

Otros títulos de Ediciones  
Normalismo Extraordinario

87. Varios autores  
*Normalistas en Irlanda: voces  
y miradas a favor de una  
transformación social*  
(ensayo)

88. Martín Muñoz Mancilla  
coordinador  
*Práctica educativa y procesos de  
formación en la Escuela Normal*  
(estudio de caso)

89. Belisario del Carmen Priego  
Gómez  
*Situaciones relevantes para  
el desarrollo de capacidades  
perceptivomotrices: en la Educación  
Física de estudiantes de educación  
preescolar y primaria en Tabasco*  
(propuesta didáctica)

90. Georgina Monroy Segundo  
*Intervenir en las emociones  
Normalistas y expectativas familiares*  
(propuesta didáctica)

91. Ramón Huberto Heredia  
Mateos  
*La lúdica como práctica del educador  
físico para el desarrollo motriz en  
estudiantes de educación básica*  
(propuesta didáctica)

La presente investigación aborda el estudio de las prácticas evaluativas de los docentes de una telesecundaria en el Estado de México. A partir de la metodología cualitativa y de la etnografía, se analizó la pertinencia de la evaluación para fundamentar recomendaciones en el perfeccionamiento de las prácticas evaluativas de los docentes de la institución.



**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



Veronica Molina Suarez

## La evaluación del aprendizaje en una telesecundaria



Fotografía: María González Espinoza



Veronica Molina Suarez es doctora en educación y cuenta con una amplia trayectoria en estudios de evaluación en distintos niveles educativos. Está comprometida con la docencia y la investigación. Ha participado en diferentes eventos de investigación nacionales y ha publicado en varias revistas los avances de sus pesquisas que enriquecen la formación docente.





# La evaluación del aprendizaje en una telesecundaria



Veronica Molina Suarez

La evaluación del aprendizaje en una telesecundaria

Ediciones Normalismo Extraordinario

*La evaluación del aprendizaje en una telesecundaria*

Primera Edición, 2020

D. R. © 2020 Veronica Molina Suarez

D. R. © 2020 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN Volumen: 978-607-8776-00-9

ISBN Obra Completa: 978-607-9064-23-5

Impreso y hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad de la autora.



**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

Elmar Solano Olascoaga  
Director de la Escuela Normal de Tejupilco



# ÍNDICE

Resumen	13
Introducción	15

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Antecedentes del problema	19
Breve historia de la evaluación	19
La evaluación en México: sus antecedentes	22
La evaluación en el siglo XXI	24
Justificación o fundamentación	27
La evaluación en el marco de la nueva escuela mexicana	34
Una mirada al contexto	39
Aspectos sociodemográficos	40
Aspectos culturales	40
Elementos socioculturales	42
Estado del arte	45
Objetivos	50
Objetivo general	50
Objetivos específicos	50
Pregunta de investigación	51
Conclusiones parciales	51

## MARCO TEÓRICO

Paradigmas en el estudio de la evaluación	54
Paradigma o enfoque conductista/positivista de la evaluación	56
Paradigma cultural interpretativo/constructivista/ de la evaluación	62
Tipos de evaluación	70
Según el momento en que se realiza	71
Según su función	71
Según los agentes que la llevan a cabo	80

La evaluación en el marco de la formación por competencias	82
El papel de la evaluación en la planeación	88
De los aprendizajes clave a la nueva escuela mexicana	89
Técnicas e instrumentos de evaluación	93
Las rubricas	96
Las listas de cotejo	98
El portafolio	99
Conclusiones parciales	102
<b>METODOLOGÍA</b>	
Paradigma metodológico	105
Premisa o supuesto	106
Definición conceptual de la categoría	107
Elaboración de subcategorías	107
Concepciones de las subcategorías	107
Funciones de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje	108
Objetivos de la evaluación	108
Objeto de la evaluación	109
Técnicas e instrumentos de la evaluación	109
Modalidades o tipos de evaluación	109
Planeación de la evaluación	110
Proceso de la evaluación	110
Método de investigación: etnografía	110
Técnicas de investigación	114
Observación participante	114
Entrevista a profundidad	115
Análisis documental	116
Cuestionario a estudiantes	117
Diseño de la investigación: estudio de caso	117
Acceso al escenario	118
Carácter único	119
Selección del caso	119
Procesamiento de datos	119
Reducción de datos	120
Separación de Unidades	120

Identificación y clasificación de unidades	120
Síntesis y agrupamiento	121
Disposición y transformación de datos	121
Obtención y verificación de conclusiones	121
Elaboración de la descripción etnográfica	121
Conclusiones parciales	122

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Categoría: evaluación	125
Subcategorías	125
Concepto de la evaluación (C.E)	125
Tipos de evaluación (T.E)	127
Instrumentos de la evaluación (I.E)	129
Momentos de la evaluación (M.E)	136
Función de la evaluación en el proceso de enseñanza- aprendizaje (FEPEA)	140
Proceso de la evaluación (P.E)	155
Utilización de los resultados de la evaluación (U.R)	160
Objetivos de la evaluación (O.E)	162
Objeto de la evaluación (O.D.E)	164
Planeación de la evaluación (P.L.E)	165
Conclusiones parciales	171

CONCLUSIONES	175
Sugerencias y/o recomendaciones	179

REFERENCIAS	185
-------------	-----



## RESUMEN

La presente investigación abordó el proceso de evaluación que implementan los docentes de una telesecundaria. La pregunta de investigación que se planteó: ¿Cómo se implementa el proceso de evaluación del aprendizaje por los docentes de una telesecundaria del estado de México?

