaluación.

### ***Otros aspectos sobre prácticas de evaluación en aula***

Las actividades que se utilizan con mayor frecuencia y consideradas de importancia para realizar evaluación en el aula fueron participación en clase, trabajos en clase, tareas, ejercicios en cuaderno y libros de texto. Y los elementos que toman en cuenta son ejercicios realizados en la libreta, participación en clase y las tareas que los alumnos

realizan en casa, además del uso de resultados de exámenes aplicados, el desempeño de los alumnos en clase, resultados de los exámenes y ejercicios del libro de texto. El que uso que dicen darle a la evaluación es tanto formativo como sumativo.

Los profesores dicen evaluar comparando con las metas de aprendizaje, con el desempeño anterior de los alumnos mismos y otros pocos con el resto del grupo. Según esta información los juicios de evaluación son de tres tipos: normativos, de progreso y criterial (Casanova 1998)

Dentro de las acciones más utilizadas para dar a conocer los resultados a los alumnos se encuentran: escribir comentarios breves en los trabajos o exámenes, platicar con ellos de manera individual y explicar su calificación mostrando evidencias. Y para dar a conocer los resultados a los padres de familia lo que más utilizan los profesores son: explicar aspectos que toma en cuenta para asignar la calificación; entregar un reporte escrito sobre el desempeño de los niños a cada padre de familia; mostrar evidencias para explicar cómo obtuvieron sus hijos las calificaciones; y entrega de boletas para firma.

Con respecto a los enunciados propuesto en el cuestionario acerca de las prácticas de evaluación, la mayoría de los profesores concluyeron lo siguiente: no es deseable limitar el número de trabajos a los que asigna calificación o puntos para que el alumno se concentre en aprender y no en la calificación; ni establecer un número máximo de notas altas o bajas que no se deberá rebasar en el grupo. Pero sí es deseable: dar retroalimentación individual a cada alumno sobre sus tareas (oralmente o por escrito) para ayudarles a mejorar; dar oportunidades a los alumnos para tomar decisiones y hacerse cargo de la manera en que aprenderán un tema; dar prioridad a la comunicación con los alumnos sobre sus fortalezas y debilidades y sobre sus objetivos de mejora; y hacer que los alumnos se involucren en la autoevaluación de sus avances, reuniendo evidencias para mostrar que dominan competencias importantes, mediante portafolios u otros medios.

También dicen hacer esfuerzos conscientes por evaluar el avance de los alumnos en cuanto a objetivos de aprendizaje que no se limiten a memorizar; evaluar regularmente las necesidades de los estudiantes, y basar las decisiones sobre enseñanza en esas necesidades; hacer que los alumnos discutan de manera articulada su avance en relación con objetivos centrales de aprendizaje; y dar retroalimentación individual a los alumnos sobre sus tareas (oralmente o por escrito), para ayudarles a mejorar.

Con respecto a los enunciados sobre acciones de evaluación se encontró lo siguiente:

- La mayoría de los profesores comentan que habitualmente dicen tener claros los objetivos de aprendizaje que tratará que sus alumnos alcancen, entender la relación que hay entre evaluación y motivación de los alumnos, y usar la evaluación de manera que fortalezca la confianza de los niños.
- Menos profesores aseveran que pueden traducir los objetivos en evaluaciones confiables que den información precisa sobre el aprendizaje alcanzado. También dicen utilizar la información derivada de las evaluaciones que hacen para retroalimentar su propia práctica docente y que buscan que los alumnos de su grupo se comuniquen entre sí sobre sus avances y la forma de mejorar su aprendizaje.
- Habitualmente, al comenzar la clase saben explicar a sus alumnos los objetivos de aprendizaje a alcanzar, en términos que ellos puedan entender, pero no lo hacen.

La mayoría de los profesores se inclina por afirmaciones como: la evaluación se realiza para promover mejoras en el aprovechamiento y el desarrollo del aprendizaje de los alumnos; los destinatarios principales de la evaluación son los alumnos; la evaluación se desarrolla a todo lo largo del aprendizaje. Es necesaria para dar a los alumnos elementos para mejorar su aprovechamiento; para ayudar al maestro a diagnosticar y atender mejor las necesidades de sus alumnos; ayudar a los padres a ver el progreso en el tiempo de sus hijos y apoyar su aprendizaje. El papel del maestro en cuanto a evaluación es transformar los estándares en objetivos de aprendizaje; informar al alumno sobre los objetivos; ajustar la instrucción con base en los resultados; dar retroalimentación a los alumnos e involucrarlos en su evaluación; el rol de los alumnos en materia de evaluación es autoevaluarse y dar seguimiento a su progreso; contribuir a establecer objetivos de aprendizaje; y aprovechar los resultados de las evaluaciones para desempeñarse mejor. Por último dicen que el foco de la evaluación son las metas específicas de aprendizaje escogidas por los maestros, que permitan a los alumnos avanzar hacia estándares establecidos.

Acerca del tema de la reprobación se encontró que al menos unas tres cuartas partes del total de los profesores están de acuerdo con las siguientes afirmaciones: que deben ser reprobados los alumnos que no alcanzan las metas de aprendizaje, porque al repetir grado tienen una nueva oportunidad para aprender y que la promoción automática

(o no reprobación) no asegura el aprendizaje y la nivelación de los alumnos. En cambio los que no están de acuerdo con esta afirmación comentan que reprobando a un alumno provocará que tarde o temprano abandone la escuela y que aprobar a los alumnos con bajo aprovechamiento es injusto para los alumnos estudiosos.

## **2.2 Descripción de Trayectorias Académicas**

Se trata de descripciones acerca de la historia de carrera de cuatro profesores con la siguiente información:

1. Niktixa, 26 años, del estado de Aguascalientes. Tercer grado.
2. Xochitl, 30 años, del estado de Aguascalientes. Cuarto grado
3. Cuauhtémoc, 31 años, del Estado de Aguascalientes. Sexto grado
4. Citlali, 27 años, oriunda de otra ciudad. Sexto grado

Las entrevistas fueron aplicadas en los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2010, a 3º, 5º y 6º en los horarios que los profesores eligieron de acuerdo a sus ocupaciones, la mayoría se realizaron en algún lugar de la escuela durante en la mañana.

Los nombres que aparecen en el capítulo son ficticios, tanto de los profesores entrevistados como de los que se hace mención.

## **Profesora Niktixa**

### **Tercer grado**

Ingresó a la primaria y comenta que no le gustaba porque era metódica, rígida e incluso frustrante, hubo temporadas en que le daba miedo ir a la escuela y por lo tanto no quería asistir. Además no le gustaba la manera en que le enseñaban, ni la manera como los profesores se dirigían con ellos, *era todo el día estar ahí sentada <<no te muevas, no respires... no nada>>*. La manera en que la evaluaban era por medio de exámenes y considerada por ella tradicionalista. Recuerda al profesor de educación física de manera positiva, era el único que les daba la confianza para expresarse y era como una válvula de escape.

Entró a la secundaria y lo más significativo para ella fueron sus profesores de matemáticas, uno de biología y otro de química, por la manera de enseñarles. La convivencia con los maestros y los compañeros era muy distinta a la de la primaria, fue un cambio total con una metodología diferente, metodología distinta y acercamiento de los profesores muy cambiante *ahí me hice disciplinada por convicción, no porque me lo impusieran como en la primaria*. Fue en esta época donde tomó gusto por el estudio y fue adquiriendo disciplina. Recuerda que para la materia de Español había concursos de ortografía donde ella participó. En cuanto a la manera de evaluar que se utilizaba, de rigor un examen escrito, tomando en cuenta la participación, asistencia y coherencia verbal.

Llegó a la preparatoria, comenta que parecía un kínder por ser pequeña y por la interacción que tenía con sus compañeros, maestros y directivos. Había tres grupos de cada grado y además pequeños, por lo tanto todos se hablaban y se conocían. La atención en las clases era más personalizada con los alumnos, además perdió el miedo a ser evaluada y considera que ya era diversa en comparación con la primaria o la secundaria. Ésta fue una de las mejores etapas de su vida académica y de la que conserva los mejores recuerdos personales. Con respecto a los profesores todos le agradaban excepto el de educación física. Había eventos que la motivaban a seguir estudiando:

*El profesor de Español, organizaba obras de teatro y teníamos que participar todos, pero no te lo ponían como obligación o sea, era por gusto. Ahí ya era adentrarse tanto en las clases y en el ambiente, que... nos decían los maestros <<saben qué, de literatura quiero que me lean, me analicen esta obra>> y ya no se*

*hacía pesado leer un libro porque te fomentaban ese gusto por las cosas que muchas veces pues no nos gustan.*

En una ocasión acompañó a su padre al CRENA (quien era profesor) y comenta que las instalaciones le gustaron por tratarse de un lugar grande, con canchas deportivas, una alberca y con áreas naturales. Eso llamó su atención para estudiar ahí, sin embargo tenía la idea de estudiar derecho. Tuvo el dilema de decidir estudiar para ser abogada o para ser profesora. Finalmente decidió meter una ficha en la universidad para la licenciatura en Derecho y no fue aceptada. Durante las vacaciones, uno de sus compañeros de la preparatoria la invitó a trabajar en un curso de verano con niños en una instancia del Seguro Social, donde tenía que cuidarlos, llevarlos a sus clases y participar con ellos. Esta experiencia fue crucial porque se sintió bien interactuando con los niños en ese periodo del plan vacacional, *si... me percaté de que tenía esa motivación y ya fue cuando decidí entrar al CRENA.* En ese mismo tiempo tuvo una plática con su padre quien le planteó la posibilidad de estudiar para ser profesora.

Finalmente tomó la decisión de entrar al CRENA en el 2001. Esta fue la mejor etapa de su vida hasta este momento en cuestión académica y personal.

*¡Ay mi etapa de estudiante fue muy padre! (risas) fue muy buena, yo este... me gustaba convivir mucho con los compañeros y yo siempre fui así como que muy... (...) así como que me gusta hablarle a... a las personas que se prestan, así como tener conversaciones. Entonces... yo estaba en primaria y había compañeros que tenía de educación... compañeras de preescolar y compañeras de educación especial y compañeros, entonces, pues yo si conocía varios compañeros a los que ya iban de salida o los que iban entrando, como que me relacionaba muy fácil con ellos, con el personal también. Lo que pasa es que yo... siempre así como que fui muy inquieta*

Durante esta etapa tuvo relación con otros compañeros de Normales, viajó a otros estados con motivo de participar en eventos académicos, recuerda las conferencias y los profesores de otros lugares, hace referencia a Silvia Schmelkes. Comenzó a trabajar antes de titularse en una escuela en el turno vespertino. Una vez que se recibió siguió trabajando, la mayoría del tiempo en el sector público específicamente en los grados de primero, segundo y cuarto. Estudió algunos diplomados en TIC's, Desarrollo Humano, Inteligencia Emocional; algunos cursos específicos de Español y Matemáticas; y una especialidad en Atención a Necesidades Educativas Especiales.

Actualmente da clase y es representante sindical de los profesores de la primaria. También estudia la licenciatura en Derecho. Considera que su trabajo ha tenido altibajos y considera que las cuestiones administrativas de la escuela han sido hasta cierto punto un obstáculo en el avance de su carrera.



**PROFESORA NIKTEXA TRAYECTORIA ACADÉMICA**

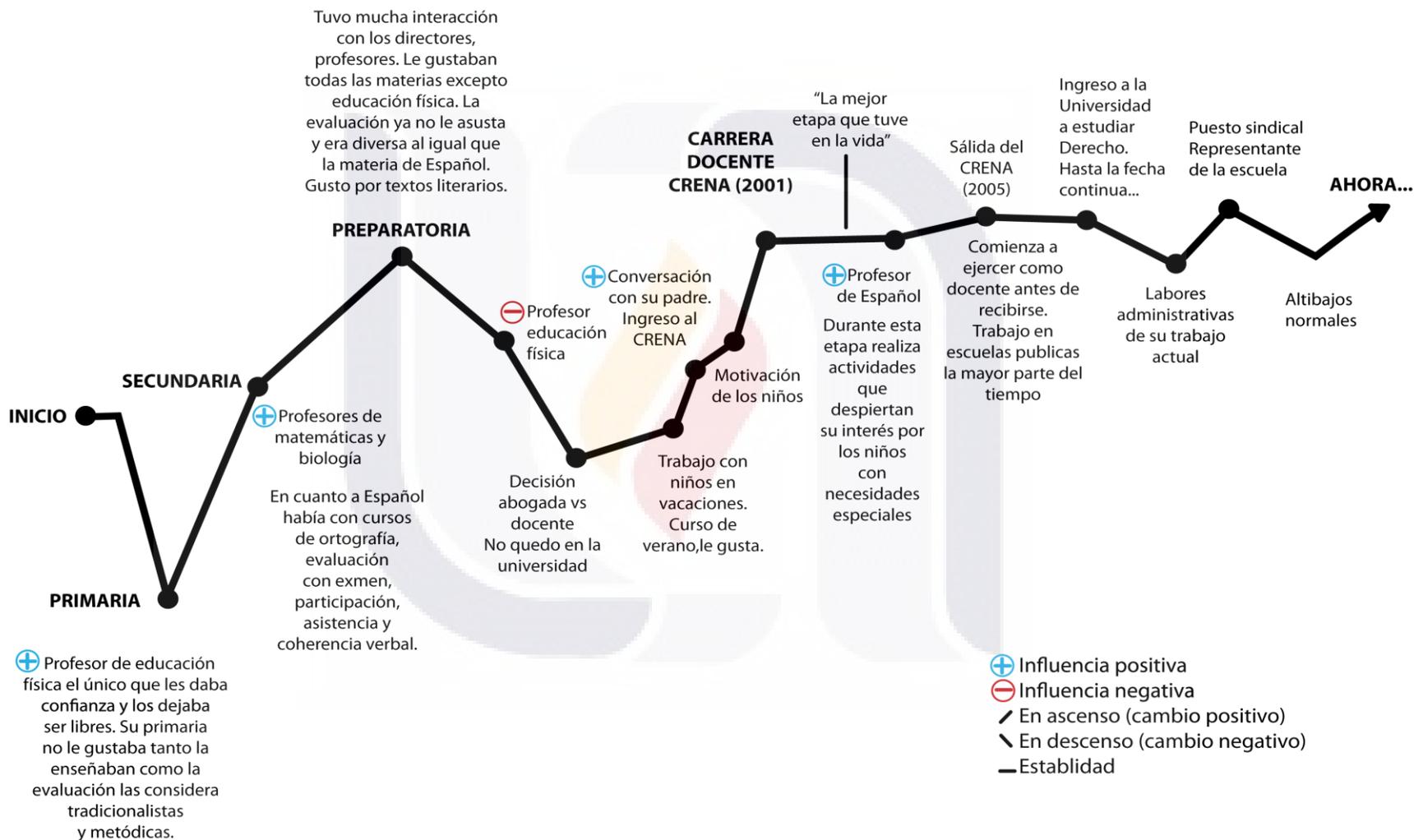


Figura 5.1 Trayectoria Académica Profesora Niktexa

## Profesora Xochitl

### Cuarto grado

La profesora Xochitl jugaba a dar clases a sus muñecos cuando era niña. Ingresó a la primaria en un colegio particular. En tercer año reprobó pero en esas vacaciones la madre hablo con una profesora para ver si sería posible regularla en sus estudios y que no repitiera año, así que en vacaciones tomo algunas clases de regularización, mismas que fueron útiles y le ayudaron a pasar un examen escrito que se le aplicó, de modo que al siguiente ciclo escolar ingresó al cuarto año sin problemas, justo en este año conoció a la maestra “Teresita” a quien tomó mucho cariño por ser atenta y protectora con ella: *la maestra más hermosa de mi vida*. Ella le dio apoyo moral y la trataba bien.

Cuenta que la primaria no le gustaba porque todos los días su mamá los mandaba a la escuela solos a ella y su hermano en un taxi, *todos los días lo mismo*. Eso la desmotivaba, pero la maestra de cuarto siguió cuidándola incluso aún cuando ya no era su alumna. En quinto le dio clases Carmela una maestra que la maltrataba, pero la maestra Teresita la defendía y la motivaba a mejorar académicamente.

*Con Carmela era así como...<<¡No tú no sabes, no tú siéntate, no tú eres burra, no tu sabe qué...!>> y la maestra Teresita siempre me defendía, o sea a pesar de que ella seguía en cuarto, venía y me defendía: <<¿qué vas a hacer? -pues voy a preparar mi acto cívico -y ¿a quién vas a poner? -no, pues no se a... Panchito -oye pero no lee bien, mejor pon a Xochitl, Xochitl lee muy bien, mira... ¡lee Xochitl!>> y yo ahí voy, no pos has de cuenta que me decía Teresita que leyera y yo ¡uuhh! Excelente ¿no? entonces... <<bueno, la voy a poner a ella porque el otro niño no lee bien y Xochitl si...>>. Y fíjate que yo creo que de ahí, fue mucho el gusto por la lectura, por la escritura, este... yo pienso... la redacción y todo eso, me gusta mucho Español. Pero yo siento que es por ella, mi ortografía, yo considero que es muy buena, pero por ella ¿me entiendes? Igual, había concursos de ortografía en el colegio y era de que <<les vamos a dar premios>> y no se qué onda, y la maestra <<no, Xochitl es muy buena en ortografía>> y yo ganaba en el colegio, entonces pues este, yo me sentía ¡Uff! Feliz de la vida. Pero yo siento que ahí el gusto por Español.*

De modo que la maestra Teresita, fue una influencia fuerte para el gusto por el estudio y le dio impulso a las habilidades de lectura y escritura que ella tenía cuando era pequeña. Comenta que las evaluaciones en la primaria eran con un examen, pero cuenta que hace

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

poco tiempo encontró una de sus boletas de la primaria y tenía muchas calificaciones por mes que incluían tareas, conducta, aseo, uniforme y otros aspectos más. Pasó a sexto año y terminó la primaria.

Ingresó a la secundaria pública en el turno vespertino, unos meses más tarde su madre la cambió al turno matutino, le tocó estudiar con una de sus primas con la que ya había estado en la primaria. Cuenta que no le gustaban las clases de la secundaria, pero que había un profesor el de dibujo técnico quién la motivaba a salir adelante, pero repentinamente falleció. Este hecho le hizo reflexionar un poco, cuenta acerca de la anécdota de la muerte de su profesor y el sentimiento de angustia y desconcierto que provocó en ella.

Durante esta etapa también conoció a una profesora de Español quien dice que le hizo cambiar su perspectiva y su gusto por la materia

*Había una maestra que... como que era muy así... ¿cómo te diré?... como muy encasillada a lo que... no se... como muy antiguo su método de enseñanza. Y si tu hacías una cosa o querías proponer no dejaba que lo hicieras, así como que... <<no, se hace así, así, así>> (...) cambió el concepto que yo tenía del Español y era diferente a la primaria, antes era así como leer, investigar, la ortografía y muchas cosas. Y cuando entro a la secundaria no, <<tú no hagas, tu no digas, se hace esto y esto y esto>> y no, ya no... como que perdí el gusto por la lectura o las cosas, pero si seguía teniendo lo mismo, o sea, seguía con la ortografía y todo eso.*

Las evaluaciones en la secundaria eran similares a la de la primaria, a través de un examen conceptual. Una vez que terminó ingresó a la preparatoria pública, una escuela que no era de su preferencia. El primer y el segundo semestre fueron regulares en cuestión académica, en el ámbito personal fue una de las mejores etapas de su vida, cuenta sus anécdotas con sus amigos y lo divertido que resultaba para ella. En el tercer semestre descuidó sus estudios y reprobó junto con algunos de sus amigos. Este fue un suceso que la hizo caer anímicamente, pero con ayuda de sus padres continuó su bachillerato en uno privado, que lo consideraba aburrido. Ahí conoció a Julia una chica que ingresó al bachillerato en la misma situación que ella, había reprobado anteriormente, comenta que ambas se pusieron el propósito de trabajar con empeño para avanzar en sus estudios. Durante el bachillerato entró a un taller de humanidades con un enfoque al Español, ahí resurgió el gusto por la materia de nuevo. Durante esta etapa hubo personas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

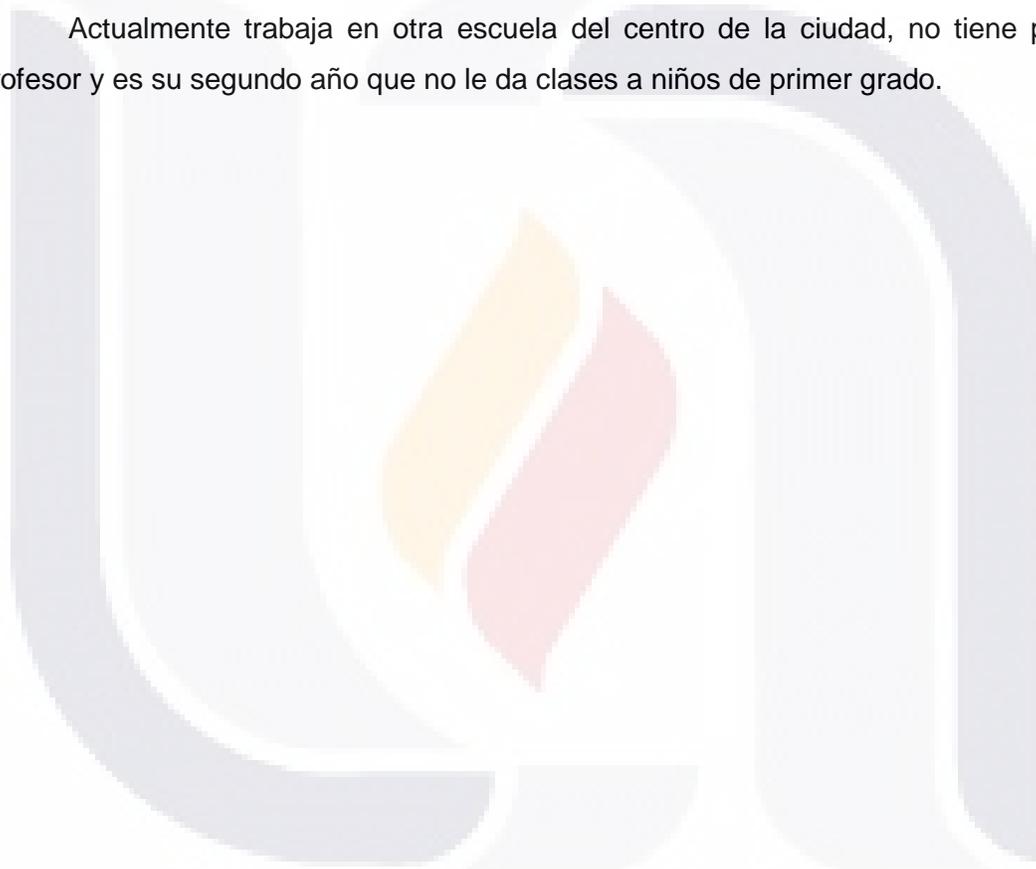
como el psicólogo y sus compañeros seminaristas de los que aprendía y con los que trabajaba. También conoció a un profesor de Español con quién intercambiaba libros, comenta que sus favoritos eran aquellos que contenían frases célebres, proverbios o que tuvieran que ver con cuestiones de superación personal. Con respecto a la evaluación comenta que ya era diferente, ya tenía la oportunidad de trabajar y expresarse de manera más libre, aunque considera que no se hacía nada extraordinario para evaluar.

Cuando terminó la preparatoria decidió dejar de estudiar y comenzó a trabajar en una fuente de sodas en el centro de la ciudad y después en una zapatería, no le gustó. Este suceso la hizo reflexionar así que decidió estudiar psicología, realizó las pruebas y los trámites correspondientes, finalmente no le tocó. Cuenta que su madre tuvo una conversación con una de sus amigas, donde platicaron acerca de la situación académica de Xochitl. La madre le comentó acerca de la conversación y le planteó la posibilidad de que estudiara para ser profesora, ella aceptó forzada, así que hizo los trámites correspondientes para ingresar a la Normal del Estado, pero no quedó. De nuevo su madre le ayudó a ingresar al colegio Guadalupe Victoria en el año de 1998, pero no le gustaba y comenta que no le gustaba ir a la escuela *Yo lloraba, no me gustaba ir a practicar*. En esta escuela conoció al profesor Amador quien considera que le daba apoyo moral. Dos años más tarde se embarazó y contrajo matrimonio, decide salirse de la escuela por problemas de salud. Cuando tuvo su primer hijo, comenta que fue un punto de reflexión para su vida y se repetía constantemente la pregunta ¿qué quiero hacer? Así que decidió entrar a estudiar un año después, en esta ocasión ingresó a la Normal.

Su madre era periodista y cuenta que ella se inspiraba por los artículos que escribía en los diarios. Esto la ayudó a continuar de manera positiva con su carrera, no obstante tuvo volvió a tener una serie de problemas familiares y de salud con los cuales lidió mientras continuaba con sus estudios. Durante este lapso trabajaba, estudiaba y atendía a su familia. Cuenta que comenzó a tomar mucho gusto por los estudios y las prácticas y también conoció un profesor de Geografía quien también le brindaba apoyo moral, pero también conoció al profesor de Español quien la desmotivaba, fue entonces cuando entró de nuevo a la crisis sobre el gusto por el Español. Poco tiempo después conoció a Ana Lucía, su tutora de tesis, quien la orientó y la ayudó a crecer académicamente, cuenta que su tesis la hizo acerca de una propuesta para la enseñanza de la lectura y escritura en niños de primer año.

Termina la carrera en el año de 2003 y comienza a trabajar en un colegio privado dando a primer grado. Tomó sus Cursos de Actualización a los tiempos requeridos. Unos años después intentó trabajar en el sector público, hizo algunos trámites correspondientes y le dieron un trabajo en una zona rural, misma que no fue de su agrado y pidió un cambio, que fue concedido. Comenzó, entonces, a trabajar en la ciudad en una escuela del centro, ahí tuvo un suceso que ella considera importante en su carrera: uno de sus alumnos sacó el segundo lugar regional de ENLACE y fue convocada a una visita con el presidente de la República al Distrito Federal para acompañar a su alumno.

Actualmente trabaja en otra escuela del centro de la ciudad, no tiene plaza de profesor y es su segundo año que no le da clases a niños de primer grado.



