

Otros títulos de Ediciones
Normalismo Extraordinario

71. Varios autores
Cómo transformamos vidas
Relatos docentes
(relato)
72. Luis Macario Fuentes Favila
coordinador
Experiencia de trabajo con
b-learning en educación normal
(estudio de caso)
73. Varios autores
Experiencias de intervención
educativa de docentes en formación
(propuesta didáctica)
74. Miriam Jezabel
Hernández Gámez
coordinadora
Una ventana de experiencias
en el ejercicio de ser maestro
(ensayo)
75. Varios autores
Tutoría como estrategia pedagógica
para el desarrollo normalista
(propuesta didáctica)



Esta obra es una invitación para reflexionar sobre las prácticas de evaluación en la formación inicial de docentes. Asimismo, es una oportunidad para analizar los procesos, estrategias, técnicas e instrumentos que los docentes emplean en la valoración del aprendizaje de los estudiantes. Aborda el compromiso de los docentes por hacer que los alumnos logren las competencias profesionales y una propuesta de evaluación formativa que potencie sus aprendizajes, por medio de una participación activa apoyada en la autoevaluación y coevaluación, que entreteja los procesos hacia una evaluación más justa.

Martha Yolanda Monzón Troncoso | coordinadora

76
Evaluación y aprendizaje,
caminos entretejidos

PROPUESTA DIDÁCTICA

Martha Yolanda
Monzón Troncoso

coordinadora

Evaluación y aprendizaje, caminos entretejidos



Ediciones Normalismo Extraordinario

76

Martha Yolanda Monzón Troncoso, Carina María García Ortiz, Magali Hernández García y María del Socorro Garibay Delgado, docentes de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal. Integrantes del Cuerpo Académico en Consolidación: Formación de Docentes y Cotidianidad.

Imagen de portada: José de Jesús Ayala González

Evaluación y aprendizaje, caminos entretreídos

Martha Yolanda Monzón Troncoso
coordinadora

Evaluación y aprendizaje,
caminos entrettejidos

Ediciones Normalismo Extraordinario

Evaluación y aprendizaje, caminos entretejidos

Primera edición, 2020

D. R. © 2020 Martha Yolanda Monzón Troncoso, coordinadora

D. R. © 2020 Carina María García Ortiz, Magali Hernández García,
María del Socorro Garibay Delgado, por textos

D. R. © 2020 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN volumen: 978-607-8776-27-6

ISBN obra completa: 978-607-9064-23-5

Impreso y hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad de las autoras.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

**Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal**
CONAEN


GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Esteban Moctezuma Barragán
Secretario de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mario Alfonso Chávez Campos
Director General de Educación Superior
para el Magisterio

Édgar Omar Avilés Martínez
Director de Profesionalización Docente

Alfredo Del Mazo Maza
Gobernador Constitucional del Estado de México

Gerardo Monroy Serrano
Secretario de Educación

Maribel Góngora Espinosa
Subsecretaria de Educación Superior y Normal

Edgar Alfonso Orozco Mendoza
Director General de Educación Normal

Mary Carmen Gómez Albarrán
Directora de Fortalecimiento Profesional

Marco Antonio Trujillo Martínez
En suplencia del Subdirector de Escuelas Normales

Arturo Gil Mendoza
Director de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal

ÍNDICE

Presentación	11
Perspectiva académica de la evaluación de los estudiantes normalistas	17
Evaluación formativa	27
Equidad, justicia y objetividad	37
Evaluación diagnóstica	51
Autoevaluación y coevaluación	61
Autoevaluación	62
Coevaluación	72
La rúbrica, instrumento estelar de evaluación	81
Escalas estimativas y listas de cotejo o verificación	117
Escalas estimativas para evaluar trabajos de titulación	129
A manera de cierre	145
Referencias	149

PRESENTACIÓN

Atraer a las escuelas normales a nuevas generaciones de jóvenes para que se formen como docentes de excelencia, conservarlos en la carrera y hacer que adquieran un perfil profesional estructurado por competencias, implica que, durante el trayecto académico tengan oportunidades diversas para mostrar su interés, compromiso y cualidades para la docencia en un trabajo constante sobre sí mismos. Las instituciones formadoras por su parte, tienen el compromiso de potenciar el desarrollo de capacidades cognitivas, comunicativas, analíticas, afectivas, así como sus talentos, valores, habilidades y vocación por el servicio de los futuros educadores.

Son retos que la formación inicial demanda a las escuelas normales para conseguir que la docencia sea una profesión de excelencia, en tanto los egresados sean capaces de demostrar un sólido conocimiento del contenido a enseñar; habilidades para organizar y aplicar el conocimiento; para planear, orientar y evaluar el aprendizaje de sus alumnos; para comunicarse con los diferentes actores educativos; desarrollar una práctica profesional basada en la reflexión y en la investigación; además de inspirar confianza entre la comunidad escolar a partir de una práctica acorde con las exigencias actuales y una actuación ética.

Una manera de garantizar que los alumnos normalistas logren las capacidades, habilidades, conocimientos y aprendizajes que la docencia exige, es crear las condiciones

necesarias al interior de las escuelas normales para que los formadores de docentes mejoren sustancialmente su práctica docente. Del conjunto de indicadores que conforman la práctica docente uno es evaluar a los estudiantes desde el enfoque que establecen los planes y programas de estudio vigentes, para mostrar que se desarrollen progresivamente las competencias establecidas en cada curso y en su conjunto en el perfil de egreso.

La evaluación en los Planes de Estudios 2012 y 2018 para la formación de maestros se sustenta primordialmente en el enfoque basado en competencias, así como en una evaluación formativa, auténtica e incluso sumativa. La evaluación en el enfoque de competencias se orienta a “evidenciar los procesos de aprendizaje”, a partir de ello se definen lineamientos, sugerencias de evaluación, criterios de desempeño, niveles de logro y evidencias de aprendizaje específicas a realizar en los diferentes cursos de cada malla curricular.

La serie de directrices que establecen los planes de estudios se encuentran mediadas por la definición que cada docente da al proceso educativo y de evaluación en cada curso, desde sus referentes y la apropiación que hace de los documentos oficiales. En los ámbitos conceptual y metodológico de la evaluación hay avances plausibles, pero aun cuando los docentes conocen estos recursos, existen aulas en las que se reproducen prácticas rutinarias, estrechas y estereotipadas de evaluación, lo que acontece en la realidad escolar no sigue la misma dirección que las propuestas académicas, porque las concepciones, creencias y teorías

implícitas de los docentes sobre este proceso tienen un gran peso a la hora de su planeación y puesta en práctica.

Ante esta situación es necesario que la evaluación abarque las diferentes áreas de conocimiento, capacidades, habilidades, actitudes, actuación ética y un profundo compromiso con la profesión docente. Porque el desafío de las escuelas normales es el logro de las competencias profesionales del perfil de egreso, para que los egresados sean capaces de desarrollar una práctica profesional caracterizada por una adecuada aplicación del plan y programas de estudios del nivel educativo para el cual se formaron, a partir de la comprensión de los enfoques que lo sustentan y sus formas de instrumentación, en el marco del contexto, las necesidades y las demandas sociales en las que realiza su trabajo docente.

Por ello, es preciso fortalecer la forma de llevar a cabo la evaluación a partir de marcos interpretativos y de conocimiento, que posibiliten una mirada alternativa a su connotación y aplicación. Lo cual requiere del docente formador un cambio de paradigma sobre la enseñanza y el aprendizaje, un cambio teórico y práctico, situación por cierto complicada, porque si el docente no es capaz de reconocer en su práctica problemas, insatisfacciones, vacíos, reflexionados a la luz de marcos teóricos, no será posible acceder a otra forma de docencia y de evaluación en la formación de los nuevos docentes, entonces la práctica de los formadores seguirá siendo mecanicista y repetitiva, características que tienen alta probabilidad de ser reproducidas por los futuros docentes en su práctica profesional.

Los docentes necesitan de apoyos diversos y sólidos, que les permitan dar respuesta satisfactoria a las altas exigencias que la formación inicial implica para hacer que los estudiantes logren lo que se espera de ellos, al considerar, además, que el aprendizaje también depende de la motivación y del esfuerzo personal de cada uno de los estudiantes, así como de las estrategias de diverso orden que logren desarrollar durante su trayecto académico.

En la evaluación, el cambio de paradigma implica transitar de centrarse en los objetivos, contenidos, resultados y números, a un enfoque que priorice procesos, seguimiento, desempeño, integración, retroalimentación, responsabilidad y regulación pedagógica. Desde la cual la evaluación posibilite a maestros y alumnos interpretar, reflexionar y utilizar los resultados para tomar decisiones seguras, fundamentadas para actuar de forma acertada en el aula.

Los docentes de escuelas normales a través su experiencia de trabajo en educación normal, la formación, el compromiso y la creatividad, son capaces de cambiar modelos arraigados de evaluación y generar propuestas apegadas al enfoque y a los criterios académicos de los planes de estudios vigentes, pero además innovadoras y auténticas de su práctica docente. En concreto, una expresión de la docencia normalista.

Tal es el caso de este documento, en el que el cuerpo académico en consolidación de la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal expresa una serie de reflexiones, orientaciones y experiencias del proceso de evaluación como función sustantiva que se realiza con los alumnos de la Licenciatura en Educación Preescolar para dar cuenta del logro del perfil

de egreso. Si bien se expone la dimensión técnica de la evaluación, el propósito es más amplio, en ese sentido, también se reflexiona sobre la dimensión teórica, metodológica, ética y moral de la evaluación. Esta última cobra especial relevancia desde la política educativa en torno a la equidad y justicia en los procesos educativos, lo cual es un compromiso ineludible para las instituciones educativas.

El contenido y los instrumentos que se presentan corresponden a una licenciatura específica, sin embargo, se considera que puede ser útil para los docentes que imparten cursos en las diferentes licenciaturas que se ofrecen en las escuelas normales del país. Además, las autoras reafirman su anhelo de que, en colaboración, sea posible mejorar aún más la formación inicial, dando a la palabra y a la experiencia de los docentes normalistas el protagonismo y la ocasión para prevalecer en el tiempo y en el espacio.

PERSPECTIVA ACADÉMICA DE LA EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS

La propuesta curricular para la formación inicial de los docentes establece finalidades específicas y directrices respecto a los procesos de evaluación que se realizan a y con los estudiantes, implican al maestro en un quehacer intelectual reflexivo, analítico, creativo y de toma de decisiones trascendentes con base en las intenciones educativas del proyecto educativo oficial y de cada uno de los programas educativos, expresados en los proyectos de planificación docente.

Los procesos de evaluación son importantes en cada curso, al inicio, en el proceso y al final, su planeación es una tarea esencial para la formación docente. Para atender esta función es necesario identificar con claridad los referentes curriculares, teóricos, pedagógicos, metodológicos y los principios didácticos y de aprendizaje del proceso de evaluación, así como sus funciones básicas, implicaciones, características e integralidad.

Al planear cada curso el docente utiliza una serie de estrategias, que le conducen a pensar y organizar actividades imaginando los elementos y las variables que se pondrán en juego, para hacer que los estudiantes logren con éxito las finalidades e intenciones educativas. Una de estas estrategias es sin duda el proceso de evaluación, que actualmente está

enmarcado en dos enfoques: basado en competencias y centrado en el aprendizaje.

Los Planes de Estudios 2012 y 2018 en las orientaciones curriculares del enfoque basado en competencias y el enfoque centrado en el aprendizaje proyectan acciones específicas para los estudiantes en el proceso de evaluación. De acuerdo con el enfoque basado en competencias la evaluación se constituye en un proceso de recopilar diferentes productos que den muestra de los aprendizajes, habilidades e incluso destrezas adquiridas. La evaluación tiene planteamientos diversos, pero para ambos planes de estudios, es necesario que los docentes refieran a ésta como:

un proceso permanente de recolección de evidencias sobre el desempeño competente del estudiante con la intención de construir y emitir juicios de valor a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por las competencias, sus unidades o elementos y los criterios desempeño, y en identificar aquellas áreas que requieren ser fortalecidas para alcanzar el nivel de desarrollo requerido establecido en el perfil y en cada uno de los cursos del plan de estudios (Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar 2012, p. 8) y (Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica, 2018, p. 48).

El conocimiento de los documentos orientadores de los procesos de evaluación en educación normal es fundamental.

Las Orientaciones para la evaluación de los estudiantes expresan: “Centrar la evaluación en la evidencia de aprendizaje permitirá observar el desempeño significativo del estudiante ante una situación o problema específico del contexto profesional que se le presente” (2012a, p. 11).

Los documentos que fundamentan la formación de Maestros: el Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar 2012, el Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica y las Orientaciones para la evaluación de los estudiantes coinciden en plantear que la evaluación consiste en un proceso de recolección de evidencias. La evidencia es un producto concreto que demuestra el logro y los resultados de aprendizaje esperados (SEP, 2018a, p. 97).

Considerando que el currículo oficial propone un enfoque de evaluación por competencias, y que la competencia es “la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, como se citó en Letelier, p. 157), entonces la evaluación debe estar orientada a que las personas movilicen sus capacidades cognitivas, “para evocar, organizar, seleccionar y jerarquizar en función de una tarea específica solicitada en la evaluación” (p. 157), ésta debe proponer situaciones de diversa complejidad e intención, para que los alumnos movilicen varios recursos cognitivos como los conocimientos y las habilidades, desde ese sentido, se expande la mirada de los métodos, procedimientos,

estrategias e instrumentos que se deben utilizar para evaluar una amplia gama de competencias, las cuales no pueden ser siempre valoradas a partir una prueba estandarizada.

La integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores debe ser manifiesta en una actividad específica de acuerdo con el enfoque basado en competencias, en un desempeño que evidencie el logro de una competencia. Para ser demostrada es necesario traducirla al logro en un producto, una tarea resultado de un quehacer implicado en los elementos determinados para su construcción y en los “criterios de desempeño” que indican los atributos de la evidencia y se definen a partir de los elementos de las competencias, lo que permite dar cuenta de los requerimientos específicos para la actividad concreta (SEP, 2018a, p. 97). Los documentos plantean la importancia de la definición de la evidencia y criterios de desempeño con el fin de demostrar el nivel de logro adquirido por el estudiante. Se identifican tres tipos de evidencia:

- De conocimiento, con la cual los alumnos demuestran el saber disciplinario y pedagógico, implica el dominio de conceptos, teorías, hechos y datos, lo que permite comprender, reflexionar y fundamentar un desempeño.
- De producto, es una elaboración concreta resultado de las actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas en el curso.
- De desempeño, refiere a la actuación del alumno ante una situación específica y similar a la realidad, se requiere observar de forma directa al alumno en ese desempeño.

De acuerdo con el tipo de evidencia que se evalúa es posible recurrir a proyectos, casos, problemas, portafolios, entrevistas, planeaciones didácticas, ensayos, grabación de documentales, exámenes, artículos académicos, debates, informes, observación del desempeño, entre otros. Se trata de que el docente defina de forma previa y cuidadosa cada una de las evidencias, que sean relevantes y estimulen el aprendizaje. Las evidencias también deben estar en concordancia con las finalidades formativas de cada trayecto del plan de estudios.

Cada curso requiere una intervención creativa del docente con estrategias para favorecer el logro de las competencias, es conveniente que el titular del curso sea capaz de proponer diferentes formas de valorar los logros de los estudiantes, en primera instancia cuidar que ofrezcan a los alumnos amplias y variadas formas de aprender, que superen las tareas o habilidades básicas como copiar, memorizar o reproducir información; por el contrario, plantear a los alumnos retos, desafíos, problemas y conflictos a resolver. No obstante, el docente es el responsable de asegurar que el planteamiento de la evaluación implique un desafío, para que los estudiantes adquieran nuevos aprendizajes, y mantengan el interés en la actividad evaluadora, tampoco tan complejo para el nivel de los alumnos que les impida lograr los aprendizajes esperados y genere desmotivación.

La evaluación debe ser integral para demostrar el logro de las competencias definidas en el curso, en ese sentido considera aspectos cognoscitivos, afectivos, valorativos y las habilidades desarrolladas por los estudiantes durante la

unidad de aprendizaje. También se plantea una evaluación auténtica, en la cual las tareas de aprendizaje al ser evaluadas *in situ*, conducen a su fortalecimiento, propician un aprendizaje significativo y la adquisición de conceptos más complejos. Por ello la evaluación preferentemente se realiza en situaciones similares al desempeño profesional de los futuros docentes (SEP, 2012a, p. 10).

Valverde, Revuelta y Fernández (2012) señalan que los criterios de calidad en la evaluación por competencias son:

- a) Autenticidad, los alumnos han de entender la tarea a cumplir como relevante, significativa, semejante o real en grado de complejidad, responsabilidad y temporalidad a una situación de su campo profesional, para que sea capaz de integrar conocimientos, habilidades y actitudes del mismo modo que hacen los profesionales del área, además de tener como guía criterios y niveles de desempeño explícitos y transparentes.
- b) Complejidad cognitiva, en la actividad evaluativa solicitada, el alumno debe reflejar cierto nivel de habilidades cognitivas exigidas en la competencia.
- c) Imparcialidad, todos los alumnos deben tener la oportunidad de demostrar su potencial pleno de aprendizaje, la evaluación evitará elementos irrelevantes o que estén fuera del contexto de lo que aprendió el alumno.
- d) Significatividad, la experiencia de evaluación debe estar relacionada con sus intereses profesionales.
- e) Interpretación directa, los resultados de la evaluación deben ser fácilmente interpretados por los docentes y por los propios alumnos.

- f)) Transparencia, los alumnos tienen el derecho de conocer con antelación el propósito de la evaluación, sus criterios, niveles, los evaluadores implicados y lo que se espera de ellos.
- g) Consecuencias educativas, la evaluación debe orientar y guiar el aprendizaje para que las consecuencias de ésta sean positivas para los alumnos.
- h) Reproductibilidad de las decisiones, evaluar una misma competencia con diferentes tareas para que sea posible que la valoración obtenida sea válida y fiable.
- i) Homogeneidad, las condiciones de evaluación deben ser iguales para todos los estudiantes.
- j) Costes y eficacia, el tiempo y los esfuerzos invertidos por los alumnos en el cumplimiento de las actividades evaluadoras deberán traer beneficios positivos al proceso de aprendizaje (pp. 54-57).

Los documentos oficiales además hacen patentes las funciones básicas de la evaluación, la formativa en el proceso como seguimiento que posibilita la retroalimentación del mismo, y la sumativa con base en lo demostrado por el estudiante, que culmina en la acreditación/certificación; de esta manera se busca asegurar la calidad de los aprendizajes en la formación inicial. Todos los involucrados en el accionar docente identifican que evaluar, es mucho más que emitir un resultado, es producto de un proceso permanente a través de observar, revisar y realizar los seguimientos pertinentes respecto a las evidencias de aprendizaje.

La evaluación formativa implica retroalimentación a partir de los niveles de logro de los estudiantes para favorecer el

desarrollo y adquisición de las competencias de cada curso. Posibilita apreciar progresivamente la manera en que los estudiantes movilizan sus saberes, ponen en juego sus habilidades, destrezas y desarrollan actitudes a partir de la utilización de los referentes teóricos y experienciales de cada uno de los cursos. En la evaluación formativa la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación son oportunidades para que estudiantes y docentes aprendan mediante la retroalimentación y la práctica reflexiva. Estas tres modalidades “permiten identificar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las variables que favorecen o que obstruyen el desarrollo de las competencias para que, de ser necesario, se modifiquen a través de la propuesta de una acción de mejora” (SEP, 2012a, p. 16).

La evaluación se diseña en función de las competencias a desarrollar, de los contenidos del curso, de la metodología empleada y también considera las características concretas de los alumnos. Inicia con el curso, constituye al principio un diagnóstico, que aporta al profesor información de los saberes, conocimientos, actitudes y habilidades que poseen los estudiantes sobre los contenidos del mismo. Posteriormente da la pauta a la evaluación del proceso como parte de las actividades cotidianas y de las situaciones de aprendizaje. Consiste en observar, registrar y analizar el trayecto de cada estudiante en función de la realización de las evidencias como muestra de los aprendizajes adquiridos en su justa medida, para dar cuenta del avance de cada alumno respecto al proceso inicial, durante y al final de éste. A partir

de lo cual es posible llevar a cabo la evaluación sumativa que demuestre las competencias adquiridas.

Otro documento que sustenta la evaluación en la formación inicial de los docentes, es el Acuerdo 04/05/14 por el que se establecen criterios y lineamientos de evaluación y acreditación del aprendizaje para las licenciaturas de formación de maestros de educación preescolar, preescolar intercultural bilingüe, primaria y primaria intercultural bilingüe, Plan de Estudios 2012, publicado el 22 de mayo de 2014. Inicia con los considerandos del Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018, rescata el enfoque transversal “México con Educación de Calidad” a partir de allí, una línea de acción relativa a “fortalecer los mecanismos, instrumentos y prácticas de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior” (2014, p. 1). Atribuye a la Ley General de Educación, dictar que, desde el plan de estudios, deban establecerse los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para el cumplimiento de los propósitos educativos. En este acuerdo, de referencia obligada para los docentes, se sintetizan las orientaciones sobre la evaluación desde el enfoque basado en competencias y se emiten como criterios y lineamientos para evaluación en la formación de maestros.