Se partió de los diferentes paradigmas que han fundamentado a la evaluación: paradigma positivista, que da lugar al enfoque de la evaluación como medición, sustentado en el conductismo; y el enfoque interpretativo, que fundamenta la evaluación como un proceso cualitativo y constructivista.

La metodología empleada es cualitativa, mediante la investigación etnográfica en su modalidad endógena. Las técnicas aplicadas fueron: observación participante, entrevista en profundidad a docentes, cuestionario abierto a estudiantes y análisis de documentos. La investigación se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2017-2018.

Los resultados expresan que si bien se utilizan una variedad de instrumentos de evaluación, y las concepciones de los docentes se inclinan a considerar el carácter formativo de la misma, no se aprecia la articulación de los instrumentos con los aprendizajes esperados; y las tareas evaluativas que utilizan los maestros exigen una baja demanda cognitiva de los estudiantes; entre otras dificultades.

Se concluye que en la implementación del proceso de evaluación, se fusionan prácticas evaluativas tradicionales

con otras propias de la evaluación por competencias. Esta última teniendo un enfoque formativo.

Palabras clave:

Evaluación, prácticas evaluativas, instrumentos de evaluación, formación por competencias.

## INTRODUCCIÓN

Los significativos cambios operados en las teorías de la educación en las últimas décadas y los nuevos paradigmas del proceso de enseñanza aprendizaje, han resignificado profundamente las concepciones de la evaluación, que ha sido cada vez más concebida como parte integrante del proceso de enseñanza aprendizaje y no como una acción o momento terminal: “las actividades evaluativas se entrelazan en el interior mismo del proceso total” (Celman, 1998, p. 4).

En el sistema educativo mexicano, desde la reforma integral educación básica se fueron introduciendo nuevos referentes conceptuales del proceso evaluativo, posteriormente analizando fallas con los aprendizajes clave y actualmente construyendo la nueva escuela mexicana, basados en el enfoque formativo de la evaluación, en el que la misma constituye un aspecto sustantivo para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje.

A pesar de la detallada fundamentación de estos modelos, no puede decirse que las prácticas evaluativas de los profesores hayan alcanzado los requerimientos que se exigen para la educación básica y específicamente para el nivel de secundaria. Ello se explica tal vez por el hecho de que: “la evaluación de los aprendizajes es una de las tareas de mayor complejidad que realizan los docentes, tanto por el proceso que implica como por las consecuencias que tiene

emitir juicios sobre los logros de aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2013, p. 9).

Durante la evaluación sistemática se deben involucrar todos aquellos aspectos cognitivos y psicoemocionales de los estudiantes pues analiza el pasado para que en el futuro haya mejores resultados.

La evaluación desde el enfoque formativo tiene como propósito fundamental contribuir a la mejora del aprendizaje, regular los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el objetivo de ajustar las condiciones pedagógicas (SEP, 2013). Sin embargo numerosos estudios realizados en el ámbito internacional y en nuestro país permiten constatar que las concepciones y las prácticas evaluativas de los docentes no han logrado dar el salto cualitativo que se requiere. Dichos estudios han documentado las siguientes problemáticas:

- Utilización del examen como instrumento predominante de evaluación, integrado básicamente por preguntas de respuestas estructuradas, que implican operaciones de baja demanda cognitiva.
- Alto grado de incongruencia entre los métodos de evaluación utilizados y las metas de aprendizaje inferidas, que en ambos aspectos corresponden a bajos niveles de demanda cognitiva.
- Aunque los maestros dicen estar de acuerdo con la evaluación formativa, su práctica no es congruente

con dichas concepciones y creencias (Martínez Rizo & Mercado, 2015).

- La evaluación no constituye una herramienta para el mejoramiento del aprendizaje en la modalidad de telesecundaria, y, junto a las exigencias de eficiencia terminal, es uno de los factores que inciden en los bajos niveles de desempeño de sus estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales (Hernández, s/f).

Específicamente en la modalidad de telesecundaria se presenta una contradicción que llama la atención: mientras que los resultados de las evaluaciones internas de sus estudiantes son más elevados que otras modalidades de este nivel, en pruebas nacionales e internacionales su desempeño es menor, lo que hace cuestionarse en torno a la forma en que se implementa el proceso evaluativo.

A partir de estas problemáticas, el presente estudio se planteó la profundización en las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en una telesecundaria del estado de México.

Al tratarse de un estudio cualitativo, se pretende abordar el análisis del caso no solo en su carácter particular, sino aproximarnos a los elementos que se articulan con el proceso evaluativo, y que pueden arrojar luz sobre su configuración en otros escenarios. En tal sentido asumimos el estudio de casos como “instrumental”. Según la clasificación de Robert Stake (1999), cuando el interés del investigador no radica sólo en el caso en sí mismo, sino que este funge como escenario particular que permite la

comprensión de generalidades del objeto de estudio; es decir, aborda la expresión de lo universal a través de lo particular.

Desde el punto de vista de su estructura, la tesis se conforma en cuatro apartados.

En la primera parte: planteamiento del problema, donde se plantean los elementos que permiten la construcción del mismo a partir de sus antecedentes, expresiones y contexto en que se manifiesta.

La segunda parte brinda la fundamentación teórica del estudio de la evaluación educativa y específicamente de la evaluación del aprendizaje; sistematizando las diferentes epistemologías que han explicado a la evaluación como proceso y los rasgos que las distinguen. Se especifica el desplazamiento conceptual que implica el tránsito a la evaluación formativa y por competencias.

En la tercera parte se exponen los pasos y herramientas metodológicas que se utilizaron para llevar a cabo este estudio cualitativo.

La cuarta parte se realiza la interpretación de los resultados, finalizando la tesis con las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas.

# PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

### Breve historia de la evaluación

Hablar de ella se remonta desde épocas muy antiguas dando prioridad a los resultados logrados la evaluación se ha trabajado desde épocas antiguas, pues para llevar a cabo esta actividad se utilizaban procesos de instrucción dirigidos a evaluar la capacidad de las personas (Pardo & otros, 2013). El recurso más utilizado era el examen para mejorar el aprendizaje y la enseñanza pero las descripciones no eran claras ni comprensibles ya que solo se limitaban a una batería pedagógica.

Según Abbagnano (1992) algunos de los procedimientos que fueron usados para seleccionar funcionarios en China entre el tercer y segundo milenio antes de cristo, pueden considerarse antecedentes de la evaluación, porque la necesidad de una administración equitativa requería deberes estrictos, por lo que con el tiempo se desarrolló un complejo sistema de exámenes estatales que era la puerta de acceso a los diversos grados de la administración pública y a los cuales teóricamente todos podían presentarse, pero pocos tenían la preparación suficiente para poder acreditar dicho examen, la cual era privativa de las clases acomodadas.

Durante el renacimiento en 1577, se inicia la aplicación de la técnica de la observación en los exámenes de ingenios de Juan Huarte de San Juan.

Años después, en el siglo XIX, se evaluaba basándose principalmente en instrumentos de medición; se dio también la primera evaluación educativa de la instrucción de la ortografía, donde se compararon escuelas americanas.

Ya en el siglo XX se continuó aplicando nuevas pruebas: “Los expertos en mediciones creían que podían usarse pruebas nuevas y objetivas para estudiar y mejorar los resultados de la educación, así como para encargarse del diagnóstico y la colocación de estudiantes de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje” (Shepard, 2006, p. 37).

Entre 1920 y 1930 es la época de los test estandarizados diseñados para medir la destreza y la inteligencia, y ya por 1940 se fue perdiendo el interés por ellos, pues se criticaban porque el docente se convertía en un aplicador de instrumentos y nada más. Ya en esta fecha se hace explícita la necesidad de aplicar la evaluación desde el punto de vista científico para perfeccionar la calidad de la educación. “Uno de los autores que aportó elementos para un nuevo enfoque de la evaluación fue Tyler, siendo conocido como el padre de la evaluación educativa” (Pardo & otros, 2013).

En 1960 la evaluación se centra en los alumnos y su rendimiento, y en 1970 se modificó la rendición de cuentas a la responsabilidad del personal docente en el logro de los objetivos educativos. En esta década de los años setenta se asoció la evaluación a la responsabilidad del personal

docente en el logro de objetivos educativos. Surgen toda clase de modelos de evaluación, se consolida a la evaluación como parte de la investigación, aparecen revistas especializadas.

En un recorrido histórico, como lo cita la dirección general de formación continua de maestros en servicio (SEP, 2013) las principales características de la evaluación son:

- Las primeras seis décadas del siglo XX hasta los años setenta, estuvieron prioritariamente concentradas en aspectos cuantificables herederos del positivismo y la psicometría. Evaluación y medición eran sinónimos, priorizándose los contenidos programáticos memorizados; la calificación de los alumnos era contundentemente para pasar o reprobar al finalizar el ciclo escolar, por lo que la evaluación era concebida como un producto fuera del proceso formativo.
- De fines de 1970 hasta antes del 2000 es el periodo llamado del conductismo ideológico, por la tendencia a observar el cambio conductual en los alumnos. Es una época de apogeo de los objetivos generales y específicos, que requerían ser descritos y observables; se continúa con la visión evaluativa fuera del proceso, concebida como suma de productos que generalmente eran aplicados a la mitad y al finalizar el ciclo escolar, dando prioridad a la evaluación sumativa.

- En las primeras décadas del siglo XXI la evaluación experimenta una transformación importante tanto en su visión como en la acción, dando igual importancia a los aspectos cualitativos y cuantitativos, considerados como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este cambio se observa en las aulas a pesar de que de manera oficial las evaluaciones continúan siendo cuantitativas. Se abren caminos a los aspectos esenciales de la evaluación formativa. Aparece una visión de la evaluación como parte del proceso educativo.

Los primeros trabajos de carácter cuantitativo, sobre todo, los conductistas, y en parte los humanistas y algunos cognitivistas, como Tyler, Stufflebeam y Scriven, utilizan técnicas como son las pruebas objetivas, test estandarizados y de diagnóstico, cuestionarios, pruebas de rendimiento, observación predeterminada, análisis de tareas, escalas de autovaloración y listas de control.

### La evaluación en México: sus antecedentes

En México como en otros países una de las temáticas relevantes dentro de la educación ha sido la evaluación de los aprendizajes por lo que se retoma desde su origen.

Los orígenes de la evaluación educativa y específicamente de la del aprendizaje, se sitúan en México en 1936, con el

Instituto Nacional de Psicopedagogía. Sin embargo, es en la década de los noventa con la creación del examen de habilidades y conocimientos básicos (EXHCOBA), la fundación del CENEVAL en 1994 y el área de evaluación de la SEP en 1995, que se ha atendido de manera sistemática la evaluación del aprendizaje (Martínez Rizo, 2001, citado por García Garduño, 2005).

La evaluación en el ámbito educativo mexicano ha evolucionado en los últimos quince años se han aplicado pruebas objetivas aplicadas a estudiantes de nivel básico, y en menor medida a maestros., fueron impulsadas por la secretaría de educación pública a mediados de los noventa y, después, por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Cabe mencionar que desde 1993, los planes y programas de estudio para la educación básica en México han entendido la evaluación educativa en el aula como las acciones de los docentes para obtener información, que permita identificar los avances y dificultades de los alumnos para intervenir y, junto con ellos favorecer el logro de los aprendizajes. Y es a partir del año 2000 cuando se le dio prioridad al enfoque formativo de la evaluación, a continuación se hace una recapitulación en su desarrollo.