**PROFESORA XOCHITL TRAYECTORIA ACADÉMICA**

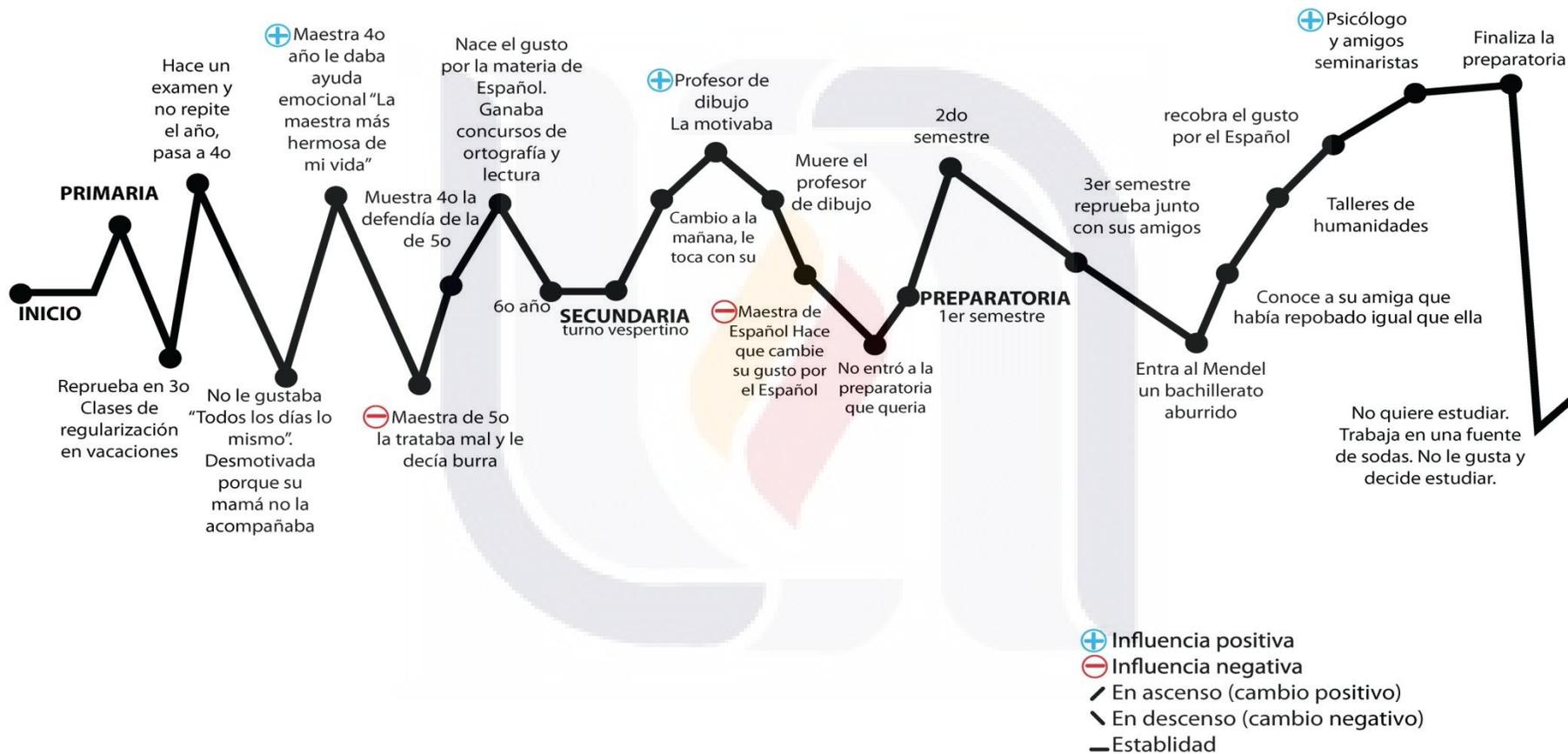




Figura 5.2 Trayectoria Académica Profesora Xochitl

## **Profesor Cuauhtémoc**

### **Sexto grado**

Ingresa a la primaria y comenta que no aprendió demasiado pero que le gustaba mucho el ambiente y lo educaron bien. Los dos primeros años tuvo un maestro que le agradaba, pero cuando entró a tercero le tocó un profesor malo (mismo que le dio en quinto año), quien los golpeaba y maltrataba, comenta que tenía sus consentidos y que la estancia en la escuela se le volvió difícil por culpa del maestro. En cuarto tuvo un profesor quien era su amigo ante todo, les daba confianza y los hacía responsables, considera que aprendió bastante y fue una buena influencia para su trabajo actual.

*Recuerdo en especial al maestro de cuarto año, que se llama Bernardo, el maestro Bernardo porque con él sí aprendí bastante. Por ejemplo él nos trataba muy bien, o sea... antes que cualquier cosa era nuestro amigo, o sea cotorreaba con nosotros, aprendíamos y eso nos facilitaba sobre todo el aprendizaje porque en confianza trabajas mejor, en un buen ambiente de cordialidad, trabajas mejor, y cuando no hay tanta presión por parte del maestro, cuando no hay tanto hermetismo de que tienes que está trabajando así, así, así y así... se trabaja mejor.*

*Yo lo que hago aquí con los niños es que ellos vengan por gusto y que todo lo que hagan lo hagan con gusto y no estén obligados a hacerlo, o sea que se sientan que lo deben hacer pero en un... un aspecto de cordialidad y un buen ambiente, nada que ver con lo que yo tuve cuando estaba en la primaria.*

En sexto año estuvo con una maestra estricta que también le daba golpes y pellizcos. Considera que en la primaria tuvo una educación pobre y la evaluación era tradicionalista y rutinaria. Considera que las tanto las prácticas de enseñanza en Español, como las de evaluar eran tradicionalistas. Cuando ingresa a la secundaria lo hace con miedo e incertidumbre porque no se sentía preparado para avanzar de nivel escolar.

*Bueno pues las prácticas en Español eran... muy... tradicionalistas también, básicamente los trabajos eran copias, copias, copias, me acuerdo mucho de las copias. Eh... cuando yo salgo de la primaria para entrar a la secundaria no sabía hacer un resumen, no sabía hacer una síntesis, eh... no sabía hacer una exposición, entonces eh... todo eso pues yo lo estoy tomando en cuenta ahorita como para darles herramientas a los niños para que en un futuro no se vayan a quejar de mí como yo me quejo de mis maestros. O sea trato de cubrir todas esas pequeñas deficiencias que tuve para... para con los niños y se conviertan en*

*fortalezas, que salgan de aquí ya sabiendo lo que es un resumen, lo que es una síntesis, lo que es una exposición, que sepan ya manejar herramientas para que se puedan defender en la secundaria.*

Comenta que los tres años le fue bien, sacó buenas notas, pero no aprendió lo que él esperaba porque había muchos profesores flojos, pone de ejemplo a una de sus maestras que era buena en la materia de Español, pero comenta que tanto su enseñanza como su evaluación eran tradicionales, de modo que aprender la materia se le dificultaba.

*No había nada de práctica, me acuerdo que era muy inteligente, pero nada más nos hacía que tuviéramos... básicamente lo que teníamos en nuestro cuaderno. Era un diccionario o era... una enciclopedia de conceptos, pero nada práctico, es lo que siento que me faltó en Español.*

Debido a esto, decidió prepararse de manera autodidacta, leyendo materiales adicionales y haciendo algunos ejercicios de escritura. Él comenta que siempre ha analizado el trabajo de los maestros desde que era pequeño, pero que él no sabía que iba a ser profesor. Ingresó a la preparatoria. Comenta que sus profesores eran maleables, que recuerda uno en especial no porque fuese bueno, sino porque contaba chistes y les caía muy bien. También recuerda a la profesora de orientación vocacional, a quien considera como mala por no haberle ayudado en la elección de su carrera.

Al salir de la preparatoria metió solicitudes a la universidad y al CRENA y fue aceptado en ambas instituciones. Prueba estudiando veterinaria en la universidad pero decide salirse, así que ingresa al CRENA en 1997. Comenta haber tenido muchas dudas porque se imaginaba otra cosa: *mi primera idea no era trabajar como maestro*. Finalmente se adaptó y estudió gustoso la carrera y lo que más recuerda de su etapa en el CRENA era:

*La preocupación por hacer las cosas bien, por enseñarme a practicar... y sobre todo... las prácticas, recuerdo mucho las prácticas cuando íbamos a cada escuela a ver cómo trabajaban los maestros y a conocer los niños, es lo que más recuerdo.*

Terminó sus estudios decepcionado porque sabía qué enseñar pero no cómo hacerlo. Comenzó la búsqueda de empleo durante dos meses, recordando que fue humillante, finalmente consiguió un prejubilatorio que seis meses después se convirtió en una plaza. Trabajó algunos años en otro municipio de Aguascalientes y pidió su cambio al centro de la ciudad, que le fue concedido. Asegura que trata de aprovechar los cursos de actualización y de la reforma. Realiza lecturas que tienen que ver con su profesión y con

la educación de manera general. Actualmente sus alumnos han obtenido buenos resultados en las pruebas de ENLACE.



**PROFESOR CUAUHTÉMOC TRAYECTORIA ACADÉMICA**

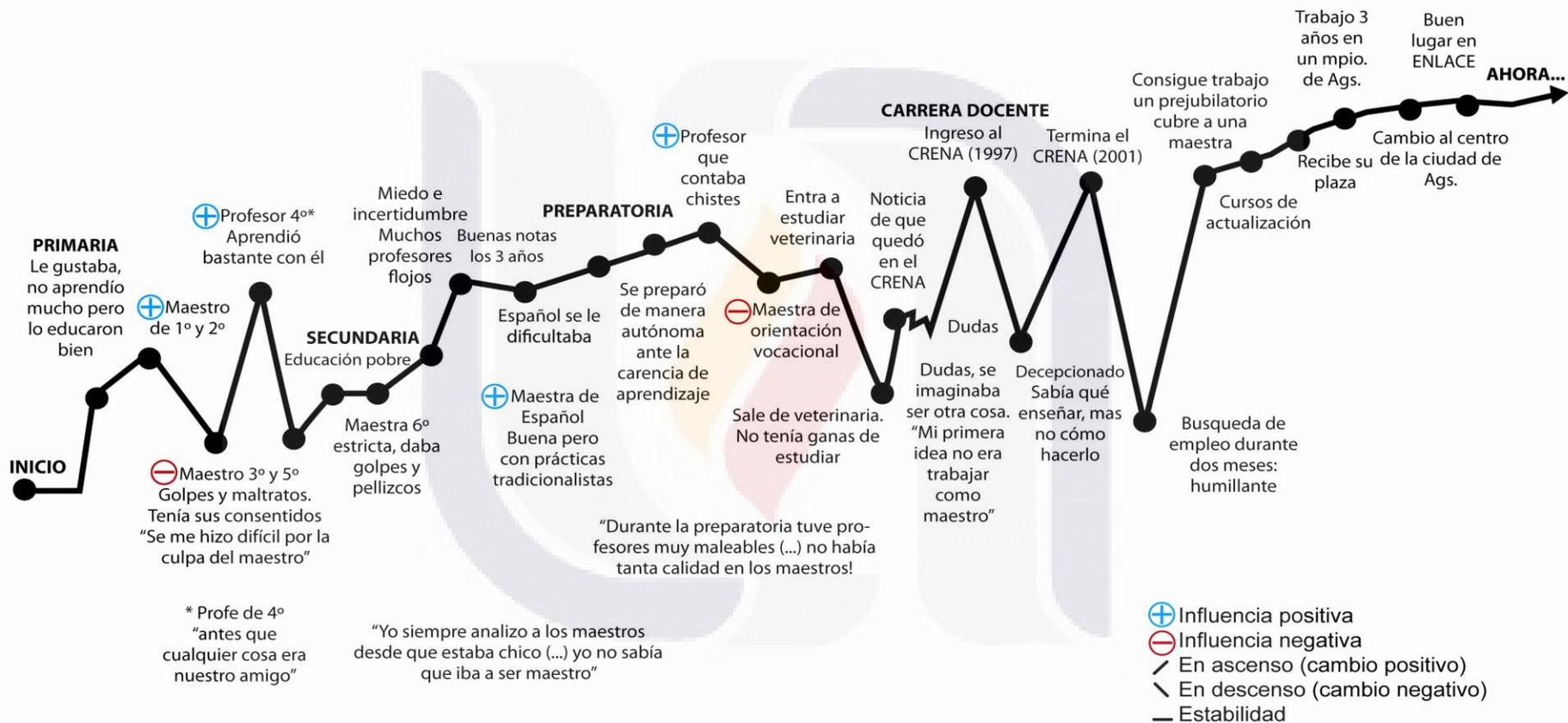


Figura 5.3 Trayectoria Académica Profesor Cuauhtémoc

## **Profesora Citlali**

### **Sexto grado**

Desde pequeña imaginaba que iba a ser profesora. Ingresó a la primaria y se da cuenta de que “el maestro” era una autoridad no sólo en el aula sino también en la comunidad. Cuando llegó a sexto grado conoce a su profesor quien le motivaba a leer e incluso a ser cómo él: *¡Ay! Cuando sea grande quiero ser como mi maestro*. Adquirió el hábito de la lectura.

*En español por ejemplo (...) en cuanto a la lectura, el maestro Alfredo nos... nos motivaba mucho a la lectura, siempre llevaba él un libro, siempre llevaba un libro y nos llamaba mucho la atención, o sea nos daba curiosidad por saber qué era lo que estaba leyendo, entonces este... ahí nos acercábamos de metiches, porque cuando se ponía el maestro a trabajar se ponía él a leer su libro. Entonces este... para nosotros era muy curioso ver al maestro y <<¿qué está leyendo y qué estará leyendo?>> y el maestro luego nos platicaba <<a ver siéntense ahorita les voy a platicar lo que voy leyendo>>. Entonces eran... eran historias (...) o sea ese tipo de lecturas que nos llamaba la atención. Entonces eso nos motivaba mucho para que el maestro nos prestara, nos prestara su libro o nos prestara alguna lectura... que nos platicara, que él realizara, aunque fuera muy cortita pero hasta ahorita veo que lo hacía con la intención de que nosotros por interés o por curiosidad la leyéramos ¿verdad? Él nos empezaba platicando y que trata de esto y el otro pero ustedes van a tener que... que leer el final y ya después lo platicamos entre todos. El maestro tenía una dinámica de trabajar muy interesante, constantemente llevaba cosas nuevas con nosotros, tipos de actividades, este...*

Esta experiencia ha influido en su trabajo actual:

*Ahorita les entregué sus credenciales de la biblioteca del aula porque nosotros ya ahorita, afortunadamente contamos con los libros del rincón en nuestras propias aulas, entonces yo les di una credencial, les hice una credencial... les puse un mensajito así de motivación para lo que es la lectura. Entonces yo también me llevo un libro, o sea yo junto con ellos, tengo dos comisionados para la biblioteca y yo también o sea, ellos son los que me lo recogen <<si maestra me tiene que entregar su... su ficha de reporte de lectura>> según el libro que leí, o sea los niños tienen que entregar por lectura un reporte. Llevan su... su compendio así*

*seguidito en fichas de resumen, entonces van anotando la cantidad de libros que se van leyendo. Ojalá que se logre ¿verdad? Apenas estamos empezando*

Regresando al tema de la trayectoria académica, entró a la secundaria y comenta que la dinámica cambió, pero también conoció un par de maestros de Español que influyeron en su manera de ver la escuela. Uno de sus profesores era orador y los alentaba a participar en los concursos de oratoria y poesía que él mismo organizaba. Comenta que les corregía las faltas de ortografía, lo que considera que ha sido una influencia en su práctica actual:

*Fíjate que es bien chistoso, porque siempre... cuando te quedas con una buena experiencia de algún maestro como que tratas de acordarte qué era lo que hacía para que te motivara o que... por lo menos... yo soy muy cuidadosa también con mis alumnos, a lo mejor quizás en ese sentido nada más, de... de señalarles alguna falta de ortografía en su cuaderno. Soy muy dada a corregirles este... para que ellos vean, o sea no nada más dejarles así... recordarles este... vimos tal regla ortográfica y <<ah sí es cierto maestra>> y marcársela porque luego si se la dejas así en el texto (...) si soy muy dada a rescatar cosas de mis maestros... o sea ahorita que me acuerdo el maestro, me acuerdo que... que lo implementaba mucho y yo pues lo hago también, les hago mucho hincapié también en los muchachos.(Prof.4)*

Posteriormente ingresó a la preparatoria que la considera una de las mejores etapas de su vida. Aquí conoció un profesor de Español con quien dice tuvo una mala experiencia académica pues comenta que era muy cerrado y parcial al evaluar.

*¡Ay me dejó más malas experiencias que, qué cosa! Como que él sí fíjate, él nada más se centraba en lo que era el examen, o sea era de los... de los típicos que te aplican el examen y ya lo que te saques es lo que te sacas, con un examen escrito, me acuerdo, entonces este... ejercicios o algún otro tipo de actividades pues no, no se encargaba, o sea nada más era dar su clase y ya... o sea este... al final de cada parcial el examen, el segundo parcial el examen, no recuerdo bien, creo que eran tres parciales por bimestre o por semestre (...) Pero... sí te digo no me dejó muy buena experiencia porque si de repente nos caía con que iba a hacer el examen o... no había retroalimentación o... nunca se nos aclaraba una duda y ahí está que cuando llegaba la hora, cuando decíamos ¡ay!*

Mientras estudiaba la preparatoria, un día paseaba por la ciudad y vio la escuela Normal del Estado, así que decidió estudiar ahí. Ingresó en el año 2001, conoció una maestra

quien comenta tenía habilidades impresionantes de improvisación y por ende sabía rescatar una clase, aprendió mucho de ella. Dos años más tarde tuvo que salirse de la Normal, por motivos familiares y económicos, así que consiguió una beca y un empleo y decidió ingresar al CRENA, ahí conoció nuevos compañeros con los que convivió sólo un año porque su segundo año fue únicamente de prácticas. En ese lapso aprendió a tratar a niños con necesidades especiales, eso llamó mucho su atención de modo que hizo su tesis enfocada a ese tema.

Una vez que egresó del CRENA en el año 2005, comenzó a trabajar en un colegio privado, en el que duró 15 días y después comenzó a trabajar en escuelas públicas. Tiene un Diplomado en detección de niños con necesidades especiales, otro Educación en el hombre en el siglo XXI, algunos cursos de inglés, computación, tic's y enciclomedia, además de los de formación continua, carrera magisterial y la RIEB. Actualmente estudia una maestría en Ciencias de la Educación comenta que sus lecturas en gran medida son textos académicos. Considera que su experiencia como profesor ha tenido muchos altibajos, pero le gusta mucho su trabajo.

**PROFESORA CITLALI TRAYECTORIA ACADÉMICA**

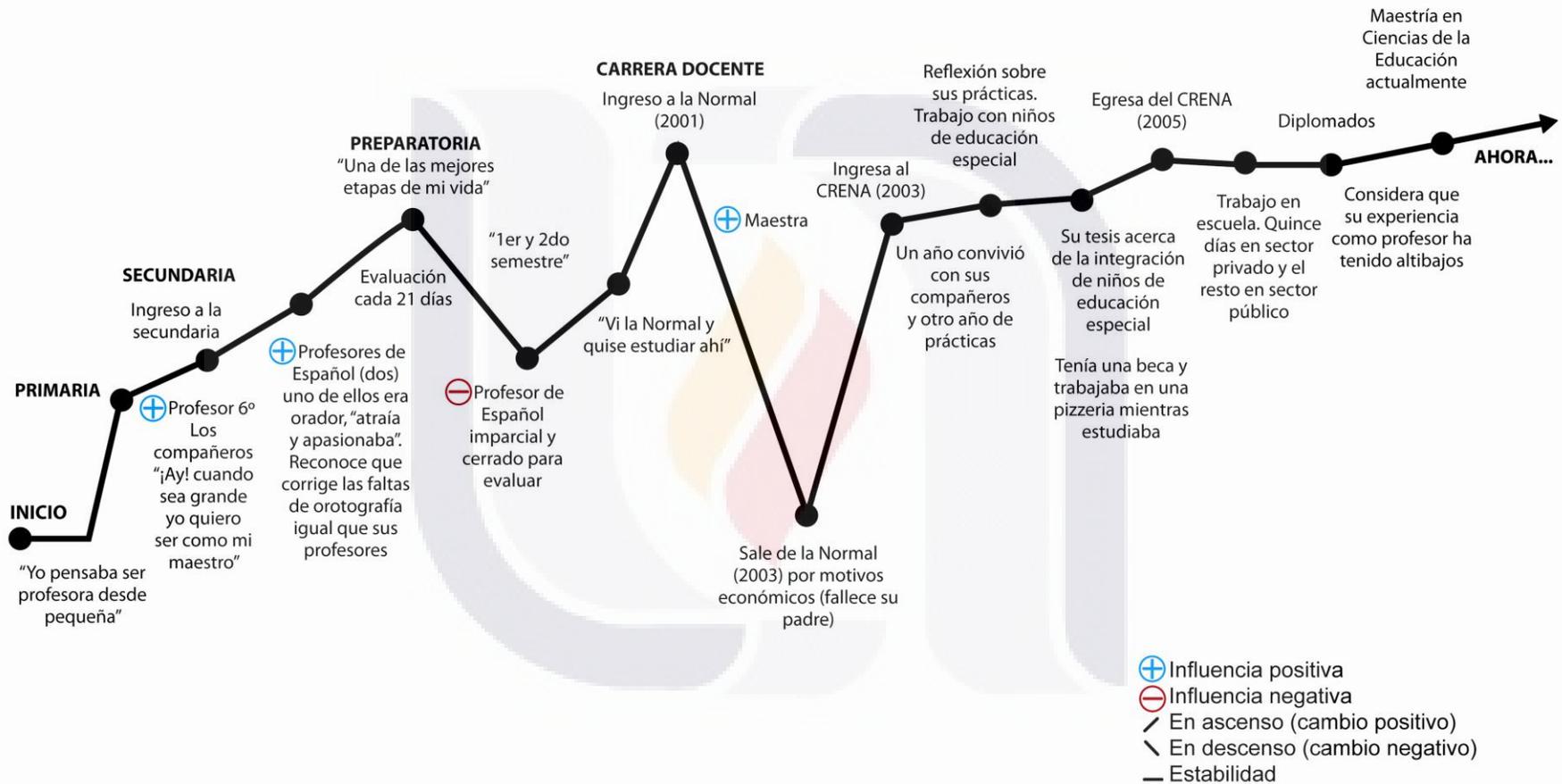


Figura 5.4 Trayectoria Académica Profesora Citlali

## 2.3 Historia: experiencias e influencias de los profesores

En este apartado se da a conocer un resumen de las experiencias e influencias más sobresalientes que los profesores han tenido a lo largo de su formación académica y carrera docente

### 2.3.1 Experiencias

Recapitulando el tipo de enseñanza y aprendizaje y las evaluaciones que llevaron los profesores entrevistados, se encontró que existe una experiencia académica que incluye elementos de ellos como estudiantes y como profesores.

Los profesores coincidieron con que sus profesores los enseñaban de manera tradicional sobre todo en la primaria y secundaria, de modo que tanto el proceso de enseñanza aprendizaje como el de evaluación eran de tipo conceptual, memorístico y sin dar importancia a la interacción profesor-alumno. La etapa de sus prácticas cuando eran estudiantes durante su formación como docentes es de las cosas que más recuerdan y a las que hacen referencia.

En la experiencia como profesores han impartido es a diferentes grados, al menos a dos diferentes pero no a todos. Han trabajado en al menos tres escuelas ya sea en el sector público o privado, la mayor parte de ellos trabajaba mientras estudiaba en actividades relacionadas con la enseñanza y comenzaron a trabajar como docentes al poco tiempo de recibirse e incluso antes de terminar.

Los profesores coinciden que la experiencia como profesor ha resultado difícil pero satisfactoria, les agrada la interacción con los niños, que los niños aprendan de ellos y viceversa.

*Me gusta mucho acercarme con ellos, platicar con ellos, cómo, cómo se sienten, cómo están, cómo es la relación con su familia... lo que les gusta, a qué le tienen miedo, o sea todo ese tipo de cosas y alguna... de alguna u otra forma eso a veces plasmarlo en... en algún dibujo, en algún escrito par que tengan la manera como que de liberarse de eso que les aqueja o represión de los papás. Todo ese tipo de situaciones me gusta trabajar con ellos (Profesora Niktexa)*

También coinciden en que ellos aprenden y conocen más de acuerdo a la práctica misma que durante la formación como estudiantes. Existe en este sentido ellos también aprender la manera de enseñar.

*Entonces ahora que ya estás practicando, ya estás trabajando, te das cuenta de que pues <<ah, le puedo hacer así o le puedo hacer así>> pero te digo, comúnmente nomás te dan pura teoría, por ejemplo de Español, en el área de Español, referente, te decían <<tienes que enseñar esto, hay un plan y programa para esto, hay un avance programático de lo que tú debes de enseñar en cada uno de los grados, de primero... de primero a sexto. Vas a enseñar esto, esto, esto...>> pero nunca te decían cómo lo vas a enseñar, ese es el problema y a mí me hubiera gustado que las... que las clases en el CRENA o en cualquier Normal eh fueran... <<pues enséñalo de esta manera o existe de esta manera>> o algo. Te mandan a practicar, te mandan a observar para ver qué puedes observar de los demás maestros pero, suerte cuando te toca un buen maestro, malo cuando te toca un mal maestro. Entonces te digo básicamente así fue el desarrollo en el CRENA, te enseñan un qué pero no te enseñan cómo (Profesor Cuauhtémoc)*

Otra de las ideas de los profesores es que ellos han aprendido a hacer sus clases más dinámicas, a dar confianza a sus alumnos, a motivarlos y a darles libertad de trabajo.

### **2.3.2 Influencias**

Las influencias de los sujetos entrevistados a las que se refiere este apartado son aquellas que han sido determinantes para llegar a ser profesor y para desenvolverse en su trabajo, el manejo de su proceso de enseñanza y de su evaluación. Estas son obtenidas de su trayectoria académica al igual que las experiencias.