Los planteamientos anteriores describen a la evaluación en apego al enfoque de competencias establecido por los planes de estudio que sustentan la formación inicial, pero también son congruentes con el enfoque centrado en el aprendizaje que tiene como referente central la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la

enseñanza, desde la cual se considera al aprendizaje como un proceso en donde el aprendiz de forma activa y consciente construye significados y atribuye sentido a los contenidos y experiencias a partir de sus conocimientos previos, su conexión con situaciones de la vida real y con la intervención de determinados lenguajes e instrumentos.

Si bien el aprendizaje es un acto intelectual también es altamente social, afectivo e interactivo dado que tiene lugar de forma primordial en el seno de una comunidad de prácticas socioculturales (Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar 2012, p. 7) y (Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica, 2018, p. 83). Cuando se asume desde esta perspectiva el aprendizaje y por tanto la evaluación, se favorece la educación integral y la formación a lo largo de la vida que son dos de las aspiraciones cardinales de todo proceso educativo.

EVALUACIÓN FORMATIVA

En este apartado se presentan autores y perspectivas en relación con la evaluación y su proceso, necesario en las aulas escolares, cuando lo que se evalúa es al alumno y sólo a él, en sus diversos desempeños, centrados en la evaluación por competencias que lo supone implicado en un período de movilización de saberes y saberes hacer. El estudiante se involucra en el uso de conocimientos, habilidades y destrezas para la resolución de tareas o problemas vinculados con ellos. La evaluación permea en las aulas, subyace en las acciones cotidianas, se manifiesta en productos de aprendizaje, tareas, resolución de problemas e incluso exámenes. Se señalan enseñanzas, teóricos que proponen a la evaluación formativa con planteamientos y mecanismos de empleo para el trabajo que se desarrolla en el aula, con los alumnos, con sus trabajos, tareas y la importancia del acompañamiento, de la retroinformación o retroalimentación.

El objetivo es reflexionar sobre las posibilidades de pensar la evaluación formativa que fortalezca los procesos de enseñanza y principalmente de aprendizaje, que muestre las posibilidades planteadas por unos y otros en este ámbito, recuperar posturas teóricas que se encaminan hacia allá. Los planteamientos actuales con respecto a la evaluación son diversos, alternativos para una evaluación objetiva, no sólo a través de pruebas pedagógicas o exámenes, que poco permiten demostrar realmente, la apropiación que hace el alumno de las competencias necesarias para su desempeño

docente de manera progresiva. Como se testimonia más adelante, hay modos de dar cuenta del logro del estudiante en relación con las competencias del curso, de cada unidad, de los aprendizajes, además de lo establecido por el docente, según sea el caso, para asegurar el logro de las competencias profesionales de manera gradual.

La evaluación formativa se espera que se aplique en las aulas, por considerarla un proceso que se requiere, una necesidad en la formación docente. En educación normal es una demanda planteada en los documentos normativos, debe ser atendida en función de las necesidades y de la oportunidad de mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes. En la escuela normal se forman docentes con un perfil de egreso a alcanzar, competencias genéricas y profesionales, unidades de competencia, actividades de aprendizaje, evidencias de desempeño; con la finalidad de que cada egresado logre insertarse como docente con la idoneidad necesaria. La evaluación permite dar cuenta de estos logros.

Hay textos diversos sobre la evaluación formativa, se inicia por Scriven (1967) precursor de esta propuesta, seguido por Santos (1995; 2010, 2014, 2016), Chadwick y Rivera (1997), Casanova (1998), House (2000), Jorba y Sanmartí (2000), Ballester, Batalloso, Calatayul, Córdoba, Fons y Quintana (2008), Martínez (2009), Stobart (2010), López (2011), Popham (2013), Brown y Glasner (2013), Brew (2013), Meirieu (2009, 2016), Moreno (2016), entre otros. Permiten identificar un concepto, los elementos que posibilitan su aplicación y al mismo tiempo, revisar el

impacto de la evaluación formativa sobre el desarrollo de los estudiantes, con acciones que favorezcan sus procesos y les retroalimenten. Una evaluación desde una visión pedagógica, donde permee la mejora, la regulación para alcanzar los propósitos y el fortalecimiento continuo de las competencias específicas.

La evaluación formativa es en esencia para el logro de aprendizajes, el desarrollo de competencias, genera información para mejorar los procesos educativos desde el punto de vista de lo que ocurre con el alumno durante el proceso para retroalimentarlo, observar el desempeño docente propio, con la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación formativa fue nombrada así por primera vez por Scriven (1967) al “utilizar los términos formativa y sumativa para la evaluación de la calidad” (p. 43). Propuso el uso de la evaluación para la mejora, con la expresión *feedback*, refiere a retroalimentar, permite valorar en el proceso los productos de aprendizaje o las acciones que se desarrollan. Scriven señala la retroalimentación como una condición para la formación, al valorar en el proceso.

Santos (1995) refiere a la evaluación como un proceso de “gran complejidad”, le atribuye una función al servicio de la comprensión y por tanto de la formación. Cita: “se realiza durante el proceso (no sólo atenta a los resultados) permite la retroalimentación en la práctica” (p. 64), reafirma así la postura de Scriven, más de 20 años después. Más adelante en 2016, Santos se plantea la pregunta: ¿para qué evaluar?, en cuya respuesta describe para “garantizar que la evaluación y el conocimiento que de ella se derive, lleguen a mejorar la

formación y no debe ser un simple medio para producir información o lo que es peor un medio de amedrentamiento de las personas” (p. 80), sino para mejorar la educación.

Plantea implicar a los estudiantes en el proceso de evaluación “desde una perspectiva ética se deben potenciar aquellas funciones que enriquecen al profesional y a la institución: dialogar, comprender, mejorar, estimular, orientar” (Santos, 2007, p. 11). Enfatiza que “la evaluación de la formación debe ser formativa en sí misma, debe educar al que la hace” (p. 88). Es necesario que la evaluación sea útil a quien, y sobre quien se realiza para garantizar la formación y ser “una ayuda” para los estudiantes y los docentes, para la mejora de la práctica y de la formación docente. Santos (2016) emplea el término metaevaluación en relación con “la formación del profesorado” (p. 85) para el análisis respecto a la evaluación con cinco retos implicados en ella. La evaluación es un acontecimiento que “condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje”.

Este proceso involucra primero el rigor, en el sentido de ser un reflejo de la realidad que se espera, con los criterios que exige, a partir de la opinión de los participantes; segundo el aprendizaje, porque de la evaluación se aprende, es fundamental por la información que genera y de esa hay que aprender; tercero la transferibilidad, “refiere a aplicar los resultados de una evaluación a otros contextos diferentes” (p. 87), implica conocer y reconocer cómo son los procesos en otros espacios educativos, tanto en las aulas escolares como en los de práctica, implica también difundir informes de evaluación.

La transferibilidad en esta propuesta invita a reflexionar y dar a conocer estrategias de evaluación, instrumentos que han sido aplicados por docentes, que a la vez constituyen una guía al estudiante para construir una evidencia de aprendizaje un “trabajo solicitado” y al docente evaluarlo y retroalimentarlo. Cuarto la mejora, en el sentido de verificar que sea ésta lo que haya provocado la evaluación, el “desarrollo profesional” que lo “potencie y facilite”, es lo más importante de la evaluación. Y, por último, el quinto la ética, dice Santos (2016) “la evaluación de la formación debe ser formativa en sí misma” (p. 88), para apoyar la formación del estudiante y la “mejora de la práctica” ambas cuestiones van de la mano, contrario a constituir a la evaluación como una amenaza en sí misma (pp. 85-88).

Jorba desarrolla dos trabajos en torno al tema de interés, uno con Cassellas (1997) y otro con Sanmartí (2000) con el primero, plantea la regulación y la autorregulación vinculadas a mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza de los actores del proceso educativo como componentes de la evaluación formativa. Establecen modalidades de intervención de la evaluación formativa como: la regulación interactiva, la evaluación formativa integrada al acto de enseñanza y aprendizaje con ayudas o apoyos pedagógicos encaminados a que el alumno aprenda.

Jorba y Sanmartí (2000) detallan “mecanismos de regulación” de la evaluación: el interactivo integrado al proceso; el retroactivo “después de un episodio instruccional” y el proactivo para “prever actividades... lograr la consolidación” (p. 16). Estos componentes plantean una

evaluación pensada previamente de la mejor manera posible durante el proceso, al comunicarse con los estudiantes, hacerles preguntas, observar, retroalimentar en el momento, posterior al cierre y en retrospectiva para favorecer los aprendizajes logrados, hacer un análisis, revisar, otra vez retroalimentar y regresar al análisis del proceso para consolidar los propósitos del curso, de la unidad de aprendizaje y de las competencias.

Díaz Barriga y Hernández (2001) señalan a la evaluación formativa como “aquella que se realiza concomitantemente con el proceso de enseñanza-aprendizaje” como “parte reguladora y consustancial del proceso” (p. 406). Igual distinguen a la evaluación como regulación en tres aspectos, “Interactiva al observar, registrar y dar apoyo inmediato con intercambios comunicativos; Retroactiva para reforzar donde hubo carencias del proceso y Proactiva para prever actividades futuras de instrucción” (p. 409). Recuperan elementos de Jorba y Sanmartí (2000). Se diferencian tres momentos en el proceso, posterior a él y con planteamientos para mejorar en lo subsecuente como lo que plantea Santos (2016) con un sentido ético, para la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

Stobart (2010) plantea la necesidad de potencializar a la evaluación para “crear”, no solo para “medir”. La evaluación formativa es planteada como “evaluación para el aprendizaje” con intenciones fundamentalmente profesionales, proyectada en el proceso para mejorar los resultados, si la información que genera no lo permite, no es formativa. Recupera el término evaluación sostenible empleado por Boud (2002)

especifica que “cualquier acto de evaluación debe contribuir de alguna manera al aprendizaje trascendiendo la tarea inmediata... una evaluación que satisfaga las necesidades del presente y prepare a los estudiantes para satisfacer sus necesidades futuras” (como se citó en Stobart, 2010, p. 211), de tal forma que estén más preparados para el futuro y las implicaciones del proceso de aprendizaje que involucra a cada uno.

Stobart plantea una evaluación formativa en la medida en que sea útil para el aprendizaje, para beneficio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La finalidad de la evaluación debe ser “para” el aprendizaje, para favorecerlo, implicados en conducir hacia nuevos aprendizajes. En educación normal la preocupación debe ser, a decir de Stobart (2010) para “elevar los niveles”, no restringida a subir las notas o calificaciones; es necesaria en relación con retroalimentar para aumentar el nivel o complejidad en el aprendizaje, el nivel de competencia de los estudiantes, no sólo en el sentido retórico de la evaluación por competencias. Como docentes la preocupación es, que los estudiantes desarrollen su aprendizaje incluso por sí mismos, a partir de la revisión personal y retroinformación del profesor centrado en la tarea.

La evaluación vista como reguladora del aprendizaje es también abordada por este autor, quien recupera el término “regulación” y cita tres tipos de respuesta formativa (desde los planteamientos de Allal y López), (como se citó en Stobart, 2010, p. 303) en relación con lo esbozado antes por Jorba y Sanmartí (2000) y Díaz Barriga y Hernández (2001). Una respuesta interactiva es la esencial en la evaluación del

aprendizaje, en el momento de las interacciones del docente, del estudiante y de los materiales de aprendizaje. El aprendizaje debe adaptarse de manera continua al proceso que se desarrolla en el aula con atención a evaluar para aprender. Otra, la retroactiva realizada posterior al proceso de enseñanza aprendizaje, puede ser incluso con una prueba planteada para contener las dudas y dificultades presentadas, con un trabajo solicitado, con un producto de aprendizaje que necesariamente permita una regulación del proceso, una mejora. Y por último el proactivo o eficiente el cual implica modificación en posteriores procesos de acuerdo con las necesidades detectadas en las evidencias de los alumnos, del aprendizaje y de la enseñanza.

López (2011) refiere a la evaluación formativa como “una estrategia de evaluación dirigida a promover la autorreflexión y el control sobre el propio aprendizaje” (p. 34), puntualiza que en el proceso de evaluación “no basta con que oriente al aprendizaje del alumnado, debería ser formativo en sí mismo, educativamente valioso” (p. 34). Para que el proceso sea formativo, la evaluación se realiza todo el tiempo: en la clase, con la disertación, la comunicación de los aprendizajes vertidos hacia la colectividad del aula, con preguntas y respuestas formales e informales diseñadas para el trabajo (evidencia) y que surgen de lo que se cuestiona en el momento, de la duda, de lo que emerge, con devolverle al docente un cuestionamiento interesante por parte de un alumno. Evaluar así, se constituye en un espacio áulico, dinámico de interacción y retroalimentación constante.

Ahumada (2012) expresa que “la evaluación consiste en un proceso sistemático para recopilar información sobre el aprendizaje del estudiante y su desempeño, con base en distintas fuentes de evidencia”. Plantea a la evaluación alternativa como un “enfoque que intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer utilizando métodos diferentes de la solitaria aplicación de un conjunto de pruebas o exámenes” (p. 41). Describe que existe un “espectro” extenso de “desempeños” que el estudiante puede expresar por distintos medios. Muy diferente de las restricciones de mostrar el conocimiento adquirido mediante la evidencia en un examen de cualquier tipo, con respuestas breves, abiertas o de elección. Promueve el empleo de estrategias que impliquen “situaciones de aprendizaje de la vida real” y “problemas significativos de naturaleza compleja” que por sus propiedades requieren procesos de ejecución implicados en diversas tareas y saberes y no solo con la elección de las respuestas correctas.

Brown y Glasner (2013) expresan que si lo que se pretende es: “establecer si un alumno es o no competente en la práctica del contexto profesional, son necesarias aproximaciones experimentales para probar las habilidades” (p. 117). El proceso de evaluación en la escuela es complejo, se vive, se experimenta y se padece. Actualmente lo esencial es hacer y entregar evidencias y que la evaluación sea formativa. Brown y Pickford (2013) plantean la retroinformación como elemento característico de la evaluación formativa para realizar ajustes sobre la marcha, “para reconocer y responder

al aprendizaje del estudiante con el fin de reforzar ese aprendizaje, durante el propio proceso de aprendizaje” (p. 25).

La evaluación formativa amplía el horizonte hacia espacios de retroalimentación e interacción entre estudiantes y docentes con actividades de aprendizaje para el logro del perfil de egreso. En la evaluación formativa están implicados los estudiantes, no sólo los maestros, la participación de ambos en el proceso educativo para el logro de aprendizajes, es fundamental. Popham (2013) cita que la evaluación en el “aula transforma la manera de enseñar del profesor” (p. 9) con diferentes “ajustes”: el didáctico de los profesores al recoger evidencias, en las técnicas de aprendizaje, en el clima del aula y al adoptar una visión de la escuela basada en la evaluación formativa, señala un proceso que se realiza durante la enseñanza.

Para Meirieu (2016) la evaluación se concibe a la par de la tarea, lejos de ser una acción estresante, se utiliza para “hacer progresar a los alumnos” (p. 10). Así “la concepción y la puesta en práctica de la situación problema, deben ser reguladas por un conjunto de dispositivos de evaluación” (2009, p. 209). Al elaborar una tarea y abordar a partir de ella a la situación problema se va evaluando el proceso. Los estudiantes al conocer cómo será evaluada una evidencia de aprendizaje con anticipación, la constituyen como parte del trabajo del aula y fuera de ella, con los elementos necesarios que los guían para ejecutarla.

Los dispositivos están previstos en el instrumento de evaluación para poner en práctica “la movilización de saberes” y “saberes hacer” y abrir la oportunidad para

aprendizajes nuevos. Para Meirieu (2016), la enseñanza y el aprendizaje es un proceso progresivo que implica el acompañamiento del otro, es hora de aventurarse a pensar nuevas prácticas y preguntarse ¿para qué? y ¿por qué educar? y en el sentido de las respuestas actuar en consecuencia. Años atrás, estas preguntas eran analizadas por Santos (2016), en específico respecto a la evaluación, es preciso plantearlas en relación con los propósitos del curso o la unidad de aprendizaje específica.

En la evaluación por competencias es necesario definir los aprendizajes a lograr y demostrar, las unidades de competencia y con esa base, hacer una selección de los productos o evidencias de aprendizaje y la posibilidad de su valoración gradual, paso a paso en todas sus dimensiones y fortalezas, pero también de las debilidades, para, al mismo tiempo apoyar a los estudiantes. Es importante seleccionar los instrumentos en relación directa con lo que se pretende evaluar, establecer indicadores, niveles de desempeño, los criterios que permitan dar cuenta real de lo que se va logrando para retroalimentar a los estudiantes. Los programas de curso puntualizan o sugieren los productos de aprendizaje y los criterios de desempeño.

La evaluación por competencias debe ser usada para retroalimentar, para hacer eficientes los procesos formativos, su fin es que los estudiantes adquieran competencias, no otorgar números de acuerdo con un resultado, generar datos, información que viabilice una toma de decisiones, que permita observar cómo se presenta la adquisición de procesos cognoscitivos o conceptos, actitudes o bien procedimientos.

Esto es posible a través de las técnicas y los instrumentos, lo importante es realizar un seguimiento sistemático del desempeño que se pretende evaluar. La evaluación formativa tiene como objetivo comprender cómo se desempeña y evoluciona el alumno, qué estrategias utiliza, cómo y por qué, realizar procesos de interacción en la cotidianidad del aula, revisar el proceso seguido por el alumno y el propio, para analizar los errores, arribar a espacios de mejora y fortalecer la formación profesional. Del error se aprende, de identificarlo e indagar para actuar en consecuencia, implica un poder transformador en el alumno, pero también en el profesor.

EQUIDAD, JUSTICIA Y OBJETIVIDAD

Para algunos autores como Foucault (2001) la evaluación es un instrumento de control y, es más, el producto que surge de ella, la calificación. Por lo tanto, asignar notas es una tarea más cercana al poder y al control que a lo educativo y al aprendizaje, capaz de determinar el destino de los sujetos al abrir caminos a unos y cerrarlos a otros en función de los resultados obtenidos. En este contexto, la evaluación se presenta a los educandos con la apariencia de ser un sistema independiente, justo, neutral y objetivo que recompensa el mérito, inteligencia, talento y superioridad de ciertas capacidades consideradas como valiosas, mientras mantiene a los individuos en un mecanismo de objetivación, es decir, invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder.

Por su parte, Bourdieu y Passeron (1995) señalan cómo este proceso y sus estrategias contribuyen a la reproducción del mundo social, legitiman la desigualdad social al presentarla como desigualdad natural de los sujetos. Es una forma de perpetuar la reproducción de las desigualdades, al proceder como un mecanismo que se muestra como selección técnica que en realidad enmascara una selección social, de esta forma se legitima la reproducción de las jerarquías sociales, mediante la transmutación de éstas en jerarquías escolares. El sistema de enseñanza ejerce su poder de transformación de las ventajas sociales en ventajas escolares, a su vez reconvertibles en ventajas sociales, contribuye por tanto a la reproducción del orden establecido.

En esta lógica la acción del sistema escolar se ejerce sobre clases sociales o fracciones de clase que no pueden oponerle ningún principio competitivo de jerarquización. La teoría de la reproducción social permite entender que los problemas de eliminación, selección y legitimación social son los que explican al examen y a los procesos evaluativos. La selección realizada abiertamente enmascara la eliminación de los sujetos, que difiere según las clases sociales de referencia.

Así los que no obtienen los logros esperados se asimilan con los que fracasan, lo cual se convierte muchas veces en una experiencia reiterativa y frustrante dentro su historial académico, mientras los cualificados a través de este mecanismo se configuran en un producto cada vez más adaptado a las demandas de la economía (Bourdieu y Passeron, 1995). Esta situación soslaya la capacidad de aprender de todos los individuos, eclipsada por las condiciones del contexto familiar, social, cultural y económico en el que viven y no por la falta de aptitudes y disposición para aprender; además el mismo individuo no es capaz de dar cuenta de sus potencialidades para el aprendizaje debido a su inmersión en este sistema y en un determinado contexto muchas veces desfavorable.

En la teoría del capital humano la acreditación como componente natural de la evaluación, significa que el individuo adquirió el conjunto de conocimientos y habilidades que se exigen después de un trayecto educativo, sin embargo, ésta no necesariamente refleja la capacidad para desempeñar determinada tarea (Díaz Barriga, 1993, p. 150). Por ello funciona como mecanismo de legitimación

ideológica de la estratificación ocupacional y la reproducción social; “cumple la importante función de “filtro” social, de barrera selectiva y de legitimación meritocrática de privilegios” (Gómez, 1981, p. 166). La acreditación educativa es la expresión y el refuerzo de la individualización de la desigualdad social; es decir, alienta la competencia de los sujetos, haciendo creer que es supuestamente el resultado objetivo del mérito y el esfuerzo individual, reflejo de una sociedad y una cultura que hace apología de la eficiencia.

La forma en que funciona el examen, la evaluación, la calificación y la acreditación para mantener unas relaciones de dominio y desigualdad, puede ser analizada, como se ha señalado desde la genealogía del poder, la reproducción social y las teorías económicas; no obstante también existen otras perspectivas académicas y de política educativa que resaltan la necesidad de avanzar en la equidad, la justicia y la objetividad en la evaluación para convertir a este proceso en un camino de mejora y transformación a través del diálogo, el acompañamiento, la capacitación y la retroalimentación que favorezcan en los estudiantes el logro de las metas educativas y en los profesores la rectificación y reprogramación de su planeación y actuación docente en el grupo (Freire, 2010).