- 2000 y 2004 le dieron mayor énfasis al enfoque formativo desde las reformas curriculares.
- 2006 se implementó en la secundaria desde la reforma integral de educación básica (RIEB).

- 2009, se comenzó con el tratamiento, el abordaje desde los planes y programas de estudio.
- 2011 se abordó desde el plan de estudios 2011 de educación básica.
- 2017 Se atendió con los aprendizajes clave para la educación integral.
- 2019 y 2020 Se reconstruye desde un modelo educativo la nueva escuela mexicana.

## La evaluación en el siglo XXI

En los últimos años los cambios en la evaluación en México se relacionan con la aplicación de la educación por competencias, con un enfoque formativo que en el ámbito evaluativo se refiere a la necesidad de fomentar el desarrollo personal de los alumnos, ayudarlos a desarrollar su potencial y gozar de una vida social exitosa.

Evaluar en el ámbito educativo tiene varias funciones pero la más congruente con el enfoque formativo es la de contribuir a mejorar procesos educativos para que los educandos puedan alcanzar los aprendizajes. Según el plan de estudios 2011 de educación básica (SEP, 2011a): La evaluación es el proceso que permite observar evidencias, como elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.

El docente debe compartir con alumnos y padres de familia lo que se espera que aprenda así como los criterios de evaluación para tener una comprensión y apropiación compartida sobre las metas de aprendizaje.

El enfoque formativo de la evaluación debe estar orientada hacia la puesta en práctica de las tres funciones de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa las cuales desempeñan un papel importante como medio de obtención de información para retroalimentar el proceso educativo desarrollado en el aula y la valoración de los aprendizajes de los estudiantes.

González Halcones (citado por Acuña Ramírez, 2010) hace mención a que hoy vemos a la evaluación más que como el simple hecho de recabar datos, sino también como una parte importante para que el profesor preste al alumno la ayuda necesaria y en consecuencia pueda valorar las transformaciones que se han ido produciendo. La evaluación posibilita la adaptación de programas generales a los individuales de cada alumno. Hoy en día evaluar consiste en ayudar a las personas a aprender más y mejor:

Desde el modelo educativo 2017 con los aprendizajes clave la realimentación tiene un papel fundamental esta, para fortalecer la motivación para aprender al comprender las causas de los resultados y así obtener claridad sobre cómo superar dificultades además de mejorar el auto concepto del aprendiz capaz y exitoso incrementando la autoestima y confianza.

En la actualidad con el modelo de la nueva escuela mexicana (NEM) donde todos la estamos construyendo se debe atender a la evaluación con un carácter formativo atendiendo principalmente la realimentación de los estudiantes, cabe señalar que la nueva escuela mexicana es el resultado del acuerdo educativo nacional, además de que es una iniciativa del estado mexicano para la educación en México, es también la implementación de la nueva política materializada en el acuerdo educativo nacional. Una iniciativa presentada del ejecutivo en diciembre del 2018 y diseñada para derogar la reforma educativa implementada en 2013, los cambios propuestos por el acuerdo educativo nacional son de orden legislativo, administrativo, laboral y pedagógico.

La educación no solo es para lograr un éxito momentáneo, es para la vida, lo que supone el desarrollo afectivo, intelectual, físico, moral, estético y cívico de las personas. La NEM aspira a formar sujetos autónomos, críticos y libres, capaces de autoevaluarse y valorar a sus semejantes y participar de forma activa, propositiva y transformacional en el bienestar de nuestra sociedad (SEP, 2019, p. 38).

Se tiene que estar a la vanguardia ya que en estos tiempos los cambios sociales, demográficos, económicos, tecnológicos, normativos, educativos son constantes, este último hoy en día frente al covid19 la educación presencial

pero a distancia con apoyo de los recursos tecnológicos no se debe perder de vista la evaluación.

## **JUSTIFICACIÓN O FUNDAMENTACIÓN**

El contar con conocimientos sobre las formas de evaluación que utilizan los docentes es útil para analizar y pretender mejoras futuras, educando generaciones de docentes más aptas para evaluar durante sus prácticas profesionales y al egresar de las escuelas normales.

La evaluación de los aprendizajes es una de las tareas de mayor complejidad que realizan los docentes, tanto por el proceso que involucra como por las consecuencias que implica emitir juicios valorativos sobre los logros de aprendizaje de los alumnos. (SEP, 2013).

La importancia del estudio de la evaluación se deriva del hecho de que el proceso evaluativo constituye una parte fundamental del hecho educativo, así como por su incidencia en la excelencia de los aprendizajes. Más aún, siguiendo a Mateo (2006) puede afirmarse que las actividades evaluativas no son sino actividades educativas y la distinción entre unas y otras es únicamente metodológica o académica, pues ambas poseen igual naturaleza. Es decir, la actividad evaluativa se encuentra imbricada en el proceso de enseñanza aprendizaje. Como señala Álvarez Méndez (citado por Celman, 1998):

La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y el aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta ... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo (p.37).

Es cuando se destaca la necesidad de que la evaluación deje de ser concebida como el momento final del proceso educativo, de manera desarticulada de todo el proceso; como una acción de verificación o constatación del logro de ciertos objetivos si no mas bien como el punto de partida con un enfoque de mejoras.