Tabla 5.1 Influencias intelectuales, familiares y académicas de los profesores entrevistados

Tipo de influencia /profesor	Intelectuales (formación académica)	Familiares	Académicas: sus profesores (referencia de ellos como alumnos)
Niktexa	<p>Licenciatura, una especialidad, algunos diplomados. Actualmente estudia una licenciatura en Derecho en la Universidad. Afinidad por los textos de José Manuel Altamirano, le gusta leer. Comenta que le gustan los textos literarios y científicos, Durante su formación conoció a Silvia Schmelkes y asistía a eventos académicos.</p>	<p>Su padre da clases en la secundaria, él fue quien la impulso a estudiar para ser profesora. Su madre también es profesora de primaria. Considera que ambos tuvieron influencias en ella para elegir su profesión</p>	<p>En la primaria profesor de educación física cálido y les daba confianza. En la Secundaria tuvo algunos maestros como matemáticas, biología y química, gusto por las actividades del profesor de español. En la preparatoria no le gustaba su profesor de física.</p>
Xochitl	<p>Cuenta con una licenciatura y ha tomado los cursos de actualización correspondientes. Tiene un gusto especial por la lectura de cuentos infantiles para compartirlos con sus alumnos.</p>	<p>Su madre es periodista y le impulsó estudiar como profesor. Tiene una tía que es profesora de preescolar pero dice no tener influencia alguna de ella.</p>	<p>Durante la primaria tuvo a una maestra que la mimaba y la animaba a participar en concursos de ortografía. Pero también tuvo una que la trato mal. De la secundaria recuerda a su profesor de dibujo y su profesora de español hizo que le cambiara el gusto que tenía por la materia. En la preparatoria conoció a un profesor con quien intercambia libros, además recobró el gusto por la materia de Español y por las humanidades. Durante su formación como profesora no le gustaba la clase de español por el profesor que la impartía. La tutora de tesis la animaba a trabajar y la orientaba en sus dudas.</p>

Tipo de influencia /profesor	Intelectuales (formación académica)	Familiares	Académicas: sus profesores (referencia de ellos como alumnos)
Cuauhtémoc	Cuenta con una licenciatura y cursos y talleres de actualización. Dice leer textos relacionados con su profesión (artículos científicos). Tiene relación con investigadores	Solo tuvo un primo que era profesor, pero considera que no tuvo influencia en la toma de su decisión.	En la primaria tuvo un profesor en cuarto grado que le dio confianza y considera que le ayudó a su aprendizaje, pero también tuvo una mala experiencia con su profesor de tercio y quinto. En la secundaria tuvo una maestra de Español que consideraba buena, pero sus prácticas de enseñanza y evaluación eran muy tradicionales. En la preparatoria solo recuerda a un profesor que contaba chistes.
Citlali	Tiene una licenciatura y ahora cursa una maestría en ciencias de la educación donde hace investigación. Ha realizado algunos diplomados y ha hecho los talleres de actualización correspondientes. Le gusta leer, ahora lee en su mayoría textos académicos, pero también lee novelas. Se relaciona con profesores que hacen investigación en educación y con personas que han publicado libros.	Tiene tres tías que son profesoras de primaria, pero considera que no han influyeron para tomar la decisión de ser profesora.	Tuvo un profesor en la primaria en el sexto grado que le inspiró a ser como él cuando era pequeña. En la secundaria tuvo otro profesor de Español que era orador y considera que ha influido en su modo de enseñar y evaluar. En la preparatoria conoció un profesor al que dice era imparcial al evaluar. Durante su formación profesional conoció a una maestra que le ayudó con sus prácticas y de la cual dice haber aprendido.

### 3. Prácticas de enseñanza y evaluación en aula

En este capítulo se darán a conocer los resultados del análisis descriptivo de evidencias de trabajos de algunos alumnos de los profesores entrevistados. Se utilizará la información de la observación, el portafolio de las evidencias y la entrevista correspondiente. Así mismo se tomará en cuenta el marco contextual de la RIEB 2009.

El esquema de categorías que se seguirá para el análisis de las evidencias del portafolio de los profesores es el siguiente:

Tabla 5.2 Variables y categorías de las prácticas de enseñanza y evaluación

Variables	Valores/Categorías	Descripción
Tareas	+ Hecha en clase + Complementarios	Apunta al logro del producto
Tipos de evaluación	+ Autoevaluación + Co-evaluación + Hetero-evaluación	Evaluación con relación a los sujetos
Usos de la evaluación	+ Diagnóstico + Formativo + Sumativo	Devolución, Orientación Valoración (Wiggins 1998)
Tipo de tareas (Wiggins 1998)	+ Propósitos + Destinatarios o audiencias + Incertidumbre + Restricciones + Repertorio de recursos cognitivos + Proceso de trabajo desarrollado en un periodo largo	Es autentica o no, logra el desarrollo de competencias en los niños
Respuesta de los alumnos ante la evaluación	+Positivas +Negativas	Observación de la respuesta de los alumnos

El análisis consiste en la revisión y descripción de las evidencias de trabajo de cada uno de los profesores, con el fin de conocer lo que hacen para posteriormente contrastarlo con el discurso que tienen acerca de la evaluación.

### **3.1 Profesora Niktexa: tercer grado**

#### **Descripción de la tarea**

Se trata de una tarea complementaria, se ubica dentro del programa de español en la unidad dos, el tema *Lio de Perros y gatos*. La actividad fue diseñada por la profesora con una adaptación al libro de actividades. El tiempo de actividad, según la profesora varía en función de las habilidades del niño, supone que los niños recibieron ayuda de sus papás pero se pretendía que lo hicieran solos.

La tarea consistió en la elaboración de un instructivo redactado con palabras propias de los niños. La base de la actividad se llevó mediante una clase, que fue observada donde los niños dieron ideas acerca de un instructivo, se construyó un concepto, practicaron en grupo cómo hacer un: *Instructivo para hacer una torta*. Una vez que terminaron sacaron su libro en la lección correspondiente y siguieron las instrucciones para armar un títere. Al finalizar la profesora les dejó como tarea hacer un instructivo con el fin de reforzar lo visto en clase.

#### **Tipos de evaluación utilizados**

La evaluación se hizo al inicio de la clase: se leyeron algunos instructivos en voz alta, la maestra dice haber observado las ideas, la coherencia que iban tomando al redactar las instrucciones y si habían comprendido la secuencia de los pasos del instructivo. También se corrigieron algunas palabras y reglas ortográficas.

Según el discurso de la profesora utilizó la autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación. La observación permitió ver las dos últimas, pero no la autoevaluación.

#### **Uso de la evaluación**

El uso que se dio a la evaluación según la profesora fue diagnóstico al principio de la clase, cuando preguntó acerca de las ideas que los niños dieron sobre el instructivo. Posteriormente al ir pasando los niños al pizarrón y formar el *instructivo para armar una torta* y crear un concepto entre todos acerca del instructivo le dio un uso formativo. Al momento de que los alumnos comenzaron a crear su títere la maestra estuvo pendiente del trabajo de los alumnos, de modo que atendía a los errores dando orientación y un poco de devolución con algunas frases como: *¡Fíjate bien en el orden del instructivo!* o *¡Fíjate bien qué es lo que tienes que hacer!*

### **Respuesta de los alumnos ante la evaluación**

La respuesta de los alumnos al momento de revisar la tarea fue participativa, escucharon al compañero que leía el instructivo y de acuerdo a la mediación de la maestra iban diciendo qué faltaba o sobraba a los instructivos. Según la maestra un 70% de los alumnos cubrieron la actividad satisfactoriamente, otro 20% cubrieron la actividad parcialmente y el 10% restante no lo cubrió.

### **Tipo de tarea según Wiggins**

A continuación se describirán los puntos de Wiggins para conocer cuáles son los elementos que cubre de una tarea auténtica:

**Propósitos:** la tarea tiene un propósito: *El objetivo es que ellos identificaran las partes o componentes que debe de llevar un instructivo y que lo redactaran de manera clara y coherente para que lo pudieran armar o hacer alguna cosa dependiendo del instructivo que iban a hacer. Que se les clarificara lo que es un instructivo, para qué lo pueden emplear, cuándo se emplea y que cuando se les mencione o vean la palabra instructivo ya saben la serie de pasos que están detrás para hacer una cosa.*

**Destinatarios o audiencias:** La actividad no tiene destinatarios ajenos, sólo los alumnos mismos y la maestra. Los compañeros y la maestra opinaron acerca de la tarea.

**Incertidumbre:** la actividad debía hacerse de manera individual y sin ayuda de nadie. La tarea consistió en redactar un instructivo a partir de un títere que hicieron en clase retomando las instrucciones del libro. El títere debió ser elaborado con materiales de una tarea anterior, los que no llevaron los materiales tuvieron que improvisar con hojas de papel, colores y un lápiz. No existe nivel de incertidumbre para la redacción de un instructivo es decir hubo un trabajo guiado, aunque los niños hicieron su instructivo como pudieron en casa.



Figura 5.5 Trabajo previo hecho por los alumnos para la elaboración de un instructivo

**Restricciones:** hubo una guía para la elaboración del instructivo, en este caso con papel o con materiales, por lo tanto se dieron ideas para crear una alternativa de la creación de un títere a través de un instructivo (ver fig. 5.5).

**Repertorio de recursos cognitivos:** en este caso hubo dos procedimientos para la elaboración del instructivo dependiendo del tipo de títere: con materiales (calcetines botones etc.) o con papel y colores. Los niños aprendieron a guiarse por un instructivo.

**Proceso de trabajo desarrollado en un periodo largo:** el tema de elaboración del instructivo fue tratado en dos o tres clases de tres horas cada una. Sin embargo la elaboración del instructivo sólo fue realizada a partir de una actividad en clase y la redacción fue dejada como tarea domiciliaria.

Un ejemplo de instructivo es el siguiente:

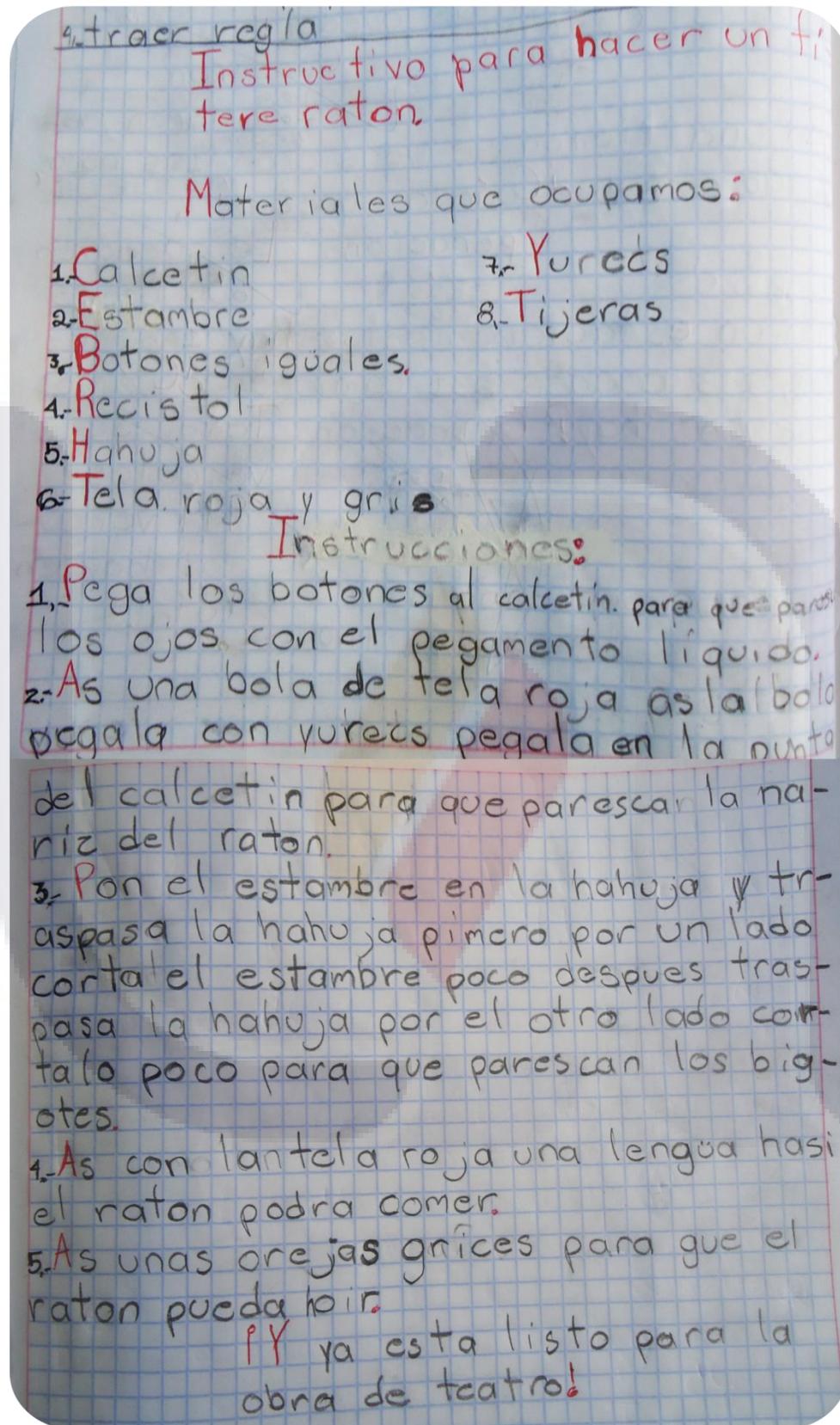


Figura 5.6 Tarea: instructivo elaborado

## Conclusión

En la tarea de la elaboración de un instructivo de la profesora Niktixa, de acuerdo a los requisitos de una tarea auténtica de Wiggins, se puede decir que se cubren todos pero de manera parcial sobre todo las restricciones, la incertidumbre, el repertorio de recursos cognitivos y el tiempo del proceso de trabajo.

La tarea no tiene marcas de revisión por la dinámica que utilizó la profesora, por lo tanto no revisó las faltas de ortografía que se alcanzan a observar. Pero se puede ver que el alumno que realizó la tarea tiene clara la realización de un instructivo, es decir, colocó los materiales y realizó el procedimiento paso por paso para realizar un *Títere ratón* y se nota cierta coherencia en los pasos a seguir, justo como lo hizo en clase. En cuanto a la evaluación se da un uso diagnóstico y formativo en distintos momentos de la actividad.

Aunque esta no es una tarea completamente auténtica según Wiggins, se cumple el objetivo y aunque no se puede aseverar que se activaran procedimientos para resolver problemas o situaciones de vida real, este alumno sabe identificar y elaborar un instructivo. En todo caso lo que le faltaría para llegar a ser una tarea auténtica sería: ampliar las restricciones del trabajo, que los niños creen alternativas independientes para llevar a cabo el proceso, clarificar el repertorio de recursos cognitivos en cuanto a la utilidad que tendrá en la vida real y brindar mayor tiempo a la actividad para un mejor desarrollo de la misma.

### 3.2 Profesora Xochitl: cuarto grado

#### Descripción de la tarea

Se trata de una tarea en clase y complementaria, se ubica dentro del programa de español del primer bimestre, el tema *La historieta*. La actividad fue retomada del programa y del libro de actividades. El tiempo de actividad fue durante varias sesiones y en casa, los niños debían hacerla solos, aunque según la maestra, algunos recibieron ayuda de sus papás.

La secuencia de actividades fue identificar cada uno de los elementos que debe contener la historieta a través de la lectura en clase. Después se les dio una hoja donde venía una historieta para completar y posteriormente contestaran algunas preguntas relacionadas con esa historieta. Con ello debían identificar el tipo de texto que llevaba la historieta, los elementos, los platicaron en clase y después armaron una historieta como tarea complementaria.

### **Tipos de evaluación utilizados**

La evaluación se realizó de la siguiente manera: *Nada más calificué, chequé lo de la tarea que si la hayan traído o no la hayan traído, si pusieron lo que debe contener la historieta, nada más. Pero así ciertamente como una rúbrica, pues no, ya después en el examen venía algo relacionado con la historieta y yo me di cuenta si lograron el objetivo, si lo hicieron o no.* La profesora Xochitl hizo una heteroevaluación.

### **Uso de la evaluación**

El uso que le dio a la evaluación según la profesora fue sumativo pues dejó que los niños hicieran la historieta sin darles devoluciones ni orientaciones, sólo les regresó su trabajo calificado, es decir sólo les dio una valoración. En las clases el trabajo era guiado, sin embargo sólo se pudieron observar orientaciones sin devoluciones que hicieran reflexionar a los niños acerca de su trabajo.

### **Respuesta de los alumnos ante la evaluación**

Los alumnos solo vieron su calificación. Sin embargo en clase los alumnos se mostraron inquietos y distraídos. Según la maestra un 45% de los alumnos cubrieron la actividad satisfactoriamente, otro 25% cubrieron la actividad parcialmente y el 30% restante no lo cubrió.

### **Tipo de tarea según Wiggins**

A continuación se describirán los puntos de Wiggins para conocer cuáles son los elementos que cubre de una tarea auténtica:

**Propósitos:** tiene el objetivo de crear una historieta a partir del conocimiento de los elementos, observando una y el tipo de texto que contiene, todo previamente visto en clase.

**Destinatarios o audiencias:** La actividad no cuenta con destinatarios ajenos al grupo.

**Incertidumbre:** no existe, el trabajo fue guiado y con lineamientos previamente establecidos sobre cómo deseaba que fuera la historieta.

**Restricciones:** no hay restricciones para la creación de alternativas para la toma de decisiones sobre una decisión apropiada

**Repertorio de recursos cognitivos:** no hay activación de procedimientos para resolver problemas de la vida real. La historieta es inventada y fantástica.

**Proceso de trabajo desarrollado en un periodo largo:** la historieta fue desarrollada en casa, en tiempo escolar llevo aproximadamente dos clases para la elaboración.



Figura 5.7 Tarea: elaboración de una historieta, calidad media

## Conclusión

Se da un uso sumativo a la evaluación. De acuerdo a los requisitos de Wiggins de una tarea auténtica, sólo se cubre el objetivo de aprendizaje, no hay audiencias ajenas a los alumnos, ni incertidumbre, ni restricciones, ni repertorio de recursos cognitivos y tampoco un proceso largo de elaboración de la tarea. No se pudo observar cómo reaccionaron los alumnos ante la evaluación porque la maestra hizo heteroevaluación y únicamente entregó sus calificaciones.

La figura 5.7 en la que se muestra un trabajo de calidad media, se puede observar que no tiene título, pero si la mayor parte de los elementos de una historieta, lo que denota que conceptualmente entendió, sin embargo no tiene definido el desarrollo de una competencia que le sea útil para la vida cotidiana.

La siguiente evidencia (Fig. 5.8) es de una niña con un desempeño alto, se puede observar que el trabajo que cuenta con algunos recursos cognitivos como los elementos de una historieta y además la descripción de una narración, es decir, obedece a los requisitos que la maestra dio previamente en clases.

No obstante para que esta tarea llegue a ser auténtica requiere de varias cosas como: una audiencia distinta a la del salón de clases, pudiendo ser algunos alumnos de otros grados diferente al 4º; dejar de guiar el trabajo y permitir que los alumnos trabajen solos, es decir, que lean, que investiguen acerca de las historietas de manera independiente con algunas delimitaciones que le permitan al alumno visualizar el campo donde pueden moverse; mayor claridad en cuanto al repertorio de recursos y niveles cognitivos con actividades alternativas como la lectura o representación de una historieta durante un tiempo de trabajo más amplio. En cuanto a la evaluación, la actividad se prestaba para realizar algunas coevaluaciones y autoevaluaciones con los alumnos, probablemente a partir de una exposición de sus historietas, de esta manera también se pudo haber observado la reacción de los alumnos ante un juicio público.

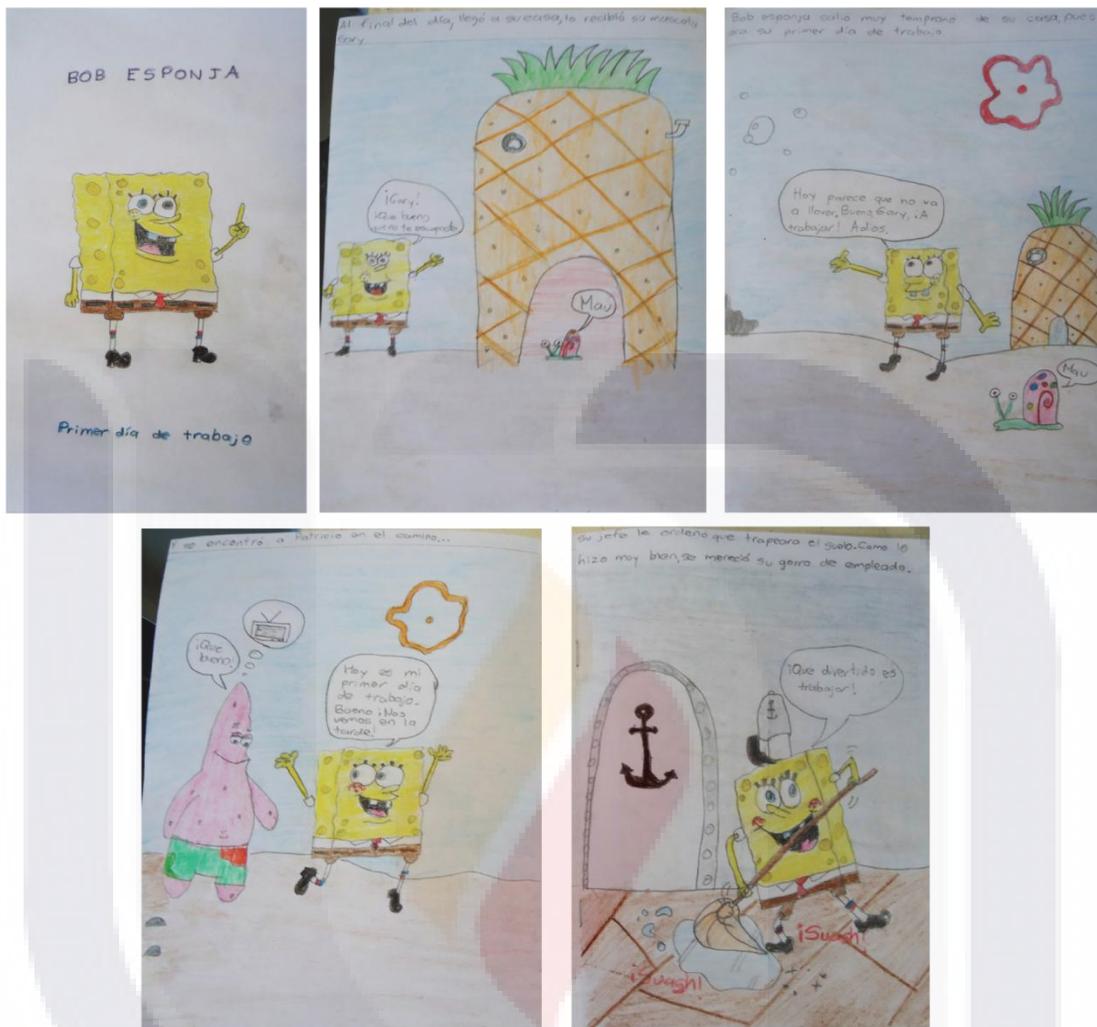


Figura 5.8 Tarea: creación de una historieta, calidad alta

A pesar de que no se trata de una tarea auténtica y que el uso que le da a la evaluación es solo sumativo, el objetivo se de la actividad se cumple al menos parcialmente en el 70% de los alumnos de este grupo.

### 3.3 Profesor Cuauhtémoc: sexto grado

#### Descripción de la tarea

Se trata de una tarea hecha en clase y complementaria, ubicada dentro del programa de Lenguaje y comunicación, el fin era hacer un programa de radio. La actividad elegida del libro de actividades. El tiempo de actividad fue aproximadamente dos semanas diariamente, la mayor parte en clase y realizado por equipos formados por el profesor como una estrategia para mejorar el aprendizaje, mezclando alumnos de diferente nivel de desempeño.

Antes de comenzar la actividad el profesor les dejó que escucharan un programa de radio, donde los alumnos iban a identificar algunos elementos para exponer en clase. Después tenían que hacer la comparación del guión de radio con el guión de teatro y luego ya ver las características de un guion de radio: cuánto duran los comerciales, cuánto tiempo dura una rúbrica (la música cuando entra y sale del programa), el volumen, la participación que tenían los locutores y la actitud de los mismos, el tipo de voz y el tono. El profesor comenta que este trabajo debía ser autónomo. La secuencia de las actividades para el desarrollo del programa de radio son las siguientes:

- Identifique un programa de radio. Se les dijo que iban a hacer un programa de radio y que tenía una intención, o sea se les da un objetivo y el objetivo es que iba a ser un programa musical, en ese programa musical iban a presentar para ellos, los cinco mejores grupos, que les gustaran, si les gustaba por ejemplo Dady Yanqui o Wisin y Yandel, bueno que ellos lo escogieran. Primero se les estuvo preguntando cuáles eran sus grupos favoritos y sus canciones favoritas y ya en base a eso hicieron su propio programa. Escogieron ellos las canciones que más les gustan básicamente para crear un programa de interés para alumnos como ellos o para niños más o menos de su edad, que les pueda entretener, que les pueda interesar y sobre todo que llegue la función de que escuchen las cinco mejores canciones, que consideran ellos que están en primer lugar, eso fue... tenían que adecuarlo para ellos.
- Luego se les dejó hacer el borrador, como ellos pudieran, como ellos quisieran. Investigaron un poquito sobre cómo son los guiones de radio y ahora sí, que ellos inventaran, inventaran su propia participación, crearan sus propios diálogos de lo que van a decir y sobre todo solitos, yo en ningún momento se los corregí les dije <<esto está mal, esto está bien>> sino que automáticamente cuando ellos

pasaban, hicimos un ejercicio y ya ellos se calificaban, se evaluaban. La devolución se daba oralmente, o sea la devolución nunca se las hice escrita, yo les decía <<sabes qué, te hace falta esto, te hace falta esto otro>> y ellos mismos también se hacían las devoluciones, o sea co-evaluación. Entonces eso precisamente fue lo que se busco y siento que si hubo un avance porque si aprendieron y para la próxima pues si son capaces de hacerlo solos, es lo importante.

- Corrección y grabación de radio
- Presentación del programa de radio ante la comunidad escolar y a los padres de familia.

### **Tipos de evaluación utilizados**

El profesor indicó a los equipos hacer una exposición de los guiones de radio. Una vez que exponían, preguntaba a ellos mismos y al resto de los compañeros ¿qué les faltaba? (devolución), el equipo contestaban acerca de sus fallas (auto y co-evaluación) y posteriormente preguntaba los demás compañeros aportaban alguna opinión. El profesor también les dio orientación y valoración (hetero-evaluación).

*Pero principalmente es oral o sea les digo <<está bien, le faltó esto, le faltó esto otro>> y... también les propongo <<le pudiste haber puesto esto... esto otro...>> pero principalmente trato de respetar lo que quieren. Fíjate que este grupo es muy bueno para hacer lo que yo les digo. Responden a las devoluciones y correcciones. Todo se registra en la lista de asistencia*

Los tipos de evaluación entonces fueron heteroevaluación, autoevaluación y co-evaluación.

### **Uso de la evaluación**

El uso que le dio a la evaluación fue diagnóstico, formativo y sumativo. Formativo porque hubo una reflexión previa entre la diferencia de un guión de teatro y un guión de radio, posteriormente les dejó de tarea escuchar un programa de radio para que investigaran y elaboraran un guion de radio como ellos entendieran mismo que fue revisado y discutido en clase. Después les dio los elementos correctos para que elaboraran otro borrador, que fue presentado en clases, de esta manera les preguntó lo que les hacía falta para que estuviera bien su guión (devolución) y les oriento acerca de lo que los alumnos no

reflexionaron. Los alumnos corrigieron y aumentaron su guión de radio, de modo que hicieron la grabación. El profesor les ayudó a editar su programa en un software. Una vez editados se presentaron de nuevo en clase y dio un juicio de valor (una calificación). Estos programas también se presentaron a la hora del receso ante toda la escuela.