Primero es sustancial comprender que la evaluación es un fenómeno con implicaciones éticas, no sólo técnicas, y ello refiere a la justicia y la equidad. Cuando el acento está puesto únicamente en las cuestiones técnicas la preocupación es por el cumplimiento del tiempo, las formas y los formatos. Santos (2010) afirma que cuando solo se evalúa a los alumnos, los

conocimientos, la teoría que dominan y los resultados de un proceso, destacando lo negativo, alentando la competitividad, el individualismo y la jerarquía, entonces la evaluación está subordinada al poder, cuando lo correcto es que esté al servicio de los usuarios. En el escenario real en que se desarrolla la evaluación cumple con las exigencias determinadas por el sistema escolar de verificar el logro de los estándares fijados, por lo tanto, expulsa del mismo a los que no superan las pruebas que la conforman, aun cuando la relación entre el éxito académico y el éxito laboral social sea difícil de demostrar.

En cambio, el binomio ética-evaluación interpela al evaluador en torno a: por qué y para qué evaluar, qué evaluar, a qué personas beneficia y a qué personas perjudica, a qué valores sirve y a qué valores ataca, para qué van a ser utilizados los resultados de la evaluación; de esta forma se avanza en clarificar la finalidad con la cual se realiza este proceso, así como en la definición de las competencias a desarrollar y evaluar (Santos, 2010), desde la mirada de la ética lo que preocupa es llevar a cabo una evaluación justa y equitativa.

Que el docente sea capaz de reflexionar la evaluación desde la dimensión ética es prudente, porque los juicios del maestro como evaluador siempre están atravesados por sus concepciones, sus creencias, sus interpretaciones sobre el objeto y el sujeto de la evaluación, las decisiones que toma siempre implican opciones de carácter ético (Serrano, 2002). Romper con esquemas arraigados permite transitar a una postura en la que se asuma que los individuos tienen derecho

al acceso a la educación, pero también a tener éxito en el proceso educativo, con el apoyo o a pesar de, las condiciones de cada uno en su ámbito familiar, social, económico y cultural. No obstante, la evaluación seguirá sin cumplir su función educativa.

Si el docente no comprende que su papel en la evaluación va más allá de la tarea de penalizar, asignando calificaciones, y que por el contrario, ha de utilizarla como instrumento regulador de la enseñanza y del aprendizaje, al detenerse a mirar los resultados y considerar y analizar los diferentes factores que están incidiendo sobre ellos; si no se la orienta de modo más humano hacia los protagonistas de la actividad y hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en las aulas; si no se produce una profunda reflexión conjunta entre los administradores del currículo, profesores, estudiantes y padres respecto al compromiso de cada uno con la educación del niño o del joven y respecto al modo de valorar sus éxitos, sus logros y dificultades, sus dudas y fracasos (Serrano, 2002, p. 248).

Desde las políticas nacionales se refiere a la equidad como la posibilidad de igualdad de oportunidades de ingreso, permanencia y logro para todos, sin tomar en cuenta la cobertura. Se plantea además la equidad en el acceso, en el proceso y en el logro educativo como compromiso del Gobierno. La igualdad de oportunidades no es posible sin pasos firmes de apoyo al desarrollo de los estudiantes, con

criterios de retroalimentación, de mejora, sin juicios basados en la suposición o el prejuicio.

Si todos realmente deberán tener las mismas oportunidades educativas, es necesario realizar procesos donde se apoye a través de una evaluación para favorecer, y no sólo para generar resultados que inhiben la permanencia y escalada de los estudiantes en las instituciones educativas. La equidad tiene que ver de manera determinante con la justicia, ambas van de la mano, no sólo con las posibilidades de acceso, sino de permanencia en las instituciones. La evaluación es un importante factor para la equidad y la justicia social. No se puede negar que hay elementos que se encierran en sí mismos, y que propician unos resultados educativos poco favorables, como una educación de baja calidad en poblaciones marginadas, en donde es necesario hacer eficientes los procesos desde lo macro, para que impacte en las aulas escolares.

La justicia consiste en dar a cada uno lo suyo, lo que “merece”, es un poder que debe ser aplicado en la evaluación al asignar las notas correspondientes a cada estudiante con sus capacidades y habilidades específicas. El estudiante en función de ellas se desarrolla, a partir de la evaluación se deben beneficiar al darse cuenta de sus debilidades, pero también de sus fortalezas. El docente debe ser cuidadoso con los resultados educativos, en el manejo de la información; hay que tomar en cuenta el avance que tiene el estudiante sobre su propio desempeño y, por otra parte, en función de las competencias a lograr.

Ser justo implica evaluar a cada alumno en relación con su desempeño, los resultados de acuerdo con el programa y los logros alcanzados. “La justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, como la verdad lo es de los sistemas del pensamiento” (Rawls, 1987, p. 79). La justicia en el maestro proviene de su formación, filosofía y devenir histórico. Refiere House (2000) que la “Evaluación es una actividad política por naturaleza. Presta sus servicios a los responsables de las decisiones, se traduce en redistribuciones de recursos y justifica que unos reciban ciertas cosas y otros otras” (p. 114). Señala que la evaluación debe ser justa, porque “marca” y “etiqueta”, cuando concluye ese párrafo asevera: “Y la justicia constituye una norma importante con respecto a la cual juzgar la evaluación” (p. 114).

Si bien es complejo lograr una evaluación totalmente justa, es posible hacerla más justa de lo que al momento es, si se considera la influencia diferencial que tiene en los alumnos, la estrategia “consiste en ofrecer diversas formas de evaluación de manera que quienes estén en desventaja en una evaluación tengan la oportunidad de ofrecer otra clase de pruebas de su dominio de la materia” (Stobart, 2010, p. 217). La justicia de un proceso evaluativo depende de que el evaluador tenga la capacidad de identificar con claridad la finalidad y el sentido de lo que se solicita al alumno para ser evaluado, así como las oportunidades que se le ofrecen de acuerdo con las diferencias sociales y culturales de origen.

Desde la historia de la evaluación, que es la de los exámenes, surge con una pretendida objetividad y consecuentemente, eso fue poco a poco universalizando los

procesos. De allí la existencia de diversos test para medir capacidades y habilidades, pese a diversas críticas, existen y miden aspectos del desarrollo humano, incluso el coeficiente intelectual (C.I.). La objetividad inserta a la evaluación en el campo de los números, de lo cuantitativo; pero también de cierta manera “impide” que la evaluación o calificación se hunda en criterios poco fiables para dar resultados. Si bien es cierto la objetividad representa números, también lo es, que puede traducirse en cuadros de seguimiento y registros de observación sistemáticos.

“La identificación de la objetividad con procedimientos especificados de forma externa tiene otro efecto. Inclina al evaluador a desentenderse de su responsabilidad respecto de los hallazgos. Estos son el resultado de sus instrumentos y procedimientos objetivos” (House 2000, p. 202). Es necesario tener cuidado con los sesgos que se dan al evaluar para generar resultados objetivos, pueden sólo estar justificados a través de instrumentos, con un proceso realmente poco fiable. Después de los avances en el ámbito educativo, de reformas y cambios, los que siguen preocupando, son los resultados de la evaluación, traducidos de la manera más objetiva posible, no descriptiva, sino con los números, con la calificación. Si bien la objetividad absoluta no existe, es posible reducir considerablemente la subjetividad “en la medida en que la evaluación esté técnicamente bien hecha y el evaluador sea competente” (Moreno, 2016, p.54).

Corresponde a los docentes asumir que en la actualidad existe un conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos que pueden ser aplicados en la evaluación de

los estudiantes, la cual tiene que ser multidimensional, por el alto impacto que tiene en los evaluados y por sus consecuencias sociales; esto enfatiza que la evaluación es una práctica social en la que intervienen aspectos no solo teóricos y metodológicos, sino también ideológicos, políticos y éticos que tienen consecuencias concluyentes para los estudiantes en el presente y en el futuro, incluso más allá de ellos mismos, es decir, en sus familias. La evaluación en tanto actividad social no puede ser concebida de forma neutra, técnica y aséptica, sino que obedece a determinaciones sociales.

La aspiración final es que la evaluación sea un proceso participativo, democrático y liberador, en el cual estén activamente implicados sus destinatarios (Moreno, 2016). En ese sentido López, González y Barba (2005) propone a los docentes transitar hacia la evaluación compartida. Según su punto de vista la autoevaluación y la coevaluación es un avance frente a la exclusividad que por mucho tiempo ha tenido la heteroevaluación, no obstante, se requiere potenciar la participación de los alumnos en su proceso de evaluación, a ello se debe el uso del término de evaluación compartida, entendida como “los procesos de diálogo que mantiene el profesorado con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar” (p. 2), diálogos que se llevan a cabo de forma individual o grupal para intercambiar información y buscar acuerdos con base en la autoevaluación, es importante la inclusión de todos los alumnos del grupo de forma auténtica. Las razones pedagógicas que sustentan esta propuesta de evaluación son:

1. Contribuye para que se produzcan mejores aprendizajes porque el alumno toma conciencia y asume aspectos fundamentales de los contenidos de aprendizaje.
2. Favorece el análisis crítico y autocrítico al aprender a valorar la calidad de un trabajo y sus áreas de mejora con base en los puntos fuertes y débiles del mismo.
3. Promueve la responsabilidad y la autonomía de los alumnos quienes desarrollan su capacidad para evaluarse de forma justa y responsable (p. 3.4).

Al planteamiento de la evaluación compartida le sigue la evaluación democrática, en la que además de la participación del alumno en su proceso de evaluación, el uso de estrategias para la negociación y la cogestión del currículo, la comunicación, el diálogo y el respeto entre docente y alumno, se requiere incorporar la autocalificación o calificación dialogada y la metaevaluación, ambos procesos al inicio de un ciclo o curso pueden ser difíciles de aplicar para el docente que por muchos años ha practicado de forma primordial la heteroevaluación, pero que pueden contribuir ampliamente a avanzar en el camino de una evaluación más justa para los estudiantes (p. 3).

En su decálogo de la evaluación para la justicia social Murillo e Hidalgo (2015) plantean la evaluación como una práctica compartida entre docente y alumnos, lo cual implica “la participación de los estudiantes en el diseño, planificación, aplicación y corrección de las diferentes estrategias y pruebas de evaluación utilizadas” (p. 53), de esta forma además de potenciar la responsabilidad y la autonomía en su proceso de aprendizaje, se les estimula a exponer sus ideas, opiniones,

necesidades, inquietudes, dificultades e intereses, para tomar decisiones de forma conjunta en un clima de confianza que destaca y refuerza los aspectos positivos y proporciona pautas para trabajar con las dificultades, sin que éstas últimas tengan que ser motivo de castigo, represión, marginación o exclusión del evaluado.

Se trata de conocer el progreso real de cada estudiante con base en su punto de partida personal al inicio del ciclo o curso y sus condiciones para el aprendizaje. Por otra parte, si el fin último de una evaluación socialmente justa es combatir las desigualdades presentes en el aula, en la escuela y en la sociedad, entonces ineludiblemente debe tomar en cuenta las diferentes culturas y contextos de los alumnos. Esta forma de evaluar presenta beneficios no solo a los alumnos, también a los docentes a quienes les permite reflexionar y transformar su práctica docente en una dirección que privilegia la crítica, la creatividad, la diversidad, la inclusión y el optimismo, (Murillo e Hidalgo, 2015).

Las reflexiones anteriores remiten a recuperar en la práctica de la evaluación los planteamientos de Freire (2010) en torno a la educación dialógica, desde la cual se asume que no existe nadie que posea todo el saber, ni nadie que ignore todo, por lo tanto, los alumnos dejan de ser considerados como seres pasivos, adaptados, aislados, individuales, silenciosos, que miran la realidad de forma estática y se someten a ella. En esta perspectiva el educador tiene la alta responsabilidad de darle sentido y dirección al acto educativo, solo así podrá contribuir para que sus discentes logren autonomía, criticidad, concienciación, libertad, ética,

responsabilidad, así como la capacidad de tomar decisiones y asumir las consecuencias, siempre pensando en su relación con los demás y con el mundo (García, 2016). Una reflexión final en torno a la dimensión ética de la educación y la evaluación

La educación debe crear condiciones para un desarrollo integral de la personalidad y estar comprometida con el bien común y no con el aparato productivo. Por ello el docente es quien desde una postura ética decide si quiere formar sujetos u objetos de un modelo de producción, así como si contribuye a perpetuar o transformar la realidad (García, 2018).

Mejorar la tarea de educar y de evaluar es compromiso de cada formador de docentes, es la realidad que se vive en el aula la que demanda transformar su práctica, al considerar que precisa responder a las necesidades de alumnos que provienen de diferentes contextos, que traen consigo un proyecto de formación, tal vez intuitivo, relacionado con el proyecto institucional, pero que aspira a una mejor educación que contribuya para lograr una sociedad más justa.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Un componente importante de la planeación didáctica y del proceso de aprendizaje es la evaluación diagnóstica, considera elementos contextuales, entre ellos: la cultura, las condiciones socioeconómicas, las habilidades cognitivas y los aprendizajes previos de los estudiantes. Para Luchetti y Berlanda (1998) la evaluación diagnóstica es dinámica y propositiva, se encuentra incluida en la evaluación formativa. Posee la función de conocimiento del docente respecto al estudiante y de regulación entre los conocimientos a adquirir, los procesos y los sujetos de la formación. Tiene tres dimensiones: la disposición para aprender, el nivel de desarrollo evolutivo y los conocimientos previos (p. 23).

Los alumnos de educación superior cuentan con el nivel de desarrollo evolutivo para adquirir los conocimientos, habilidades, capacidades y/o competencias y organizar así, las nuevas adquisiciones de acuerdo con sus estructuras cognitivas. La disposición para aprender depende entre otros factores del “deseo de aprender” y la “confianza en las propias posibilidades” (Luchetti y Berlanda, 1998, p. 24), son elementos para que el estudiante haga frente a nuevos conceptos, habilidades o capacidades. En educación normal, la naturaleza de la formación docente provee a los alumnos de este significativo elemento, deben por su nivel educativo ambicionar logros académicos y confiar en sus habilidades, pero el docente a través de la cotidianidad de su actuación profesional fortalece ambas.

Al ingresar a la escuela normal los estudiantes traen sus propias estructuras de significado que poco a poco moldean en relación con su ingreso, los primeros cursos y los elementos necesarios para el trabajo académico. Los conocimientos previos les permiten prepararse para la adquisición de una serie de conceptos, habilidades, capacidades, procedimientos, representaciones, interpretaciones e información para contar con las estructuras organizativas y de adquisición de nuevos esquemas de conocimiento. Los alumnos han formado redes conceptuales que les permiten almacenar conocimientos, adquirir capacidades, habilidades, actitudes e incluso valores (Luchetti y Berlanda, 1998, p. 28) para acceder a conceptos y aprendizajes complejos.

La evaluación diagnóstica es proyectada para identificar ¿qué es lo que saben los alumnos? ¿cuál es el reto u obstáculo posible?, ¿hacia dónde se quiere llegar? así se conoce si el estudiante puede realizar un determinado proceso para acceder a la tarea e identificar cuáles son las metas alcanzables que le implican un reto, y a la vez posibilitan nuevos aprendizajes. Los educandos poseen características diferenciales en relación con sus saberes, capacidades, habilidades, en cantidad y calidad, es pertinente reconocer las estructuras de significado y los esquemas de conocimiento que tienen en relación con el curso, para iniciar con base en ello.

La evaluación diagnóstica es significativa para detectar los conocimientos previos con que cuentan los estudiantes, cuáles son los esquemas o estructuras de conocimiento o

pensamiento que poseen para partir de allí, en función del curso o asignatura a impartir. Es un ejercicio previo para conocer los antecedentes del estudiante.

Chadwick y Rivera (1997) exponen que la evaluación diagnóstica “proporciona los antecedentes necesarios para que cada alumno comience el proceso de enseñanza - aprendizaje en el punto más adecuado de la secuencia de instrucción” (p. 41) es el propósito, “saber lo que sabe”. Para algunos programas de curso de la licenciatura en educación preescolar, específicamente es llamada evaluación inicial y funciona a manera de diagnóstico, la refiere “como un punto de partida del maestro para planear las estrategias y las actividades de acuerdo con las capacidades de los estudiantes del grupo” (SEP, 2012c, p. 7).

El docente es gestor del aprendizaje, organiza y propone experiencias educativas para que todos sus alumnos aprendan, una de sus funciones y responsabilidades es conocer a los estudiantes, principalmente “sus recursos, capacidades, adquisiciones, intereses y deseos” (Meirieu, 1992, como se citó en SEP, 2010, p. 43). De tal manera que el conjunto de estos elementos funcione como punto de partida y apoyo para el diseño de las formas de enseñanza y aprendizaje. Además, de reconocer que los estudiantes tienen distintas estrategias de aprendizaje, por lo cual no todos proceden de la misma forma, ni al mismo tiempo.

Algunas preguntas que guían al docente para obtener una evaluación diagnóstica son:

¿Qué competencias curriculares tienen los estudiantes?

¿Qué intereses y motivaciones tienen?

¿Qué problemas presentan en el aprendizaje?

¿Qué técnicas de estudio utilizan?

¿Cuáles son los factores ambientales en el hogar que facilitan u obstaculizan el estudio?

¿Con qué recursos y materiales cuentan?

¿Cuál es su relación con los compañeros y docentes?

¿Cuál es la organización social de la clase que favorece el aprendizaje?

La importancia del diagnóstico educativo o pedagógico radica en ser un ejercicio de identificación de aspectos cognoscitivos y actitudinales de los integrantes del grupo para determinar en qué situación se encuentra cada alumno y el grupo en general. Esta información permite al docente conocer los estilos de aprendizaje, las capacidades, las habilidades de cada estudiante, así como la diversidad sociocultural de la cual provienen; servirá para guiar, adaptar y fundamentar el proceso de enseñanza y de aprendizaje a la vez favorecer el desarrollo de su potencial. En la elaboración del diagnóstico es importante que los alumnos sean considerados desde su complejidad y abarcar la globalidad de su situación (Marí, 2001, como se citó en Arriaga, 2015). Con base en esa información habrá de definirse una intervención específica dentro del marco del proceso de enseñanza aprendizaje, con el propósito de modificar las condiciones generadoras de situaciones que impidan o retrasan el aprendizaje, mediante acciones preventivas o potenciadoras.

Arriaga (2015) señala que “el diagnóstico pedagógico o educativo deja de ser “el arte de descubrir e interpretar los signos de una enfermedad” para orientarse al conocimiento

de todos los educandos en el conjunto de variables que permitan la adecuación del currículum” (p. 67). Por ello debe considerar variables significativas del sujeto y de su contexto, que pueden ser de distinta naturaleza: pedagógica, psicológica o sociológica; puesto que las variables internas y externas que intervienen y definen el acto de educar son diversas.

Dos dimensiones del diagnóstico trascendentales son: la psicológica (con las actitudes, intereses y motivación) y la cognitiva (a partir del dominio que posee el estudiante en relación con los objetivos, contenidos curriculares o competencias por alcanzar) (Arriaga, 2015). La finalidad del diagnóstico no se reduce a resolver problemas, sí a auxiliar a la persona en las necesidades que presenta, implementar acciones correctivas o reactivas para que logre el éxito en lo que se espera, proponer sugerencias o intervenciones perfectivas, preventivas o proactivas, potenciadoras de las capacidades de los alumnos.

Las etapas de la elaboración del diagnóstico según la propuesta de Arriaga (2015) son: a). Recogida de información, b). Análisis de la información, c). Valoración de la información (como fiable/válida) para la toma de decisiones, d). La intervención mediante la adecuada adaptación curricular, y e). La evaluación del proceso diagnóstico (p. 68). El docente puede utilizar los resultados del diagnóstico en dos grandes dimensiones: realidad socioafectiva de los estudiantes en relación con su autoestima y la disposición para el aprendizaje; el contexto socio-cultural donde se desarrolla el programa socioeducativo y los

conocimientos previos de los alumnos con respecto al programa de estudio.

De acuerdo con Luchetti y Berlanda (1998) el diagnóstico es “el proceso a través del cual conocemos el estado o situación en que se encuentra algo o alguien con la finalidad de intervenir” con la intención de “aproximarlo a lo ideal” (p. 17), a lo que se espera que logre en cada curso. Este proceso es de suma importancia, en este sentido ellos aportan algunos instrumentos, herramientas o maneras de evaluar los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales, como se muestra en la tabla uno.

Tabla 1. Instrumentos de evaluación diagnóstica para diferentes contenidos

Contenidos conceptuales	
Oralmente	Por escrito
<ul style="list-style-type: none"> • Debate (con preguntas “disparadoras”). • Exposición autónoma (organiza y expone un tema). • Entrevista (preguntas vinculadas al contenido). 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas (presentar situaciones problema). • Mapas conceptuales (se evalúa el andamiaje en relación con el concepto). • Redes conceptuales. • Pruebas objetivas (apareamiento, selección múltiple, complementación y recuerdo simple). • Cuestionarios (prefijado). • Ensayos (exposición autónoma).
Contenidos procedimentales	
<ul style="list-style-type: none"> • Descripción teórica de cómo debe realizarse el procedimiento. • Aplicación del procedimiento a situaciones particulares. 	

- Elección del procedimiento más adecuado a cierto contenido conceptual.

Contenidos actitudinales

- Tabla de observación (lista de control).
- Tabla de valoración descriptiva (se expone el nivel de logro del rasgo a valorar).
- Escala Likert (afirmaciones de actitudes y niveles para posicionarse en ellos).
- Escala unidireccional (escalas que muestran actitudes con puntuación por intensidad).
- Diferencial semántico de Osgood (afirmaciones que muestran actitudes con dos aspectos contrarios a evaluar: bien y mal con puntuación para ubicar hacia una u otra según la tendencia de respuesta).
- Selección de valores (se colocan en lista, se solicita elegir un número determinado de ellos y posteriormente le dé un número respecto a su importancia).
- Identificación (con base en textos, donde elijan por ejemplo ¿qué personaje desea ser?)
- Elección (con base en una historia y cuestionando respecto a ¿hubieras hecho lo mismo?).