A partir de los resultados de la evaluación PISA 2006, la OCDE ha formulado una serie de recomendaciones a México para mejorar las condiciones de la educación, entre las que destacan las referentes a la evaluación, entre ellas se señala la necesidad de realizar investigaciones en el ámbito de la evaluación con miras a perfeccionar las técnicas, instrumentos y procedimientos de evaluación, así como diseñar indicadores más confiables para conocer los desempeños obtenidos (Acuña y Ramírez, 2010).

El proceso de enseñanza-aprendizaje se divide en tres grandes momentos, aspectos o funciones: planeación, ejecución y evaluación, que entre sí guardan vínculos muy estrechos que dan coherencia y cohesión al proceso. Se

planea para ejecutar previendo las circunstancias, organizando los esfuerzos, dirigiendo la actividad y proponiendo metas; posteriormente se evalúa, para conocer los alcances de logro en el cumplimiento de lo replanteado y así sucesivamente; es por ello que se considera a la evaluación una parte importante en el desarrollo de la práctica en las aulas.

La evaluación ha experimentado numerosas modificaciones como consecuencia de los recientes estudios sobre la naturaleza del aprendizaje y de las modernas concepciones de la vida social. Al expandirse la educación, la evaluación pierde su carácter selectivo o punitivo para convertirse en orientadora.

La evaluación debe utilizarse entonces no para eliminar alumnos, sino para guiar su proceso de aprendizaje, posibilitando a la mayoría de ellos alcanzar sus objetivos previstos. Así la evaluación está perdiendo su carácter competitivo para convertirse en cooperativa. Por ello es preferible que, en lugar de hacer comparaciones de desempeño entre alumnos, se realicen comparaciones individuales de logros confrontados con criterios externos de desempeños preestablecidos en los objetivos, o bien, comparaciones con niveles de aprendizaje anteriores del propio alumno (Santibáñez, 2001, pp. 15-16).

En la actualidad la evaluación desde la práctica es compleja pues supone dar un giro muy importante, ya que

no solo responde a hábitos sino que se encuentra asentada en una tradición de base cultural. Sin embargo, pese a lo que se pretende que se experimente con una postura más flexible evaluar para ayudar, lo cierto es que en la práctica, algunos centros educativos, no han sido capaces de aplicar de forma regular la evaluación formativa.

El modelo de evaluación que se requiere es un proceso sistemático que al buscar información permanente permita hacer juicios, valorar y atender situaciones de acuerdo a las necesidades educativas por lo que si se logra combinar la evaluación con el proceso de enseñanza- aprendizaje con un podemos aspirar a lograr la excelencia en la educación como lo requiere la nueva escuela mexicana.

La factibilidad del estudio sobre evaluación se logra al conocer el contexto además de la asistencia durante las visitas de acompañamiento y tener total acceso al escenario interactuando con los mismos llevando acabo las técnicas e instrumentos de recolección de información.

La evaluación ha ampliado sus agentes y estudio. Hasta hace poco tiempo, solo el profesor era el encargado de evaluar. Sin embargo, a medida que el alumno se va haciendo más participativo en su proceso de aprendizaje, también va tomando parte activa en el proceso evaluativo. Esto hace que se otorgue una importancia cada vez mayor a las técnicas de autoevaluación y a los instrumentos que permitan al alumno un autocontrol de sus propios progresos. Además, no debe olvidarse que los padres son personas interesadas en el

progreso de sus hijos y que también deben ser incluidos en este proceso, si se desea que la evaluación sea un procedimiento efectivamente cooperativo (Santibáñez, 2001, p. 7).

Es importante considerar la delimitación del área de aprendizaje que se va a evaluar y los objetivos incluidos, explorar el aprendizaje realizando interrogaciones, pruebas, observaciones, hacer objetivos los resultados y efectuar una concentración organizada de datos: puntuaciones, registros, notas descripciones; valorar los resultados, articulando las consideraciones en realización con los propósitos originales de la actividad; interpretando explicativamente y derivar hipótesis en cuanto al porqué de los resultados; proponer medidas para, conforme a las consideraciones e hipótesis, replantear el proceso de enseñanza- aprendizaje, incorporando las modalidades y ajustes necesarios para mejorar los resultados. López Frías (2005, en Acuña y Ramírez, 2010) explica que:

Se ha perdido de vista la verdadera visión de la evaluación donde debe primar el interpretar, el comprender, el indagar y fundamentalmente el ayudar. La evaluación debe necesariamente formar parte del esquema organizativo de la actividad de construcción como una herramienta informativa que no solo aporta datos concretos, si no que revaloriza el uso constructivo del error (p.5).

La relevancia del estudio de la evaluación es que entre más actualizado este el docente con la cuestión formativa dentro de su enfoque se logran mejores resultados. “La evaluación debe contemplar lo cualitativo y lo cuantitativo; por ello, aunque esta tome en cuenta la acreditación numérica y oficial del alumno, también deberá promover un proceso serio, continuo y cualitativo de evaluación personal o grupal” (López Calva 2000, p. 6).

De igual forma, la evaluación debe culminar en apreciaciones, juicios y valoraciones sobre el aprendizaje, que sirva de base lógica para el establecimiento de los cambios que el proceso requiere para mantenerse vigente o mejorar en la consecución de su finalidad, que es el logro de los objetivos programados de donde los medios utilizados permitan evaluar el aprovechamiento mediante juicios y valoraciones que permitan interpretar para explicar los resultados. “La evaluación se relaciona con la planeación y la ejecución como parte de un todo absolutamente integrado en el que las operaciones evaluativas le posibilitan mejorar, perfeccionarse, ajustarse a los cambios, corregir los errores” (Carreño, 2007, p. 33).