### **Respuesta de los alumnos ante la evaluación**

La respuesta de los alumnos fue participativa durante la evaluación, inquietos y atentos, comentando sus propios trabajos y los de los compañeros en la dinámica de la exposición y respondiendo a la pregunta del profesor ¿qué les falta?

Según el profesor un 90% de los alumnos cubrió la actividad satisfactoriamente, otro 5% cubrió la actividad parcialmente y el 5% restante no lo cubrió.

### **Tipo de tarea según Wiggins**

A continuación se describirán los puntos de Wiggins para conocer cuáles son los elementos que cubre de una tarea auténtica:

**Propósitos:** la tarea tiene un propósito y también se describen las habilidades y conceptos que se deseaban conocer

*Propósito (retomado del plan de clase): conocer cómo se hace un programa de radio, la estructura del guión de radio en cuanto a sus características y la función de cada uno de los elementos. Además de la comparación del guión de radio con el guión de teatro, en qué se parecen y en qué son diferentes, semejanzas y diferencias.*

*Habilidades: que sean capaces de investigar, identificar y seleccionar información. Además de diseñar sus propios programas, empleen un lenguaje adecuado de acuerdo a lo que ellos perciban y que sean capaces de plantearse un objetivo y lograrlo, por ejemplo yo quiero que mi programa esté adecuado para niños de 15 años o para niños de 13 años y quiero que mi programa sea entretenido, que llame la atención.*

*Conceptos: qué es un guión de radio, los elementos (operadores, cortinillas, rúbricas, cápsulas), los tiempos también ahí no viene pero se deben de manejar tiempos (conocer cuánto tiempo dura cada programa), conocer la función de cada uno de los elementos, por ejemplo para qué sirven las cortinillas, para qué sirven las rúbricas, eh... cómo se puede meter la cápsula, cuál es la función del fondo musical*

**Destinatarios o audiencias:** la actividad contaba diferentes destinatarios: el profesor, sus compañeros, la escuela en general y los padres de familia.

**Incertidumbre:** este elemento se cubre al momento en que los alumnos tienen que crear de manera independiente un guión de radio una vez que tienen los conceptos, pues comienzan a desarrollar a través de las actividades diferentes actividades y capacidades. Cada equipo tiene que hacer como pueda su guión de radio y exponerlo.

**Restricciones:** el profesor también les dio algunas restricciones al poner énfasis en la diferencia de un guión de radio y un guión de teatro, además de decirles que utilizaran su referente empírico para elaborar su programa, ellos tenían una variedad de gustos musicales de los cuales tuvieron que seleccionar sus canciones y realizar cápsulas informativas.

**Repertorio de recursos cognitivos:** el profesor expresa qué espera de la actividad, qué se desea lograr. Les avisa la fecha de presentación y los elementos que debe contener su trabajo. Los alumnos tienen que hacer trabajo de investigación, trabajo en equipo (seleccionado por el profesor con distintos niveles de desempeño) y tareas en casa. Pone énfasis en la observación y los alumnos solos van comentando. La cuestión actitudinal es tomada en cuenta también al momento de la exposición. Por lo tanto si hay activación de procedimientos diferentes para la elaboración del trabajo.

**Proceso de trabajo desarrollado en un periodo largo:** el proyecto fue desarrollado durante dos meses y contiene un repertorio amplio de recursos cognitivos y además clarificados.

Guión de radio  
 Título del programa: 5 populares AM  
 Programa no.:  
 Duración total: 10 minutos  
 Locutor 1: Dafne  
 Locutor 2: Fernando  
 Operador: Alejandra  
 Fecha de transmisión: 25 de octubre de 2016  
 Rubrica: 5 seg.  
 Dafne: Buenos días soy Dafne en Noticiero Chessani  
 hoy les presentaremos los 5 populares vamos contigo  
 Fernando: Comenzaremos con la número 5 que es  
 Paty contó "afortunadamente roberos tá. La número  
 sonido:  
 Fernando: La 4 es playa limbo "aun pienso en ti"  
 musica:  
 Fernando: La 3 China y Nacho con "Niña bonita"  
 musica  
 Fernando: La 2 Wrsin y Yandel "Estoy enamorado"  
 musica  
 Dafne: Seguiremos con la 1 despues de comer  
 comerciales:  
 Rubrica: 5 seg.  
 comerciales: 4  
 Dafne: Muy Bien Quieren oír la no. 1, esto es  
 Enrique Iglesias y Juan Luis Guerra "Cuando me  
 enamoro"  
 musica  
 Dafne: Muchas gracias hasta luego sigan oyendo  
 Noticiero Chessani a las 6 pm radios.

Figura 5.11 Tarea: borrador sin especificaciones, trabajo en equipo

Guión de radio

Título del programa: Lowers top 5

Programa número: 45

Duración total:

Locutor 1: Alondra J.

Locutor 2: Fernanda

Locutor 3: Aileth

Operador: Kaila J.

Fecha de transmisión:

Operador	Audio
Rubrica de entrada: 8 segundos.	Alondra: Buenos días yo soy Alondra Jacqueline esto es Lowers top 5 vamos primero con Fernanda, hola como estas.
Sonido de: Chino y Nacho "Mii niña bonita"	Fernanda: Muy bien gracias comenza remos con la no. 5 que es Chino y Nacho con "Mii niña bonita".
Sonido de: Paty cantó "afortunadamente no eres tú"	Fernanda: La número 4 con Paty Cantó "afortunadamente no eres tú"
Sonido de: "air planets"	Fernanda: La no. 3 con paramore "air planets".
Sonido de: "estoy enamorado"	Fernanda: La no. 2 que es Wisin y Yandel con "estoy enamorado"
	Alondra: Seguiremos con la no. 1 después de comerciales.

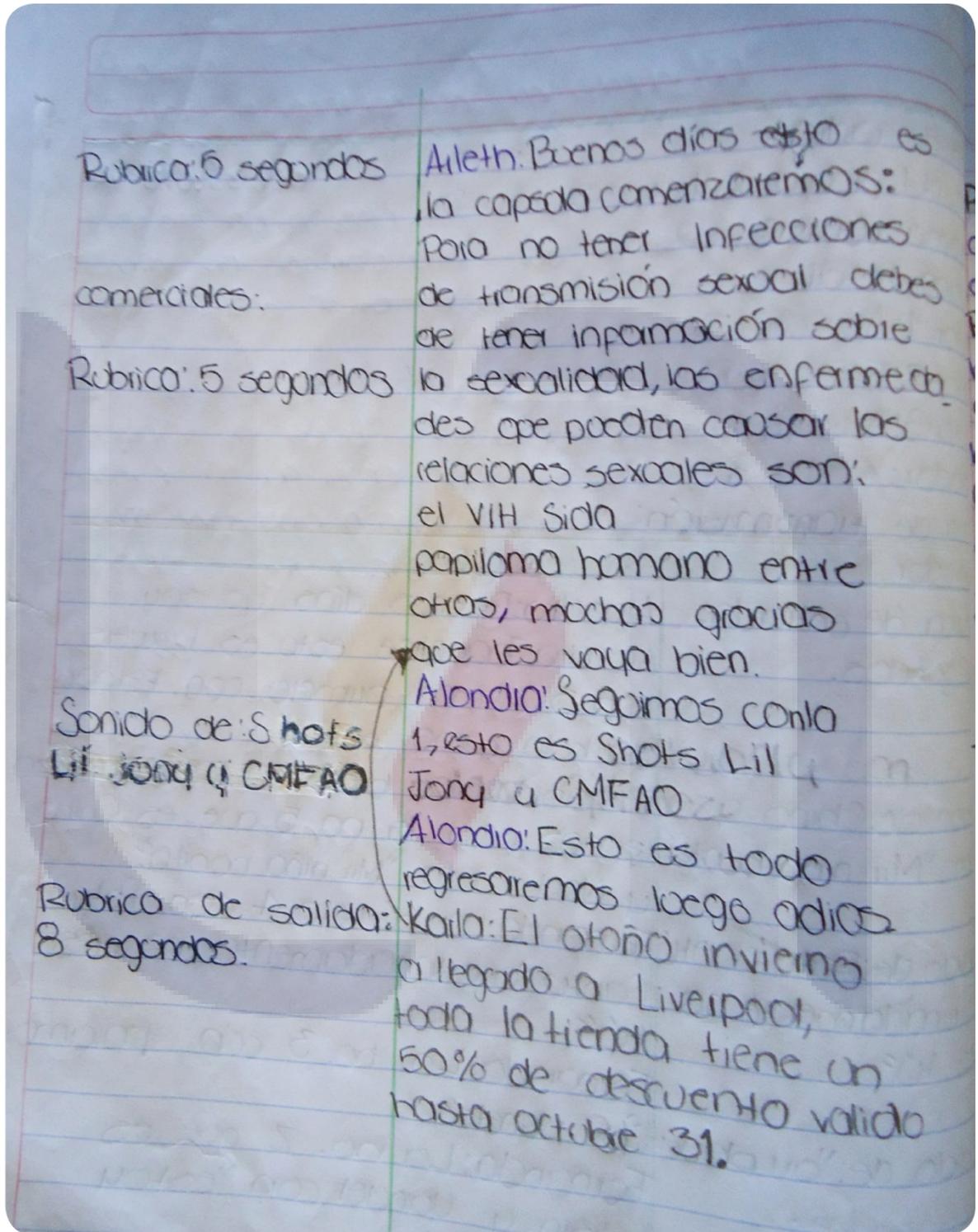


Figura 5.10 Tarea: Borrador final con especificaciones, trabajo en equipo

## **Conclusión**

El profesor Cuauhtémoc cubre con todos los requisitos de una tarea auténtica; da un uso diagnóstico, formativo y sumativo a la evaluación. Hay claridad en el discurso del profesor con respecto al objetivo, conceptos y habilidades que desean alcanzar. Además se cubren los objetivos de aprendizaje.

En el primer borrador se refleja el aspecto de la incertidumbre, los niños hicieron su borrador como pudieron y como se imaginaron. Una vez que el profesor les dio los lineamientos los niños tuvieron restricciones y acomodaron la información. Ninguno de los dos borradores tiene marcas de revisión porque la retroalimentación fue oral.

Cabe mencionar que el profesor les ayudó a digitalizar los programas de radio, de modo que el trabajo tuvo mejor calidad. Una observación es que hay una distancia grande entre el borrador definitivo y el programa de radio. Los niños lograron expresarse y llegar a la audiencia planeada.

El profesor agrega que le falta mucho por aprender y que pone empeño en lo que hace, pero que aun considera deficiente su trabajo.

### **3.2 Profesora Citlali: sexto grado**

#### **Descripción de la tarea**

Se trata de una tarea hecha en clase y complementaria: Creación de un cuento o leyenda. Se ubica dentro del programa de Lenguaje y comunicación del bloque 2 proyecto 2-4. La actividad consiste en la redacción de un cuento o leyenda fue retomada del libro de texto y adaptada por la profesora. El tiempo de actividad fue de dos semanas y aparte tres días de trabajo para elaborar un borrador que recibió una revisión, evaluación y retroalimentación. La clase se lleva diariamente una hora.

Las actividades previas fueron identificar personajes a través de cuentos y una película, describirlos, inventar finales alternativos para una historia. Como producto final fue la creación de una historia en equipo para posteriormente crear un tipo leyenda de manera individual que será evaluada como trabajo final.

#### **Tipos de evaluación utilizados**

La profesora hace tres usos de la evaluación: heteroevaluación, co-evaluación y autoevaluación. Durante la observación se pudo ver cómo la maestra los pasaba al frente a exponer los finales alternativos de los cuentos que previamente habían visto o leído. Les

daba la oportunidad de crear nuevos textos pasaban al frente y la maestra preguntaba ¿qué le falta a su compañero? Y al final de la exposición les daban un aplauso.

*De manera general ellos realizan las actividades, yo solo les reviso y les regreso observaciones orales o escritas que los niños corrigen. Doy estímulos acerca de los errores y aciertos. Ellos resuelven sus dudas conmigo. Sin embargo para esta actividad y trabajo en clase se apoyaron también de sus compañeros y padres de familia, sobre todo para el trabajo final.*

La maestra dice que realizaba la lectura de los borradores del texto, daba seguimiento en clase y de manera personal preguntaba a sus alumnos ¿qué necesitas para llegar a un diez? Finalmente se asignaba una calificación.

### **Uso de la evaluación**

El uso que le dio a la evaluación según la profesora fue formativo. Sin embargo, se pudo observar que se dieron varios usos, el primero fue diagnóstico, en el momento en que tuvieron que charlar en clase acerca de los tipos de personaje que ya habían visto previamente y la función que cada uno tenía. Posteriormente se dio un uso formativo en la revisión de los borradores de las historietas, pues se dieron orientaciones acerca de las faltas de ortografía, el uso de mayúsculas, pero además se dieron devoluciones a los trabajos haciendo preguntas como *¿qué te falta en esta leyenda?* Por tanto se dio un seguimiento al proceso de escritura de los niños. Finalmente se dio un uso sumativo porque da una valoración a los trabajos de los alumnos.

### **Respuesta de los alumnos ante la evaluación**

La respuesta de los alumnos al momento de la evaluación fue participativa, estuvieron inquietos, motivados y motivadores con sus compañeros a través de los aplausos. Según la maestra un 50% de los alumnos cubrieron la actividad satisfactoriamente, otro 30% cubrieron la actividad parcialmente y el 20% restante no lo cubrió.

### **Tipo de tarea según Wiggins**

A continuación se describirán los puntos de Wiggins para conocer cuáles son los elementos que cubre de una tarea auténtica:

**Propósitos:** *la tarea tiene un propósito: Identificar y conocer las características del cuento, los tipos de personajes. Practicar la redacción, la distribución en párrafos y el uso adecuado de mayúsculas o minúsculas. Además reforzar el producto final a través de ejercicios diseñados previamente.*

**Destinatarios o audiencias:** La actividad no cuenta expresamente con alguna audiencia más que sus compañeros y la profesora.

**Incertidumbre:** los niños tenían que redactar solos un texto de acuerdo a su imaginación, de modo que debían crear algún cuento o leyenda relacionada con el día de muertos, tomando en cuenta lo que viven cotidianamente.

**Restricciones:** se dieron los lineamientos y se dio seguimiento a la actividad. Con las devoluciones y orientaciones de la maestra, de sus compañeros y las propias encaminaron su trabajo final

**Repertorio de recursos cognitivos:** cada niño tenía la libertad de escribir lo que quisiera siempre y cuando estuviera dentro de lo que es un cuento o una leyenda y siguiera lo lineamientos que la profesora le había especificado.

**Proceso de trabajo desarrollado en un periodo largo:** el proyecto fue elaborado aproximadamente en tres semanas. Dos vistas en clase y una de trabajo independiente de los alumnos.

## **Conclusión**

Se realiza una evaluación formativa y sumativa. Según los requisitos de una tarea auténtica, se cubren casi todos, excepto una audiencia ajena al aula aunque los productos de los niños podrían ser difundidos a diferentes personas como otros alumnos, padres de familia y maestros. No obstante la actividad de la maestra hizo que los alumnos ejercitaran su redacción y dedicó tiempo para lectura y asesoría para cada uno de los trabajos para dar orientación y devolución.

En la primera evidencia se puede observar coherencia y creatividad en el texto pero con algunas fallas de redacción, pero se alcanza a comprender bien la historia. Este

es un trabajo final de mediana calidad y no tiene orientaciones ni devoluciones escritas, pues según la profesora esto se realizó en el borrador y ya en el trabajo final solo calificó.

Otra cosa que llama la atención es que habla de un problema social, un secuestro y un asesinato, que es una condición social de la que hacía referencia la maestra acerca de los problemas con los que batalla en el salón de clase y de cierta manera refleja la realidad que los alumnos observan fuera de la escuela, el texto podría ser incluso una anécdota de la vida cotidiana de una sociedad aguascalentense.

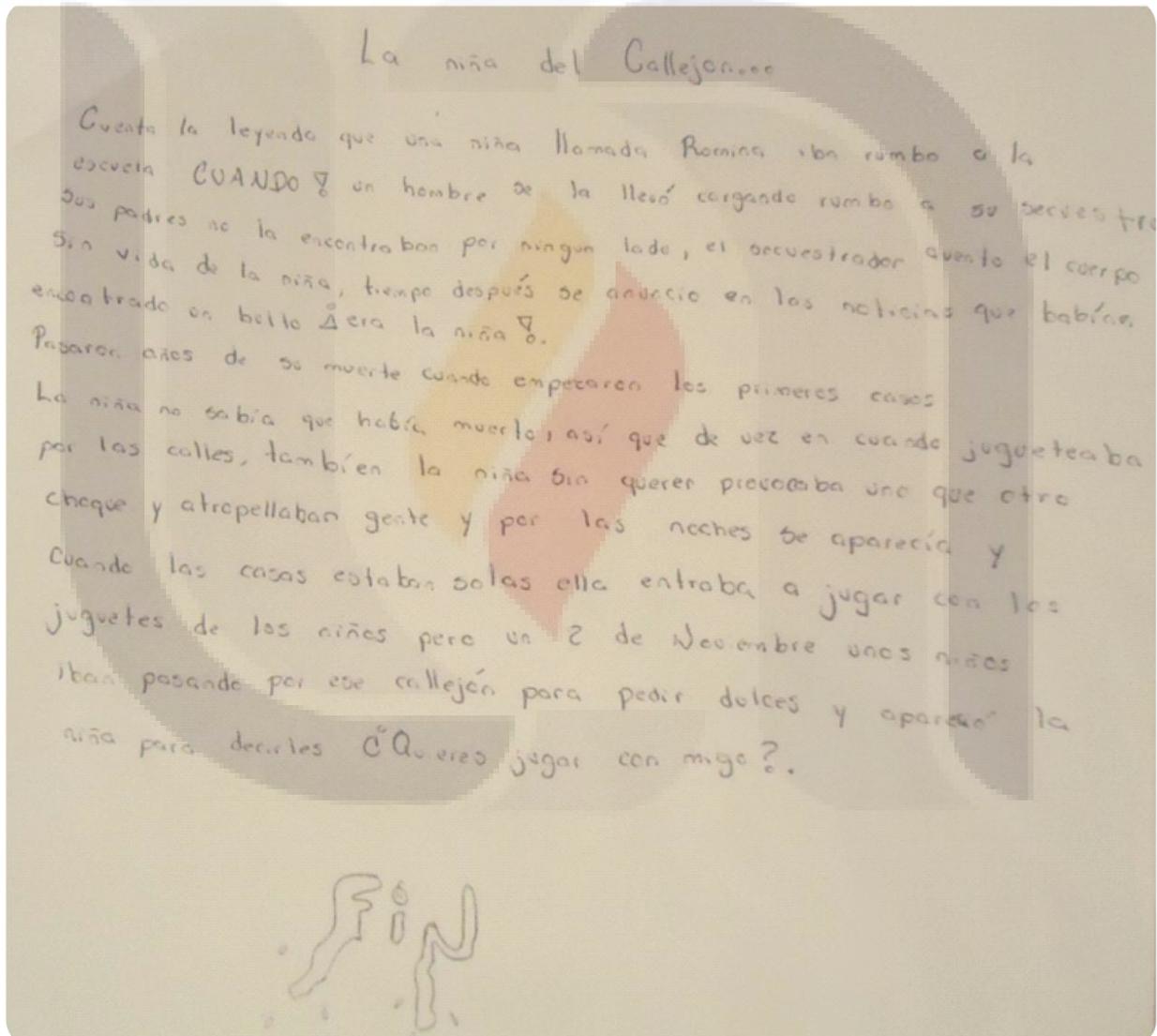


Figura 5.11 Tarea: redacción de una leyenda *La niña del Callejón*

*El payaso, la muerte y el diablo*  
 Cuenta la leyenda que tres jóvenes viajaron a la playa, después al día siguiente iban de regreso al hotel a las 12 de la noche en un carro y encontraron a una persona caminando por la calle vistiendo una gabardina negra con un gorro tapándole completamente la cara y un bastón con una navaja, al pasar por ahí uno de ellos volteo a verla, este hombre levanto la cara y era de un esqueleto, minutos después tuvieron un accidente y Omar el que volteo murió por un ataque al corazón.

Después de una semana Jesús otro amigo fue a la tienda en la noche y encontró en la banqueta un payaso llorando, Jesús le preguntó que tenía el payaso contesto que nada, Chuy insistió, el payaso sin que se diera cuenta el amigo sacó un cuchillo de bolsillo y lo mato; en segundos el payaso desapareció.

Brandon el unico que quedo de los tres amigos se regreso a Puebla, su estado; una noche iba de camino a su casa sintió que lo estaban siguiendo, el volteo hacia atras vio al diablo con una pata de gallo y otra de caballo, tal como lo describen y le dijo a Brandon: tus amigos ya estan muertos gracias a mis complicés, ahora te toca; el aterrado dijo: pero ¿yo que hice?, -nada solo no tuviste que viajar a esa playa pues no sabes que hoy Viernes es día de los muertos, mas de Octubre, y salieron de la nada la muerte y el payaso y dijeron: Adios Brandon es tu fin. Ese día Brandon murió; y se sigue diciendo que se aparecen los tres engendros el viernes 29 de Octubre en la playa de Quintana Roo.

Figura 5.12 Tarea: Redacción de una leyenda *El payaso, la muerte y el diablo*

Este segundo trabajo según la profesora es de alta calidad, cuenta con coherencia, una historia creativa, más extensa, cubre los objetivos vistos en clase y atiende a las devoluciones y orientaciones. Se puede decir entonces que para que esta actividad pueda llegar a ser auténtica requeriría de un destinatario adicional al salón de clases.

## 4. Conclusiones y discusión de los resultados

Las conclusiones siguientes se organizan en función de los ejes de análisis, con el fin de dar respuesta a las preguntas que guiaron esta investigación. Cabe destacar que gran parte de las conclusiones a las que se ha llegado están limitadas a la información empírica obtenida mediante la observación, las entrevistas y el portafolio de evidencias, en forma congruente con la naturaleza de un estudio intensivo.

### 4.1 Las condiciones del trabajo docente

El conjunto de las condiciones en que se lleva a cabo el trabajo de los maestros y que influyen en las prácticas de estos, se pueden representar esquemáticamente de la siguiente manera:

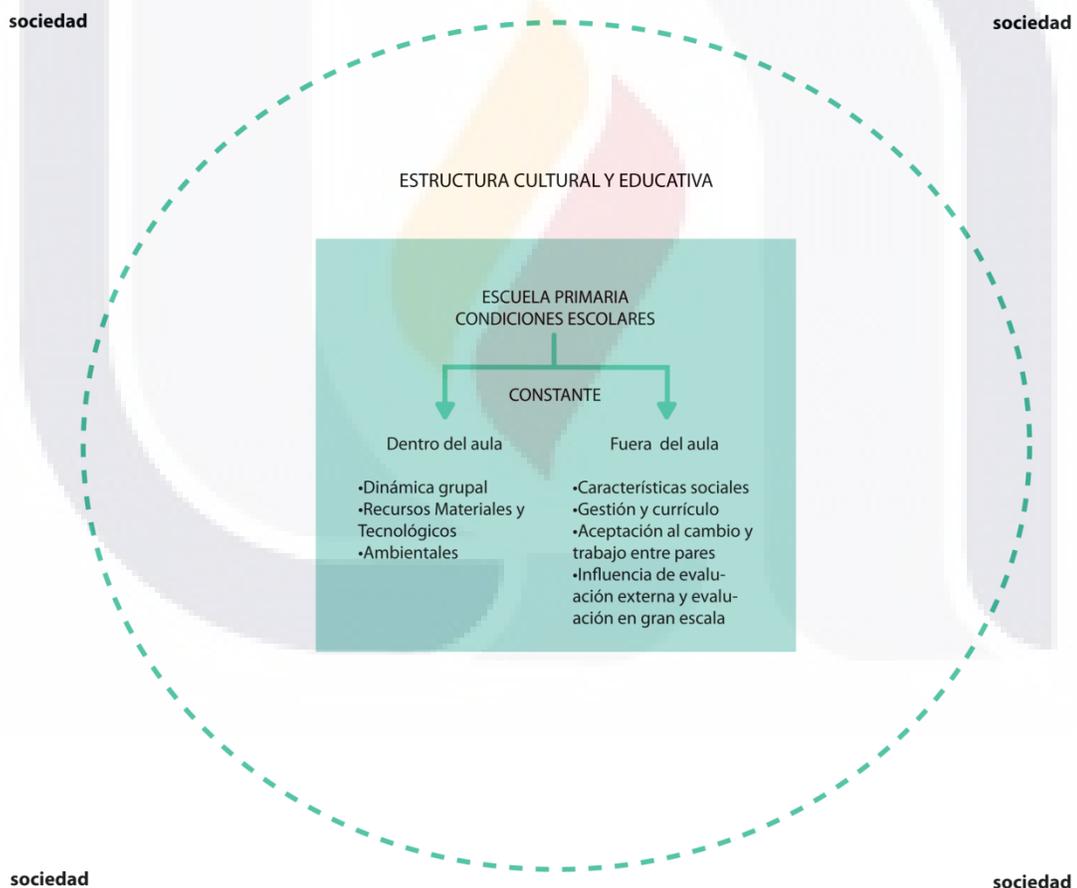


Figura 5.13 Condiciones de trabajo en una escuela primaria que influyen en las prácticas de evaluación de los profesores.

La sociedad constituye un entorno, dentro del cual se encuentra la escuela y en el caso de este estudio las condiciones escolares son una constante porque se trata de una sola escuela y por ello no pueden aplicar las variaciones ni en las concepciones ni en las prácticas de evaluación. Al interior de la escuela hay condiciones fuera y dentro del aula que rodean a las prácticas de evaluación; en este caso no parece que sean elementos negativos que afecten las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, ni las de evaluación, sino más bien las favorecen.

En el caso de las condiciones de la escuela fuera de aula se encuentra lo siguiente:

- Características sociales de la escuela, que hace referencia a la composición social de los alumnos y los profesores. Los profesores comentan los problemas a los que se enfrentan con los alumnos por la diversidad de capacidades, así como el compromiso de los padres de familia.
- Gestión y currículo: se mencionan las dificultades que hay para cubrir todos los temas de los planes y programas.
- Apertura al cambio y trabajo entre pares: en este apartado se consideran las opiniones que los profesores tienen sobre los cambios tecnológicos que influyen en el aula, los retos a los que tienen que enfrentarse en cuestión de tecnología y la adaptación a la RIEB 2009; no obstante la actitud de los profesores entrevistados es positiva y abierta al cambio. Además se mencionan algunas actividades acerca del trabajo entre pares, en particular estrategias que utilizan los profesores para desarrollar los contenidos del currículo.
- Influencia de evaluaciones externas y evaluaciones en gran escala. Este apartado permite mirar las condiciones que tienen los profesores en sus aulas con respecto a las evaluaciones que ellos no realizan. Por un lado tienen que emplear exámenes comprados sin estar completamente de acuerdo, aunque cada uno tiene la libertad de darle el valor que crean pertinente para la calificación. Por otro lado las evaluaciones en gran escala no son muy tomadas en cuenta para el trabajo de evaluación en aula, pero se tiene que dedicar tiempo de clase para la preparación de las pruebas, de modo que resulta estresante porque en la mayoría de las ocasiones no cubren todos los temas del currículo.