Fuente: Luchetti y Berlanda (1998, pp. 40-51).

Para evaluar la disposición para aprender Luchetti y Berlanda (1998) sugieren la aplicación de un instrumento con preguntas sencillas como:

Tabla 2. Evaluar la disposición para aprender

Indicadores	Si	No
Habitualmente te distraes durante la clase.		
La mayor parte de las veces cuando cometes errores, o tienes dificultades, interrumpes la tarea.		
Aprendes principalmente para obtener una buena nota.		
Siempre haces las tareas propuestas.		

Constantemente te esfuerzas por mejorar.		
Preferentemente te gusta trabajar en grupo.		
Generalmente te interesa cómo aprender.		

Fuente: Luchetti y Berlanda (1998, p. 61).

Al evaluar la disposición para aprender, se pueden plantear las preguntas que el docente considere importantes. La tabla tres, es una guía. Las cuestiones pueden cambiar o adaptarse en específico para el curso, como: ¿te interesa la investigación?, ¿te gusta leer? Cada pregunta debe tener sentido en relación con lo que se pretende en cada uno de ellos y en los antecedentes que tienen los estudiantes, en concordancia con su disposición para aprender. Es importante determinar cuál es la información necesaria al iniciar un curso, qué conocimientos previos se requieren, de qué elementos se parte.

Luchetti y Berlanda (1998) plantean que, para la evaluación diagnóstica de contenidos conceptuales o incluso procedimentales, la metacognición y la formulación de hipótesis juegan un importante papel, al utilizarlas para retroalimentar a los estudiantes en relación con procesos de “socialización cognitiva” (Edwards, citado por Luchetti y Berlanda, 1998, p. 81). Así también al interactuar en relación con los procesos de retroalimentación de los resultados del diagnóstico o bien con la creación de hipótesis a partir de mapas conceptuales creados por el docente, su análisis y precisamente el surgimiento de otras hipótesis a partir de la relación con los estudiantes.

El estudiante posee conocimientos, experiencias, formas de razonamiento, hábitos y actitudes; además de las representaciones que hacen en relación con las estructuras de significado que poseen. Por ello la necesidad de identificar estos elementos para utilizarlos en los procesos de planificación, para adecuarla a los requerimientos del curso, pero también a las necesidades de los estudiantes. Para los estudiantes es significativo hacerles partícipes del conocimiento de estos elementos, también ellos están involucrados en el proceso de evaluación desde el inicio y toman conciencia de ello (Jorba y Sanmartí, 2000, pp. 26-27).

Un ejemplo de evaluación diagnóstica para cerrar el proceso es cuando el docente realiza una sesión donde presenta las respuestas o resultados de los instrumentos aplicados y efectúa un análisis, al mismo tiempo se abre el espacio para que los estudiantes comenten ¿cómo se llegó a esos resultados? Es una manera de reflexionar en lo individual y con sus pares, respecto a las respuestas emitidas, lo que permite dar cuenta de cómo se llegó a ellas y por qué de esa manera. Se reconoce lo que se posee a partir del trabajo con los otros, se explora y reflexiona sobre sus saberes y “recorridos mentales”, “se hace consciente lo inconsciente y nos torna en verdaderos dueños de nuestros recursos intelectuales y podemos, en consecuencia, emplearlos a voluntad la próxima vez” (Luchetti y Berlanda, 1998, p. 75).

Para realizar una evaluación diagnóstica de cada sesión o temática, de manera previa se recomiendan diferentes procedimientos como: explorar los conocimientos antecedentes de los alumnos a partir de un ejercicio, mapa

conceptual o mental, cuestionamiento directo, escrito, con diferentes herramientas o instrumentos digitales. A la vez, se puede iniciar para enriquecer, con materiales que propicien el acercamiento al objeto de conocimiento, para ampliar el panorama en pequeños equipos y posteriormente con el grupo buscar los aprendizajes significativos al interactuar con los compañeros, al elaborar, por ejemplo, una presentación por equipo en Steller (aplicación del móvil).

La evaluación diagnóstica es un proceso necesario en cualquier nivel educativo, para detectar el ambiente del grupo, incluso los factores socioemocionales de los estudiantes. Los aspectos cognoscitivos son esenciales, para saber, a decir de Vigotsky cuál es su posible zona de desarrollo próximo, cuál es el paso a seguir en relación con el programa de curso, las posibilidades del grupo y así, actuar en consecuencia, es un paso que no se debe evitar. Abre un panorama del grupo con el cual se trabaja, las fortalezas, debilidades, oportunidades e incluso las amenazas que se pueden encontrar y prepararse para librarlas en el camino. Al realizar el diagnóstico se pueden correr riesgos, desde el inicio se debe pensar en el ¿para qué de la evaluación?, ¿cuál es el objetivo? que favorezca la comprensión y mejora de lo que hacemos (Santos, 2014).

AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN

En el Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar (Plan 2012), se hace patente el enfoque de educación basada en competencias “como una opción para generar procesos formativos de mayor calidad y pertinencia” (2012, p. 5). El aprendizaje y la evaluación en este contexto se conciben de manera paralela con la construcción de aprendizajes auténticos, con una evaluación para el desarrollo de competencias, a partir de valorar las evidencias de trabajo y los procesos implicados.

El texto “La evaluación de los estudiantes en los planes y programas de estudio de la reforma curricular”, expresa que:

La autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación cobran especial importancia en la evaluación formativa, ya que son una oportunidad para que estudiantes y docentes aprendan mediante la realimentación y la práctica reflexiva. Éstas permiten identificar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje las variables que favorecen o que obstruyen el desarrollo de las competencias para, en su caso, modificarlas a través de la propuesta de una acción de mejora (SEP, 2012b, p. 11).

El plan de estudios involucra la necesidad de generar formas de trabajo con los estudiantes y hacerles partícipes activos de la evaluación. La autoevaluación y la coevaluación

como componentes esenciales de la evaluación formativa permiten esta posibilidad, que puede contribuir, por un lado, a la regulación de los aprendizajes y por otro, a democratizar la evaluación y a hacerla más justa.

Autoevaluación

La autoevaluación es una modalidad de evaluación que da a los alumnos la oportunidad de identificar y reflexionar sus propias actuaciones con respecto a su formación docente sin referencia al juicio de los demás, así se favorece en ellos la capacidad para dar cuenta del progreso en su aprendizaje y ser responsables del mismo. Sin embargo, no constituye una práctica cotidiana y al no serlo, el estudiante no logra objetivarla de la manera en que se requiere. Pero la autoevaluación es una herramienta tanto para el docente como para el alumno, rompe el vínculo de superioridad - inferioridad y establece la oportunidad de mejorar su proceso con la retroalimentación de una autoevaluación desde el punto de vista cualitativo.

La autoevaluación es una propuesta formativa para dar cuenta de un proceso personal de adquisición de aprendizajes y a la vez de desarrollo de competencias. Pero es necesario propiciar una autoevaluación “objetiva” de acuerdo con las fortalezas y debilidades de los estudiantes por ellos mismos y que además favorezca su retroalimentación. Es una oportunidad para hacer explícitos avances, limitaciones, certezas y desafíos personales. Al alumno le compromete a

hacer una revisión de sus logros con un propósito específico, pero es preciso que tenga referentes claros para acceder de manera directa al reconocimiento de ¿cómo es su desempeño?, ¿cómo está entregando un trabajo?, ¿cómo cumple con lo que se solicita? En concreto, del desarrollo de sus competencias.

La autoevaluación provee información en relación con la “implicación de los estudiantes, identificando estándares y/o criterios a aplicar al trabajo y la realización de juicios sobre la extensión que han abarcado con esos criterios y estándares” (Brew, 2010, p. 179). La evaluación encierra una complejidad que crece con la autoevaluación, no es fácil valorar el trabajo de uno mismo, se debe preparar para ello y contar con los elementos para hacerlo personal y técnicamente hablando. La autoridad es desplazada hacia el sujeto de la evaluación, al alumno para valorar el proceso y los resultados. “Hacer que los estudiantes se ocupen de criticar su propio trabajo es útil tanto desde el punto de vista cognitivo como motivacional. En esencia el hábito de autoevaluarse lleva a la auto-supervisión del desempeño” (Shepard, 2006, p. 27).

La autoevaluación se puede propiciar con diferentes estrategias, con la evaluación de aprendizajes, actividades, acciones o productos; de manera directa, dando un porcentaje a los estudiantes para que se evalúen de acuerdo con su desempeño en uno de los productos de aprendizaje realizados o en todos los que se llevan a cabo durante determinado periodo, con la rúbrica o el instrumento correspondiente para que se guíen en este proceso. También se puede realizar una

autoevaluación permanente de su accionar en el aula y/o con los trabajos extra-clase. Es trascendental tener claro el objeto a evaluar, indicar el sentido, criterios, indicadores, niveles de desempeño y propiciar espacios para la reflexión que impliquen realimentación del proceso de aprendizaje (SEP, 2018b, p. 27).

Para el primero de los casos, la autoevaluación de actividades o productos, se requiere el instrumento específico que guíe a los estudiantes en el proceso, con los niveles y criterios de desempeño explícitos, con la rúbrica o instrumento de evaluación que designe el profesor de manera cuidadosa y con el sentido de lo que espera lograr, sin perder de vista que el estudiante reflexione sobre lo alcanzado o las áreas de oportunidad que posee. La autoevaluación da al estudiante la facultad de discernir sus avances, limitaciones, certezas y desafíos. Como herramienta “se ocupa normalmente de emitir juicios sobre aspectos específicos de logro” (Brew, 2010, p. 180) respecto a la propia actuación.

Una propuesta se centra en el uso de la autoevaluación de los estudiantes de manera sistemática, a través de un medio que garantice su objetividad, que apoye a los alumnos en su realización de manera pertinente en función de promover un análisis de su accionar. El propósito es utilizar su capacidad de observación, autoobservación y autovaloración, al considerar que son recursos para favorecer su trabajo en el aula y permiten obtener información para reflexionar y autorregular los aprendizajes y la actuación docente. Una propuesta es utilizar el formato que se presenta en la tabla tres. El alumno debe registrar lo que realiza durante la clase,

no lo que sucede en ella, lo que él hace clase con clase, colocar la fecha correspondiente y alguna observación o rasgo de la evaluación realizada.

Tabla 3. Instrumento de registro de autoevaluación continua

Instrumento de registro de autoevaluación continua		
Alumno (a): _____		
Fecha de inicio: _____		
Propósito: registrar la participación del estudiante en cada una de las clases a partir de lo que hace y dice, desde su apreciación en función de las actividades de aprendizaje.		
Instrucciones: registra las acciones realizadas en cada sesión y coloca la fecha.		
Fecha	Registro de actividad personal	Autoevaluación

Fuente: elaborado por Martha Yolanda Monzón Troncoso.

Un registro sistemático permite dar cuenta de lo que hace el alumno durante la clase, no refiere a la acción de todos, al tema o estrategia del profesor, puntualiza lo que él, implicado o no en el proceso del aula, realiza en cada clase en específico, con el empleo de este instrumento diseñado ex profeso para el registro de su actuación, participación o actividades personales. Al término de cada unidad de aprendizaje el

estudiante analiza el registro que realizó de cada clase, reflexiona y valora su accionar.

El maestro revisa de manera permanente el registro, de tal manera que los alumnos escriban lo que realiza cada uno y no lo que sucede en la clase (que es una tendencia común), es más fácil describir que se hizo en la clase y no lo realizado personalmente. Es decir “la maestra expuso las diferencias entre dos aspectos específicos de la práctica docente”, es más fácil, que expresar qué se hace de manera personal, “tomé notas de lo que la maestra escribía en el pizarrón” “estaba atenta al teléfono móvil”, en fin, los alumnos realizan diversas acciones durante la clase y hay que enseñarles que eso deben escribir, esto fortalece al mismo tiempo su capacidad de describir lo que realiza y no lo que juzga.

Otras propuestas de autoevaluación son las que se muestran en las tablas cuatro y cinco, en la primera de ellas el instrumento permite, con base en criterios y con una escala realizar una apreciación valorativa en cuatro niveles: tres (competente), dos (satisfactorio), uno (regular) y cero (no se muestra), para evaluar el desempeño del estudiante durante cada unidad de aprendizaje; la segunda, presenta una rúbrica para realizar una autoevaluación del aprendizaje colaborativo logrado por el estudiante en cada una de las sesiones de clase de la unidad correspondiente, el registro se realiza en otro instrumento, donde se concentran los resultados por fecha de aplicación (tabla seis), se requisita el formato con el puntaje obtenido en cada sesión de trabajo por cada periodo de evaluación.

Tabla 4. Instrumento de autoevaluación

Instrumento de autoevaluación		
Curso: El sujeto y su formación profesional		
Alumno (a): _____		
Instrucciones: lee cada criterio y con base en la escala: 3 (competente), 2 (satisfactorio), 1 (regular), 0 (no se muestra) evalúa tu desempeño durante la unidad de aprendizaje		
Criterios	Autoevaluación cuantitativa	Autoevaluación cualitativa
Responsabilidad manifiesta en el cumplimiento de tareas o trabajos extraclase (cuadro de doble entrada, diapositivas, línea del tiempo, infografía, guion de análisis de películas o videos, o de consulta de documentos en internet).		
Calidad de los trabajos realizados (información pertinente y suficiente sobre el tema o contenido, creatividad en el diseño de los productos, organización lógica de las ideas).		
Participación en equipos de trabajo (características: activa, entusiasta,		

propositiva, positiva, pertinente, oportuna, analítica).		
Respeto al desarrollo de la clase (uso adecuado de los espacios y mobiliario, puntualidad, permanencia en clase, empleo moderado del teléfono celular, ejecución de actividades solo del curso).		
Puntos obtenidos		
Aspectos que requiero mejorar:		

Fuente: adaptada por Carina María García Ortiz.

Tabla 5. Rúbrica para autoevaluación del aprendizaje colaborativo

Rúbrica para autoevaluación del aprendizaje colaborativo			
Curso: Observación y análisis de prácticas y contextos escolares			
Alumno (a): _____			
Criterios	Niveles de dominio		
	Competente 4	Satisfactorio 2	Suficiente 1
Argumentación	Le gusta organizar el trabajo, lidera positivamente y es propositivo	Generalmente aporta ideas cuando participa en el equipo y refiere a	Rara vez participa en el equipo para aportar opiniones o información

	siempre aporta opiniones argumentadas con base en los textos revisados y sus conocimientos previos.	algunos autores para argumentar su participación. Ocasionalmente recupera su experiencia del tema.	argumentada. Sólo participa si se le cuestiona.
Comunicación entre pares	Siempre está atento a la opinión de sus compañeros y apoya sus aportaciones e ideas. Promueve la participación de todos los integrantes del equipo.	Regularmente pone atención a las opiniones de sus compañeros y las respeta.	Ocasionalmente atiende y valora la participación de sus compañeros.
Orientación hacia los propósitos	Todo el tiempo se concentra en las actividades que se solicitan para la elaboración del trabajo. Enfoca su participación en los propósitos a lograr.	Por lo general se mantiene atento y enfocado en las tareas solicitadas, a veces se distrae para atender otros asuntos.	Con frecuencia se distrae del propósito a lograr, por centrar su atención en otras tareas distintas a la clase.
Solución de conflictos	Siempre busca solución a los conflictos que se	Algunas veces aporta soluciones y otras,	Nunca sugiere soluciones, pero respeta

	presentan en el equipo y escucha las propuestas de sus compañeros para establecer acuerdos para su solución.	escucha las que proponen los integrantes del equipo y los apoya.	y tiene disposición por las propuestas de otros compañeros del equipo.
Valores	Es tolerante, positivo, respetuoso, le da seriedad al trabajo solicitado. Anima a sus compañeros a opinar sobre el tema.	Regularmente muestra actitud positiva en el trabajo y respeta a sus compañeros y sus opiniones.	Algunas veces toma una actitud negativa, de ironía hacia el trabajo de sus compañeros, es poco tolerante y respetuoso.

Fuente: elaborada por María del Socorro Garibay Delgado.

Tabla 6. Concentrado de la rúbrica para autoevaluación del aprendizaje colaborativo

Concentrado de la rúbrica para autoevaluación del aprendizaje colaborativo						
Curso: Observación y análisis de prácticas y contextos escolares						
Alumno (a): _____						
Instrucciones: con base en la rúbrica para autoevaluación del aprendizaje colaborativo autoevalúa tu desempeño en cada sesión de la unidad de aprendizaje correspondiente.						
Criterios	Fechas de evaluación					
Argumentación						

Comunicación entre pares						
Orientación hacia los propósitos						
Solución de conflictos						
Valores						
Total						
Firma						

Fuente: elaborada por María del Socorro Garibay Delgado.

La autoevaluación requiere que maestros y estudiantes logren objetivarla de manera práctica y reflexiva. Si bien poseen una aclaración del concepto en el lenguaje, al aplicarlo como tal, se abre una complejidad de circunstancias que conducen por senderos frágiles de sobrevaloración e incluso devaluación del proceso realizado por el estudiante y ésta es una cuestión que se debe prever. Por ello, es necesario que el docente, además de dejar claramente establecido el proceso de evaluación al inicio del curso, modele el análisis, la reflexión y la crítica como componentes de la autoevaluación para que paulatinamente los alumnos desarrollen la capacidad de valorar sus procesos o productos de aprendizaje en función de criterios de desempeño y superar la mirada irreflexiva o superficial que posiblemente algunos muestren al principio de un curso o ciclo formativo.

Coevaluación

La evaluación formativa es la oportunidad de ceder el poder del docente a los estudiantes, en ejercicios de coevaluación que les permitan realizar un *feedback* reflexivo en su actuación con los otros, sus compañeros. Desde este punto de vista la evaluación con sus pares debe estar presente en el proceso educativo. La coevaluación establece una relación entre iguales, una interacción humana entre compañeros que orientan sus acciones según las consignas que les proporcionen los docentes, las normas y el marco organizativo que guían al estudiante en el proceso, con un instrumento de evaluación ex profeso.

La coevaluación también es llamada evaluación compartida, expresión que se utiliza para referirse a la “evaluación entre pares e iguales” (López, 2011, p. 36). En el aula es posible el proceso de coevaluación con los estudiantes, al revisar trabajos entre compañeros con una guía concreta, posibilita darse cuenta del trabajo de los otros, en un ejercicio reflexivo de las tareas de los demás y en relación con la propia. Popham (2011) menciona que la “evaluación por pares da a los estudiantes la oportunidad de asumir la responsabilidad por sí mismos, seguir adelante con la construcción de sus habilidades y conocimientos” (p. 164). Los estudiantes al involucrarse en procesos de coevaluación adquieren responsabilidades diferenciadas, evaluar a otro implica un compromiso de prepararse para ello.

Es un proceso que se realiza de manera conjunta por los implicados. Al mismo tiempo que representa la oportunidad

de aprender de los otros a partir de valoraciones del trabajo individual y colectivo de sus iguales. Es una intervención donde alumnos y profesor o profesores se encuentran comprometidos para estimar de la manera más objetiva posible una situación o aprendizaje adquirido. Para realizarla, todos deben estar preparados, conocer cuáles son los objetivos y el ¿por qué? de su participación, así mismo del establecimiento de criterios y pautas que permitan conducirla de la mejor manera posible.

El docente debe buscar la objetividad para apoyar la acción de los estudiantes en el proceso de coevaluación, elaborar instrumentos, establecer los aspectos que se tomarán en cuenta para la evaluación de cada evidencia de aprendizaje de la manera más concreta posible, con niveles y criterios de desempeño y valores de acuerdo con el producto de aprendizaje a evaluar. La iniciación en estos procesos es compleja, tanto en el diseño como en la aplicación. El estudiante está acostumbrado a procesos de heteroevaluación, donde el maestro es el que evalúa. Al ser diferente, debe contar con los elementos e instrumentos adecuados para apreciar el hacer, ya que en eso se constituye, en una valoración del hacer y actuar del otro.

La coevaluación puede ser aplicada en un producto o actividad de aprendizaje a evaluar por otro, o por un equipo de compañeros, es necesario contar con un instrumento, con criterios y niveles de desempeño específicos, que evalúen cada evidencia de aprendizaje como lo hace el docente, con las rúbricas, lista de cotejo o escalas estimativas. Así puede ser aplicada en diferente sentido, por ejemplo, en relación con

un producto de aprendizaje evaluado por otro(s) o con el trabajo que el equipo demostró durante la elaboración del mismo, con una evaluación de los otros respecto a la actuación de los compañeros del equipo en la tarea de aprendizaje.

En el primer caso con una rúbrica concreta del producto de aprendizaje a evaluar, cediendo parte del control de la obtención del resultado a otro alumno con consignas bien delineadas. El segundo con la evaluación de pares en relación con la participación de cada uno de los integrantes en el trabajo del equipo de manera colaborativa. Para ello, el curso de Herramientas básicas para la investigación educativa en el quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar propone un instrumento, el cual se expone en la tabla siete. Esta rúbrica respalda la evaluación de los integrantes del equipo con base en su participación en el trabajo o evidencia de aprendizaje, al evaluar al equipo por su actuación en el proceso de producción de la tarea.