Los aprendizajes esperados, el perfil de egreso constituyen la expresión concreta de los propósitos de la educación básica, a fin de que el docente cuente con elementos para centrar la observación y registrar los avances y dificultades que se manifiestan con ellos, lo cual contribuye a dar un seguimiento y apoyo más cercano a los logros de aprendizaje de los alumnos. La evaluación según

el programa de estudios 2011 (SEP, 2011b), Guía para el maestro menciona que cuando los resultados no son los esperados, se deben diseñar estrategias diferenciadas, tutorías u otros apoyos educativos para mejorar los aspectos en los que los estudiantes muestren menor avance. Así mismo cuando el estos muestren un desempeño sobresaliente la evaluación será el instrumento normativo y pedagógico que determine si una estrategia de promoción anticipada es la mejor opción para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Hoy en día la evaluación consiste en “evaluar para ayudar”, Sin embargo, cabe mencionar que la evaluación por sí misma no es para mejorar sino se tiene presente su enfoque formativo donde se da dicho cambio cuando se pretende en sus fines educativos con apoyo de la realimentación.

De acuerdo a la evaluación formativa y su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje en la actualidad la evaluación se debe de dar en conjunto ya no por separado para mejores resultados es decir evaluación, enseñanza y aprendizaje.

Portillo Esther, (2018) señala que la evaluación formativa requiere:

- Que el docente planifique actividades que los alumnos estudien y aprendan.
- Que los alumnos se den cuenta de lo que han aprendido y de lo que están por aprender.

- Que se tenga en cuenta los procesos de aprendizaje, no solo los resultados.
- Que se consideren las necesidades específicas de los alumnos y de los contextos en los que se desarrollan.
- Que la información sobre el desempeño de los alumnos se obtenga a lo largo de todo el proceso de enseñanza y de una variedad de fuentes, no solo de pruebas.
- Que fortalezca la colaboración entre docentes, alumnos, padres de familia o tutores.
- Que se actué oportunamente (p. 17)

Por lo tanto los elementos para mejorar la evaluación en el aula son: informar, proveer, promover, ajustar, reconocer, promover para ello los docentes necesitan: planificar, observar, cuestionar, informar, verificar, realimentar, acompañar, promover la autoevaluación y la coevaluación, comunicar el nivel de logro con los padres y con los alumnos para establecer estrategias de mejora.

## **LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA**

La nueva escuela mexicana tiene un papel fundamental, como integrante del propio proceso de evaluación y no como una actividad final, verificadora y desarticulada del mismo.

Esta investigación surge debido a que el investigador es formador de docentes y estos son partícipes de la evaluación en sus prácticas profesionales y después cuando sean titulares de grupo serán los encargados en su totalidad de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de educación básica y por tanto, son quien realizan el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace las modificaciones necesarias en su práctica de enseñanza para que los estudiantes logren los aprendizajes establecidos es por ello que se consideró analizar una telesecundaria ya que actualmente se cuenta con la licenciatura en enseñanza y aprendizaje en telesecundaria en la Escuela Normal de Tejupilco. Cabe señalar que la evaluación es importante porque “sin evaluar, jamás se sabrá si estamos empleando los procedimientos más adecuados para el logro de los objetivos en las circunstancias reales de operación, o si debemos sustituirlos o modificarlos para aumentar los márgenes de aprendizaje” (Carreño, 2007, p. 31).

En una situación didáctica el docente percibe cuales le fueron más exitosas y cuales más difíciles se da cuenta que tan pertinentes resultaron los instrumentos para las actividades acorde a los planes y programas.

La importancia de que el propósito de la evaluación en el aula es el mejoramiento del aprendizaje y el desempeño de los alumnos mediante la creación de mejores oportunidades para aprender, considerando las habilidades socioemocionales y el cuidado de la salud a partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones continuas. Ello

implica superar el papel sancionador y el carácter exclusivamente conclusivo o sumativo de la evaluación de los aprendizajes, por un proceso orientado a conocer las causas del bajo aprovechamiento, para contribuir a su superación.

Lo que caracteriza a una realimentación con enfoque formativo es la manera en la que comunicamos a los estudiantes y padres de familia los resultados de las evaluaciones realizadas durante una situación de aprendizaje, un proyecto, una secuencia didáctica, un estudio de casos, un actividad o una evaluación sumativa o final, todo ello está relacionado directamente con el proceso de enseñanza-a aprendizaje y evaluación, donde se involucren ambos en dicho proceso. En esto consiste lo que se ha denominado el enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes (López Esther, 2018).

La evaluación implica un desplazamiento sustancial con respecto a la evaluación tradicional centrada en los contenidos:

La propuesta evaluadora debe superar una visión estrecha que hasta ahora ha dominado el ámbito de la evaluación educativa, caracterizada por un afán excesivo por medir los productos de aprendizaje descuidando los procesos; por atender primordialmente contenidos de corte cognoscitivo; centrada en el profesor como protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje; que emplea escasos instrumentos (pruebas escritas); homogeneizadora, dado que no considera los

distintos ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros rasgos (Moreno, 2012, p. 8).

El actual concepto de evaluación implica una modificación de raíz en la actitud tradicional de los profesores, para quienes es más cómodo y simple repetir mecánicamente los cursos, que buscar y poner en práctica alternativas de perfeccionamiento.

Además permite conocer, comprender, identificar, clasificar y resumir la evaluación debido a las exigencias de la nueva escuela mexicana, que deja atrás modelos poco eficientes como el conductismo que de manera general se practicaba en las aulas; se deben adoptar nuevas miras en la reconstrucción del enfoque formativo que se tiene planteado desde ya algunos años, sin embargo no se ha logrado aterrizar de forma permanente atendiendo principalmente la realimentación de los estudiantes en los aprendizajes esperados, el perfil de egreso y hoy en día las habilidades socioemocionales y el cuidado de la salud, todo ello constituyen el trayecto formativo de los estudiantes y que se propone contribuir a la formación de un ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI desde la dimensión nacional y global, que consideran al ser humano nacional y universal.