Todas estas condiciones rodean las concepciones y prácticas de evaluación actuales de los profesores de esta primaria.

#### **4.2 Concepciones sobre la evaluación y las prácticas respectivas**

La tabla 5.3 presenta de manera sintética tanto lo que los profesores mismos refieren sobre sus prácticas de evaluación, que reflejan las concepciones que tienen al respecto, como las prácticas mismas tal como fueron observadas en la investigación y se reflejan las evidencias recogidas.

En el caso de la profesora Niktexa (tercer grado), Cuauhtémoc (sexto grado) y Citlali (sexto grado) se encontró que hay coherencia en todas las categorías teóricas del tipo y uso de evaluación, la respuesta de los alumnos y la autenticidad de la tarea entre lo que dice que hace y lo que hace. En el caso de la maestra Xochitl (cuarto grado) se encontró poca coherencia en el uso de la evaluación pues dice que da un uso formativo a la evaluación, pero en realidad le da un uso sumativo. Sin embargo se podría decir que el trabajo que desempeñan los profesores entrevistados es entusiasta y perseverante por la apertura que tienen al cambio aunque en los casos de las maestras de tercero y cuarto están un poco más lejos de alcanzar la autenticidad de las tareas según Wiggins. También se encontró que tienen carencias en la conceptualización teórica de la evaluación y por lo tanto no alcanzan a distinguir los tipos y los usos que le dan a la evaluación.

Tabla 5.3 Comparación entre las concepciones y las prácticas de evaluación

Profesor	Categorías teóricas de comparación	Que dice que hace (Concepciones)	Coherencia: discurso-práctica observada	Que hace (Práctica-actividades observadas)
<b>Niktexa Tercer grado</b>	Tipos de evaluación	Dice evaluar todo, e incluso la interacción maestro- alumno.	Alta coherencia	Autoevaluación Co-evaluación Hetero-evaluación
	Usos de la evaluación	Dice hacer evaluación formativa y cualitativa	Coherencia	Diagnóstico Formativo con orientación y devolución
	Respuesta de los alumno	El 90% cubrió la actividad al menos parcialmente, el 10% no la cubrió.	Coherencia	Participativos, la mayoría de los niños trabajaron en la actividad.
	Autenticidad	Cubrir los objetivos de aprendizaje, engrandecer los trabajos de los niños mediante la convivencia y una actitud mejorada.	Coherencia	Se cubren de manera parcial los requisitos de una tarea auténtica según Wiggins.
<b>Xochitl Cuarto grado</b>	Tipos de evaluación	Evalúa de acuerdo a lo que observa en el salón y en los trabajos de los niños	Coherencia	Hetero-evaluación
	Usos de la evaluación	La evaluación debe ser formativa, lo más importante es que aprendan, pero los alumnos deben poner de su parte.	Poca coherencia	Sumativo con valoración
	Respuesta alumnos	El 70% cubrió la actividad al menos parcialmente, el 30% no la cubrió.	Coherencia	Inquietos y distraídos en clase. Los alumnos solo vieron su calificación
	Autenticidad	Comunicación con sus alumnos acerca de lo que le falta. Uso de la motivación para trabajar.	Coherencia	Carece de elementos para que sea una tarea auténtica

<b>Cuauhtémoc Sexto grado</b>	Tipos de evaluación	Sigue calificando de acuerdo a los parámetros evaluativos de antes, es decir que da una calificación. Falta despegar.	Coherencia	Autoevaluación Co-evaluación Hetero-evaluación
	Usos de la evaluación	Realiza preguntas a sus alumnos para que reflexionen. La evaluación debe ser completamente formativa y ayudar a un alumno a ser competente.	Alta coherencia	Diagnóstico Formativo con devolución y orientación Sumativo con valoración
	Respuesta de los alumno	El 95% cubrió la actividad al menos parcialmente, el 5% no la cubrió.	Coherencia	Participativos, inquietos y atentos
	Autenticidad	La evaluación y las actividades deben ser útiles para las competencias de la vida, los beneficiados son alumnos, padres de familia y profesor.	Alta coherencia	Cubre todos los elementos de una tarea auténtica, aunque unos en mayor medida que otros.
<b>Citlali Sexto grado</b>	Tipos de evaluación	Se usan los exámenes, participación y trabajos en clase, además de las preguntas reflexivas clase.	Alta Coherencia	Auto-evaluación Co-evaluación Hetero-evaluación
	Usos de la evaluación	Se da un uso formativo con base en el desarrollo de competencias. En el caso de Español con los proyectos	Coherencia	Diagnóstico Formativo con devolución y orientación Sumativo
	Respuesta alumnos	El 80% cubrió la actividad al menos parcialmente, el 20% no la cubrió.	Coherencia	Participativos, inquietos y motivados
	Autenticidad	Uso de la observación del desempeño de los alumnos, retroalimentarlos y hacer que sus tareas sean útiles para la vida cotidiana.	Alta Coherencia	Cubre todos los elementos de una tarea auténtica, aunque unos en mayor medida que otros.

### 4.3 Las concepciones y su origen

En este apartado se intenta rastrear el origen de las concepciones que tienen los maestros con los que se trabajó, a partir de su trayectoria académica.

En el esquema siguiente (Fig. 5.14) se presentan tanto los elementos que se consideran en esas trayectorias como una breve caracterización de los elementos considerados en los currículos de 1993, 2000 y 2009 en cuanto a la materia de Español y el campo formativo de Lenguaje y Comunicación y la normatividad sobre la evaluación a cargo de los maestros.

Aunque los currículos tienen muchos puntos en común, más allá de sus referencias, los elementos de la normatividad y, en especial, el Módulo sobre Evaluación de los cursos de actualización de la RIEB, lleva a caracterizar, de manera simplificada las concepciones de 1993 como tradicionales y las de 2009 como modernas.

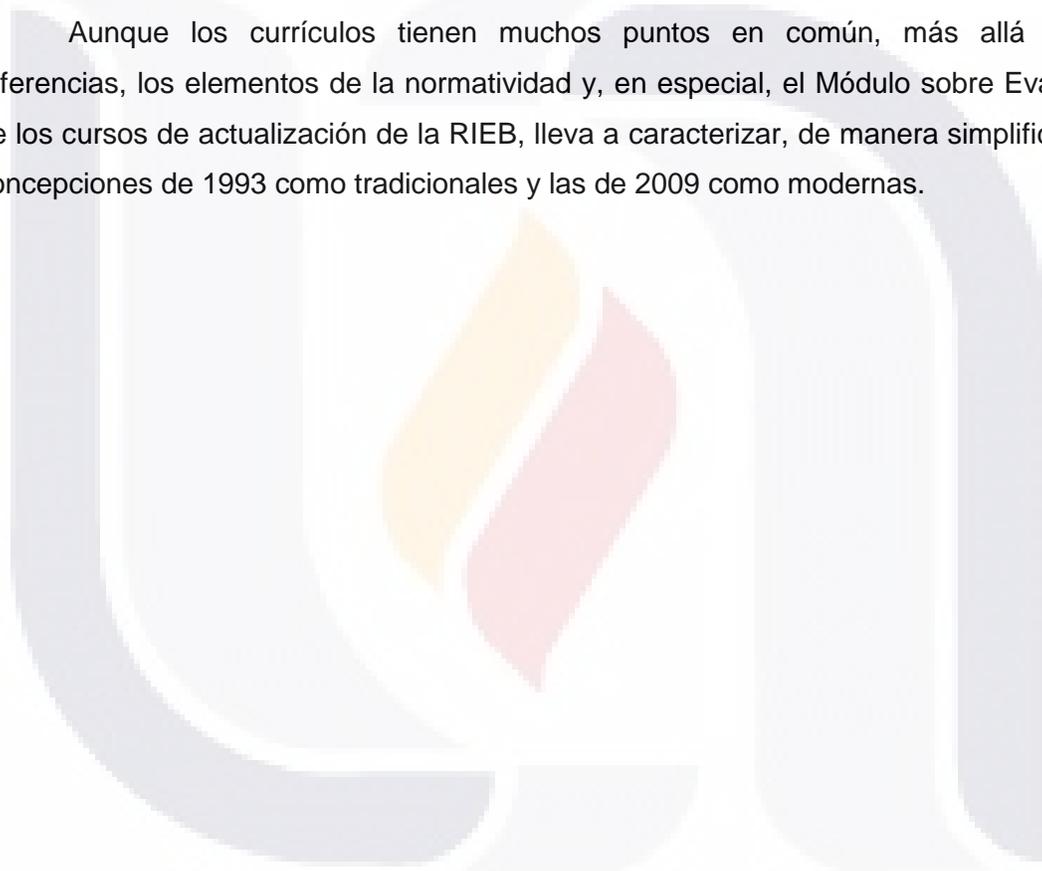
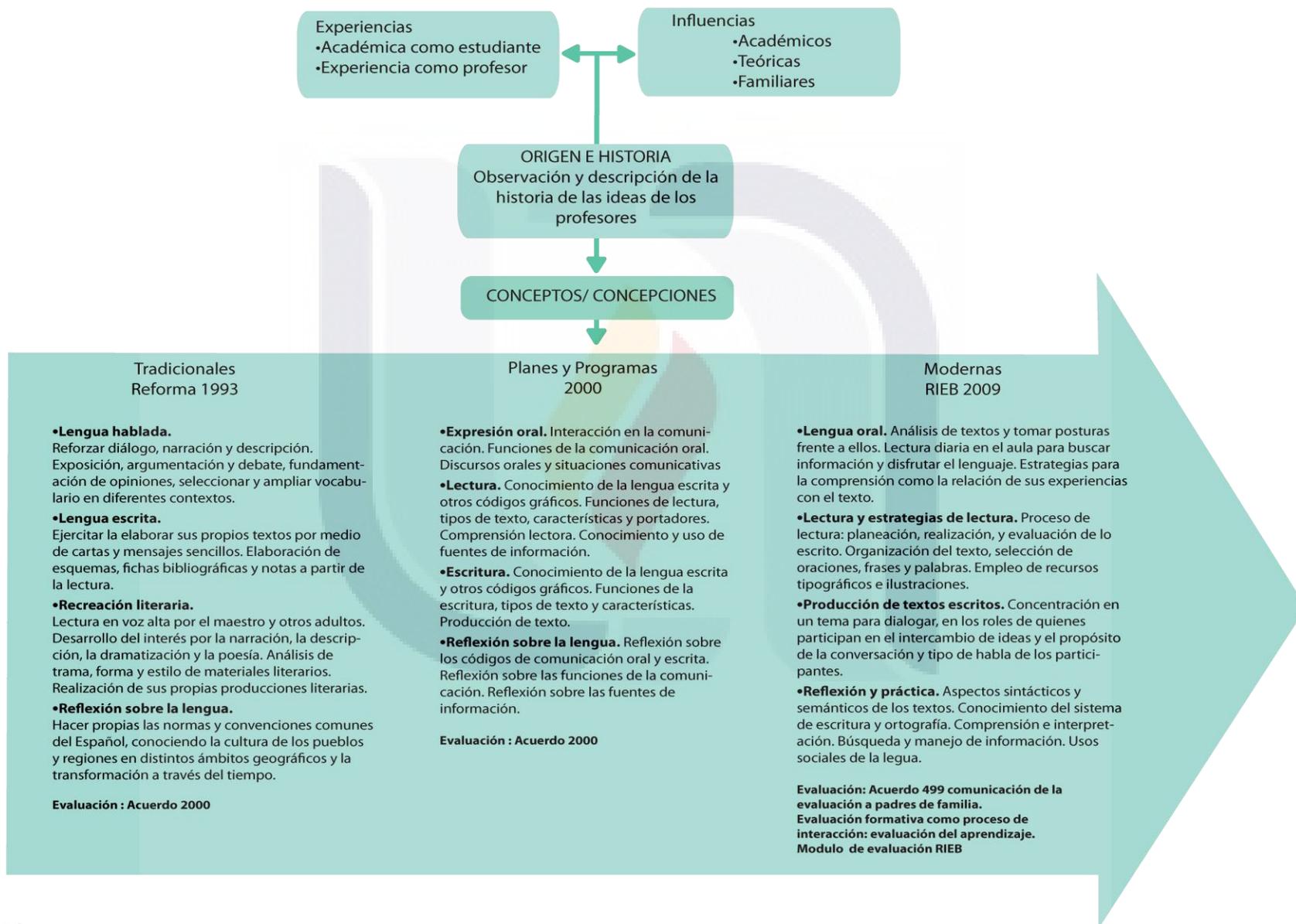


Figura 5.14 Concepciones de evaluación



## **Profesora Niktexa**

### **Tercer grado**

Tiene una licenciatura en Educación en el CRENA, terminó sus estudios en el año de 2005, pero la docencia no ha sido su primera opción, sino que tuvo una influencia de sus padres para llegar a ser lo que ahora es. Considera que esa ha sido la mejor etapa de su vida. Actualmente estudia una licenciatura en Derecho en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Ha tenido un mayor número de experiencias positivas que negativas con respecto a su formación académica y profesores. Le gusta leer los textos científicos y literarios.

De acuerdo a lo descrito en la reforma (ver figura 5.14) y lo que realiza en aula, se nota que hay una tendencia hacia las concepciones modernas, esto puede deberse al año en que egresó de la carrera. Las estrategias que ha utilizado han sido a través de su experiencia, no de forma previa, lo cual quiere decir que su carrera se ha consolidado como un ensayo y error, de modo que la manera de enseñar sigue cambiando de acuerdo con lo que aprende. Las estrategias más representativas de su trabajo son: la observación de sus alumnos, la motivación, platicar con ellos sobre lo que les hace falta y atender las necesidades de los mismos en aula e incluso fuera del aula. Muestra una actitud positiva al cambio y al uso de recursos tecnológicos, en embargo por el grado en el que imparte clases, no cuenta con enciclomedia, ni con una computadora en aula.

Ella dice que disfruta lo que hace e intenta atender las sugerencias de la RIEB 2009, aunque hay algunas deficiencias en cuanto a la comprensión de algunos conceptos sobre todo de la evaluación, es decir, solo describe la manera en que enseña y evalúa, pero no le da un nombre específico a los tipos y usos de la evaluación.

## **Profesora Xochitl**

### **Cuarto grado**

Tiene una licenciatura en Educación en la normal del Estado, terminó sus estudios en el año de 2003, al igual que Niktexa la docencia no ha sido su primera opción, pero además no le gustaba, un impulso de su vida la hizo continuar, tuvo la influencia de su madre para estudiar para ser maestra. No cuenta con ningún estudio adicional a la licenciatura y la mayor parte de su carrera como docente fue en un colegio particular específicamente a primer año. Ha tenido experiencias positivas y negativas a lo largo de su formación

académica con sus profesores, las experiencias positivas las considera en función de la motivación que sus profesores le dieron. Le gusta leer cuentos infantiles y tiene una afinidad por la materia de Español específicamente.

De acuerdo a lo descrito en la figura 5.14 con respecto al tipo de concepciones que tiene la profesora, se puede decir que en su discurso se inclina más hacia las concepciones modernas, aunque en su trabajo en aula se nota una influencia de las concepciones tradicionales, esto puede deberse al año en que ingresó a estudiar, el año que perdió y posteriormente egresó, además de haber estado en dos escuelas, una en donde considera que la educación era deficiente y en la Normal del Estado. Las estrategias que ha utilizado han sido, al igual que la Niktixa como ensayo y error. Las estrategias más representativas de su trabajo son sobre todo la motivación, el trabajo guiado y la observación de sus alumnos. Muestra una actitud positiva al cambio y al uso de recursos tecnológicos, pero igual que Niktixa no cuenta con una enciclopedia, ni con una computadora en aula, y por tanto se nota que aun se trabaja con contenidos de la Reforma de 1993 y los planes y programas del 2000.

Ella considera que le cuesta su trabajo desde que entró a trabajar en el sector público y al cambio de grado, cree que ha tenido una serie de tropiezos. Tiene solo algunas ideas sobre los conceptos de la reforma con respecto a la enseñanza y a la evaluación. Y de esta última no distingue ni tipos, ni usos.

### **Profesor Cuauhtémoc**

#### **Sexto grado**

Tiene una licenciatura en Educación en el CRENA, terminó sus estudios en el año de 2001, comienza a trabajar unos meses después de haber egresado, pero comenta que sale decepcionado porque sabía qué enseñar pero no cómo hacerlo. No tuvo influencias de ningún tipo, pero tampoco fue su primera opción estudiar para profesor, pues entró a estudiar veterinaria y decidió cambiarse al CRENA para ser profesor. No tiene estudios de posgrado, pero gusta de la lectura de artículos científicos e investigativos, dice tener relación con algunos investigadores. A lo largo de su trayectoria académica dice haber tenido experiencias negativas y positivas con respecto a la enseñanza y trato de los profesores.

El profesor Cuautémoc tiene una tendencia a las concepciones modernas de enseñanza y evaluación, esto puede deberse a que tiene un interés en la lectura de los

planes y programas del currículo y los estudia, pero además se nota la claridad conceptual en sus clases y en el momento de la entrevista, es decir que distingue los tipos usos de la evaluación, de hecho fue el profesor que logró mayor autenticidad con la actividad analizada (Programa de radio). Las estrategias que utiliza el profesor son en función de lo que sugieren las actividades del currículo, además de la creación de un buen clima de trabajo con sus alumnos y la motivación. Al igual que todos los profesores muestra una actitud positiva al cambio y al uso de recursos tecnológicos y de hecho utiliza todos los que tiene en el aula como la enciclopedia y la computadora.

### **Profesora Citlali**

#### **Sexto grado**

Tiene una licenciatura en Educación en el CRENA, terminó sus estudios en el año de 2005, es la única de los profesores entrevistados que eligió como primera opción la docencia. Actualmente estudia un posgrado en ciencias de la educación donde hace investigación. Ha realizado una serie de diplomados. Lee textos en su mayoría académicos, aunque también lee textos literarios. Tiene relación con profesores que hacen investigación y publican textos educativos. Ha tenido un mayor número de experiencias positivas que negativas.

De acuerdo a lo descrito en el marco contextual de los planes y programas de la SEP (Fig. 5.14) y lo que realiza en aula, se nota que hay una tendencia hacia las concepciones modernas, esto podría deberse al año en que egresó de la carrera. Sin embargo la profesora cuenta con estrategias que atienden a las indicaciones de la RIEB, le gusta observar a sus alumnos, los motiva, trabaja con otros profesores y discute con los niños acerca de las necesidades en aula e incluso fuera de ella. Dichas estrategias han sido adquiridas con el paso del tiempo y con su experiencia. Al igual que los demás profesores muestra una actitud positiva al cambio y al uso de recursos tecnológicos. En la observación no se pudo ver que usara los recursos tecnológicos pero si los materiales como la biblioteca del aula.

Ella dice que disfruta mucho lo que hace y también intenta atender las sugerencias de la RIEB 2009, se nota claridad en algunos conceptos sobre evaluación y distingue entre tipos y usos.

Se puede decir entonces que existen diferentes puntos en los que se relaciona la trayectoria académica con las concepciones y con las prácticas de enseñanza y evaluación en aula:

- La elección de la carrera es importante en el desempeño y actitud de las personas durante la formación y el trabajo docente. Muestra el interés personal y la motivación con la que trabajan. En este caso solo una profesora tuvo como primer opción la docencia, los demás decidieron después de haber pasado por alguna situación poco conveniente o por influencias familiares.
- El cambio de escuelas durante su formación profesional parece ser otro factor que afecta en el trabajo de los profesores, pues se nota un tipo de ruptura en el hilo que llevan a lo largo de sus estudios y esto a su vez provoca cierta desmotivación.
- El uso de estrategias en su trabajo actual y a lo largo de su carrera es importante, todos los profesores salieron de sus carreras con el qué enseñar y no el cómo enseñar, lo que indica que en el camino pueden sufrir cambios y deformaciones en las percepciones y concepciones que tienen de su trabajo en aula, ya que no todas sus estrategias resultan efectivas.
- En el caso de la profesora Xochitl, el haber trabajado gran parte del tiempo en una primaria privada y dar a primer grado solamente explica sus limitaciones para trabajar con alumnos de otros grados.
- Todos los profesores cuentan con influencias positivas o negativas de su experiencia como alumnos.

Por otro lado con respecto a las mismas concepciones de los profesores acerca de la enseñanza y la evaluación y se encontró que, con base al cuestionario aplicado y a las entrevistas se ven divididas las concepciones en tradicionales y modernas. En el caso de los profesores entrevistados se pudo llegar a un acercamiento con su experiencia académica y profesional, así como observar las influencias de sus profesores, las familiares y las intelectuales.

En el caso de los resultados de los cuestionarios se encontró que los profesores de mayor edad, experiencia frente a grupo y tiempo en la escuela tienen más afinidad con las concepciones tradicionales de enseñanza y aprendizaje y evaluación, mientras que los profesores más jóvenes, con menos experiencia y menos tiempo en la escuela tienen una afinidad con las concepciones modernas. No obstante, en la mayoría de los casos las respuestas acerca de sus evaluaciones y de cómo enseñan tienden a ser respuestas que

serían socialmente aceptables. En el caso de los profesores entrevistados, todos tienen concepciones modernas de enseñanza aprendizaje y evaluación.

De los profesores entrevistados hay una relación entre las concepciones modernas de evaluación con la manera de evaluar, al menos en todos los profesores excepto la maestra Xochitl, es decir, en este caso no es muy visible la concepción moderna de evaluación que dice tener la maestra, ya que tanto su práctica de enseñanza y aprendizaje como de evaluación concuerda más con una práctica tradicional.

Se pudo observar que se atiende a los objetivos de los ejes de Lenguaje y Comunicación de la RIEB en cuanto a la lectura y estrategias de lectura, la producción de textos escritos, la lengua oral, la reflexión y la práctica. Esto se refleja sobre todo en los profesores del sexto grado: en el caso de la maestra Citlali en énfasis se encuentra en la lectura y producción de textos escritos con los cuentos y leyendas; en el caso del profesor Cuauhtémoc se refleja la reflexión, práctica y ejercicio de la lengua oral con el programa de radio.

Los profesores entrevistados tienen al menos una referencia de sus profesores que se toma como ejemplo en sentido negativo o positivo. Esto tiene consecuencias en dos direcciones: de sus profesores hacia ellos y de ellos hacia sus alumnos. En el caso del primero, se nota cómo se trata de evitar los errores de los profesores menos agradables y reproducir las virtudes de los profesores más trascendentes de acuerdo a su discurso. En el caso de las consecuencias hacia los alumnos, se toma en cuenta la experiencia propia como alumnos:

*Todo eso pues yo lo estoy tomando en cuenta ahorita como para darles herramientas a los niños para que en un futuro no se vayan a quejar de mí como yo me quejo de mis maestros. O sea trato de cubrir todas esas pequeñas deficiencias que tuve para... para con los niños y se conviertan en fortalezas, que salgan de aquí ya sabiendo lo que es un resumen, lo que es una síntesis, lo que es una exposición, que sepan ya manejar herramientas para que se puedan defender en la secundaria. (Profesor Cuauhtémoc)*

Por lo tanto toman en cuenta elementos de su experiencia como alumnos para retomar lo que ellos consideraron bueno y evitar lo que consideran malo.

Este fundamento acerca de la historia académica de los profesores ayuda a visualizar el origen de sus ideas de la enseñanza y de la evaluación.

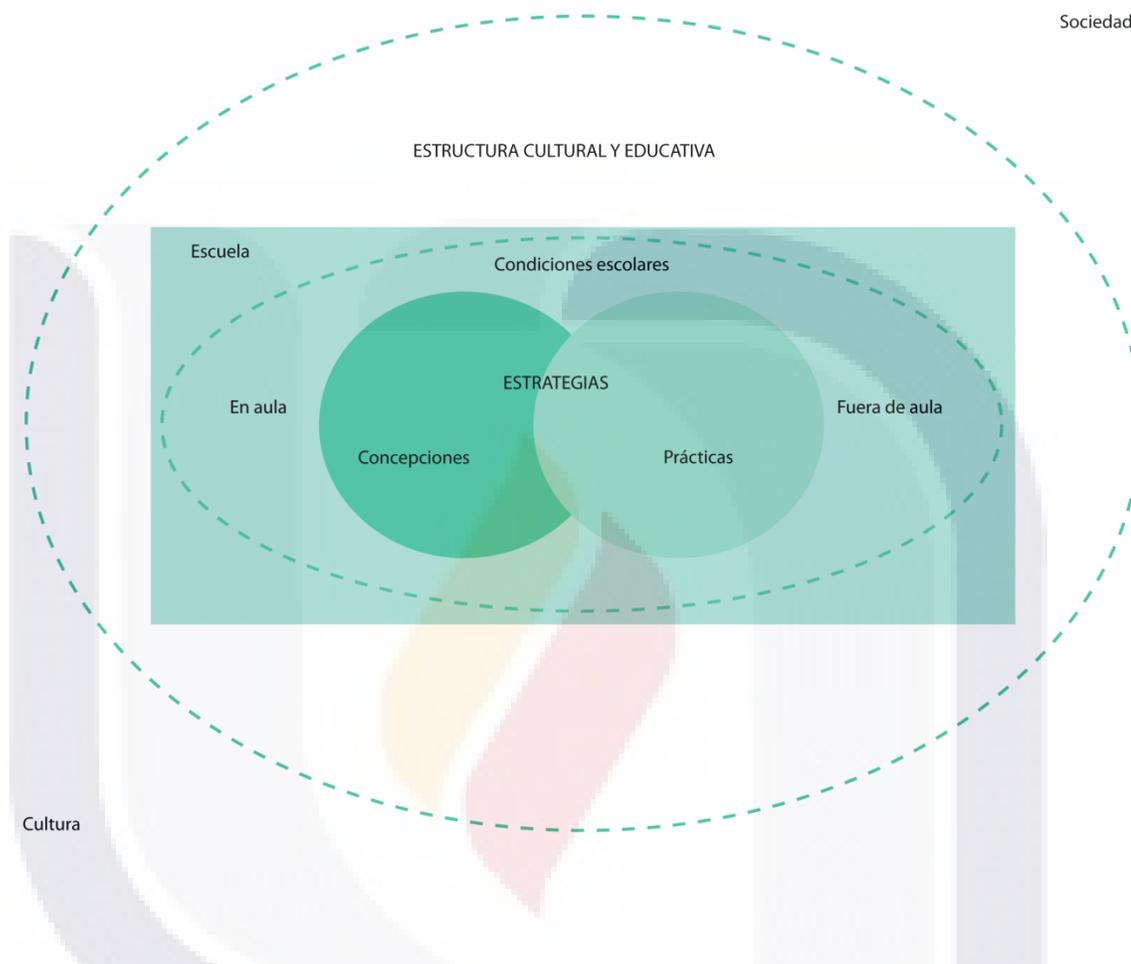
#### 4.4 Consideraciones finales

Stigler (2009) comenta que la enseñanza, y por ende la evaluación del aprendizaje que se encuentra dentro de la misma enseñanza, se moldea por la estructura cultural y educativa en que se vive. El colectivo del profesorado aprende a enseñar de cierta manera de acuerdo a los contextos y la historia personal, de modo que se va creando un tipo de modelo sistemático de enseñanza.