Tabla 7. Rúbrica para coevaluar el trabajo colaborativo

Rúbrica para coevaluar el trabajo colaborativo					
Instrucciones: con el equipo de trabajo valoren los siguientes aspectos, de acuerdo con las especificaciones en relación con la dinámica que se generó al interior del equipo.					
Criterios	Niveles de dominio				P
	Competente 5	Satisfactorio 4 – 3	Regular 2	No se muestra 1	
Los estudiantes	Participaron	Aportaron ideas.	Sólo una o dos personas		

Participación en el equipo	participaron con entusiasmo.	activamente.		participaron.	
Responsabilidad compartida	La responsabilidad de la tarea fue siempre compartida.	La responsabilidad fue compartida entre los miembros.	La responsabilidad no se compartió todo el tiempo.	Dependencia exclusiva en una persona.	
Calidad de la interacción	Mostraron excelentes habilidades para escuchar e interés por las opiniones durante las discusiones.	Mostraron idoneidad para la interacción; discutieron animadamente centrados en la tarea.	Habilidades para la interacción; escucha atenta; algunas evidencias de discusión o de búsqueda de alternativas.	Poca interacción; conversación breve; se muestra desinterés o distracción.	
Roles dentro del grupo	Cada alumno tiene asignado un rol claramente definido; los miembros del equipo	Cada alumno tiene un rol asignado, pero los roles no están claramente definidos o los alumnos	Los estudiantes tienen roles asignados, pero los respetan escasamente.	No se hacen esfuerzos por asignar roles entre los compañeros.	

	desempeñan sus roles eficientemente.	no se adhieren consistentemente.			
--	--------------------------------------	----------------------------------	--	--	--

Fuente: adaptada por Martha Yolanda Monzón Troncoso.

Las rúbricas, escalas o instrumentos de evaluación a aplicar deben responder a los propósitos para los que han sido diseñados. Algunos son adaptados con diferentes fines, cursos o productos de aprendizaje. En la siguiente tabla (ocho) se muestra una escala que puede ser empleada por cualquier curso para realizar la valoración de la autoevaluación y la coevaluación, cuando se realizan trabajos por equipo en relación con una evidencia o producto de aprendizaje.

Tabla 8. Escala para autoevaluación y coevaluación del trabajo en equipo

Escala para autoevaluación y coevaluación del trabajo en equipo								
Curso: El sujeto y su formación profesional								
Instrucciones: en escala del 1 al 10 valora tu trabajo y el de tus compañeros de equipo, en la elaboración de la evidencia de aprendizaje y emite sugerencias que mejoren su actuación.								
Criterios	Autoev.		Coevaluación					
	A 1		A 2		A 3		A 4	
	E	S	E	S	E	S	E	S
Participación en el equipo (activa, entusiasta, propositiva,								

positiva, pertinente, oportuna, analítica).								
Responsabilidad compartida (cumplimiento de compromisos asumidos o asignados para lograr con éxito la tarea)								
Calidad de la interacción (aporte de ideas o conocimientos sobre el tema para enriquecer el análisis y reflexión, respeto a las ideas expresadas, interés manifiesto por la actividad desarrollada).								
Roles dentro del equipo (se asume como líder, coordinador, ejecutor; o dependiente de las disposiciones de los compañeros;								

actitud pasiva e indiferente.								
Puntos								
Acotaciones: autoev. (autoevaluación), a (alumno), e (evaluación), s (sugerencia).								

Fuente: adaptada por Carina María García Ortiz.

En cualquier proceso de evaluación, es importante definir qué es lo que se quiere evaluar, el producto de aprendizaje o el trabajo realizado por los alumnos para llevarlo a cabo, así como lo aprendido durante ese trayecto, sobre todo al aplicar estrategias de autoevaluación o coevaluación. La escala que se muestra en la tabla ocho, puede ser adaptada para evaluar al equipo en lo general o a cada uno de sus integrantes en lo particular.

Popham (2013) señala que, falta mucho por hacer, abrir horizontes con los elementos necesarios para ello, movidos por un mismo sentido, reconocer un sujeto a evaluar, diferente de mí, pero contemporáneo, compañero y por ello con la posibilidad de hacer un *feedback* formativo. La coevaluación abre el horizonte a aprendizajes significativos, regulación, retroalimentación, autonomía, implicar al otro en la formación del compañero, cimentar un sistema personal de referencia criterial construida con otros y al docente a regular la actuación al compartir la responsabilidad.

Para mejorar los procesos mediante la coevaluación como estrategia que considera compartir avances, debilidades y fortalezas en relación con lo que se espera de un curso, de

una evidencia de aprendizaje, no sólo basta con ceder el poder al otro, al compañero de grupo, de grado y de escuela. Los estudiantes construyen un sistema personal de referencias involucradas con las emociones, con el “deber ser” que provoca modos de actuación particular, permeados por las circunstancias del momento.

Finalmente, ante la creencia y práctica arraigada de que la evaluación es un sistema creado para que los alumnos muestren competitivamente sus logros individuales en los aprendizajes esperados de un ciclo o curso, la autoevaluación y la coevaluación se presentan como modalidades que vulneran esta idea, al señalarla como limitante del aprendizaje, por el contrario abiertamente propone una perspectiva altamente social, basada en la interacción entre pares que favorece el aprendizaje, el desarrollo de diversas habilidades y capacidades como las de valorar el trabajo personal y el de sus compañeros; convertirse en aprendices autónomos a lo largo de la vida; discernir las fortalezas y las debilidades en su proceso educativo; reconocer el estado en que se encuentran respecto a su aprendizaje, las metas a las que debe llegar y definir la forma de alcanzarlas.

Si bien, durante este capítulo se han analizado con detalle aspectos metodológicos y técnicos que se deben prever al momento de programar y aplicar procesos de autoevaluación y coevaluación, hay que tener presente que al incorporar estas modalidades de evaluación se persiguen propósitos formativos esenciales que el docente busca alcanzar por los alumnos como la motivación permanente

por el aprendizaje y no solo por la calificación, desarrollar la confianza en sus capacidades y habilidades, favorecer su autoestima y la demostración de los valores de integridad, honestidad y rectitud que forman parte de la dimensión ética de la evaluación.

LA RÚBRICA, INSTRUMENTO ESTELAR DE EVALUACIÓN

La rúbrica es un instrumento de evaluación que describe con detalle el desempeño que se espera del estudiante y los niveles de competencia que es posible alcanzar respecto de un conocimiento, habilidad o capacidad determinada, lo cual favorece la transparencia en la evaluación. Es un instrumento acertado cuando el propósito que se persigue es una evaluación auténtica, democrática y justa, además permite lograr propósitos formativos y sumativos.

En relación con el carácter formativo de la evaluación, la rúbrica es una guía para el estudiante, les permite conocer con antelación cómo será evaluado su aprendizaje, esto favorece la comprensión y significatividad de la propuesta evaluativa. Si en la presentación de la rúbrica se dialoga y consensa con los alumnos aspectos esenciales de los criterios de desempeño, entonces se avanza en la transparencia, justicia y democracia de la evaluación, sin perder de vista las competencias a evaluar y los criterios del programa del curso.

Una actuación docente así, contribuye a disminuir en los estudiantes la ansiedad, inseguridad y estrés que la evaluación provoca; pero requiere que aprendan a usar la rúbrica, solo de esta forma se podrán observar cambios sustanciales en sus resultados, además de la reflexión y toma de decisiones sobre los mismos. Es un instrumento útil para darse cuenta previamente de los requerimientos del trabajo,

orientar su elaboración, identificar sus fortalezas y debilidades y avanzar en su proceso de aprendizaje.

La rúbrica emerge como una expresión rescatada de un campo semántico, para patentizar la realización de un proceso. De hecho, es un elemento o instrumento de evaluación de primer orden en las instituciones de educación normal, ocupa un lugar estelar. Permite determinar un nivel alcanzado, un propósito logrado, un procedimiento convencional que reconoce niveles de desempeño, con criterios en función de los propósitos o acciones a evaluar.

Este instrumento objetiva los rasgos que una tarea específica debe cubrir para satisfacer una necesidad de aprendizaje, el logro de una competencia o bien un propósito, debe ser vista como un proceso de acompañamiento del aprendiz y no como una acción punitiva. La evaluación permite monitorear si el avance del aprendizaje se desarrolla hacia niveles cada vez más elevados de significatividad conceptual e independencia de acción. De allí los criterios de aprendizaje refieren componentes constitutivos de las variables de aprendizaje que pueden sufrir cambios estructurantes progresivos como consecuencia de los principios operativos, útiles como referencia criterial.

Cada rúbrica está diseñada para tareas específicas, su propósito es guiar al estudiante en la construcción de la evidencia y para el docente dar cuenta de las debilidades del camino y los pasos de los alumnos para su elaboración, regulación y evaluación. Se realizan para evaluar evidencias de desempeño, de producto y de conocimiento, como trabajos

escritos (ensayos, diarios, reseñas, artículos, reportes) y presentaciones orales (coloquios, foros, debate), entre otros.

En la rúbrica se describen de manera específica los criterios o indicadores con diferentes niveles de dominio o desempeño específicos para cada uno, divididos en tres, cuatro o cinco niveles, de acuerdo con lo que plantea cada docente los enlaza o une según su criterio. Se identifica lo que el docente espera de la evidencia de aprendizaje de manera objetiva en el primer nivel de desempeño, se exponen las partes del proceso a evaluar y con ello a realizar.

Desde el inicio del semestre se plantean diferentes acciones y estrategias de trabajo y evaluación con el propósito de que los estudiantes logren las competencias específicas del curso. Bajo este precepto, se eligen los medios pedagógicos para seleccionar la evidencia de aprendizaje clave que las incluye, con diferentes grados de dominio, respecto a lo que se espera que logren desarrollar los estudiantes para encaminar las acciones de manera cotidiana en las sesiones de clase y en ese trayecto, llevar a cabo los ajustes pertinentes.

El docente al empezar el curso esclarece con los estudiantes las competencias a lograr y los medios para llegar a ellas; requieren identificar y hacer suyos los propósitos curriculares y las competencias del curso; identificar qué es lo que van a realizar, cómo lo van a hacer, cuáles son los contenidos curriculares que se abordan, los aprendizajes que se requieren y, en definitiva, la evidencia que dará cuenta de ello.

Cotidianamente, en las sesiones de clase se reafirman, se regulan las condiciones de elaboración de la evidencia y se fortalece a los estudiantes en su proceso. Lograr las competencias con la evaluación formativa, mediante la rúbrica, implica en el camino explicar, guiar, regular, proporcionar los elementos para realizar una práctica sí guiada, pero a la vez una práctica independiente con el uso de sus competencias (Popham, 2013, p. 49).

A continuación, se muestran algunas rúbricas para evaluar diferentes evidencias de aprendizaje de acuerdo con las finalidades formativas. Algunas rúbricas refieren el curso en el que fueron diseñadas y aplicadas, sin embargo, su utilización puede ser más amplia y transferirse a otros cursos con las adecuaciones pertinentes de acuerdo con las competencias y propósitos de cada espacio curricular. Algunos componentes que integran una rúbrica son el título que ilustra lo que se va a evaluar, el objetivo o propósito, el curso que se imparte, el semestre al que corresponde, instrucciones de evaluación, los espacios para los datos de los alumnos, los criterios y niveles de desempeño; se sugiere definirlos de acuerdo con las normas de control escolar específicas para los planes de estudio vigentes: competente, satisfactorio, suficiente, regular, básico y no se demuestra.

Tabla 9. Rúbrica para evaluar un ensayo

Rúbrica para evaluar un ensayo				
Curso: Evaluación para el aprendizaje				
Alumno (a): _____				
Criterios	Niveles de dominio			
	Competente	Suficiente	Básico	No se muestra
Habilidad analítica (1)	Jerarquiza las ideas al redactar el texto en orden de importancia .	La estructuración jerárquica obedece a una lógica personal, pero parte del texto.	La estructuración jerárquica tiene una lógica personal y no del texto.	No hay estructuración jerárquica de ideas.
Contenido (3.5)	Identifica mínimo tres avances, tres limitaciones y tres retos actuales de la evaluación del aprendizaje en México considerando los contextos específicos donde ejercerán como	Identifica dos avances, dos limitaciones y dos retos actuales de la evaluación del aprendizaje en México considerando los contextos.	Identifica un avance, una limitación y un reto actual de la evaluación del aprendizaje en México.	No se identifican avances, limitaciones ni retos de la evaluación del aprendizaje en México.

	futuros docentes.			
Presentación de retos y propuestas (2)	Identifica dos retos en la evaluación del aprendizaje en el ejercicio profesional futuro, así como propuestas concretas sobre cómo afrontarlos desde el quehacer docente.	Presenta dos retos en la evaluación del aprendizaje en el ejercicio profesional futuro, así como propuestas más o menos concretas sobre cómo afrontarlos.	Presenta un reto en la evaluación del aprendizaje en el ejercicio profesional futuro, así como propuestas poco concretas sobre cómo afrontarlos.	No se identifican retos en la evaluación del aprendizaje en el ejercicio profesional futuro, ni propuestas sobre cómo afrontarlos.
Argumentación (2)	Maneja el texto con elaboraciones teóricas y traslada las ideas de manera clara.	Parafrasea a los autores sin hacer elaboraciones teóricas.	Logra parafrasear a los autores. Falta claridad en las ideas.	Es discursivo de la teoría reiteradamente.
Corrección del escrito (.5)	Presenta correctamente el escrito usa terminología y datos en relación con lo solicitado,	Presenta de dos a tres errores en puntuación u ortografía, tiene un	Presenta de cuatro a seis errores en: sintaxis, puntuación u	Presenta más de seis errores en puntuación, sintaxis, u ortografía .

	así en sintaxis, puntuación y ortografía.	diseño claro.	ortografía.	
Fuentes y recursos (.5 Punto)	Utiliza libros, artículos de investigación, notas periodísticas, páginas WEB, entre otros para obtener información.	Usa fuentes y recursos, sin tomar en cuenta uno de ellos para obtener información.	Usa sólo dos fuentes o recursos para obtener información.	Emplea escasamente fuentes y recursos para obtener información.
Presentación (.5)	El trabajo está de acuerdo con las normas de la APA.	Presenta de dos a tres errores en el trabajo de acuerdo con las normas.	Presenta de cuatro a cinco errores de acuerdo con las normas.	Presenta más de seis o más errores en el trabajo de acuerdo con las normas.
Puntaje				
No se permite ningún tipo de plagio, se invalida el trabajo.				

Fuente: elaborada por Martha Yolanda Monzón Troncoso.

Tabla 10. Rúbrica para evaluar portafolio de evidencias

Rúbrica para evaluar portafolio de evidencias			
Curso: Pensamiento cuantitativo			
Alumno (a): _____			
Criterios	Niveles de dominio		
	Competente	Suficiente	Básico
Portada 5	Contiene datos generales de la escuela, curso y nombre del alumno, título, distribuidos en una cuartilla. 5	La portada carece de uno de los datos solicitados. 3	Carece de dos o más datos. 1
Presentación 35	Explica en una cuartilla el contenido, la organización, las competencias u otros aprendizajes que se desarrollaron a lo largo del curso y la utilidad que tendrán los conocimientos adquiridos en los siguientes semestres. 35	Es menor a una cuartilla y explica escasamente la experiencia adquirida al respecto del conocimiento. 25	Carece de contenido, no despierta el interés por consultar el portafolio. 15
Referencias 5	Al finalizar cada uno de los trabajos, recuperan las referencias consultadas con base en el manual APA.	Escribe sus referencias con un elemento menos de los señalados	El trabajo se presenta sin referencias.

	5	por el manual. 3	0
Contenido 40	Se integra por los trabajos realizados en cada unidad de aprendizaje, están corregidos con base en las observaciones realizadas en el momento de su evaluación y presentan su reflexión y sus experiencias significativas. 40	Falta algún trabajo o bien, no se ha corregido o no presenta experiencias significativas o reflexión. 20	El portafolio contiene dos trabajos menos de los solicitados y carece de reflexión. 10
Gramática y ortografía 10	Se observa que las ideas tienen cohesión. Uso de conectores y marcadores de texto sugeridos por el manual APA, Sintaxis correcta. 10	Se observa una redacción coherente, y algunos errores de sintaxis, puntuación y ortografía. 6	Se distinguen 6 o más errores tipográficos o de puntuación. 3

Fuente: elaborada por María del Socorro Garibay Delgado.

Tabla 11. Rúbrica para evaluar un artículo académico - ponencia - producto de investigación

Rúbrica para evaluar un artículo académico – ponencia – producto de investigación	
Curso: Herramientas básicas para la investigación Educativa	
Alumnos (as): _____	
	Niveles de dominio

Criterios					P
	Competente 10 – 9	Suficiente 8	Básico 7- 6	No se muestra 5	
Título	Es preciso y atractivo, describe de manera clara el contenido e invita a la lectura. Tiene máximo de 12 palabras.	Es preciso, describe de manera más o menos clara. Tiene máximo de 12 palabras.	Describe de manera poco clara. Tiene más de 12 palabras.	El título no es claro. Tiene más de 12 palabras.	
Resumen 10%	Contiene 200 palabras, incorpora de manera diferenciada la introducción, el problema, objetivos, metodología, análisis, resultados y conclusiones.	Contiene 200 palabras, no incorpora alguno de ellos.	Rebasa 200 palabras, o no incorpora los elementos .	No reúne tres de los requisitos solicitados para el resumen.	

<p>Palabras clave 5%</p>	<p>Presenta correctamente 6 palabras clave que representan el contenido del texto.</p>	<p>Presenta de 4 a 5 palabras clave que representan el contenido del texto.</p>	<p>Las palabras clave no representan el contenido .</p>	<p>No presenta palabras clave.</p>	
<p>Introducción 10%</p>	<p>Incluye una visión panorámica explica el problema, la revisión de la literatura, qué se ha estudiado, cómo y qué se ha encontrado en relación con el objetivo del artículo. El problema de investigación que aborda contiene enfoque</p>	<p>Contiene una visión panorámica indicando medianamente el enfoque metodológico y teórico empleado. Expresa el objetivo.</p>	<p>Plantea una visión del artículo sin explicitar concretamente el enfoque teórico y metodológico, el panorama y objetivo.</p>	<p>Incluye una visión del artículo sin explicar su relación con el objetivo o enfoque de la investigación realizada.</p>	

	teórico y metodológico.				
Marco teórico 20%	Fundamenta el tema de estudio con información de diferentes fuentes derivadas de la investigación educativa.	Posee un marco teórico con escasas fuentes de información.	El marco teórico es poco claro con referentes que no implican el manejo de diferentes fuentes de información.	Carece de manejo de información de diferentes fuentes.	
Marco metodológico 20%	Emplea un marco metodológico consistente con el problema de investigación que aborda.	El marco metodológico es poco consistente con el problema que se aborda.	Emplea un marco metodológico poco acorde al problema de investigación.	Carece de un marco metodológico para la investigación .	
Planteamiento del problema 20%	Define un problema de investigación cuyo abordaje requiere el uso de enfoque metodológico cualitati-	Define un problema de investigación cuyo abordaje requiere el uso de enfoque método-	Define relativamente un problema de investigación sin ubicación contextual.	No hay claridad en la definición del problema de investigación ni de cómo se aborda.	

	vo y/o cuantitati vo valorando los posibles resultados y cómo se entrelazan con la toma de decisiones en el aula.	lógico cualitati vo y/o cuantitati vo valorando los posibles resultados.			
Habilidad analítica 5%	Analiza una problemática en el contexto educativo , jerarquiza las ideas al redactar el texto en orden de importancia.	La problemática se analiza desde una estructura jerárquica con una lógica personal .	La estructuración analítica se pierde en una lógica personal y no del texto.	No hay estructuración analítica de la problemática.	
Corrección del escrito 5%	Tiene un diseño claro y funcional, con un nivel de formalidad,	Presenta de uno a tres errores en sintaxis, puntuación u	Tiene de cuatro a seis errores en sintaxis, puntuación u	Presenta más de seis errores en el escrito.	

	estructura y coherencia.	ortografía.	ortografía .		
Presentación y referencias 5%	Refiere los documentos y textos relevantes para la construcción del artículo, de acuerdo con el manual APA.	Presenta de uno a tres errores en relación con el manual APA.	Presenta de cuatro a seis errores en relación con el manual APA.	Tiene siete o más errores en relación con el manual APA.	
				Total	

Fuente: elaborada por Martha Yolanda Monzón Troncoso.