Son diversos los cambios que implica la evaluación formativa, entre los que pueden señalarse:

- Un cambio en el objeto de la evaluación: De contenidos al análisis de la acción en la que se expresa “el conocimiento” (saber hacer). (González, 2001; Ruiz Iglesias, s/f).
- De la evaluación sumativa a la formativa.
- De la evaluación centrada en determinados momentos (fundamentalmente al final del proceso), a la evaluación continua.

Durante su educación básica van descubriendo habilidades para el aprendizaje y es en la educación secundaria donde el docente debe presentar las condiciones para que este desarrolle sus nuevas habilidades.

Específicamente la telesecundaria es una modalidad que requiere de mayores estudios. Por lo general, los docentes de las telesecundarias trabajan en condiciones más desafiantes que los de las secundarias presenciales, en lo que se refiere a la enseñanza de estudiantes en condiciones de desventajas socioeconómicas, necesidades especiales y cuya lengua materna es distinta a la de la instrucción. En telesecundarias es más común el uso de pruebas estandarizadas a estudiantes que en secundaria presencial. (Backhoff, Pérez y Contreras, 2015).

Una contradicción relacionada con la evaluación, es el hecho de que en pruebas internacionales (PISA) y nacionales (ENLACE), los estudiantes de telesecundaria obtienen los resultados más bajos en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas, respecto a otros

estudiantes del mismo nivel. Sin embargo, la telesecundaria cuenta con los índices más bajos de reprobación en todo la República en comparación con las otras dos modalidades más importantes de este nivel: las secundarias generales y las secundarias técnicas (Hernández, s/f).

De acuerdo a los resultados en el Estado de México en las diferentes pruebas estandarizadas como la tipo enlace, se aprecia que los conocimientos reducidos que caracterizan estos mecanismos de evaluación han arrojado pobres resultados, tomando como referencia la educación secundaria en las distintas modalidades se evidencia que el nivel telesecundaria es el que presenta menor índice de aprovechamiento de alumnos.

Ante esto surge la pregunta de investigación:

*¿Cómo se implementa el proceso de evaluación del aprendizaje por los docentes de una telesecundaria del Estado de México?*

## **UNA MIRADA AL CONTEXTO**

El municipio al que pertenece dicha localidad es, políticamente, de reciente creación, aun cuando sus poblaciones se remontan, algunas de ellas a tiempos prehispánicos y a los albores de la conquista española.

## **Aspectos sociodemográficos**

El municipio de dicha localidad se localiza en la parte suroeste del estado de México, con una superficie de 702,129 km equivalente a un 3.12% del territorio estatal. Ocupa el catorceavo lugar estatal en la estadística de marginación con un alto índice de pobreza y con una población de 35, 000 habitantes. Esta se localiza aproximadamente a dos kilómetros del municipio, contando con dos carreteras una de ellas en malas condiciones que además tienen varias salidas para llegar a otras rancherías.

## **Aspectos culturales**

En la estructura de organización social y política, los grupos organizados corresponden eminentemente a los de afinidades políticas, religiosas, ejidales, agrícolas, ganaderas, magisteriales y comerciales.

El municipio ha sido gobernado por un ayuntamiento, conformado por alcalde, síndico y regidores, que se eligen democráticamente mediante elecciones cada tres años y auxilia un equipo administrativo encargado de llevar a cabo el plan de desarrollo municipal.

Los partidos Políticos más representativos son, PRI, PRD, PAN, MORENA. En el sentido político se ha caracterizado por la defensa de sus convicciones para lograr su autonomía municipal.

Las principales creencias religiosas, siendo predominante la religión católica, seguida por la protestante, cristiana, evangélica, judía y otras, cuyas incidencias se deben a los movimientos migratorios.

Por otra parte, los elementos demográficos de acuerdo a la pirámide de población muestran, que su mayoría es de 15 a 49 años con un 64.74% de población, en menores de cinco años equivalente al 11.71%, el restante 5.74% corresponde a mayores de 60 años. Con esta información nos damos cuenta que la pirámide es en forma de cono, pero dentro de algunos años se invertirá por la transición de edades.

La población predominante es rural, con un promedio 20 050, la población urbana es de 9 400 haciendo un total de 33, 450. La población urbana del municipio ocupa el 27.74% de la población existente, la tasa de crecimiento ha sido en los últimos años del 1.72%, la tasa de natalidad fue de 34%, mientras que la fecundidad es de 1.97%.

La esperanza de vida al nacer en los últimos años, fue para los hombres de 74.03 años y para mujeres de 78.43 años, sin embargo se ha incrementado para los hombres a 74.32 y para las mujeres a 78.69, en el año 2005 para los hombres era de 75.49 y para las mujeres de 79.74.

Las enfermedades más comunes son las de los climas cálidos, entre las que podemos mencionar las siguientes: diarrea, amebiasis, parasitosis, tifoideas, bronquitis, neumonías, amigdalitis, etc. Ocurren por vejez, enfermedades crónicas, falta de atención médica o por ignorancia, descuido, pobreza, accidentes, alcoholismo,

entre otros. Pese a todo ello, las instituciones encargadas de aplicar los programas gubernamentales de salud, desarrollan programas de vacunación y prevención para abatir las enfermedades epidémicas, endémicas y contra la prevención de accidentes.