En nuestro caso los profesores entrevistados tienen una experiencia de trabajo que no rebasa los 8 años de experiencia y podría ser por eso que se refleja que hay evaluación formativa, con algunas carencias, pero finalmente se le da un uso formativo. En el caso de las respuestas de los cuestionarios, hubo profesores, los de mayor experiencia y edad, que contestaron de manera diferente a los profesores jóvenes y de menor experiencia, es decir, se ve polarizado el pensamiento tradicional y moderno. En resumen se puede decir que la historia académica y personal ayudan a comprender la manera de enseñar de los profesores de primaria.

El esquema planteado anteriormente (Fig. 5.13) puede desarrollarse ara quedar de la siguiente manera:

Figura 5.15 Prácticas de enseñanza y evaluación en aula y elementos que influyen en ella



Kennedy (2011) habla del error de atribución que consiste en tomar únicamente en cuenta las características de los profesores para explicar sus prácticas ignorando la influencia de la escuela y el entorno.

Es necesario considerar incluso elementos que tiene que ver con la cultura y la sociedad, la estructura cultural y el contexto de dicha estructura.

De acuerdo con Gilbert y Malone (citados en Kennedy 2011) es necesario tratar de tomar en cuenta el contexto donde se desenvuelve una práctica educativa, dejar de formar expectativas y de idealizar a los profesores y dejar de interpretar el comportamiento en términos personales. Esto coincide con lo que Stigler (2010) dice

acerca de la enseñanza como cultura. Los profesores por si solos no son los únicos responsables de todo lo que sucede en la enseñanza.

Los esfuerzos por aportar elementos para que los maestros enriquezcan sus concepciones y sus prácticas docentes de evaluación podrían ser más fructíferas si toman en cuenta lo anterior.



## Bibliografía

- Abbagnano N. (2000) Diccionario de filosofía. Fondo de Cultura Económica. México p.190
- Airasian P. W. (2001) Classroom assessment: concepts and applications. Boston; London. Mc Graw Hill 434 p.
- Allen, et al. (2009) 'Supporting Classroom Assessment Practice: Lessons From a Small High School'. Theory Into Practice. Routlege. Taylor and Francis Group 48:1,72 — 80 <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802577650>
- Andrade, H. and Valtcheva, A. (2009) 'Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment'. Theory Into Practice. Routlege. Taylor and Francis Group. USA. 48:1,12 — 19 <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802577544> cap 4
- Andrade, H. (2009) 'This Issue', Theory Into Practice. Routlege. Taylor and Francis Group 48:1,1 — 3 <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802577510>
- Angelo, T. A. y Cross, P. (1993) Classroom Assessment Techniques. Handbook for College Teachers. Jossey Bass Publishers. San Francisco.
- Aschbacher, P. y Alonzo, A. (2006) Examining the utility of elementary science notebooks for formative assessment purposes en Educational Assessment. Ed. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. No. 1 Vol. 3 pp.179
- Aydin, Emin; Tugal, Ilker (2005). On the Influence of Grouping Practices on Classroom Teaching Essays in Education v14 Sum. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED503552>
- Bazán, A. (2004) Evaluación del desempeño en lectura y escritura. Aportes empíricos a la noción de componentes lingüísticos en el cuarto grado de primaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa. México. Vol: 9, No: 23, Págs: 841-861.
- Black P. ET. AL. (2003) Assessment for learning putting it into practice. Buckingham, Open University Press, 172 p.
- Black y D. Wiliam. (2004) The formative purpose: Ass. must first promote learning. En *Towards coherence between classroom assessment and accountability*. 103<sup>rd</sup> Yearbook, Part 2. Nat. Soc. for the Study of Education. Chicago. U. of Chicago Press.
- Borko, Hilda et al. (2007). Using Artifacts to Characterize Reform-Oriented Instruction: The Scoop Notebook and Rating Guide. CSE Technical Report 707. CRESST

- Cabrera Rubio, N. A.; García Ramos, J. M.; Najera Ruiz, F. (2005) La evaluación de los aprendizajes en la escuela primaria ¿Conceptos, procedimientos y actitudes? Área de aprendizaje y desarrollo. VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa
- Candela, A. (1999) "Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa". Revista Mexicana De Investigación Educativa. (México), vol: 4, no: 8, mes: jul-dic, año: 1999, págs: 273-298.
- Careles D. (2005) Prospects for the implementation of assessment for learning. *Assessment in Education*. Vol. 12, No. 1, March 2005, pp. 39–54
- Casanova, M. A. (1998) La evaluación educativa, escuela básica. SEP, Biblioteca para actualización del maestro. México
- Centre for Educational Research and Innovation. Formative Assessment. Improving learning in secondary classrooms. OECD Publishing. Paris, Francia.
- Cipani, E. (2004) Classroom management for all teachers: 12 plans for evidence based practice. Upper Saddle River (N. J.) Merrill
- Cizek, Gregory J. (2003) Detecting and preventing classroom cheating; promoting integrity in assessment. Thousand Oaks (Calif.), Crowin; London SAGE 168 p.
- Cizek, Gregory J. y Heidi Andrade, Eds. (2009). *Handbook of formative assessment*. Routledge.
- Chadwick, C.B. y N. Rivera (1997) Evaluación formativa para el docente. Editorial, Paidós, Ecuador, Barcelona, Buenos Aires, México
- Contreras, L. Á. (2002). Contemporary models, procedures and practices in learning assessment: Interview with Anthony J. Nitko. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). Retrieved 01 10, 2009 from the World Wide Web: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contents-nino.html>
- De La Garza Vizcaya, E. L. (2004) La evaluación educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Sección temática, la evaluación de la educación. Volumen IX, Número 23, pp. 807-816
- De La Garza López De Lara, Y. (2009) Análisis y documentación de prácticas de enseñanza de la escritura en un contexto de formación docente . Área de prácticas educativas en espacios escolares. X Congreso Nacional de Investigación Educativa
- De La Paz Silva Batatina, M. (2007) Evaluación en la educación inicial como proceso constitutivo a la condición del niño. Revista Iberoamericana de educación.

- Organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. Caracas, Venezuela. No. 44/3 <http://www.rieoei.org/1854.htm>
- De La Peña, J.A. (2002) ¿Sirven las evaluaciones internacionales? Educación. México. No: 87, pp. 20-22
- Esteva Romo, A. (2009) Reflexiones sobre la observación de las prácticas docentes a partir de una experiencia de investigación: el trabajo colegiado docente en una Escuela Normal de Maestros en Educación Primaria. Área de sujetos de la educación. X Congreso Nacional de Investigación Educativa
- Fernández Nistal, M. T.; De La Paz Ross Argüelles, G.; Mercado Ibarra, S. M. (2009) Análisis de la práctica educativa a través de cuatro dimensiones: qué enseñan los maestros, cómo enseñan, qué hacen los alumnos y estructura comunicativa . Área de prácticas educativas en espacios escolares. X Congreso Nacional de Investigación Educativa
- Gallagher, Chris W.(2009) 'Kairos and Informative Assessment: Rethinking the Formative/Summative Distinction in Nebraska'. Theory Into Practice. Routledge Taylor and Francis Group 48:1,81 — 88 <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802577676>
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el 01 de 10 de 2009, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Herman, Joan L. (2006). The Nature and Impact of Teachers' Formative Assessment Practices. CSE. Technical Report 703. CRESST.
- INEE (2007) El aprendizaje en tercero de primaria en México: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Educación. México No: 148, Págs: 1-16.
- INEE (2007) "Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora". Educación 2001. (México), no: 144, mes: may, año: 2007, págs: 55-57.
- Keeves, J. P. (1994) "Methods of Assessment in school" en Husen Torsten y T. Neville Postlethwaite, The International Encyclopedia of education. Ed. Pergamon. Segunda edición. Tomo I. 362-370
- Nennedy, K. (2010) Attribution Error and the Quest for Teacher Quality. Educational Researcher, Vol. 39, Mes Noviembre No. 8, pp. 591–598

[http://www.aera.net/uploadedFiles/Publications/Journals/Educational\\_Researcher/3908/591-598\\_11EDR10.pdf](http://www.aera.net/uploadedFiles/Publications/Journals/Educational_Researcher/3908/591-598_11EDR10.pdf)

- Jones, J. (2005) Developing effective formative assessment practices in the primary modern foreign language classroom. Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas. España. No: 15, Págs: 39-47.
- Ley General de Educación LGE (1994) Acuerdo 200. SEP. México
- Ley General de Educación (2009) Acuerdo 499. SEP. México
- Loureiro Denis, G. (2009) Evaluación en el aula, currículo y evaluaciones externas. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Grupo de Trabajo sobre estándares y evaluación
- Lysnel, A. (2006) Assessment theory and practice of students' outcomes in the Nordic Countries en Scandinavian Journal of Educational Research. Ed. Taylor y Francis. July No. 3, Vol. 50, pp. 327
- McMillan, James H. Ed. (2007). *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice*. New York. Teachers College Press.
- Mateo, J. (2000) La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Editorial 33 Cuadernos de educación, I.C.E. Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Martin, E. y Martínez Rizo, F.. Coordinadores (2009) Avances y desafíos en la evaluación educativa. Fundación Santillana, Organización de Estados Iberoamericanos, Metas educativas 2021.
- Martínez Rizo, F. (2005) Sobre la difusión de resultados por escuelas. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Colección Cuadernos de Investigación No.15
- Martínez Rizo, F. (2011) *Uso formativo de la evaluación para mejorar el aprendizaje, Qué se sabe y qué retos hay que enfrentar*. Estado del conocimiento sobre el tema a nivel internacional. Documento no publicado.
- Mauri, T. y Barbera, E. (2007) Regulación de la construcción del conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. Infancia y Aprendizaje. España. Vol: 30, No: 4, Págs: 483-497.
- Milles y Huberman (1994). *Qualitative data analysis*. . SAGE publicaciones. International Educational and Professional Publisher. Thousand Oaks, London, New Delhi.

- Ministerio de educación (2006) Evaluación de aula en enseñanza básica y media superior, subsector: lenguaje y comunicación. Equipo de seguimiento a la implementación curricular. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Oria, V. (1994) El maestro y los nuevos planes de estudio. *Revista Mexicana de Pedagogía*. México. Vol: 5, No: 19, Págs: 23-24.
- Onwuegbuzie A. y Teddlie C. (2003) "A framework for analyzing data in mixed methods research". En Tashakkori, A. y Teddlie. C (coordi.) *Handbook of mixed methods ins social & behavioral research*. SAGE publicaciones. International Eduactional and Professional Publisher. Thoudand Oaks, London, New Delhi.
- Pérez Martínez, M.; Pedroza Zúñiga, L. H.; Treviño Villarreal, E. (2007) Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. Área de sujetos y actores escolares. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa
- Picaroni, B. (2009) La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificación y comunicación con los padres. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Grupo de Trabajo sobre estándares y evaluación.
- Popham, W. James (2008). *Transformative Assessment*. Alexandria. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ravela, P. (2009) ¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula? Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Grupo de Trabajo sobre estándares y evaluación.
- Ravela P. (2009) Consignas, devoluciones y calificaciones en América latina: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América latina. *Páginas de Educación*. Universidad Católica de Uruguay pp. 49-90
- Ravela, P. et al. (2008) Las evaluaciones que América Latina Necesita. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. No. 40
- Ravela, P. et al. (2001) Los próximos pasos: ¿Cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes de América Latina? Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. No. 20
- Rueda, M. (2001) El inicio de cursos: ¿pensar la evaluación de los aprendizajes? *Educación*. México No: 88, Págs: 36-39.
- Ruiz, J.M. (1995) La evaluación formativa criterial aplicada a un centro de educación primaria. *Revista Complutense de Educación*. España. Vol: 6, No: 1, Págs: 201-216.

- Rodríguez, i.; Crispín B. L.; Avila Rosas, H. (1999) La evaluación formativa: Estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia. Área de aprendizaje y desarrollo. V Congreso Nacional de Investigación Educativa
- Rosales López, C. (1988) Criterios para la evaluación formativa. Editorial Narcea. Madrid, España.
- Saldivar Cancino, A. (2005) Prácticas de evaluación escolar en el nivel de educación primaria en el Estado de Nuevo León. CECYTE, Nuevo León, Gobierno de Nuevo León.
- SEP (1993) Planes y Programas de estudio 1993 Educación básica. Primaria. México D.F.
- SEP (2009) Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria. México D. F.  
<http://biblioteca.uahurtado.cl/cgi-bin/wxis.exe?IscScript=/ujah/reduc/bdos.xis&base=reduc&rango=1&mfn=012276>
- Shepard, L. A. (2001) "The role of classroom assessment in teaching and learning" en Richardson, Virginia, Handbook of research on Teaching. McMillan New York. Cuarta edición Capítulo 47 pp. 1066-1101
- Shepard, L. (2004) Curricular coherence in assessment design. En *Towards coherence between classroom assessment and accountability*. 103<sup>rd</sup> Yearbook, Part 2. Nat. Soc. for the Study of Education. Chicago. U. of Chicago Press.
- Shepard L. (2006) La evaluación en el aula. *Educational Measurement*. Universidad de Colorado. ACE/ Wesport pp. 623-646
- Stiggins, R. J. (2001) Student- involved classroom assessment. Upper Saddle River (N.J.) Merrill
- Stiggins (2006) From formative assessment to assessment FOR learning: a parth oof succes in standards based schools en Phi Delta Kappan. Ed. Ihi Delta Kappan International Volumen 10, No. 4 pp. 324
- Stiggins, R. J. (1998) Classroom assessment for student success. Washington (D. C.) National Education Asociation.
- Stiggins, R. J. (2008). Assessment Manifesto: A call for the development of balanced assessment systems. Princeton. Educational Testing Service
- Stiggins, R. (2004) Conquering the Formative Assessment (FA) Frontier. En *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice*. New York. Teachers College Press.
- Stigler J. & James Hiebert (2009) The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom. Simon & Schuster. 225 pags.

- Stobart, G. (2005) Assessment and change en Assessment in education: principles policy and practice. Ed. Taylor y Francis. Vol. 12 No. 3 November pp.215
- Suter, L. Tools for two masters: Classroom assessment and school system ass. En *Towards coherence between classroom assessment and accountability*. 103<sup>rd</sup> Yearbook, Part 2. Nat. Soc. for the Study of Education. Chicago. U. of Chicago Press.
- Tashakkori, A. y Teddlie. C. (1998) *Mixed Methodology Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. SAGE publicaciones. International Eduactional and Professional Publisher. Thoudand Oaks, London, New Delhi.
- Tenti Fanfani, Emilio (2002) *Los docentes y la evaluación*. Seminario Internacional *La dimensión política de la evaluación de la calidad educativa en América Latina*. Ministerio de educación de Chile IPEE/UNESCO, Buenos Aires, Santiago de Chile. 16 y 17 de diciembre de 2002.
- Wiliam y Leahy. (2006) A Theoretical Foundation for FA. En *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice*. New York. Teachers College Press.
- Wilson, Mark, Ed. (2004). *Towards coherence between classroom assessment and accountability*. 103<sup>rd</sup> Yearbook, Part 2. Nat. Soc. for the Study of Education. Chicago. U. of Chicago Press.
- Wilson y K. Draney. (2004) Some links between large-scale and classroom assessments: The case of the BEAR assessment system. En *Towards coherence between classroom assessment and accountability*. 103<sup>rd</sup> Yearbook, Part 2. Nat. Soc. for the Study of Education. Chicago. U. of Chicago Press.
- Zalpa G. (2011) *Cultura y acción social. Teorías (s) de la cultura*. Plaza y Valdés Editores. Universidad Autónoma de Aguascalientes.



**ANEXOS**





**Anexo No.1**

**CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE  
PRIMARIA  
SOBRE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN**

**PROYECTO  
EL USO FORMATIVO DE LA EVALUACIÓN PARA MEJORAR EL  
APRENDIZAJE**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES  
ESCUELA NORMAL PROF. SERAFÍN PEÑA, NUEVO LEÓN  
CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA**

## PRESENTACIÓN E INSTRUCCIONES GENERALES

Estimado(a) maestro(a):

Nos dirigimos a Usted para pedir su apoyo en la preparación de un cuestionario sobre las prácticas de evaluación que llevan a cabo los maestros de educación primaria.

El cuestionario es uno de los instrumentos que se utilizarán en un proyecto de investigación denominado *El uso formativo de la evaluación para mejorar el aprendizaje. Estado actual del conocimiento y diagnóstico de prácticas de maestros de primaria*. El proyecto es dirigido por investigadores de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) y cuenta con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). El diagnóstico se llevará a cabo en el estado de Nuevo León y esta versión del cuestionario corresponde a la etapa de pilotaje que debe realizarse para contar con un mejor instrumento.

El cuestionario busca tener información sobre las prácticas de evaluación que se llevan a cabo en las escuelas primarias, las concepciones que tienen los maestros en relación con ellas y las condiciones en que dichas prácticas se llevan a cabo.

Somos conscientes de que responder la versión piloto del cuestionario es una tarea que implica un tiempo considerable; pensamos también que vale la pena hacerlo, ya que permitirá tener un instrumento más adecuado con el que se podrá obtener información muy valiosa, que servirá para organizar actividades que ayuden a los maestros a realizar mejores evaluaciones que contribuyan más al aprendizaje de los alumnos. Por ello esperamos que Usted esté en condiciones de hacer el esfuerzo que le pedimos.

Consideramos que responder el cuestionario llevará alrededor de una hora; en caso de que le sea posible responderlo inmediatamente después de que lo reciba, le pedimos devolverlo a la persona que se lo entregue; en caso de que prefiera responder el cuestionario en otro momento, le rogamos atentamente entregarlo en un sobre cerrado al director de su escuela, para que las personas a cargo del piloteo lo recojan dos días después de que le sea entregado.

Por favor, lea con atención cada una de las preguntas y conteste de acuerdo a las instrucciones correspondientes. Al final del cuestionario encontrará un espacio en el que, si lo desea, podrá hacernos las observaciones que considere convenientes para mejorar el cuestionario. Si quiere hacer comentarios sobre alguna pregunta en particular, hágalo en el margen de la hoja.

Como se trata de un proyecto de investigación, que no deberá ser utilizado para la evaluación de los maestros, el cuestionario no deberá contener dato alguno que permita identificar quién lo respondió. Tenga Usted la seguridad de que la información que se obtenga únicamente se utilizará para los propósitos de la investigación.

Los responsables del proyecto estamos seguros de que mejorar las prácticas de evaluación que llevan a cabo los maestros llevará a un mejor aprendizaje de los alumnos, por lo que tenemos muchas esperanzas en este trabajo, y le agradecemos desde ahora su colaboración.

Atentamente

El equipo de la UAA

Felipe Martínez Rizo

Guadalupe Ruiz Cuellar

**CÓDIGO DEL CUESTIONARIO:**  
 (Dejar en blanco el recuadro del código)

**DATOS DEL CENTRO DE TRABAJO:**  
 Turno: Matutino ( ) Vespertino ( )  
 Localidad: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 Municipio: \_\_\_\_\_

**SOBRE SU FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA**

1. ¿Qué tipo de estudios realizó para desempeñar su trabajo docente?
  - Normal básica para el nivel de educación primaria
  - Normal básica para otro nivel educativo o alguna modalidad especial
  - Licenciatura en educación primaria
  - Licenciatura en otro nivel educativo o especialidad
2. En este momento, ¿cuál es el nivel máximo de estudios con que usted cuenta?
  - Normal básica sin licenciatura
  - Licenciatura
  - Especialidad
  - Maestría
  - Doctorado
3. ¿Cómo valora usted la formación inicial que recibió para desarrollar la evaluación del aprendizaje de sus alumnos?
  - Me dio los elementos necesarios para evaluar el aprendizaje de mis alumnos en forma variada y rica
  - Me dio algunos elementos básicos para hacer la evaluación, pero otros los he tenido que adquirir o desarrollar a lo largo de mi labor docente
  - Me dio muy pocos elementos para hacer evaluación; prácticamente todo lo que sé es resultado de lo que he aprendido después
4. Durante su vida profesional como docente, sin contar los Talleres Generales de Actualización, los Cursos Básicos de Actualización o las reuniones de Consejo Técnico, ¿en qué experiencias de formación continua y superación profesional ha participado? (Marque todas las que procedan).

	No	Sí
4.a. Cursos y/o talleres presenciales de actualización o capacitación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.b. Cursos y/o talleres en línea de actualización o capacitación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.c. Cursos y/o talleres de actualización o capacitación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.d. Diplomados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.e. Estudios de especialidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.f. Estudios de maestría	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.g. Estudios de doctorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Específicamente **en relación con las tareas de evaluación que tiene que desarrollar en el aula**, ¿ha contado usted con oportunidades de formación continua y/o superación profesional? Señale los tipos de experiencias en que ha participado:

	No	Sí
5.a. Cursos y/o talleres presenciales de actualización o capacitación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.b. Cursos y/o talleres en línea de actualización o capacitación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.c. Cursos y/o talleres de actualización o capacitación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.d. Diplomados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.e. Estudios de especialidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.f. Estudios de maestría	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.g. Estudios de doctorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. ¿Cómo valora usted la formación continua que ha recibido para desarrollar la evaluación del aprendizaje de sus alumnos?
- Me ha dado los elementos necesarios para evaluar el aprendizaje de mis alumnos en forma variada y rica
  - Me ha dado algunos elementos básicos para hacer la evaluación, pero otros los he tenido que adquirir o desarrollar por mi cuenta
  - Me ha dado muy pocos elementos para hacer evaluación

### SOBRE LA SITUACIÓN Y COMPOSICIÓN DEL GRUPO QUE ATIENDE

7. En este ciclo escolar, ¿cuándo comenzó a dar clase al grupo que atiende actualmente?
- Agosto - septiembre
  - Octubre - noviembre
  - Diciembre - enero
  - Febrero - marzo
  - Abril - mayo
8. En este ciclo escolar, ¿cuántos profesores han atendido este grupo antes que usted?
- No lo sabe
  - Usted ha sido el único profesor en este ciclo escolar
  - Uno antes que usted
  - Dos o más antes que usted
9. Actualmente, ¿cuántos alumnos en total hay en su grupo? **(Anote el número)**  
\_\_\_\_\_
10. De los alumnos de su grupo, ¿cuántos están repitiendo el grado que cursan actualmente? \_\_\_\_\_  
**(Si no tiene alumnos repetidores, anote cero)**
11. De los alumnos de su grupo, ¿cuántos tienen necesidades educativas especiales?  
\_\_\_\_\_  
**(Anote el número; si no tiene alumnos con estas características anote cero)**
12. De los alumnos de su grupo, hasta este momento, ¿cuántos han alcanzado muy pocos de los objetivos de aprendizaje de este ciclo escolar? **(Anote el número)**  
\_\_\_\_\_

**SOBRE SUS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN**

**SOBRE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA:**

13. Al inicio de este ciclo escolar, ¿recibió usted información sobre el aprovechamiento académico de su grupo de alumnos en el ciclo anterior? (Boletas, resumen de calificaciones).
- No
  - Sí
14. ¿Recibió algún otro tipo de información (portafolios de evidencias, expediente) que le permitiese conocer con mayor detalle el nivel con el que iniciaron el ciclo escolar los alumnos de su grupo?
- No
  - Sí, recibí información adicional pero muy elemental
  - Sí, recibí información adicional detallada
15. Al inicio de este ciclo escolar, ¿realizó usted evaluación diagnóstica de su grupo?
- No **(Si marca esta opción pase a la pregunta 16)**
  - Sí **(Si marca esta opción responda las siguientes preguntas 15 a -15 d)**
- 15.a. ¿Cuándo llevó a cabo la evaluación diagnóstica?
- Durante las últimas semanas de agosto
  - Durante las dos primeras semanas de septiembre
  - Durante las dos últimas semanas de septiembre
- 15.b. ¿En qué consistió la evaluación diagnóstica que realizó?
- En un examen con preguntas de opción múltiple u otro tipo de respuesta estructurada
  - En un examen con preguntas abiertas
  - En otro tipo de ejercicio
- 15.c. ¿Realizó alguna actividad antes de aplicar la evaluación diagnóstica para preparar a sus alumnos?
- Sí, entregué a los alumnos una guía o temario de la evaluación que iba a aplicar
  - Sí, repasé con el grupo los temas que serían cubiertos en la evaluación diagnóstica
  - No
- 15.d. ¿Qué hizo con el resultado de la evaluación diagnóstica? Marque todas las opciones que apliquen
- Entregué a cada alumno su resultado, sin comentarios especiales
  - Entregué a cada alumnos su resultado y le hice recomendaciones particulares
  - Llevé a cabo la planeación de mis actividades docentes con base en ellos
  - Organicé a los alumnos en función de sus resultados para trabajar con ellos diferenciadamente
  - No utilicé los resultados
16. Para hacer una evaluación diagnóstica, de las siguientes estrategias, ¿cuáles ha utilizado y qué tan útiles le han resultado? **NO valore la utilidad de las estrategias que no utilice.**

Estrategias de evaluación	No la utilicé	Muy útil	Útil	Poco útil	Inútil
16.a. Realizar observaciones de los alumnos y su desempeño en las actividades del aula	<input type="radio"/>				
16.b. Aplicar exámenes de opción múltiple	<input type="radio"/>				
16.c. Aplicar exámenes de ensayo o respuesta abierta	<input type="radio"/>				
16.d. Hacer entrevistas al profesor del ciclo anterior	<input type="radio"/>				
16.e. Hacer entrevistas a los padres de familia	<input type="radio"/>				
16.f. Hacer entrevistas a los mismos alumnos	<input type="radio"/>				
16.g. Revisar antecedentes académicos de los alumnos	<input type="radio"/>				
16.h. Conocer los resultados del grupo en la prueba ENLACE del ciclo anterior	<input type="radio"/>				
16.i. Solicitar tareas o trabajos relacionados con los contenidos del grado anterior (portafolio, expediente)	<input type="radio"/>				

### **SOBRE EXÁMENES Y EVALUACIONES BIMESTRALES Y CONTINUAS:**

17. En el **último bimestre que evaluó a su grupo durante este ciclo escolar**, ¿con qué frecuencia utilizó las siguientes técnicas o instrumentos para evaluar a sus alumnos? Considere que cada columna significa:

Mensual = 1 vez al mes en promedio

Quincenal = 1 vez cada quince días en promedio

Semanal = 1 vez a la semana en promedio

Diario o casi diario = 2 o más veces a la semana

Instrumentos o técnicas para evaluar		No la usé en este bimestre	Mensual	Quincenal	Semanal	Diario o casi diario
17.a.	Pruebas y cuestionarios integrados por preguntas de opción múltiple, verdadero-falso, correlación y similares)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.b.	Pruebas y cuestionarios integrados por preguntas de respuesta abierta sencillas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.c.	Reportes de lectura, diarios, proyectos, portafolios, y otros similares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.d.	Observación de los alumnos mientras realizan alguna actividad, individualmente o en grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17.e. Revisión de tareas y trabajos hechos por los alumnos individualmente o en grupo, en aula o en su casa	<input type="radio"/>				
17.f. Interrogatorios orales	<input type="radio"/>				

18. Para orientar a los alumnos en la realización de un trabajo en clase, ¿qué tan útiles considera que son las siguientes estrategias?