Tabla 12. Rúbrica para evaluar una situación didáctica

Rúbrica para evaluar una situación didáctica			
Curso: Pensamiento cuantitativo			
Alumno (a): _____			
Criterios	Niveles de dominio		
	Competente/ Satisfactorio	Suficiente/ Básico	No se muestra
Elementos de la situación didáctica 10	Considera: campo de formación académica, eje temático y aprendizaje esperado; el nombre de la actividad	Carece de uno o dos elementos solicitados y tienen relación entre sí.	Carece de tres o más elementos, se observa que falta establecer la relación entre cada

	<p>específica: el grado de preescolar, los materiales a utilizar y el tiempo aproximado que durará la actividad. Asimismo, considera actividades de inicio, desarrollo y cierre explicadas acordes con el aprendizaje esperado.</p> <p>10</p>		<p>una de las partes.</p> <p>3</p>
<p>Material didáctico</p> <p>10</p>	<p>El material que describe es acorde con las características de los niños, es funcional, de buen tamaño, manejable, colectivo e individual.</p> <p>10</p>	<p>No cumple con todas las características solicitadas.</p> <p>6</p>	<p>El material que describe es muy elemental, poco atractivo y de un tamaño poco conveniente.</p> <p>5</p>
<p>Secuencia</p> <p>30</p>	<p>Se observa la propuesta metodológica de los autores vistos en clase: Baroody, González y</p>	<p>Escasa recuperación de la propuesta metodológica de los autores</p>	<p>No se consideran los autores tratados en el curso, se nota que se ha recurrido</p>

	Weinstein, Fuenlabrada, Isoda y otros. Las actividades están redactadas con orden sintáctico correcto. 30	revisados en clase. Presenta de uno a dos errores de sintaxis. 20	únicamente al sentido común. Presenta de tres a cuatro errores de sintaxis. 10
Gramática y ortografía 10	Se observa un escrito con los puntos, comas y acentos colocados adecuadamente, sin cambios de letras, ni otras alteraciones. 10	Presenta entre 3 y 4 errores ortográficos o de puntuación. 6	Presenta 5 o más errores tipográficos (ortográficos, de puntuación, de cambio de palabras, letras o borrones). 3
Fundamentación teórica 20	Redacta el fundamento teórico de la situación didáctica con base en el o los autores que se revisaron para su elaboración. 20	Recupera escasamente lo que dicen los autores acerca del tema de la situación didáctica. 14	En su fundamentación no se recuperan autores. 5
Referencias bibliográficas 10	Recupera la o las referencias bibliográficas consultadas considerando el manual APA. 10	Escribe sus referencias bibliográficas con un uno o dos errores. 6	El trabajo se presenta sin referencias bibliográficas. 0

Tabla 13. Rúbrica para evaluar la elaboración de un fragmento de un relato biográfico

Rúbrica para evaluar la elaboración de un fragmento de un relato biográfico			
Curso: Observación y análisis de las prácticas y contextos escolares			
Alumno (a): _____			
Criterios	Niveles de dominio		
	Competente/ Satisfactorio 10 – 9	Suficiente/ Regular 8 – 6	No se muestra 5 – 0
Descripción de actores involucrados (docente – alumnos)	Describe los sujetos involucrados con base en su relación con el trabajo en el aula. Menciona las características de la maestra, los niños y los padres de familia.	Se describe de manera general a los actores involucrados en las actividades observadas y su participación en las actividades de trabajo.	Escasa descripción de la participación de los actores involucrados en la práctica docente.
Narrativa biográfica	Destaca los encuentros intersubjetivos del docente con alumnos y/o padres de familia; sus métodos, técnicas de enseñanza y aprendizaje; materiales	Menciona de manera general la interacción entre docente y alumnos y/o padres de familia; identifican la metodología de enseñanza y aprendizaje;	Se consideran superficialmente los encuentros en el aula entre el docente y alumnos y el apoyo de padres de familia.

	didácticos, así como los ambientes y rutinas que se dan en el aula, en uno o dos campos de formación académica.	materiales didácticos, así como los ambientes y rutinas que se dan en el aula.	
Anexos	Recupera fotografías y documentos, así como materiales diversos que sean evidencia de los procesos de interacción entre docentes y alumnos.	Se apoya de escasas fotografías u otros documentos obtenidos durante la observación y la entrevista.	Muestra poca evidencia de fotos o gráficos u otros materiales que apoyen el trabajo.
Argumentación y análisis	Recupera citas de los textos para argumentar el relato a través del análisis de la información arrojada por la entrevista y la observación.	Explica con mediana argumentación el fenómeno investigado.	La argumentación carece de fundamentos teóricos y predomina la información empírica.
Opinión	Su aportación es con respecto a lo observado en relación con los textos revisados.	La aportación personal acerca del hecho observado es empírica con poca información fundamentada.	El punto de vista sobre lo investigado utiliza el sentido común.

Fuente: elaborada por María del Socorro Garibay Delgado.

Tabla 14. Rúbrica para evaluar diario de trabajo

Rúbrica para evaluar el diario de trabajo				
Curso: Práctica profesional				
Alumno (a): _____				
Crite- rios	Niveles de dominio			
	Competente 10	Satisfacto- rio 9 – 8	Regular/ Básico 7 – 6	No se muestra 5 – 0
Des- cripción	Describe de manera coherente vivencias, eventos y diálogos significativos producto de una revisión sistemática de la jornada de trabajo que permite la detección de problemas.	Describe medianamente vivencias, eventos y diálogos significativos lo cual limita detectar problemas.	Describe vivencias, eventos y diálogos poco significativos y con escasa sistematización. No detecta problemas didácticos.	Relata sucesos, vivencias y diálogos, sin relevancia con escasa cohesión y coherencia.
Valora- ción de la práctica docente y proceso de cambio	Utiliza información teórica para analizar con sentido crítico y reflexivo la experiencia obtenida, cambiar concepciones y buscar	Intenta ser reflexivo, con poco sentido crítico, y sin la intención de buscar alternativas de mejora en la	La información que presenta es empírica con poco sentido crítico y reflexivo, con poco impacto	Los datos que recupera son sin análisis ni reflexión, opina desde el sentido común y aporta escasa

	alternativas para mejorar la práctica docente.	práctica docente.	en la intervención docente.	información para la mejora.
Gramática y ortografía	La descripción está redactada con un lenguaje académico y coherente.	Emplea un lenguaje medianamente preciso con un máximo de tres errores tipográficos.	Maneja un lenguaje escasamente definido, tiene de cuatro a seis errores tipográficos.	Presenta de siete o más errores tipográficos.

Fuente: elaborada por Magali Hernández García.

Tabla 15. Rúbrica para evaluar el diseño de situaciones didácticas

Rúbrica para evaluar el diseño de situaciones didácticas				
Curso: Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje				
Alumno (a): _____				
Criterios	Niveles de dominio			
	Competente 10	Satisfactorio 9 – 8	Regular /Básico 7 – 6	No se Muestra 5 – 0
Nombre de la situación	Se define a partir del escenario de aprendizaje y conflicto cognitivo que se propone para	Falta claridad en su definición a partir del escenario de aprendizaje y conflicto	Se define a partir del tema que se tomará como pretexto para favorecer los aprendizajes	No tiene relación con el escenario de aprendizaje y conflicto cognitivo que se propone.

	favorecer los aprendizajes esperados.	cognitivo que se propone.	jes esperados.	
Diagnóstico del contexto	Recupera datos significativos en relación con el contexto social, familiar y escolar de los niños, útiles para tomar decisiones para favorecer el aprendizaje.	Recupera datos en relación con el contexto social, familiar y escolar de los niños, los cuales son útiles para tomar decisiones para favorecer el aprendizaje.	Rescata pocos datos en relación con el contexto social, familiar y escolar de los niños.	Los datos que recupera en relación con el contexto social, familiar y escolar son escasos y poco pertinentes.
Diagnóstico del aprendizaje de los niños	Presenta información relevante del estado actual de los niños en relación con su disposición para aprender, desarrollo evolutivo y aprendizajes previos,	Presenta información medianamente útil para tomar decisiones que favorezcan el aprendizaje.	Presenta información del estado actual de los niños en relación con algunos aspectos señalados para favorecer el aprendizaje.	La información que presenta es escasa en relación con el estado actual de los niños.

	para tomar decisiones que favorezcan el aprendizaje.			
Finalidades formativas y articulación con la secuencia didáctica	De acuerdo con el diagnóstico, se especifican con pertinencia los campos de formación académica y/o las áreas de desarrollo personal y social que se van a favorecer, los organizadores curriculares y los aprendizajes esperados.	De acuerdo con el diagnóstico, se especifican los campos de formación académica y/o las áreas de desarrollo personal y social que se favorecerán, los organizadores curriculares y los aprendizajes esperados.	Las intenciones formativas no tienen relación con la información recuperada en el diagnóstico, lo que influye en la poca significatividad de la situación en la promoción de los aprendizajes.	No hay relación entre el diagnóstico y las intenciones formativas .
Tipo de situación didáctica	Se define claramente el tipo de situación didáctica (analítico-	Se define el tipo de situación didáctica (analítico-sintéticas	Se menciona el tipo de situación didáctica (analítico-	El tipo de situación que se selecciona no tiene relación

	<p>sintéticas o inductivo-deductivas). Explica el porqué de la elección y en qué consiste.</p>	<p>o inductivo-deductivas). Explica de manera general el porqué de la elección y en qué consiste.</p>	<p>sintéticas o inductivo-deductivas).</p>	<p>con las actividades que integran la secuencia didáctica.</p>
<p>Conflicto cognitivo</p>	<p>Se expresa el tipo de conflicto cognitivo que desencadena el interés y la motivación del alumno por aprender.</p>	<p>Se menciona el tipo de conflicto cognitivo que desencadena en cierta medida el interés y la motivación del alumno por aprender.</p>	<p>El conflicto cognitivo promueve escasamente el interés y la motivación del alumno para aprender y resolver una situación.</p>	<p>No presenta conflicto cognitivo o el que se define no promueve el interés y la motivación para aprender.</p>
<p>Secuencia didáctica</p>	<p>Está organizada en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, cada uno con un sentido formativo definido, se integran por</p>	<p>Se expresa en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Se integran por diferentes actividades que articula-</p>	<p>El inicio, desarrollo y cierre no tienen una orientación bien definida, lo cual impacta en el tipo de actividades que se proponen,</p>	<p>Algunas actividades son dirigidas, receptivas, no promueven la movilización de habilidades cognitivas</p>

	diferentes actividades articuladas que promueven el aprender haciendo al resolver el conflicto cognitivo.	das promueven el aprender haciendo.	centradas en temas y no en resolver problemas .	ni la resolución de problemas .
Proceso de evaluación	Describe con precisión las evidencias de aprendizaje que elaborarán los alumnos para dar cuenta de su proceso de aprendizaje y los criterios de calidad definidos a partir de los aprendizajes esperados.	Describe las evidencias de aprendizaje a elaborar para dar cuenta de su proceso de aprendizaje y los criterios de calidad.	Nombra las evidencias de aprendizaje a elaborar para dar cuenta de su proceso de aprendizaje, los criterios no se apegan a los aprendizajes esperados.	Las evidencias de aprendizaje no tienen relación con los aprendizajes esperados que se pretenden favorecer.
Innovación	Presenta actividades creativas que definen su estilo de docencia y	Presenta algunas actividades creativas, rompen	Presenta actividades que buscan ser creativas, muestran	Presenta actividades de aprendizaje que responden

	rompen con formas tradicionales de intervenir en el nivel preescolar.	con formas tradicionales de intervenir en el nivel preescolar .	do un proceso de transición de formas tradicionales a propuestas abiertas, diferentes y originales.	a esquemas tradicionales de proceder e intervenir en el nivel preescolar .
Correción del escrito	Presenta correctamente la terminología y los datos en relación con lo solicitado (sintaxis, puntuación, ortografía y formato)	Tiene de 2 a 4 errores en sintaxis, puntuación, ortografía y formato.	Presenta de 5 a 6 errores en sintaxis, puntuación, ortografía y formato.	Presenta más de 6 errores tipográficos.

Fuente: propuesta didáctica de Laura Frade Rubio, elaborada por Magali Hernández García.

Tabla 16. Rúbrica para evaluar registro de observación

Rúbrica para evaluar registro de observación				
Curso: Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa				
Alumno (a): _____				
Criterios	Niveles de dominio			
	Competente 10	Satisfactorio 9 – 8	Regular/ Básico 7 – 6	No se muestra 5 – 0

<p>Objeto de estudio y pregunta de investigación</p>	<p>Se expresa de forma concreta el objeto de investigación, sin sesgos ni prejuicios. Plantea preguntas estrechamente relacionadas con el objeto y orientan la investigación.</p>	<p>Se expresa el objeto de investigación, sin sesgos ni prejuicios. Las preguntas están relacionadas con el objeto de investigación.</p>	<p>Se expresa el objeto de investigación de forma imprecisa, las preguntas tienen poca relación con el objeto de investigación.</p>	<p>Presenta debilidades en la delimitación del objeto y las preguntas de investigación.</p>
<p>Referente empírico</p>	<p>Se delimita con precisión el contexto, los actores y los escenarios para realizar las observaciones de modo sistemático y fidedigno.</p>	<p>Se delimita el contexto, los actores y los escenarios para realizar las observaciones de modo sistemático.</p>	<p>Se expresan algunos elementos del referente empírico lo cual limita la realización de observaciones sistemáticas.</p>	<p>Falta claridad en los elementos del referente empírico.</p>
<p>Sustento teórico de la observación</p>	<p>Presenta una base teórica sobre el enfoque y</p>	<p>Presenta una base teórica general sobre el</p>	<p>Recupera de forma imprecisa el sustento teórico que</p>	<p>En la información que se presenta</p>

<p>ción partici- pante</p>	<p>sentido metodológi- co y técnico de la observación participante para fundamen- tar su aplicación.</p>	<p>enfoque de la técnica de observa- ción partici- pante para fundamen- tar su aplicación</p>	<p>respalda la técnica de observación participante</p>	<p>no se muestra dominio teórico.</p>
<p>Notas de campo</p>	<p>Presenta notas de campo precisas y detalladas, Utiliza algunas de las siguientes estrategias: fecha, el momento y lugar de la observación , y el día y el momento en que se realizó el registro, márgenes para comenta- rios extras, punto y aparte para tener orden en las notas,</p>	<p>Presenta notas de campo significati- vas que permiten conocer el objeto de investiga- ción. Utiliza algunas de las estrategias sugeridas</p>	<p>Presenta notas de campo parciales y poco relevantes lo cual limita el conocimien- to del objeto de investiga- ción. Utiliza inadecuada- mente algunas de las estrategias sugeridas.</p>	<p>Las notas de campo no permiten conocer el objeto de estudio, no se elaboran con base en las estrategias sugeridas o se aplican de manera inadecua- da.</p>

	<p>comillas para diferenciar el tipo de nota.</p> <p>Seudónimos para nombrar personas y lugares.</p> <p>Comentarios del observador "C. O." para expresar sentimientos, interpretaciones, intuiciones y preconceptos del investigador.</p> <p>Empleo de términos descriptivos y no evaluativos.</p>			
<p>Relación entre las notas de campo, preguntas y dimensio</p>	<p>Las notas de campo brindan información estrechamente relacionada</p>	<p>Las notas de campo brindan información relacionada con el objeto de</p>	<p>Las notas de campo brindan información poco relacionada con el objeto de estudio y</p>	<p>Las notas de campo no tienen relación con el objeto de estudio y las</p>

nes de análisis	con el objeto de estudio y las preguntas de investigación lo que permite el logro del objetivo propuesto.	estudio y las preguntas de investigación.	las preguntas de investigación.	preguntas de investigación.
Referencias y citado APA	En el desarrollo del documento cita de acuerdo con las reglas del manual APA. Al finalizar el documento se presenta la lista de referencias consultadas para su elaboración de acuerdo con el manual APA.	En el desarrollo del documento cita con un margen de error de 1 a 2. Presenta la lista de referencias con un elemento menos de los señalados o escribe la referencia si seguir el orden indicado.	En el desarrollo del documento cita con un margen de error de 3 a 4. Presenta la lista de referencias con dos elementos menos de los señalados o escribe la referencia si seguir el orden indicado.	En el desarrollo del documento cita con un margen de error de 5 o más. El trabajo se presenta sin lista de referencias
	Presenta el escrito con terminolo-	Presenta de 2 a 4 errores	Presenta de 5 a 6 errores en sintaxis,	Presenta más de 6 errores

Correc- ción del escrito	gía y datos correctos en sintaxis, puntuación, ortografía y formato.	en sintaxis, puntuación, ortografía y formato.	puntuación, ortografía y forma.	en sintaxis, puntuación, ortografía y formato.
--------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------	---------------------------------------	------------------------------------------------------------

Fuente: elaborada por Magali Hernández García.

Tabla 17. Rúbrica para evaluar video documental

Rúbrica para evaluar video documental				
Curso: El sujeto y su formación profesional				
Equipo integrado por: _____				
Crite- rios	Niveles de dominio			
	Compe- tente 10	Satisfacto- rio 9 – 8	Regular – Básico 7 – 6	No se muestra 5 - 0
Tema	Gira en torno a la postura de la política educativa nacional e internacional de la profesión docente.	Gira medianamente en torno a la postura de la política educativa nacional e internacional de la profesión docente.	El planteamiento es superficial o alejado de la postura política educativa.	No se relaciona con la postura de la política educativa.
Infor- ma- ción	Fundamen- tación informa- ción clara y diversa, organizada a partir de categorías	Está media- namente fundamenta do por información clara, organizado a partir de	La infor- mación es escasa, poco clara y diversa, las categorías de análisis	Carece de informa- ción relevante para dar tratamien to al tema, no tiene

	de análisis, distingue interpretaciones, opiniones y valoraciones sobre la profesión docente.	categorías de análisis, distingue interpretaciones, opiniones y valoraciones sobre la profesión docente.	son difusas y los fundamentos teóricos limitados.	fundamentos teóricos lo cual le resta validez al trabajo.
Video	Se presenta con calidad para dar tratamiento oportuno al tema (grabación de acción, material de stock, gente hablando, entrevistas, caricaturas, animaciones, fotos inmóviles y pantalla en blanco).	Presenta con cierta calidad las características del producto solicitado para dar tratamiento oportuno al tema.	Presenta solo algunas de las características del producto solicitado lo que limita el tratamiento oportuno del tema.	Las características están alejadas de las que conciernen al producto solicitado.
Audio	Tiene calidad y hace uso de recursos como: sonido sincronizado, música, silencio,	Tiene mediana calidad de audio y hace uso de algunos recursos.	Tiene poca calidad de audio y hace uso de mínimos recursos.	No tiene calidad de audio.

	efectos de sonido y narración.			
Presentación	El tiempo del video es de 10 a 15 minutos, es original y creativo, contiene títulos y encabezados.	Dura de 7 a 9 minutos, es medianamente original y creativo, contiene algunos títulos y encabezados.	Dura de 5 a 6 minutos, es poco original y creativo, contiene escasos títulos y encabezados.	Es poco creativo y tiene una duración de 1 a 4 minutos.

Fuente: elaborada por Magali Hernández García.

Tabla 18. Rúbrica para evaluar un proyecto de evaluación diagnóstica

Rúbrica para evaluar un proyecto de evaluación diagnóstica				
Curso: Planeación educativa				
Alumno (a): _____				
Criterios	Niveles de dominio			
	Competente 10	Satisfactorio 9 – 8	Regular/ Básico 7 – 6	No se muestra 5 - 0
Estructura	Considera: presentación, justificación, propósitos, instrumentos de evaluación, fundamentación teórica y referencias.	Considera cinco elementos de los solicitados.	Considera cuatro elementos de los solicitados.	Considera menos de cuatro elementos de los solicitados.

Para qué evaluar (justificación)	Justifica su propuesta para actuar inteligentemente a favor de quien aprende, tener una intervención críticamente informada, moralmente ejercida, que justifique cualquier decisión de mejora de las prácticas de enseñar y aprender.	La propuesta define medianamente el sentido de la evaluación respecto al aprendizaje y la enseñanza .	No se identifica claramente el para qué de la evaluación diagnóstica.	Carece de sentido en relación con la evaluación diagnóstica.
Qué evaluar (propósitos)	Expresa con claridad lo que se pretende con la evaluación diagnóstica como eje orientador de la propuesta.	Expresa los propósitos de la evaluación diagnóstica que son eje orientador de la propuesta de evaluación .	Los propósitos son ambiguos, no definen con claridad las intenciones.	No presenta propósitos o bien no definen la intención de la propuesta.
Cómo evaluar (instrumentos)	Evalúa a través de instrumentos integrados por criterios,	Los instrumentos se definen medianamente	La definición de los instrumentos	Los instrumentos no se definen

	que se definen por los principios que le dan sentido al proceso educativo, tipo de aprendizaje e información que se quiere.	mente por criterios, y principios que le dan sentido al proceso educativo.	es poco clara.	por los principios que le dan sentido a al proceso educativo.
Fundamentación teórica	Muestra dominio del tema a través de elaboraciones teóricas de diversos autores.	Muestra medianamente conocimiento a través de elaboraciones teóricas de fuentes diversas.	Muestra escasa elaboración teórica.	Se le dificulta realizar elaboraciones teóricas sobre la evaluación diagnóstica.
Citado	Utiliza la forma de citar y lista de referencias como señala APA.	Utiliza la forma de citar y lista de referencias como señala APA con un mínimo marco de error.	Utiliza en ocasiones la forma de citar y lista de referencias como se solicita.	Utiliza con debilidad la forma de citar y lista de referencias como se solicita.
Corrección del escrito	Usa correctamente terminología, sintaxis,	Presenta de dos a cuatro errores en sintaxis,	Presenta de cinco a seis errores en	Presenta más de seis errores en

	puntuación y ortografía.	puntuación, ortografía y forma.	sintaxis, puntuación y ortografía.	sintaxis, puntuación y ortografía.
--	--------------------------	---------------------------------	------------------------------------	------------------------------------

Fuente: elaborada por Magali Hernández García.

Tabla 19. Rúbrica para evaluar matriz de análisis

Rúbrica para evaluar matriz de análisis				
Curso: Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa				
Alumno (a): _____				
Criterios	Niveles de dominio			
	Competente 10	Satisfactorio 9 – 8	Regular – Básico 7 – 6	No se muestra 5 - 0
Identificación de dimensiones	En la primera columna de la matriz se expresan con precisión las dimensiones de análisis de la práctica docente que se investigan (las que se propusieron a través de la guía de observación y el guion de entrevista).	En la primera columna de la matriz se expresan algunas de las dimensiones de análisis de la práctica docente que se investigan.	En la primera columna de la matriz se expresan de manera indistinta las dimensiones de análisis de la práctica docente que investigan.	En la primera columna de la matriz se expresan algunas de las dimensiones de análisis de la práctica docente, pero los códigos analíticos y los hallazgos no tienen relación

				con las dimensiones.
Identificación de códigos analíticos	A partir de las dimensiones de la práctica docente se identifican con precisión códigos que permiten analizar con profundidad cada dimensión para construir conocimiento y elaborar conclusiones sobre la complejidad de práctica docente.	Se identifican códigos que permiten analizar cada dimensión para construir conocimiento y elaborar conclusiones sobre la complejidad de práctica docente.	Se identifican escasamente códigos de poca relevancia para analizar cada dimensión.	No se identifican códigos o bien, no tienen relación con las dimensiones de análisis de la práctica docente.
Hallazgos (registro textual)	Recupera textualmente del registro de observación o del reporte de entrevista la información precisa que da el sustento de	Del registro de observación o del reporte de entrevista se recupera la informa-	Recupera textualmente del registro de observación o del reporte de entrevista información que escasamente da el	La información que se recupera del registro de observación o del reporte de

	la identificación de los códigos analíticos y las dimensiones.	ción que da sustento a la identificación de los códigos analíticos y las dimensiones.	sustento de la identificación de los códigos analíticos y las dimensiones.	entrevista no tiene relación con los códigos analíticos y las dimensiones que se enuncian.
Preguntas para la reflexión	Utiliza las dimensiones, los códigos analíticos y los hallazgos para elaborar reflexiones y preguntas significativas que propicien el análisis de la información empírica.	Utiliza las dimensiones, los códigos analíticos y los hallazgos para elaborar reflexiones y preguntas que propicien el análisis de la información empírica.	Las reflexiones y preguntas no permiten el análisis de la información empírica.	Las reflexiones y las preguntas no tienen relación con las dimensiones y categorías identificadas.
Referencias	Recupera referencias de los diferentes cursos del semestre	Rescata referencias de algunos cursos del semestre	Utiliza referencias solo del curso de herramientas que	No se observa relación entre las referencias y los

	que pueden apoyar en el análisis de los códigos para elaborar el texto analítico.	que puede apoyar en el análisis de los códigos para elaborar el texto analítico.	pueden apoyar en el análisis de los códigos para elaborar el texto analítico.	códigos identificados en el registro de observación y reporte de entrevista.
Corrección del escrito	Usa correctamente terminología, sintaxis, puntuación y ortografía.	Presenta de dos a cuatro errores en sintaxis, puntuación, ortografía y forma.	Presenta de cinco a seis errores en sintaxis, puntuación y ortografía.	Presenta más de seis errores en sintaxis, puntuación y ortografía.

Fuente: elaborada por Magali Hernández García.

ESCALAS ESTIMATIVAS Y LISTAS DE COTEJO O VERIFICACIÓN

Las escalas estimativas y las listas de cotejo han sido dos instrumentos utilizados en diferentes momentos históricos en las instituciones educativas, antes de la llegada de las rúbricas y de la educación basada en competencias. Se describen los aspectos, indicadores y/o criterios específicos a evaluar, de acuerdo con las consideraciones del docente. Es esencial que cada uno se establezca con un verbo operativo, respecto a: ¿qué es lo que debe realizar el alumno de manera concreta? que sea posible de observar y, para el caso de la escala estimativa, cuantificar o colocar el rango de repuesta de acuerdo con el trabajo elaborado, de manera “objetiva”.

Estos instrumentos se constituyen en una lista de enunciados que indican lo que los alumnos deben lograr o realizar en una tarea, de acuerdo con una evidencia de desempeño, producto o conocimiento. Los indicadores precisan el escenario de ejecución, exponen las partes del proceso a seguir para una tarea, de tal manera que constituyen una guía para su realización. Generalmente se presentan en una tabla que muestra los aspectos a evaluar, los indicadores y/o los criterios ordenados con una secuencia lógica.

La lista de cotejo o verificación indica de manera exclusiva lo que el alumno debe hacer, no expresa relación entre niveles de desempeño o la realización de la tarea. En la primera columna se expresa el indicador o criterio específico,

seguidos de una columna de sí y la siguiente de no. En algunas listas de cotejo o verificación se anexa otra con la especificación o descripción de la acción.

Se puede colocar una columna de observación para aclarar el porqué de la decisión del docente y apoyar al estudiante con una retroalimentación respecto a lo evaluado. En la lista de cotejo tal cual se establece, no se muestran niveles de desempeño, ni observaciones, solo si el indicador está presente o no. Este instrumento de evaluación se restringe a revisar si está lo que se indica o no, sin importar el nivel de desempeño con el que se realizó.

En las escalas estimativas, la diferencia en relación con las listas de cotejo o verificación es que sí establecen los niveles de desempeño o rangos de calidad esperados. El maestro de acuerdo con el trabajo designado, le otorga a cada indicador o categoría, el valor que considera pertinente, en relación con la estimación que respecto a cada indicador le asigna a la evidencia o tarea. Las gradientes o niveles de desempeño se aplican a juzgar por el maestro, o de acuerdo con los planteamientos del programa de curso, con su correspondiente valor numérico, a partir de, por ejemplo: competente = 10, satisfactorio = 9, suficiente = 8, regular = 7, básico = 6, y, no se muestra = 5.

La escala estimativa permite estimar de manera cualitativa y/o cuantitativa el nivel de desempeño que considera el profesor con respecto a lo que solicita. En ésta se registra la respuesta esperada de los alumnos de acuerdo con la valoración que hace de la evidencia de aprendizaje, la actividad, o acción a desempeñar, con cada uno de los rasgos

establecidos como criterios y/o indicadores, con una expresión que lo precisa y el nivel numérico o alfabético de apreciación que establece el docente para emitir cuál es nivel de desempeño alcanzado, el nivel de exigencia.

Díaz Barriga (2004) realiza importantes críticas respecto a estos instrumentos, porque “no necesariamente mejoran el trabajo en el aula” (p. 70) se utilizan para “medir y juzgar”, al colocar una “x” donde corresponda, en la escala estimativa o en una lista de cotejo, puede haber una variación en la estimación. Es pertinente que el docente establezca estrategias de retroalimentación, para apoyar al estudiante hacia la mejora de su proceso y el logro de las competencias.

Todos los instrumentos que se realicen deben estar a favor de la comprensión (Santos, 1995, y Díaz Barriga, 2004) por ello su construcción estará centrada en ese objetivo, realizarlas con base en un desarrollo puntual de lo que se espera obtener. Es necesario describir los indicadores con las habilidades, conocimientos y actitudes que se esperan obtener de manera específica. En la medida en que solo registran lo alcanzado por los estudiantes, se sugiere contar con un apartado de retroalimentación, que bien puede ser individual o grupal, de acuerdo con las necesidades y circunstancias.

Estos instrumentos en sí mismos son reduccionistas a juzgar por su conformación y su aplicación, pero es el docente en su función, el que restringe o promueve un mejor desempeño, adquisición o logro de competencias. Por ejemplo, anexas una columna de observaciones que permita al profesor y al estudiante contar con un espacio que explicita

en los casos necesarios el resultado de lo que se evalúa. Estas herramientas se enfrentan a dos dificultades: su construcción y su registro. En las siguientes tablas, se presentan ejemplos de estos instrumentos, con base en actividades de aprendizaje.

La adecuada aplicación radica en el conocimiento y explicación previa del docente al alumno de lo que corresponde a cada indicador, en caso contrario, lo que se espera queda en la subjetividad y representaciones de ambos. Por ello la pertinencia de realizar un análisis previo de cada instrumento de evaluación con los estudiantes, para que además se constituya en una guía para su elaboración.

Tabla 20. Escala estimativa para evaluar la elaboración de un reportaje

Escala estimativa para evaluar la elaboración de un reportaje					
Curso: Observación y análisis de las prácticas y contextos escolares					
Alumno (a): _____					
Criterios	Descripción del criterio	Gradientes			
		C	S	B	Obs.
Composición textual 15	Contiene: a) Índice. Se identifica el contenido. b) Párrafo de introducción. Que capta la atención del lector y le contextualiza inmediatamente sobre el tema de investigación.	15	10	5	

	<p>c) Cuerpo del reportaje. Contiene la información más importante y extensa del trabajo.</p> <p>d) Cierre. Expone las conclusiones obtenidas en la investigación y sugerencias para posteriores reportajes.</p>				
<p>Cuerpo a) Características de la gestión. 20</p>	<p>Relata y expone los rasgos de la gestión administrativa y académica abordando las fortalezas, debilidades, y áreas de oportunidad de la institución, las formas de planeación, de negociación, las relaciones de poder y liderazgo en el plantel educativo.</p>	20	13	6	
<p>Cuerpo b) Roles y/o funciones escolares 15</p>	<p>Explica las funciones de los actores escolares (docente de grupo, otros docentes, personal de intendencia, padres de familia, etc.) su vinculación con la labor docente y la relación que existe con el desarrollo integral de los niños.</p>	15	10	5	
<p>Cierre 10</p>	<p>Expone el punto de vista personal sobre el servicio educativo que proporciona el jardín de niños, con base en la participación de cada uno en las labores escolares.</p> <p>Asimismo, se muestran las conclusiones obtenidas en</p>	10	6	3	

	la investigación y sugerencias para posteriores reportajes.				
Correc- ción y caracterís- ticas del escrito 10	Cuida la puntuación y ortografía, se observa un escrito con los puntos, comas y acentos colocados adecuadamente, sin cambios de letras, ni otras alteraciones.	10	6	3	
Argumen- tación y referen- cias biblio- gráficas 10	A lo largo del trabajo se fundamentan los hallazgos en autores consultados utilizando el citado de acuerdo con el manual de publicaciones APA y al finalizar el trabajo recupera la o las referencias bibliográficas consultadas para su elaboración.	10	6	3	
Acotaciones: C (competente), S (satisfactorio) y B (básico).					

Fuente: elaborada por María del Socorro Garibay Delgado.

Tabla 21. Lista de cotejo para evaluar la elaboración y aplicación de la guía de entrevista

Lista de cotejo para evaluar la elaboración y aplicación de la guía de entrevista.				
Curso. Herramientas básicas para la investigación educativa				
Alumno (a):				
Criterios	Descripción	Si	No	Obs.
Etiquetar	Contiene fecha, lugar de la entrevista, nombre completo de la persona entrevistada y coloca el nombre en el archivo y en el reporte.			

Problema	Presenta la definición del problema a tratar.			
Esquema de entrevista	Posee un esquema del que surgen las preguntas con una idea clara e hilo conductor.			
Objetivo de la entrevista	Se explica el para qué de la entrevista con una idea clara del objetivo.			
Preparando la Entrevista	La estudiante se presenta con el entrevistado, solicita una cita y explica el propósito.			
	Prepara preguntas profundas y basadas en hechos.			
	Construye el guion adecuado al problema de investigación de interés.			
	Muestra conocimiento del tema.			
Pregunta inicial	Introduce la entrevista.			
Preguntas de desarrollo	Las preguntas se centran en el problema.			
Preguntas de cierre	Se cierra y agradece la entrevista.			
Formato y edición	Edita y organiza la transcripción de forma sistemática.			
Análisis de la entrevista	Elabora categorías de análisis de los datos recabados.			
	Presenta el análisis e interpretación de los datos vinculados con las repercusiones para el quehacer docente.			

Calidad de Sonido	El entrevistador y el entrevistado se escuchan claramente en la cinta.			
Acotaciones: si = 1 y no = 0		Total		

Fuente: elaborada por Martha Yolanda Monzón Troncoso.

Tabla 22. Escala estimativa para evaluar el proyecto de investigación

Escala estimativa para evaluar el proyecto de investigación					
Curso: Herramientas básicas para la investigación educativa					
Alumno (a): _____					
Criterios	Niveles de dominio				
	Especificación de aspecto a evaluar	C 3	S 2	B 1	N 0
Portada o carátula	Muestra los datos que identifican a la institución, título del proyecto, autor y fecha.				
Tema ¿Qué se quiere investigar?	Se adscribe a un tema o problema educativo del nivel preescolar real, que requiere de estudio a partir de sus competencias profesionales y los planteamientos del nivel de educación preescolar.				
Título	Contextualiza lo que se va a estudiar desde una perspectiva integral. Se comprende con el título lo que se investiga.				
Planteamiento del problema	El problema es real y relevante para el nivel preescolar.				
	Introduce claramente el problema. Presenta la pregunta de investigación en correspondencia con la explicación previa.				

¿Qué se quiere investigar?	Se observa preparación en el tema, lectura y análisis del problema en relación con su interés y su manera de explicarlo.				
	Contiene la descripción y focalización del problema.				
Justificación	Explica las partes constitutivas del porqué y para qué se quiere estudiar el problema a la luz del contexto de la educación preescolar en México, características y factores reales.				
	Expone la magnitud, alcance, factibilidad, y conveniencia de estudio.				
Objetivos ¿Cuáles podrían ser algunas repercusiones de los resultados para el quehacer de los docentes de educación preescolar en México?	Se plantea un objetivo general que responde en congruencia con la pregunta de investigación y con lo que se pretende en el trabajo.				
	Presenta objetivos particulares que responden al planteamiento del objetivo general con propuestas que van a su consecución.				
	Los objetivos particulares expresan acciones para responder a la pregunta de investigación con base en las etapas del proceso.				
	Los objetivos se plantean a partir de verbos, sustantivos y adjetivos.				
Hipótesis o supuesto	Expresan posibles soluciones con base en experiencias que dan cuenta de la búsqueda de procesos de mejora en la				

	docencia durante un periodo concreto de intervención.				
Marco teórico inicial ¿Existe investigación previa al respecto?	Expresa el significado teórico - práctico del tema de estudio con evidencia teórica, manejando autores y postura personal al respecto.				
	Maneja un mínimo de tres autores en relación con los antecedentes del tema.				
Citas de referencia	Cita dentro del texto de acuerdo con el manual de publicaciones de la APA.				
	Presenta las referencias de acuerdo con el manual citado.				
Formato	La redacción es clara, se realiza con base en el manual.				
	La ortografía y puntuación son correctas.				
Plagio	El trabajo se invalida si se denota plagio.				
Acotaciones: C (competente), S (satisfactorio), B (básico), N (no se muestra).					

Fuente: elaborada por Martha Yolanda Monzón Troncoso.

Tabla 23. Escala Estimativa para Evaluar un Resumen

Escala estimativa para evaluar un resumen			
Curso: Taller de producción de textos académicos			
Alumno (a): _____			
Niveles de dominio: competente (3), satisfactorio (2), regular (1), no se muestra (0)			
Criterios	Especificación del aspecto a evaluar	Puntaje	Observaciones
Texto	Coloca al inicio la referencia de acuerdo con el manual de		

	publicaciones APA.		
Ideas principales	Recupera las tesis centrales de cada capítulo del texto.		
Conceptos	Explica cada concepto o categoría involucrada.		
Citado	Las citas textuales se recuperan de acuerdo con el manual APA.		
Formato	La redacción es clara y coherente, con base en el Manual de publicaciones APA.		
	La ortografía y puntuación es correcta,		
Total	Suma		

Fuente: elaborada por Martha Yolanda Monzón Troncoso.

ESCALAS ESTIMATIVAS PARA EVALUAR TRABAJOS DE TITULACIÓN

El proceso y los trabajos de titulación cobran especial relevancia en la formación inicial de los futuros maestros, hay quienes refieren que es el máximo logro y que su elaboración y presentación resume todo el proceso de formación, este planteamiento deja de lado la mirada paulatina y progresiva en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes normalistas y si bien, el trabajo de titulación es una evidencia de alto nivel de complejidad, es producto del proceso de formación inicial.

Los Planes de Estudio 2012 y 2018 para la formación inicial de maestros establecen tres modalidades de trabajo de titulación: informe de práctica profesional, portafolio de evidencias y tesis de investigación, cada una con sus especificaciones y propósitos de acuerdo con lo que el estudiante desee fortalecer como cierre de sus estudios en relación con el desarrollo y concretización de las competencias profesionales, éstas son el eje principal de la formación docente de inicio a fin. Si desea profundizar en un tema u objeto de estudio la mejor opción será la tesis de investigación, pero si su intención es demostrar que ha desarrollado una o más competencias a lo largo de su formación, entonces el portafolio de evidencias cobra sentido y si lo que desea es fortalecer el desarrollo de una o más competencias, entonces el informe de prácticas profesionales será la modalidad indicada.

Los documentos “Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación” (SEP, 2014) y “Modalidades de titulación para la educación normal” (SEP, 2016) describen, explican y fundamentan las modalidades de titulación, sin embargo, no establecen instrumentos que precisen los criterios que deberán cumplir los trabajos de titulación, los cuales sean una guía para su elaboración y permitan validar su calidad. En este sentido la comisión de titulación institucional entre las diversas funciones que desempeña, una de ellas generar propuestas académicas que fortalezcan y enriquezcan el proceso de elaboración de los trabajos de titulación y la asesoría académica, ha diseñado instrumentos para elaborar y evaluar formativa y sumativamente los trabajos de titulación. Los instrumentos se han perfeccionado con las aportaciones de los docentes que año con año integran la comisión, pero también al validarlos con su aplicación. A continuación, se presentan los instrumentos bajo las características de escala estimativa.

Tabla 24. Escala estimativa para evaluar la modalidad de tesis de investigación

<p>Escala estimativa para evaluar la modalidad de tesis de investigación</p>
<p>Nombre del estudiante: _____</p>
<p>Nombre del asesor: _____</p>
<p>Nombre del revisor: _____</p>
<p>Instrucciones: coloque la puntuación que corresponda, con los niveles de desempeño: competente (3), satisfactorio (2.5), suficiente (2), básico (1.5), regular (1) y no se muestra (0).</p>

Criterios	Especificación del aspecto	N	Obs.
Portada	Escudo del Gobierno del Estado de México en la parte superior izquierda, nombre de la institución, escudo de las escuelas normales del Estado de México centrado, modalidad de titulación: TESIS DE INVESTIGACIÓN, título del documento centrado, motivo y quien presenta, nombre del alumno y del asesor, lugar y fecha.		
Título	Se comprende lo que se investiga, máximo 12 palabras.		
	Se adscribe a un tema o problema educativo del nivel de educación preescolar que requiere de estudio a partir de sus competencias profesionales y/o los campos de formación académica o áreas de desarrollo personal o social.		
Índice	Se identifican los capítulos y subcapítulos. Enlista el contenido de la tesis (introducción, capítulos y apartados, conclusiones y en su caso anexos).		
	Introduce la problemática planteada.		

Introducción	Cita las competencias del perfil de egreso que se fortalecerán a partir del proceso de investigación que se desarrolla.		
	Expone los apartados del trabajo de manera general.		
Planteamiento del problema	El problema es real y relevante para el nivel de educación preescolar.		
	Se observa preparación, lectura y análisis del problema en relación con su interés y su manera de explicarlo. Conceptualiza las categorías utilizadas.		
	Contiene la descripción y focalización del problema.		
	Presenta la pregunta de investigación en correspondencia con los objetivos.		
Justificación	Explica las partes constitutivas del por qué y para qué se quiere estudiar el problema, sus características y factores reales, rescata la necesidad de conocimiento del problema.		
	Expone ¿Por qué es relevante investigar el problema de interés a la luz del contexto de la educación preescolar en México?		

Objetivos	Presenta como mínimo un objetivo general que responde en congruencia con la pregunta de investigación y con lo que se pretende.		
	Plantea objetivos específicos acordes con el objetivo general dirigidos hacia su alcance.		
Supuesto o tesis	Expone tentativa de explicación del hecho o fenómeno a estudiar.		
Marco teórico	Contiene antecedentes del tema abordado.		
	Expresa el significado teórico del tema de estudio manejando autores y la postura personal al respecto.		
	Expone con base en el título y el problema el manejo de los conceptos involucrados de manera clara.		
Marco de referencia	Presenta información en relación con el contexto de estudio.		
	Recupera los documentos normativos en relación con el objeto de estudio.		
Metodología	Expone y fundamenta la propuesta metodológica que orienta el proceso de investigación.		
	Plantea la población de estudio.		

	Describe las técnicas y los instrumentos de investigación que utilizó y cómo fueron empleados.		
	Expone el proceso de sistematización y análisis de los datos.		
Resultados de investigación	Presenta los resultados y su discusión académica.		
	Muestra coherencia y consistencia entre el tema, la pregunta, los objetivos, el método, el procedimiento de recolección, el análisis, la interpretación de la información y los hallazgos.		
Conclusiones	Expone los principales hallazgos en función de las preguntas, objetivos, tesis y/o supuestos, enfatiza en el aporte que hace al campo o tema de estudio y plantea nuevas vetas de investigación en función de sus resultados.		
Referencias	Contiene las fuentes bibliográficas, hemerográficas, electrónicas, etcétera, que se utilizaron.		
Anexos	Incluye los productos o materiales que pueden ser utilizados para consulta.		

Fuente: elaborada por Martha Yolanda Monzón Troncoso.