<b>Estrategias de orientación</b>	<b>Muy útil</b>	<b>Útil</b>	<b>Poco útil</b>	<b>Inútil</b>
18.a. Presentarles ejemplos de buenos trabajos para que identifiquen qué se espera lograr	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.b. Mostrarles ejemplos de un trabajo desde que tenía muchas debilidades hasta que se convirtió en uno de buena calidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.c. Dar indicaciones y que los alumnos realicen el trabajo lo mejor que puedan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.d. Presentarles ejemplos de malos trabajos para que identifiquen lo que no deben hacer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. ¿Qué tanto usa los siguientes elementos para evaluar el progreso de sus alumnos?

<b>Elementos para evaluar el progreso</b>	<b>Muy utilizado</b>	<b>Utilizado</b>	<b>Poco utilizado</b>	<b>Nada utilizado</b>
19.a. Los resultados de los exámenes aplicados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.b. Los ejercicios realizados en el libro de texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.c. Los ejercicios realizados en el cuaderno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.d. La participación en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.e. Las tareas que los alumnos realizan en casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.f. El desempeño de los alumnos en la clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19.g. Portafolios de evidencias, proyectos o herramientas similares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Para atender alumnos de **bajo aprovechamiento**, ¿con qué frecuencia realiza estas actividades?

Actividades de apoyo		No la use en este bimestre	Mensual	Quincenal	Semanal	Más de una vez a la
20.a.	Indica con detalle las causas de sus errores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.b.	Proporciona materiales especiales para reforzar los contenidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.c.	Pide que realicen actividades adicionales de refuerzo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.d.	Lleva un seguimiento detallado de lo que van aprendiendo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.e.	Pide a los alumnos más aventajados que les apoyen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.f.	Dedica tiempo específico en recreo o extractase para apoyar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.g.	Trabaja con otros maestros de su escuela o de apoyo para organizar actividades especiales para esos alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.h.	Conversa con los padres de familia sobre su situación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20.i.	Da orientación específica a los padres para apoyo en casa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. ¿Cada cuándo se aplican **exámenes escritos** a sus alumnos?

	No	Sí
21.a. Semanalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.b. Quincenalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.c. Mensualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21.d. Bimestralmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. ¿Hay algún área o asignatura que evalúe con más frecuencia que otras? (escriba el nombre en la línea)

---



---

23. Para asignar la calificación bimestral en cuanto a aspectos cognoscitivos de la formación de sus alumnos, además de los resultados en los exámenes, ¿qué tanta importancia otorga a los siguientes elementos?

Elementos considerados en la calificación	Mucha	Regular	Poca	Ninguna
23.a. Participación en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.b. Asistencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.c. Tareas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.d. Trabajos realizados en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.e. Disciplina en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23.f. Ejercicios en cuadernos y en libros de texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. ¿Con qué compara usted el desempeño de cada alumno para asignarle su calificación?

Referente para comparar desempeño actual	No	Sí
24.a. Con el desempeño anterior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.b. Con el aprovechamiento del resto del grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24.c. Con las metas de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. De las siguientes acciones, ¿cuáles utiliza para dar a conocer los resultados de las evaluaciones bimestrales **a cada uno de sus alumnos**?

	No	Sí
25.a. Escribe notas o comentarios breves en los trabajos o exámenes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.b. Platica con ellos de manera individual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.c. Explica su calificación mostrándoles evidencias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.d. Otra (especifique):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. De las siguientes acciones, ¿cuáles utiliza para dar a conocer los resultados de las evaluaciones bimestrales a los padres de familia?

	No	Sí
26.a. Explica los aspectos que toma en cuenta para asignar la calificación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.b. Entrega un reporte escrito (diferente a la boleta) sobre el desempeño de su hijo a cada padre de familia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.c. Muestra evidencias para explicarles cómo obtuvieron sus hijos las calificaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.d. Entrega las boletas para firma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.e. Otra (especifique):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. ¿Quién elabora o participa en la elaboración de los exámenes bimestrales que aplica a su grupo?

- Los hace usted solo
- Los hacen en la escuela, entre varios profesores
- Los adquieren o reciben de fuera de la escuela

28. Señale qué tanta importancia tienen los siguientes factores para tomar la decisión de elaborar los exámenes Usted mismo, solo o con otros maestros, o adquirirlos fuera de la escuela:

Factores considerados	Muy importante	Regularmente importante	Nada importante
28.a. Los exámenes externos son acordes al programa de estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.b. Elaborar bien exámenes propios implica invertir mucho tiempo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.c. Los exámenes externos están bien elaborados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.d. Es difícil hacer exámenes propios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.e. Los exámenes externos son fáciles de revisar y calificar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.f. Los maestros no contamos con la capacitación necesaria para elaborar exámenes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.g. Los exámenes externos permiten conocer bien el avance y los límites del aprendizaje de los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.h. No me corresponde a mí tomar la decisión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28.i. Otra razón (especifique abajo del cuadro):	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---



---

**SOBRE SUS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN. PARTE 1**

Enseguida encontrará unas baterías de preguntas sobre las ideas que tiene Usted sobre las formas deseables de realizar las actividades de evaluación y sus propias prácticas al respecto. Por favor distinga su opinión sobre lo deseable y la información sobre lo que Usted hace habitualmente.

29. A continuación aparece una lista de enunciados sobre prácticas de evaluación que pueden tener lugar en el aula. Señale por favor su opinión sobre qué tan deseable es cada una.

Enunciados sobre prácticas de evaluación	¿Es deseable?				
	¡NO!	No	¿?	Sí	¡SI!
29.a. Hacer esfuerzos conscientes por evaluar el avance de los alumnos en cuanto a objetivos de aprendizaje que no se limiten a memorizar.	( )	( )	( )	( )	( )
29.b. Evaluar regularmente las necesidades de los estudiantes, y basar las decisiones sobre enseñanza en esas necesidades.	( )	( )	( )	( )	( )
29.c. Hacer que los alumnos discutan de manera articulada su avance en relación con objetivos centrales de aprendizaje.	( )	( )	( )	( )	( )
29.d. Hacer que los alumnos se involucren en la autoevaluación de sus avances, reuniendo evidencias para mostrar que dominan competencias importantes, mediante portafolios u otros medios.	( )	( )	( )	( )	( )
29.e. Limitar el número de trabajos a los que asigna calificación o puntos para que el alumno se concentre en aprender y no en la calificación.	( )	( )	( )	( )	( )
29.f. Dar retroalimentación individual a cada alumno sobre sus tareas (oralmente o por escrito), para ayudarles a mejorar.	( )	( )	( )	( )	( )
29.g. Establecer un número máximo de notas altas (v. gr. 10) que no se deberá rebasar en el grupo.	( )	( )	( )	( )	( )
29.h. Establecer un número máximo de notas bajas (v. gr. 6) que no se deberá rebasar en el grupo.	( )	( )	( )	( )	( )
29.i. Dar oportunidades a los alumnos para tomar decisiones y hacerse cargo de la manera en que aprenderán un tema.	( )	( )	( )	( )	( )
29.j. Dar prioridad a la comunicación con los alumnos sobre sus fortalezas y debilidades y sobre sus objetivos de mejora.	( )	( )	( )	( )	( )

30. Enseguida encontrará una vez más los mismos enunciados, pero ahora indique con qué frecuencia Usted lleva a cabo las acciones a que se refiere cada uno, marcando la opción que corresponda.

Enunciados sobre acciones de evaluación	¿Suelo hacerlo?			
	No	Poco	Bastante	Mucho
30.a. Hacer esfuerzos conscientes por evaluar el avance de los alumnos en cuanto a objetivos de aprendizaje que no se limiten a memorizar.	( )	( )	( )	( )
30.b. Evaluar regularmente las necesidades de los estudiantes, y basar las decisiones sobre enseñanza en esas necesidades.	( )	( )	( )	( )
30.c. Hacer que los alumnos discutan de manera articulada su avance en relación con objetivos centrales de aprendizaje.	( )	( )	( )	( )
30.d. Hacer que los alumnos se involucren en la autoevaluación de sus avances, reuniendo evidencias para mostrar que dominan	( )	( )	( )	( )

competencias importantes, mediante portafolios u otros medios.				
30.e.Limitar el número de trabajos a los que asigna calificación o puntos, para que el alumnos se concentre en aprender y no en la calificación.	( )	( )	( )	( )
30.f.Dar retroalimentación individual a los alumnos sobre sus tareas (oralmente o por escrito), para ayudarles a mejorar.	( )	( )	( )	( )
30.g.Establecer un número máximo de notas altas (v. gr. 10) que no se deberá rebasar en el grupo.	( )	( )	( )	( )
30.h.Establecer un número máximo de notas bajas (v. gr. 6) que no se deberá rebasar en el grupo.	( )	( )	( )	( )
30.i.Dar oportunidades a los alumnos para tomar decisiones y hacerse cargo de la manera en que aprenderán un tema.	( )	( )	( )	( )
30.j.Dar prioridad a la comunicación con los alumnos sobre sus fortalezas y debilidades y sobre sus objetivos de mejora.	( )	( )	( )	( )

31. Ahora aparece una lista de enunciados; por favor reaccione con respecto a cada uno, marcando en cada caso el símbolo que mejor corresponda a su propia situación, de los siguientes:

- ✓ Sé cómo hacerlo y lo hago habitualmente
- 0 Sé cómo hacerlo pero no lo hago habitualmente
- ? No tengo claro cómo hacerlo, necesito ayuda

Enunciados sobre acciones de evaluación	✓	0	?
31.a.Antes de empezar una clase tengo claros los objetivos de aprendizaje que trataré que mis alumnos alcancen.	( )	( )	( )
31.b.Al comenzar la clase explico a mis alumnos los objetivos de aprendizaje a alcanzar, en términos que ellos pueden entender.	( )	( )	( )
31.c.Puedo traducir los objetivos en evaluaciones confiables que den información precisa sobre el aprendizaje alcanzado.	( )	( )	( )
31.d.Entiendo la relación que hay entre evaluación y motivación de los alumnos, y uso la evaluación de manera que fortalezca su confianza.	( )	( )	( )
31.e.Utilizo la información derivada de las evaluaciones que hago para retroalimentar mi propia práctica docente.	( )	( )	( )
31.f.Doy a mis alumnos retroalimentación frecuente y descriptiva, a menudo detallada, que les informa sobre su aprendizaje.	( )	( )	( )
31.g.Fomento la participación activa de mis alumnos en su propia evaluación.	( )	( )	( )
31.h.Busco que los alumnos de mi grupo se comuniquen entre sí sobre sus avances y la forma de mejorar su aprendizaje.	( )	( )	( )
31.i.Me aseguro de que mis alumnos puedan describir qué objetivos deben alcanzar y qué pasos deberán dar para seguir aprendiendo, después de una evaluación.	( )	( )	( )

32. Las columnas izquierda y derecha de cada renglón de la tabla siguiente presentan enunciados que reflejan posturas distintas sobre un mismo aspecto de la evaluación. Lea con cuidado las posturas que se expresan en los dos lados de un mismo renglón y señale, marcando una de las posiciones de la parte central de la tabla (1, 2, 3, 4, 5), qué tanto se identifica con una u otra postura.

Ejemplos:

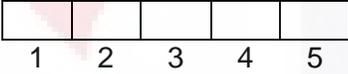
Si usted se identifica mucho con la posición que se expresa en el lado izquierdo, marque el cuadro 1 de los que se encuentran en la columna central:

La evaluación se realiza para promover mejoras en el aprovechamiento y el desarrollo del aprendizaje de los alumnos	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">X</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> </table>	X					1	2	3	4	5	La evaluación se realiza para medir el aprovechamiento de los alumnos en un momento dado, para reportar o dar cuentas
X												
1	2	3	4	5								

Si, por el contrario, se identifica con la postura que se expresa al lado derecho, marque el cuadro 5:

La evaluación se realiza para promover mejoras en el aprovechamiento y el desarrollo del aprendizaje de los alumnos	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">X</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> </table>					X	1	2	3	4	5	La evaluación se realiza para medir el aprovechamiento de los alumnos en un momento dado, para reportar o dar cuentas
				X								
1	2	3	4	5								

32.a. La evaluación se realiza para promover mejoras en el aprovechamiento y el desarrollo del aprendizaje de los alumnos	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> </table>						1	2	3	4	5	La evaluación se realiza para medir el aprovechamiento de los alumnos en un momento dado, para reportar o dar cuentas
1	2	3	4	5								
32.b. Los destinatarios principales de la evaluación son los alumnos	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> </table>						1	2	3	4	5	Los destinatarios principales de la evaluación son las autoridades
1	2	3	4	5								
32.c. El foco de la evaluación son las metas específicas de aprendizaje escogidas por los maestros, que permitan a los alumnos avanzar hacia estándares establecidos	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> </table>						1	2	3	4	5	El foco de la evaluación son ciertos estándares de aprovechamiento respecto a los cuales la escuela, los maestros y los alumnos deben rendir cuentas
1	2	3	4	5								
32.d. La evaluación se desarrolla a todo lo largo del aprendizaje	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> </table>						1	2	3	4	5	La evaluación es un evento al final del proceso de aprendizaje
1	2	3	4	5								

<p>32.e.</p>	<p>La evaluación es necesaria para dar a los alumnos elementos para mejorar su aprovechamiento; para ayudar al maestro a diagnosticar y atender mejor las necesidades de sus alumnos; ayudar a los padres a ver el progreso en el tiempo de sus hijos y apoyar su aprendizaje</p>		<p>La evaluación es necesaria para poder certificar los conocimientos y aprendizajes de los alumnos y para tomar decisiones relativas a su promoción y graduación.</p>
<p>32.f.</p>	<p>El papel del maestro en cuanto a evaluación es transformar los estándares en objetivos de aprendizaje; informar al alumno sobre los objetivos; ajustar la instrucción con base en los resultados; dar retroalimentación a los alumnos e involucrarlos en su evaluación</p>		<p>El papel de los maestros en materia de evaluación es administrar pruebas en forma cuidadosa para asegurar la confiabilidad y comparabilidad de los resultados; usar éstos para saber si los alumnos logran los estándares e interpretar los resultados para comunicarlos a los padres.</p>
<p>32.g.</p>	<p>El rol de los alumnos en materia de evaluación es autoevaluarse y dar seguimiento a su progreso; contribuir a establecer objetivos de aprendizaje; y aprovechar los resultados de las evaluaciones para desempeñarse mejor</p>		<p>El rol de los alumnos en materia de evaluación es estudiar para alcanzar los estándares de desempeño que se han establecido.</p>

33. A continuación aparece una lista de opiniones sobre un tema polémico: **la reprobación** de grado escolar. Señale su grado de acuerdo en relación a cada una de ellas.

<b>Opiniones sobre la reprobación</b>	<b>En total acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Indeciso</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>En total desacuerdo</b>
33.a. Los alumnos que no alcanzan las metas de aprendizaje deben ser reprobados porque al repetir grado tienen una nueva oportunidad para aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.b. Reprobar a un alumno provocará que tarde o temprano abandone la escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.c. La reprobación es un indicador de la exigencia académica del docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.d. Tiene más beneficios promover de grado a alumnos con bajo aprovechamiento que reprobarlos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.e. La promoción automática (o no reprobación) no asegura el aprendizaje y la nivelación de los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.f. Es tan fuerte el impacto de la reprobación en la autoestima del alumno que es mejor pasarlos al siguiente grado o nivel que obligarlos a repetir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33.g. Aprobar a los alumnos con bajo aprovechamiento es injusto para los alumnos estudiosos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**SOBRE SUS CONCEPCIONES Y CREENCIAS ACERCA DE LA EVALUACIÓN.  
PARTE 2**

En esta parte del cuestionario, en cada página encontrará Usted un recuadro que describe algunos rasgos de los procesos de evaluación que pueden ser diseñados e implementados para apoyar el aprendizaje de los alumnos. Luego verá cuatro preguntas que preguntan si Usted coincide o no con el texto del recuadro, y si sus propias prácticas coinciden o no con lo descrito en ese texto. Por favor **LEA CON DETENIMIENTO EL CONTENIDO DE CADA RECUADRO Y CONTESTE LAS PREGUNTAS FORMULADAS**; si en la primera de las cuatro preguntas Usted elige las opciones *En desacuerdo* o *Totalmente en desacuerdo*, deje sin contestar las otras tres preguntas relacionadas con ese recuadro y continúe al siguiente.

34. La planeación de la enseñanza debe dar oportunidad a maestros y alumnos de obtener y utilizar información sobre el avance para alcanzar metas de aprendizaje. Debe ser flexible, teniendo en cuenta los conocimientos y habilidades iniciales de los alumnos, así como los que vayan desarrollando. La planeación deberá incluir estrategias para asegurar que los alumnos entienden los objetivos que persiguen y los criterios que se usarán en la evaluación de su trabajo. Deberá planearse la forma en que los alumnos recibirán retroalimentación, cómo participarán en evaluar su aprendizaje y cómo serán ayudados para lograr progresos subsecuentes.

**En síntesis, la evaluación debe ser parte de la planeación efectiva de la enseñanza y el aprendizaje.**

34.a. ¿Cuál es su grado de acuerdo o desacuerdo con esta formulación?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo (Si usted selecciona esta opción continúe hasta la pregunta 35)
- Totalmente en desacuerdo (Si usted selecciona esta opción continúe hasta la pregunta 35)

34.b. ¿En qué medida considera usted que sus prácticas de evaluación están cercanas a lo que plantea esta formulación?

- Muy cercanas (Pase a la pregunta 34.d.)
- Cercanas (Pase a la pregunta 34.d.)
- Poco cercanas
- Nada cercanas

34.c. Si sus prácticas de evaluación están poco o nada cercanas a lo que plantea esta formulación, ¿a qué factores lo atribuye? Señale, de los que aparecen enseguida, todos los que correspondan.

34.c.1. El tamaño del grupo no lo permite	<input type="radio"/>
34.c.2 No tengo tiempo para hacer todo lo que implica evaluar así	<input type="radio"/>
34.c.3 No tengo la suficiente preparación para trabajar así	<input type="radio"/>
34.c.4 No comparto esta visión sobre la evaluación que me corresponde realizar	<input type="radio"/>
34.c.5 Los materiales curriculares no ayudan a trabajar de esta forma	<input type="radio"/>
34.c.6 Otro factor	<input type="radio"/>

34.d. ¿En qué grado considera usted que necesitaría apoyo o formación para desarrollar mejor las habilidades que le permitan adecuar su práctica de enseñanza a lo que plantea esta formulación?

- Muy necesario
- Necesario
- Poco necesario
- Nada necesario

35. Muchas actividades que los maestros y alumnos realizan en el aula pueden ser descritas como evaluaciones. Muchos trabajos y preguntas que se hacen en clase buscan que los alumnos demuestren su conocimiento, comprensión, habilidades y actitudes. Lo que un alumno dice y hace se observa e interpreta y sustenta juicios sobre cómo puede mejorar el aprendizaje. Esos procesos de evaluación son parte esencial de la práctica escolar diaria, e incluyen tanto al maestro como a los alumnos en la reflexión, diálogo y toma de decisiones.

**En síntesis, la evaluación debe ser reconocida como un elemento central de las prácticas en el aula.**

35.a. ¿Cuál es su grado de acuerdo o desacuerdo con esta formulación?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo (Si usted selecciona esta opción continúe hasta la pregunta 36)
- Totalmente en desacuerdo (Si usted selecciona esta opción continúe hasta la pregunta 36)

35.b. ¿En qué medida considera usted que sus prácticas de evaluación están cercanas a lo que plantea esta formulación?

- Muy cercanas (Pase a la pregunta 35.d.)
- Cercanas (Pase a la pregunta 35.d.)
- Poco cercanas
- Nada cercanas

35.c. Si sus prácticas de evaluación están regularmente, poco o nada cercanas a lo que plantea esta formulación, ¿a qué factores lo atribuye? Señale, de los que aparecen enseguida, todos los que correspondan.

35.c.1 El tamaño del grupo no lo permite	<input type="radio"/>
35.c.2 No tengo tiempo para hacer todo lo que implica evaluar así	<input type="radio"/>
35.c.3 No tengo la suficiente preparación para trabajar así	<input type="radio"/>
35.c.4 No comparto esta visión sobre la evaluación que me corresponde realizar	<input type="radio"/>
35.c.5 Los materiales curriculares no ayudan a trabajar de esta forma	<input type="radio"/>
35.c.6 Otro factor	<input type="radio"/>

35.d. ¿En qué grado considera usted que necesitaría apoyo o formación para desarrollar mejor las habilidades que le permitan adecuar su práctica de enseñanza a lo que plantea esta formulación?

- Muy necesario
- Necesario
- Poco necesario
- Nada necesario

36. Los maestros deben de estar conscientes del impacto que los comentarios, notas y calificaciones pueden tener en la confianza y entusiasmo de los alumnos, y por lo tanto, la retroalimentación que ellos den debe ser lo más constructiva posible. Los comentarios que se enfocan en el trabajo más que en la persona son más constructivos tanto para el aprendizaje como para la motivación.

**En síntesis, la evaluación debe ser sensible y constructiva porque tiene un impacto emocional.**

36.a. ¿Cuál es su grado de acuerdo o desacuerdo con esta formulación?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo (Si usted selecciona esta opción continúe hasta la pregunta 37)
- Totalmente en desacuerdo (Si usted selecciona esta opción continúe hasta la pregunta 37)

36.b. ¿En qué medida considera usted que sus prácticas de evaluación están cercanas a lo que plantea esta formulación?

- Muy cercanas (Pase a la pregunta 36.d.)
- Cercanas (Pase a la pregunta 36.d.)
- Poco cercanas
- Nada cercanas

36.c. Si sus prácticas de evaluación están regularmente, poco o nada cercanas a lo que plantea esta formulación, ¿a qué factores lo atribuye? Señale, de los que aparecen enseguida, todos los que correspondan.

36.c.1 El tamaño del grupo no lo permite	<input type="radio"/>
36.c.2 No tengo tiempo para hacer todo lo que implica evaluar así	<input type="radio"/>
36.c.3 No tengo la suficiente preparación para trabajar así	<input type="radio"/>
36.c.4 No comparto esta visión sobre la evaluación que me corresponde realizar	<input type="radio"/>
36.c.5 Los materiales curriculares no ayudan a trabajar de esta forma	<input type="radio"/>
36.c.6 Otro factor	<input type="radio"/>

36.d. ¿En qué grado considera usted que necesitaría apoyo o formación para desarrollar mejor las habilidades que le permitan adecuar su práctica de enseñanza a lo que plantea esta formulación?

- Muy necesario
- Necesario
- Poco necesario
- Nada necesario

37. La evaluación que favorece el aprendizaje fomenta la motivación al enfatizar el progreso y los logros más que los fracasos. El hecho de comparar a los alumnos con otros que han sido más exitosos, rara vez los motiva. Esto también puede llevarlos a retraerse del proceso de aprendizaje en áreas donde se les ha hecho sentir que no son buenos; lo central es que cada alumno se compare con sí mismo, con sus logros anteriores. La motivación se puede mantener y aumentar usando técnicas de evaluación que proporcionen retroalimentación constructiva a los alumnos, y creen oportunidades para que conduzcan mejor su propio aprendizaje.

**La evaluación debe tomar en cuenta la importancia de la motivación del alumno.**

37.a. ¿Cuál es su grado de acuerdo o desacuerdo con esta formulación?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo (Si usted selecciona esta opción continúe hasta la pregunta 38)
- Totalmente en desacuerdo (Si usted selecciona esta opción continúe hasta la pregunta 38)

37.b. ¿En qué medida considera usted que sus prácticas de evaluación están cercanas a lo que plantea esta formulación?

- Muy cercanas (Pase a la pregunta 37.d.)
- Cercanas (Pase a la pregunta 37.d.)
- Poco cercanas
- Nada cercanas

37.c. Si sus prácticas de evaluación están regularmente, poco o nada cercanas a lo que plantea esta formulación, ¿a qué factores lo atribuye? Señale, de los que aparecen enseguida, todos los que correspondan.

37.c.1 El tamaño del grupo no lo permite	<input type="radio"/>
37.c.2 No tengo tiempo para hacer todo lo que implica evaluar así	<input type="radio"/>
37.c.3 No tengo la suficiente preparación para trabajar así	<input type="radio"/>
37.c.4 No comparto esta visión sobre la evaluación que me corresponde realizar	<input type="radio"/>
37.c.5 Los materiales curriculares no ayudan a trabajar de esta forma	<input type="radio"/>
37.c.6 Otro factor	<input type="radio"/>

37.d. ¿En qué grado considera usted que necesitaría apoyo o formación para desarrollar mejor las habilidades que le permitan adecuar su práctica de enseñanza a lo que plantea esta formulación?

- Muy necesario
- Necesario
- Poco necesario
- Nada necesario

38. Para que se dé un aprendizaje efectivo, los estudiantes necesitan entender qué es lo que están tratando de lograr y querer conseguirlo. Entenderlo y comprometerse es el siguiente paso, una vez que los alumnos participan en decidir metas e identificar criterios para evaluar sus avances. Comunicar los criterios de evaluación implica discutirlos con los alumnos, utilizando términos que puedan entender, dándoles ejemplos de cómo los criterios pueden ponerse en práctica, e involucrándolos en actividades de autoevaluación y evaluación por pares.

**La evaluación debe promover el compromiso de los alumnos con las metas de aprendizaje y una comprensión compartida de los criterios con que serán evaluados.**

38.a. ¿Cuál es su grado de acuerdo o desacuerdo con esta formulación?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo (Si usted selecciona esta opción continúe hasta la pregunta 39)
- Totalmente en desacuerdo (Si usted selecciona esta opción continúe hasta la pregunta 39)

38.b. ¿En qué medida considera usted que sus prácticas de evaluación están cercanas a lo que plantea esta formulación?

- Muy cercanas (Pase a la pregunta 38.d.)
- Cercanas (Pase a la pregunta 38.d.)
- Poco cercanas
- Nada cercanas

38.c. Si sus prácticas de evaluación están regularmente, poco o nada cercanas a lo que plantea esta formulación, ¿a qué factores lo atribuye? Señale, de los que aparecen enseguida, todos los que correspondan.