Tabla 25. Escala estimativa para evaluar la modalidad de informe de prácticas profesionales

Escala estimativa para evaluar la modalidad de informe de prácticas profesionales			
Nombre del estudiante: _____			
Nombre del asesor: _____			
Nombre del revisor: _____			
Instrucciones: coloque la puntuación que corresponda, con los niveles de desempeño: competente (3), satisfactorio (2.5), suficiente (2), básico (1.5), regular (1) y no se muestra (0).			
Criterios	Especificación del aspecto	N	Obs.
Portada	Escudo del Gobierno del Estado de México en la parte superior izquierda, nombre de la institución, escudo de las escuelas normales del Estado de México centrado, modalidad de titulación: INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES, título del documento centrado, motivo y quien presenta, nombre del alumno y del asesor, lugar y fecha.		
Título	Se comprende con el título el contenido, máximo 12 palabras.		
	Se adscribe a un tema o problema educativo del nivel de educación preescolar que requiere de estudio a partir de sus competencias profesionales y/o los campos de formación		

	académica o áreas de desarrollo personal o social.		
Índice	Se identifican cada uno de los apartados del informe.		
Introducción	Describe el lugar en que se desarrolló la práctica profesional (comunidad, escuela y grupo), justifica la relevancia del tema, los participantes, los propósitos y las motivaciones (personales o profesionales).		
	Identifica las competencias que se favorecieron en la práctica y describe de forma concisa el contenido del informe.		
Plan de acción			
Descripción y focalización del problema	Explica cómo se identificó el problema con las decisiones para su determinación y enuncia la pregunta de investigación.		
Propósitos	Presenta el propósito general en congruencia con lo que se pretende en el trabajo.		
	Plantea propósitos particulares acordes con el propósito general dirigidos hacia su alcance.		
	Están redactados en verbo infinitivo, responden a las preguntas: qué se quiere lograr, cómo y para qué.		
	Considera las categorías básicas incluidas en el tema de estudio, parte de lo general a lo particular.		

Revisión teórica	Selecciona autores que pertenecen a una misma corriente de pensamiento.		
	Utiliza fuentes confiables que cuentan con datos para su citado.		
	Recupera los documentos curriculares vigentes.		
Metodología	Explica el tipo de investigación (cualitativa) y el método (investigación-acción). Recupera conceptos, características, etapas y ventajas.		
	Expone las técnicas e instrumentos para dar seguimiento a la propuesta de mejora y analizar los resultados.		
Conjunto de acciones y estrategias definidas como alternativas de solución	Expone el método, estrategias, procedimientos o técnicas elegidos para lograr los propósitos (taller, rincones, proyectos, agendas, estaciones, monitoreo, etc); define cada uno, señala sus características y maneras de aplicarlos.		
Análisis del contexto en el que se realiza la mejora	Presenta la información de lo general a lo particular: comunidad, escuela, grupo.		
	A partir de la evaluación diagnóstica se identifican: Las prácticas de interacción en el aula: maestro-alumno, alumno-alumno. Las situaciones relacionadas con el aprendizaje: estilos de		

	aprendizaje, ritmos, habilidades, áreas de oportunidad e intereses. El currículum o aspectos generales del plan de estudios de nivel preescolar que se recuperan o fortalecen con el trabajo.		
Desarrollo, reflexión y evaluación de la propuesta de mejora			
Desarrollo de la propuesta de mejora	Describe el proceso tantas veces se haya realizado hasta lograr la mejora o transformación de su práctica. Presenta el análisis a través de ciclos reflexivos. Los ciclos consideran: planeación, acción, observación, reflexión y sugerencias de mejora.		
	<p>En cada ciclo se observa:</p> <p>Planeación: campos de formación académica o áreas de desarrollo personal y social, aprendizajes esperados, ambientes, modalidad de trabajo y productos.</p> <p>Descripción de la estrategia, proyecto, situación, taller o experiencia a analizar, en qué consistió, cuando se realizó y algunos referentes contextuales.</p> <p>Acción y observación: describe con detalle la aplicación de la propuesta, las actividades realizadas por los alumnos y por el docente en formación.</p> <p>Reflexión: se cuestiona sobre su actuar en relación con la pregunta de investigación, los propósitos y las competencias</p>		

	profesionales. Argumenta sus reflexiones con base en algunos autores. Evaluación: valora lo realizado para presentar propuestas de mejora en el siguiente ciclo.		
Conclusiones	Expone los aspectos que se mejoraron, así como los que requieren mayores niveles de explicación en relación con las competencias y los temas abordados.		
Referencias	Contiene las fuentes bibliográficas, hemerográficas, electrónicas, etcétera, que se utilizaron.		
Anexos	Incluye los productos o materiales que pueden ser utilizados para consulta.		

Fuente: elaborada por Carina María García Ortiz.

Tabla 26. Escala estimativa para evaluar la modalidad de portafolio de evidencias

Escala estimativa para evaluar la modalidad del portafolio de evidencias			
Nombre del estudiante: _____			
Nombre del asesor: _____			
Nombre del revisor: _____			
Instrucciones: coloque la puntuación que corresponda, con los niveles de desempeño: competente (3), satisfactorio (2.5), suficiente (2), básico (1.5), regular (1) y no se muestra (0).			
Criterios	Especificación del aspecto	N	Obs.

Portada	Escudo del Gobierno del Estado de México en la parte superior izquierda, nombre de la institución, escudo de las escuelas normales del Estado de México centrado, modalidad de titulación: PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS, título del documento centrado, motivo y quien presenta, nombre del alumno y del asesor, lugar y fecha.		
Título	Se comprende el contenido del portafolio de evidencias, máximo 12 palabras.		
	Se adscribe al proceso de aprendizaje que llevó a cabo en relación con la competencia profesional y la o las unidades de competencia que demuestra.		
Índice	Se identifican cada uno de los apartados y sub apartados, responden a un orden y a los elementos que debe contener.		
Introducción	Contiene los argumentos y motivos personales y profesionales por los que seleccionó esta modalidad y las competencias a demostrar.		
	Justifica la relevancia del portafolio en función del aprendizaje logrado.		
	Expone los apartados del trabajo de manera general.		
	Explica la naturaleza conceptual de la competencia		

Desarrollo, organización y valoración de las evidencias de aprendizaje	profesional y unidades de competencia que pretende demostrar a través de un recorrido retrospectivo de su proceso de aprendizaje.		
	Presenta las evidencias de aprendizaje organizadas cronológicamente de acuerdo con el proceso de aprendizaje; demuestran el nivel de logro y desempeño del estudiante.		
	Analiza, valora y reflexiona su proceso de aprendizaje a partir de referentes conceptuales, metodo-lógicos, didácticos y curriculares vigentes para sostener con argumentos los niveles de logro y desempeño profesional.		
	Proyecta el análisis de las diferentes etapas de su proceso de aprendizaje, identifica fortalezas y áreas de oportunidad a partir de las exigencias de la profesión docente.		
Conclusiones	Expone las principales fortalezas y áreas de mejora asociadas a la competencia y sus unidades.		
	Presenta los aportes de su trabajo y de los aspectos a considerar a lo largo de su trayectoria profesional para mejorar su práctica.		

Referencias	Contiene las fuentes utilizadas bibliográficas, hemerográficas y electrónicas.		
Anexos	Incluye las evidencias de aprendizaje que se reflexionaron para dar cuenta del proceso de aprendizaje y el desarrollo de la competencia profesional y sus unidades.		

Fuente: elaborada por Magali Hernández García.

La siguiente tabla muestra el instrumento que evalúa los criterios para aplicar a las tres modalidades de titulación de acuerdo con especificaciones de la estructura de la lengua, formato y citado.

Tabla 27. Escala estimativa para evaluar estructura de la lengua, formato y citado de trabajos de titulación

Escala estimativa para evaluar estructura de la lengua, formato y citado de trabajos de titulación			
Nombre del estudiante: _____			
Nombre del asesor: _____			
Nombre del revisor: _____			
Instrucciones: coloque la puntuación que corresponda, con los niveles de desempeño: competente (3), satisfactorio (2.5), suficiente (2), básico (1.5), regular (1) y no se muestra (0).			
Criterios	Especificación del aspecto	N	Obs.
Extensión del documento	La extensión del documento es de 45 cuartillas como mínimo, sin considerar carátula, dedicatorias, referencias, hojas que separan cada apartado del		

	documento y anexos (sin superar el 20% del contenido del trabajo).		
Estructura de la lengua	La ortografía y puntuación es correcta (mayúsculas acentuadas).		
	Uso adecuado de preposiciones, mayúsculas y minúsculas; concordancia verbal en cuanto a tiempo, personas y modos.		
	Coherencia cronológica y contextual del discurso.		
Redacción	La redacción es clara y coherente con lo que se plantea; se realiza en primera o tercera persona de acuerdo con la modalidad; el escrito es de fácil lectura y comprensible de forma inmediata; discurso directo, franco y libre de redundancias.		
Características tipográficas y de presentación	Los márgenes 2.54 cm, fuente arial, tamaño 12; interlineado de 1.5 en texto y el espaciado entre párrafos automático (anterior y posterior); la sangría a partir del segundo párrafo de cada apartado con el tabulador automático.		
	Los títulos y subtítulos de cada uno de los apartados del documento y en el índice están de acuerdo con las		

	normas del manual de publicaciones de la APA.		
	Las hojas falsas que presentan cada apartado contienen el título con mayúsculas, negritas, tamaño de letra 16, con nomenclatura, centrado en la hoja y sin folio impreso.		
	La numeración de las páginas se ubica en el ángulo inferior derecho.		
	Las palabras en latín u otro idioma distinto al castellano se escriben en cursiva.		
Sistema de citas	Las citas de referencia están de acuerdo con las normas de publicación de la APA.		
Tipos de citas	El documento presenta de forma correcta diversos tipos de citas de acuerdo con las normas del manual de publicaciones de la APA (textual corta y larga, de paráfrasis y citas de citas).		
Citas de otras fuentes	Presenta citas de fuentes de apoyo para la recuperación de información (diarios, entrevistas, registros, otros).		
Tablas y figuras	Presenta tablas ordenadas consecutivamente con números arábigos, y especifican la fuente de consulta de acuerdo con las normas de la APA.		

Referencias	Las referencias al final del documento se presentan de acuerdo con el manual de publicaciones de la APA.		
-------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fuente: elaborada por la comisión de titulación.

A MANERA DE CIERRE

La evaluación que establecen los planes y programas de estudio para la formación inicial de los maestros en las licenciaturas que ofrecen las escuelas normales públicas del país es una evaluación desde el enfoque basado en competencias. Evaluar es un proceso de recolección de evidencias para construir y emitir juicios de valor en función de las competencias. El proceso de evaluación se programa en función de las competencias, la metodología empleada en el curso y las evidencias de aprendizaje; debe haber congruencia entre estos tres elementos y con las actividades o experiencias de aprendizaje. Las evidencias son de diferente tipo e incluyen una variedad de medios o recursos. La evaluación de los futuros docentes también debe ser formativa, auténtica, sumativa e integral.

La evaluación es una tarea compleja, requiere un trabajo sistemático, minucioso, planeado, diseñado, que sea del conocimiento de todos los involucrados y una guía para la producción de la evidencia de desempeño. Se plantea una evaluación formativa, de tal manera, que para realizar la valoración de un trabajo los criterios o indicadores de evaluación con sus niveles de desempeño sean claros y estén en relación con las competencias y propósitos de cada unidad de aprendizaje.

La evaluación debe constituirse en un proceso formativo en todos los sentidos. Los docentes y estudiantes de una institución formadora son responsables de producir un cambio en la manera de conceptualizar y vivir la

evaluación centrada en el aprendizaje. Se requiere con principios éticos, con una visión de la evaluación para aprender.

La evaluación marca una pauta de actuación del docente, desde que la proyecta delinea su actuación, se observa en el enfoque su trabajo una evaluación que responde al logro de los propósitos educativos, que genera confianza en los estudiantes. Ellos son los que deben aprender a regular sus errores, a utilizarlos como una oportunidad para aprender, para su autorregulación. El rol del docente es propiciar estos espacios; hacer que los estudiantes vean en el instrumento de evaluación una guía para realizar un trabajo, una actividad; un referente para aprender a conducir un proceso por sí mismos. Al interactuar con el alumno, fortalece su proceso, retroalimenta y allana el camino hacia el aprendizaje.

Para la preparación de un instrumento de evaluación es necesario analizar ¿qué es lo que se quiere evaluar? ¿cuál es el proceso para lograrlo? ¿cuál es la información que se requiere? y ¿cómo se va a proceder para evaluarlo? La evaluación va unida al conjunto de estrategias para conducir la clase. Desde el proceso de planeación se diseña la forma de evaluar el curso, sus estrategias e instrumentos. Al valorar los aprendizajes o logros de los estudiantes, el maestro propicia los espacios previos para retroalimentar el trabajo, reconocer fortalezas y apoyar las áreas de oportunidad. Así también el estudiante cuenta con los elementos necesarios para participar en los procesos de evaluación con honestidad y responsabilidad con estrategias de coevaluación y/o autoevaluación, no solo de heteroevaluación.

La autoevaluación y la coevaluación se presentan en los planes de estudio para la formación de maestros como dos modalidades evaluativas alternativas y complementarias que potencian en los alumnos diversas habilidades y capacidades, como la responsabilidad, la autonomía, la gestión, la colaboración y la regulación de sus aprendizajes. Además, favorecen en los estudiantes la autoestima, la motivación permanente por su proceso formativo, la interacción con sus pares, los aprendizajes significativos y la demostración de valores.

La experiencia al aplicar estas dos modalidades de evaluación en la formación inicial, da cuenta de que existen diversos propósitos y formas de utilizarlas, sea para evaluar una evidencia o una actividad de aprendizaje, un proceso concreto o la actuación en cada sesión de clase, entre otros. Para su empleo es importante contar con instrumentos que contengan criterios y niveles de desempeño específicos que sirvan de guía a los alumnos o registros sistemáticos de las acciones realizadas, pero más allá del cuidado técnico hay que tener claro el sentido formativo con el cual se realiza. Los resultados permiten al alumno tomar conciencia de los logros y dificultades en su aprendizaje, reflexionar y valorar su desempeño, así como planificar sus futuras acciones para atender sus limitaciones; al maestro orientar su enseñanza hacia el desarrollo de acciones acordes con las necesidades de los alumnos y con el desarrollo de capacidades y habilidades expresadas en el perfil de egreso.

Si bien se plantea la aplicación de la evaluación formativa y sumativa, la segunda y sus números provoca que se diluya

lo formativo, preocupados en la inmediatez por los productos de aprendizaje para la acreditación del curso; en la cotidianidad se hace a un lado lo formativo. En ese sentido, “la evaluación no es concebida como un proceso inherente al aprendizaje, sino que se mantiene como un proceso paralelo con tiempos y lugares diferentes para su realización” (Ahumada, 2005, p.16).

Corresponde a la institución y a los docentes diseñar y aplicar formas de evaluación que involucren a los alumnos en un proceso evaluativo activo, inclusivo, participativo, dialógico, compartido y democrático, en el cual tengan oportunidades diversas para mostrar sus logros y debilidades, sin que éstas últimas sean motivo de recriminación, represión, discriminación y exclusión. Desde esta lógica los estudiantes son considerados para participar en el diseño, planificación y aplicación de las diferentes estrategias y pruebas de evaluación. Solo entonces la evaluación estará a favor del bien común y del logro de una sociedad más justa.

La evaluación es un instrumento de poder, no se puede negar, pero es el docente quien resuelve ese asunto desde su proyección del curso. Es en la evaluación históricamente donde el profesor ejerce su poder, pero esa tradición compromete el accionar docente y del estudiante para buscar solo aprobar, la transición es hacia un enfoque constructivista y socio constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, donde el alumno y el docente están incluidos para aprender conjuntamente en un espacio de interacción.

REFERENCIAS

ACUERDO número 04/05/14 por el que se establecen criterios y lineamientos de evaluación y acreditación del aprendizaje para las licenciaturas de formación de maestros de educación preescolar, preescolar intercultural bilingüe, primaria y primaria intercultural bilingüe, Plan de Estudios 2012. México. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el cuatro de mayo de 2014.

ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. México. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de julio de 2018.

ACUERDO Número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar 2012. México. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 16 de agosto de 2012.

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional. Formación de profesores.* Instituto de Educación PUCV. I Semestre, (45), 11-24.
http://www.euv.cl/archivos_pdf/rev_perspectiva_educ/persp_45_1sem.pdf

Ahumada, P. (2012). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje.* México: Paidós.

Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3 (31), 63-74.

- Bourdieu, P y Passeron, J. (1995). *La reproducción*. México: Fontamara.
- Brew, Á. (2010). Hacia una evaluación autónoma en: Brown, S. y Glasner, A., *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (págs. 179-189). Madrid: Narcea.
- Brown, S. y Glasner A. (2013). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Brown, S. y Pickford R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Chadwick, C. y Rivera, N. (1997). *Evaluación formativa para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga (comp.), (1993). *El examen. Textos para su historia y debate*. México: Plaza y Valdés.
- Díaz Barriga, A. (2004). Evaluación de la docencia, su generación, su adjetivación y sus retos. En Rueda Beltrán (coord.). *¿Es posible evaluar la docencia en la Universidad? Experiencia en México, Canadá, Francia, España y Brasil* (págs. 63-76). México: ANUIES.
- Díaz Barriga, F. y Hernández G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México: McGrawHill.
- Foucault, M. (2001), *Vigilar y Castigar, nacimiento de la prisión*, México: S. XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI.
- García, C. (2018). *Examen de ingreso a la docencia: Sus contribuciones al trabajo docente*. (Tesis de Doctorado inédita). Universidad Abierta, San Luis, Potosí. México.
- García, J. (2016). Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire. *Revista*

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44043204007>

- Gómez, V. (1993). Acreditación educativa y reproducción social. En Díaz Barriga (comp.). *El examen. Textos para su historia y debate* (págs. 149-196). México: Plaza y Valdés.
- House, E. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Jorba, J. y Cassellas E. (1997). *La regulación y autorregulación de los aprendizajes*. Madrid: Síntesis.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación en: En Ballester, M., Batalloso, J., Calatayud, M., Córdoba, I., Giner, T., Jorba, J., Mir, B., Moreno, I., Otero, L., Parcerisa, A., Pigrau, P., Pitaluga, I., Pujol, M., Quinquer, D., Quintana, H., Sanmartí, N., Sbert, C. y Weissman, H., *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (págs. 21-44). Barcelona: GRAO.
- López, V. (2011). *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Madrid: Narcea.
- López, V., González, M. y Barba, J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Revista Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 17. https://www.researchgate.net/publication/39211979_La_participacion_del_alumnado_en_la_evaluacion_La_autoevaluacion_la_coevaluacion_y_la_evaluacion_compartida
- Luchetti, E. y Berlanda O. (1998). *El Diagnóstico en el Aula, Conceptos, Procedimientos – Actitudes y dimensiones complementarias*. Buenos Aires: Magisterio de la Plata.
- Medina-Díaz, M. y Verdejo-Carrión, A. (2001). *Evaluación del Aprendizaje Estudiantil*. Puerto Rico: Isla Negra editores
- Meirieu, P. (2009). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.

- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Monzón, M. (2010). *Evaluación del Aprendizaje en Educación Basada en Competencias en Educación Normal* (Tesis de Maestría inédita). Instituto Superior de Ciencias de la Educación. México.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM.
- Murillo, J. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentales de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 8(1), 43-61. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2975>
- Popham, W. (2013). *Evaluación Trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Santos, M. (1995). *La Evaluación: Un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe, S. L.
- Santos, M. (2010). *La evaluación como aprendizaje*. Conferencia.
- Santos, M. (2014). *El Arca de Noé. La escuela que salva del diluvio*. México: ITESO.
- Santos, M. (2016). *La Evaluación como Aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la Diana*. Madrid: Narcea.
- Scriven, M. (1967). *La metodología de evaluación, perspectivas de evaluación curricular*. Chicago, EUA: Rand McNally and Company.
- SEP (2010). *Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica*. México.
- SEP (2012a). *Orientaciones para la evaluación de los estudiantes*. Plan de Estudios 2012. México.

- SEP (2012b). *La evaluación de los estudiantes en los planes y programas de estudio de la reforma curricular*. Plan de Estudios 2012. México.
- SEP (2012c). *El sujeto y su formación profesional como docente*. Programa de curso. Plan de estudios 2012. México.
- SEP (2014). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. México.
- SEP (2016). *Modalidades de titulación para la educación normal*. México.
- SEP (2018a). *Acompañamiento curricular para la implementación de los planes de estudio 2018*. México.
https://www.ceviedgespe.com/documentos/PPT_PLANES_2019.pdf
- SEP (2018b). *Evaluar con Enfoque formativo. La importancia de la realimentación*. México.
- Serrano, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6 (19), 247-257. Universidad de los Andes, Venezuela.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601902.pdf>
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. Universidad de Colorado. México: INNE.
- Stobart, G. (2010). *Tiempo de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Valverde, J., Revuelta, F. y Fernández, M. (2012). Modelo de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 51-62.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie60a03.pdf>

Se agradece la participación en la revisión de este documento a las estudiantes de cuarto grado de licenciatura, colaboradoras del cuerpo académico

Andrea Ahuyón García
Evelin Damara Rodríguez Hernández
Mayra Morales Guadarrama
Mariela Trinidad Salvidar Hernández

Evaluación y aprendizaje, caminos entrelazados, de Martha Yolanda Monzón Troncoso (coordinadora), se terminó de imprimir en diciembre de 2020, en los talleres gráficos de Editorial Cigome, S. A. de C. V., ubicados en vialidad Alfredo del Mazo núm. 1524, C. P. 50010, colonia La Magdalena, Toluca, Estado de México. Cuidado de la edición: Martha Yolanda Monzón Troncoso. El tiraje consta de 750 ejemplares.