38.c.1 El tamaño del grupo no lo permite	<input type="radio"/>
38.c.2 No tengo tiempo para hacer todo lo que implica evaluar así	<input type="radio"/>
38.c.3 No tengo la suficiente preparación para trabajar así	<input type="radio"/>
38.c.4 No comparto esta visión sobre la evaluación que me corresponde realizar	<input type="radio"/>
38.c.5 Los materiales curriculares no ayudan a trabajar de esta forma	<input type="radio"/>
38.c.6 Otro factor	<input type="radio"/>

38.d. ¿En qué grado considera usted que necesitaría apoyo o formación para desarrollar mejor las habilidades que le permitan adecuar su práctica de enseñanza a lo que plantea esta formulación?

- Muy necesario
- Necesario
- Regularmente necesario
- Poco necesario
- Nada necesario

39. Los alumnos necesitan información y orientación para avanzar en su proceso de aprendizaje. Los maestros deben identificar en detalle las fortalezas de los estudiantes y aconsejarlos sobre cómo desarrollarlas; ser claros y constructivos al informarles sobre sus debilidades y sobre cómo podría subsanarlas; los maestros deben también dar diversas oportunidades a los estudiantes para que mejoren su trabajo.

**Los estudiantes deben recibir orientación constructiva sobre cómo mejorar.**

39.a. ¿Cuál es su grado de acuerdo o desacuerdo con esta formulación?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo (Si usted selecciona esta opción continúe hasta la pregunta 40)
- Totalmente en desacuerdo (Si usted selecciona esta opción continúe hasta la pregunta 40)

39.b. ¿En qué medida considera usted que sus prácticas de evaluación están cercanas a lo que plantea esta formulación?

- Muy cercanas (Pase a la pregunta 39.d.)
- Cercanas (Pase a la pregunta 39.d.)
- Poco cercanas
- Nada cercanas

39.c. Si sus prácticas de evaluación están regularmente, poco o nada cercanas a lo que plantea esta formulación, ¿a qué factores lo atribuye? Señale, de los que aparecen enseguida, todos los que correspondan.

39.c.1 El tamaño del grupo no lo permite	<input type="radio"/>
39.c.2 No tengo tiempo para hacer todo lo que implica evaluar así	<input type="radio"/>
39.c.3 No tengo la suficiente preparación para trabajar así	<input type="radio"/>
39.c.4 No comparto esta visión sobre la evaluación que me corresponde realizar	<input type="radio"/>
39.c.5 Los materiales curriculares no ayudan a trabajar de esta forma	<input type="radio"/>
39.c.6 Otro factor	<input type="radio"/>

39.d. ¿En qué grado considera usted que necesitaría apoyo o formación para desarrollar mejor las habilidades que le permitan adecuar su práctica de enseñanza a lo que plantea esta formulación?

- Muy necesario
- Necesario
- Regularmente necesario
- Poco necesario
- Nada necesario

40. Un alumno independiente se distingue porque es capaz de identificar y desarrollar nuevos conocimientos, comprensiones y habilidades. También porque es capaz de comprometerse en una auto-reflexión e identificar los siguientes pasos en su aprendizaje. Los profesores deberían preparar a los alumnos para que tengan el deseo y la capacidad de hacerse cargo de su aprendizaje a través del desarrollo de habilidades de autoevaluación.

**En síntesis, la evaluación debe desarrollar en los alumnos la capacidad de autoevaluarse, para que puedan ser reflexivos y responsables de su propio aprendizaje.**

- 40.a. ¿Cuál es su grado de acuerdo o desacuerdo con esta formulación?
- Totalmente de acuerdo
  - De acuerdo
  - En desacuerdo (Si usted selecciona esta opción continúe hasta la pregunta 41)
  - Totalmente en desacuerdo (Si usted selecciona esta opción continúe hasta la pregunta 41)
- 40.b. ¿En qué medida considera usted que sus prácticas de evaluación están cercanas a lo que plantea esta formulación?
- Muy cercanas (Pase a la pregunta 40.d.)
  - Cercanas (Pase a la pregunta 40.d.)
  - Poco cercanas
  - Nada cercanas

40.c. Si sus prácticas de evaluación están regularmente, poco o nada cercanas a lo que plantea esta formulación, ¿a qué factores lo atribuye? Señale, de los que aparecen enseguida, todos los que correspondan.

40.c.1 El tamaño del grupo no lo permite	<input type="radio"/>
40.c.2 No tengo tiempo para hacer todo lo que implica evaluar así	<input type="radio"/>
40.c.3 No tengo la suficiente preparación para trabajar así	<input type="radio"/>
40.c.4 No comparto esta visión sobre la evaluación que me corresponde realizar	<input type="radio"/>
40.c.5 Los materiales curriculares no ayudan a trabajar de esta forma	<input type="radio"/>
40.c.6 Otro factor	<input type="radio"/>

- 40.d. ¿En qué grado considera usted que necesitaría apoyo o formación para desarrollar mejor las habilidades que le permitan adecuar su práctica de enseñanza a lo que plantea esta formulación?
- Muy necesario
  - Necesario
  - Regularmente necesario
  - Poco necesario
  - Nada necesario

41. Para que favorezca el aprendizaje, la evaluación debería usarse para aumentar las oportunidades de todos los alumnos –tanto los que muestran mayor avance como los que presentan un rendimiento menor— para que todos avancen, en todas las áreas de la actividad educacional. Debería permitir a todos los alumnos, cualquiera que sea su nivel, lograr lo mejor de sí mismos, y que sus esfuerzos sean reconocidos.

**La evaluación debe reconocer y tener en cuenta todos los niveles de desempeño de los alumnos.**

41.a. ¿Cuál es su grado de acuerdo o desacuerdo con esta formulación?

- Totalmente de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo (Si usted selecciona esta opción continúe hasta la pregunta 42)
- Totalmente en desacuerdo (Si usted selecciona esta opción continúe hasta la pregunta 42)

41.b. ¿En qué medida considera usted que sus prácticas de evaluación están cercanas a lo que plantea esta formulación?

- Muy cercanas (Pase a la pregunta 41.d.)
- Cercanas (Pase a la pregunta 41.d.)
- Poco cercanas
- Nada cercanas

41.c. Si sus prácticas de evaluación están regularmente, poco o nada cercanas a lo que plantea esta formulación, ¿a qué factores lo atribuye? Señale, de los que aparecen enseguida, todos los que correspondan.

41.c.1 El tamaño del grupo no lo permite	<input type="radio"/>
41.c.2 No tengo tiempo para hacer todo lo que implica evaluar así	<input type="radio"/>
41.c.3 No tengo la suficiente preparación para trabajar así	<input type="radio"/>
41.c.4 No comparto esta visión sobre la evaluación que me corresponde realizar	<input type="radio"/>
41.c.5 Los materiales curriculares no ayudan a trabajar de esta forma	<input type="radio"/>
41.c.6 Otro factor	<input type="radio"/>

41.d. ¿En qué grado considera usted que necesitaría apoyo o formación para desarrollar mejor las habilidades que le permitan adecuar su práctica de enseñanza a lo que plantea esta formulación?

- Muy necesario
- Necesario
- Regularmente necesario
- Poco necesario
- Nada necesario

**SOBRE LA EVALUACIÓN EXTERNA**

Las preguntas de esta sección se refieren a la evaluación que aplica la Secretaría de Educación Pública (SEP), llamada *Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares* (ENLACE).

42. ¿Qué tanto conoce usted de los siguientes aspectos de ENLACE?

	No los conoce	Los conoce superficialmente	Los conoce en detalle
42.a.Los objetivos que persigue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42.b.Los fundamentos curriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42.c.Los ejemplos de preguntas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42.d.La utilidad de la información que se entrega a la escuela	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42.e La forma en que se interpretan los resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

43. ¿Recibió los resultados de ENLACE correspondientes al ciclo escolar 2008-2009?

- Su grupo no fue evaluado
- No recibió los resultados de su grupo
- Sí recibió los resultados de su grupo

44. ¿Qué tan claro le parece el reporte que se generó con los resultados de sus alumnos en ENLACE del ciclo escolar 2008-2009?

- Muy claro
- Claro
- Poco claro
- Confuso

45. Los resultados de ENLACE que ha podido usted ver, ¿permiten distinguir alumnos de diferente rendimiento en forma consistente con las evaluaciones que usted hace?

- No
- Sí

46. A partir de ENLACE, ¿cuáles de las siguientes acciones se han realizado por el **colectivo docente** en su escuela?

	No	Sí
46.a. Se han reorientado las prácticas de enseñanza a fin de lograr mejores aprendizajes de los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46.b. Se han enriquecido las estrategias para evaluar el aprendizaje de los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46.c. Se han redefinido los programas de trabajo de la escuela para mejorar los resultados de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46.d. Se han tomado decisiones acerca de qué aspectos del currículo enfatizar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46.e. Se ha informado mejor a los padres de familia sobre lo que están logrando sus hijos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

47. ¿Qué tan necesario considera que en los reportes de ENLACE se incluya información sobre los siguientes aspectos?

	Muy necesario	Necesario	Poco necesario	Nada necesario
47.a. El nivel promedio de logro de los alumnos evaluados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47.b. Ejemplos de preguntas que contestan los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47.c. Los porcentajes de alumnos que logran cierto nivel de puntaje o desempeño	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47.d. El porcentaje de alumnos que dominan contenidos específicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47.e. Los resultados de otras escuelas cuyo contexto socioeconómico es similar al de sus alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. Por favor, indique cuál es su opinión respecto a cada una de las siguientes afirmaciones sobre la prueba ENLACE:

ENLACE...	En total acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	En total desacuerdo
48.a. ...ofrece información que los profesores podrían tomar en cuenta para orientar su enseñanza	<input type="radio"/>				
48.b. ...evalúa básicamente la memorización de contenidos y habilidades simples	<input type="radio"/>				
48.c. ... respeta la diversidad de aprendizajes que se da en distintos contextos	<input type="radio"/>				
48.d. ...determina lo que los profesores tienen que enseñar	<input type="radio"/>				
48.e. ...es necesaria para mejorar la educación	<input type="radio"/>				
48.f. ...sirve para saber cómo se recibe a los alumnos	<input type="radio"/>				

**POR ÚLTIMO LE PEDIMOS ALGUNOS DATOS PARA CONTEXTUALIZAR SUS RESPUESTAS:**

SEXO: MASCULINO (  ) FEMENINO (  ) EDAD: \_\_\_\_ (AÑOS CUMPLIDOS)

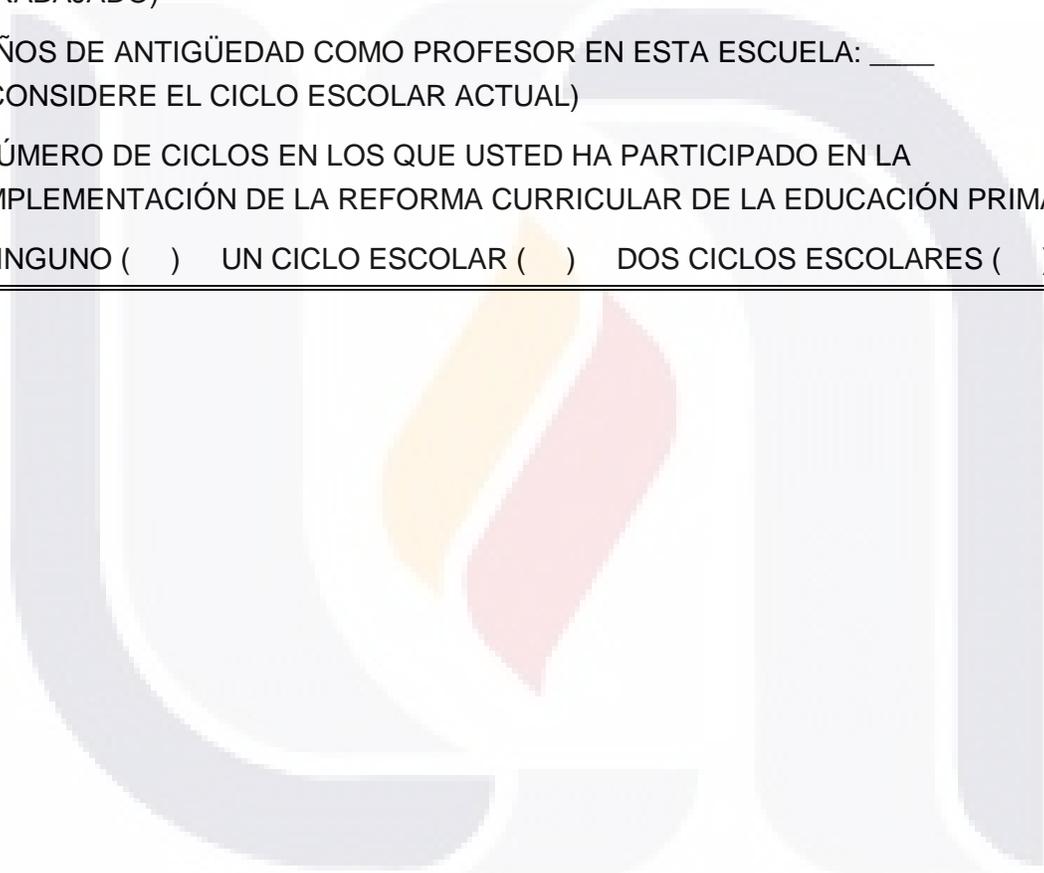
GRADO EN QUE IMPARTE CLASES: \_\_\_\_\_

AÑOS DE ANTIGÜEDAD COMO PROFESOR FRENTE A GRUPO EN PRIMARIA: \_\_\_\_  
(CONSIDERE EL CICLO ESCOLAR ACTUAL Y TODAS LAS ESCUELAS DONDE HAYA TRABAJADO)

AÑOS DE ANTIGÜEDAD COMO PROFESOR EN ESTA ESCUELA: \_\_\_\_  
(CONSIDERE EL CICLO ESCOLAR ACTUAL)

NÚMERO DE CICLOS EN LOS QUE USTED HA PARTICIPADO EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA:

NINGUNO (  ) UN CICLO ESCOLAR (  ) DOS CICLOS ESCOLARES (  )



## Anexo No. 2

### Guía de Entrevista de trayectoria profesional

#### Datos personales

Nombre  
Edad  
Sexo  
Estado civil  
Grado máximo de estudios

#### Trayectoria académica (relatos biográficos enfatizado en la profesión)

##### HISTORIA, CONCEPCIONES

Cuénteme acerca de su formación profesional  
Recuerda la primaria ¿Cómo era? ¿Y en español?  
De manera general, para usted ¿qué es la evaluación del aprendizaje?  
¿Cómo recuerda que eran las evaluaciones en español cuando usted estudiaba en la primaria? Dé un ejemplo ¿Tiene que ver con su manera de evaluar de ahora??  
¿Cómo vivió la etapa de la secundaria?  
¿Y la preparatoria?  
¿Recuerda algún profesor que evaluara de una manera distinta en alguna de las etapas anteriores?  
¿Cómo es que decide ser profesor?  
¿Qué es lo que le motiva a estudiar para ser profesor? ¿Cómo lo elige?

##### *Influencias familiares*

¿Alguno de sus familiares es maestro en algún nivel educativo? ¿Cuál?  
En caso de ser afirmativo ¿considera que ha tenido alguna influencia en la elección de su carrera? ¿Por qué?

##### *Influencias sociales*

¿Cómo definiría a un profesor de primaria?  
¿De qué manera trabaja un profesor de primaria?  
¿Cuáles son las principales dificultades a las que se enfrenta un maestro de primaria?  
¿Tiene alguna participación en el sindicato de trabajadores de la educación?  
¿Ha ocupado usted o alguno de sus familiares algún puesto dentro del sindicato?  
¿Dónde estudio? ¿En qué año? ¿Qué generación?  
¿Por qué eligió esa institución?  
¿Recuerda como le evaluaban durante esta etapa?  
¿Hubo algún profesor que considerase muy bueno? ¿Por qué? ¿Influyo en su manera de ver su profesión?  
¿Terminó la carrera en el tiempo establecido?  
¿Hay otro tipo de estudios después de formación continua además de los talleres de actualización, los Cursos Básicos de Actualización o reuniones de Consejo Técnico?  
¿Cuáles?  
¿Cómo fue su etapa de estudiante (nombrar la institución que mencionó)?  
¿Por qué decidió trabajar en nivel básico (específicamente en la primaria)?  
¿ha trabajado en sector público o privado?

¿Qué es lo que más recuerda de esta etapa?  
Descríbame un día ordinario como estudiante  
¿Recuerda haber tenido algún tipo de crisis? ¿Cuáles? ¿Qué tanto le afectó?  
¿Trabajaba mientras estudiaba?  
¿Cómo imaginaba su vida como profesor en ese momento?  
¿Cuándo comienza a ejercer como profesor? ¿De qué manera lo hace?  
¿En cuántas escuelas ha dado clase?  
¿Cómo ha sido su experiencia?  
¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo?  
¿Ha sido como lo imaginaba? ¿Por qué? ¿En qué ha cambiado?  
De todas las materias que imparte ¿cuál le gusta impartir más? ¿Por qué?  
De los grados a los que ha dado clase ¿A cuál le ha gustado más impartir clase? ¿Por qué?  
¿Le gusta impartir la materia de español?

### *Influencias intelectuales*

¿Qué tan frecuentemente lee?  
¿Qué tipo de lecturas le gusta realizar? ¿Por qué?  
¿Qué autores le gustaban cuando estudiaba? ¿Por qué?  
En este momento tiene algún autor específico con el que se identifique ¿Por qué?  
¿Considera que ha tenido alguna influencia en su manera de impartir la materia de español? ¿Por qué?  
¿Ha tenido alguna relación con personas que produzcan algún tipo de textos como investigadores, escritores, etc.? ¿De qué tipo?  
Durante su preparación como docente y ahora ¿Cuáles han sido los discursos acerca de la evaluación? ¿Han cambiado con el pasar de los años? ¿Por qué? ¿En qué?  
Según usted ¿Cuáles son los elementos que componen la evaluación?  
¿Qué tipos de evaluación conoce?  
De estas que mencionó ¿Cuáles son las que realiza al interior del aula actualmente en la materia de Lenguaje y comunicación?  
¿Al inicio de su carrera como profesor de primaria como realizaba sus evaluaciones en Español? De un ejemplo  
¿De qué manera evalúa actualmente en la materia de lenguaje y comunicación? ¿Cada cuando? ¿Con qué fin? ¿Bajo qué criterios? ¿Qué se hace con los resultados? ¿A qué ayudan los resultados? ¿Utiliza los resultados de las evaluaciones para motivar a sus alumnos? ¿De qué manera lo hace?  
¿Bajo qué condiciones se realizan las evaluaciones? ¿Ha tenido dificultades para evaluar debido a ciertas características del ambiente? ¿Cuáles? ¿Considera que esto influye en el desempeño de los estudiantes? ¿Por qué?  
¿Ha habido cambios en la manera de evaluar antes y ahora? ¿De qué tipo?  
¿Realiza las mismas evaluaciones para todas las materias? ¿Existe alguna diferencia en las evaluaciones? ¿Cuáles?  
¿Considera que evaluar es una actividad relevante? ¿Por qué?  
¿Cuál es la importancia de evaluar?  
¿Qué implica evaluar a sus alumnos?  
¿Qué valor tiene la evaluación en su trabajo como profesor?  
¿Cómo debe ser la evaluación?  
¿Qué papel juega la evaluación en la motivación de sus alumnos?  
¿Para qué se evalúa?  
¿Cuáles son los criterios por los que tienen que evaluar a un alumno?

¿Qué se tiene que hacer con los resultados de la evaluación?  
¿De qué manera ayuda la evaluación? ¿A quiénes beneficia?  
Idealmente ¿bajo qué condiciones se debe realizar una evaluación en Español?

*Otras influencias*

¿Considera que ha tenido algunas otras influencias que le orientaron a estudiar para ser profesor? ¿Cuáles?

*Acerca de las evaluaciones externas*

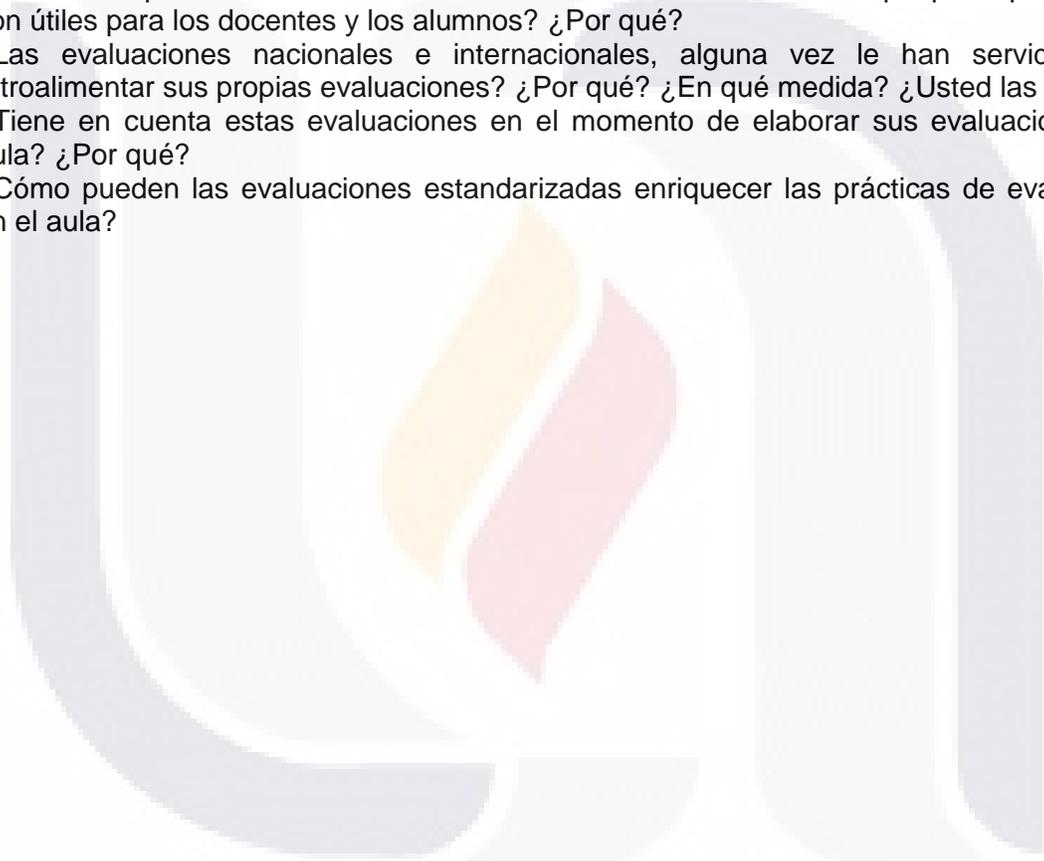
¿Toma en cuenta las evaluaciones en gran escala al momento de realizar las evaluaciones en el aula? Esto ¿ha modificado las prácticas en el salón de clases?

¿Considera que las evaluaciones nacionales e internacionales en la que participa su país son útiles para los docentes y los alumnos? ¿Por qué?

¿Las evaluaciones nacionales e internacionales, alguna vez le han servido para retroalimentar sus propias evaluaciones? ¿Por qué? ¿En qué medida? ¿Usted las usa?

¿Tiene en cuenta estas evaluaciones en el momento de elaborar sus evaluaciones de aula? ¿Por qué?

¿Cómo pueden las evaluaciones estandarizadas enriquecer las prácticas de evaluación en el aula?





### Anexo No. 3

FORMATO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN		
Nombre observador: _____ Hora Inicio: ____ Fin: ____ Fecha: ____/____/____		
<b>Prácticas</b>	<b>Contexto</b>	
<b>Materia: Lenguaje y comunicación</b>	<b>Condiciones materiales:</b>	
¿Qué se evalúa? ¿Cómo se establecen los objetivos?	Número de alumnos, mobiliario	Descripción del ambiente
Competencias (cuáles conocimientos, habilidades y actitudes)	<b>Condiciones sociales:</b>	
	Ubicación de la escuela	Características generales
Cómo se evalúa		
Uso de la evaluación	Dinámica de grupo (relación profesor - alumno)	
Respuesta de los alumnos ante las prácticas de evaluación		
Al Inicio		
Durante		
Final		



## Anexo No. 4

### Preguntas para portafolio de evidencias

#### Cuestionario de documentación de las actividades: trabajos en clase y tareas y exámenes

1. ¿Cuáles eran sus objetivos de aprendizaje para los alumnos con esta actividad? En otras palabras, ¿qué habilidades, conceptos o hechos quería que los alumnos aprendieran, practicaran o demostraran como resultado de realizar esta actividad?
2. ¿Cómo es que la actividad encaja en la unidad o en lo que está enseñando a su grupo en este ciclo escolar?
3. Describa la actividad en detalle o adjunte una copia de las instrucciones dadas para realizarla. Asegúrese de decirnos con exactitud qué instrucciones le dio a los alumnos.
4. ¿Cuál fue la fuente para proponer esta actividad?  
 Yo la diseñé  
 La elegí del libro de texto  
 La elegí del libro del maestro  
 La elegí de otros materiales  
 La diseñé a partir de alguno o varios de los materiales mencionados  
 Otra
5. ¿Cuál es el propósito o propósitos de esta actividad? Marque todas las opciones que apliquen.  
 Dar seguimiento al progreso del estudiante respecto a los objetivos de aprendizaje  
 Proporcionar al alumno retroalimentación sobre su comprensión.  
 Evaluar su competencia en ciertas habilidades.  
 Dar oportunidad de practicar lo aprendido.  
 Aplicar el conocimiento o habilidad en una nueva situación o para otro propósito.  
 Presentar un preexamen de la unidad.  
 Presentar un examen posterior de la unidad.  
 Otro(s) (mencionar)
6. ¿Cuánto tiempo les llevó a los alumnos completar esta actividad? ¿La hicieron en clase o en su casa? Si fue realizada en clase, ¿fue en una o en varias? ¿El tiempo planeado por usted para su realización fue suficiente?

7. En caso de que así haya sido, ¿de quiénes recibieron ayuda los alumnos para completar esta tarea? Marcar todas las que apliquen.

8. ¿Cómo se evaluó esta actividad? Si existe una rúbrica, favor de adjuntar. Si no se adjunta ninguna rúbrica, por favor explique los criterios utilizados para calificar la actividad (si es que se calificó).

9. ¿Compartió estos criterios con los alumnos? ¿En qué momento?

- Explicó antes
- Al encargar la actividad
- Durante su realización
- Hasta el final
- No lo hizo

10. Aproximadamente, del total de sus alumnos, indique el porcentaje...

- \_\_\_\_% que cumplió los propósitos satisfactoriamente
- \_\_\_\_% que cumplió los propósitos parcialmente
- \_\_\_\_% que no cumplió los propósitos