## Elementos socioculturales

De acuerdo a los elementos socioculturales en el pasado remoto, en el sur de la entidad existieron y convivieron distintos grupos étnicos como los Matlanzincas, los Mazahuas, los Otomíes, los Tecos, los Tarascos, aunque actualmente en el municipio quedan pocos representantes de estas etnias. La población es mayoritariamente mestiza e incluso se llaman a sí mismos “criollos”; se habla español en todo el territorio municipal, pues no existen dialectos en ninguna de las localidades que lo integran.

Los grupos organizados corresponden eminentemente a los de las afinidades políticas, religiosas, agrícolas, ejidales, ganaderas, magisteriales y comerciales.

Los principales problemas sociales que se dan en todo el municipio son: la migración, la drogadicción, la pobreza, el analfabetismo, la delincuencia y la marginación.

El municipio ocupa el catorceavo lugar estatal en la estadística de marginación; en la mayoría de las rancherías del municipio, se detectan altos índices de pobreza. Según

CONEVAL<sup>1</sup> (2015), en el año 2010, el 81.91% de la población estaba en situación de pobreza y el 44.66% en situación de pobreza extrema.

El promedio de escolaridad, en toda la región es de cuarto año de primaria; la eficiencia terminal de la educación primaria es de 80.7% y la de secundaria de 70.6 %.

Las fiestas tradicionales ocurren con motivo de celebraciones religiosas, especialmente el 12 de Diciembre en el que se conmemora la aparición de la Virgen de Guadalupe, así mismo dando lugar a la expo-feria regional agrícola y ganadera que se celebra del 13 al 20 de Diciembre de manera institucional desde hace 41 años.

Los espectáculos más concurridos son: el cine, palenque, corridas de caballos y jaripeos y las diversiones son los billares, discotecas, cantinas y neverías.

En la comunidad prevalece la cocina mestiza, mezcla de la combinación de patrones alimenticios españoles y prehispánicos; es una alimentación natural pues está basada en los productos agrícolas, pecuarios y de especies menores de la región.

Otros de los elementos culturales que caracterizan al municipio es la indumentaria desde principios del siglo XX, los lugareños durante los años 60 usaban calzón y camisa de manta, gabán, sombrero y huaraches; por su lado las mujeres usaban saco de percal y enaguas de la misma tela, con rebozo y huaraches. Actualmente la mayor parte de la

---

<sup>1</sup> Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social.

población utiliza la indumentaria occidental con influencia norteamericana, especialmente los jóvenes.

La economía de la comunidad cuenta con un activo y variado comercio abastecido con productos provenientes de Distrito Federal, Toluca, Altamirano; su tianguis semanal de los martes es famoso en toda la región, así como en Michoacán y Guerrero, especialmente por la venta del ganado vacuno, caprino y porcino.

En general los medios de transporte son los taxis y camionetas llamadas ruleteras que son particulares y a costos accesibles. Para llegar a la escuela, la mayoría de los estudiantes lo hace caminando y solo unos pocos cuentan con motoneta o los llevan sus padres en auto.

Las accidentadas condiciones orográficas y topográficas, así como la ausencia de industrias en la región han hecho abundantes el desempleo y el subempleo, causando con ello una elevada migración. Las escasas actividades laborales son de carácter comercial y, en pequeña y mediana escala, agrícolas, ganaderas y artesanales.

En la actualidad es zona de riesgo debido al crimen organizado, pues constituye un punto estratégico que sirve como frontera de los estados de Michoacán y Guerrero para la delincuencia organizada, destacando la disputa de plazas por la famosa sierra que favorece el cultivo de drogas.

El lugar que se está tomando como referencia para la presente investigación es una escuela telesecundaria, aproximadamente a un kilómetro y medio de la cabecera municipal en la cual concentra alumnos de la primaria de

dicha comunidad, así como también de otra primaria vecina y algunos otros de la cabecera municipal. De esta última asisten jóvenes que presentaron problemas dentro de la secundaria oficial del municipio o Secundaria Técnica, y se incorporan a la telesecundaria, trayendo con ellos distintos tipos de situaciones problemáticas.

La escuela cuenta con una matrícula de 41 alumnos, tres docentes y un director. Posee tres salones de clases, un centro de cómputo, una dirección, una bodega, un sanitario para hombres y uno para mujeres.

## **ESTADO DEL ARTE**

La evaluación constituye en México un campo de investigación creciente y en proceso de maduración (De la Garza, 2004,). Si bien en los últimos años se ha incrementado el número de trabajos sobre las prácticas de evaluación en el aula, el tema es relativamente reciente y se ha trabajado sobre todo en países anglosajones. Los trabajos realizados en países de habla hispana son escasos, aunque la literatura sobre evaluación en general es profusa (Martínez Rizo & Mercado, 2015).

El estado del arte sobre la investigación de la evaluación (2005-2010), desarrollado por Torres y Cárdenas (2010)<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> La sistematización se fundamenta en artículos de investigación publicados en revistas indexadas, informes de investigación, trabajos de investigación de corte monográfico y tesis de maestría o doctoral realizados en países de habla

encontró un predominio de la investigación cualitativa en este ámbito, especialmente la de corte etnográfico, en la que se estudian como categorías: las prácticas evaluativas de los docentes y sus concepciones respecto a la evaluación de los aprendizajes. Otras modalidades de investigación desarrolladas en menor medida son la estadístico-descriptiva y la investigación acción participativa.

Un resultado relevante de esta sistematización es el hecho de que predominaban en el contexto educativo las prácticas de evaluación de corte tradicional. La evaluación es concebida por los docentes como una forma de medir los conocimientos adquiridos al final del proceso de enseñanza y es asumida como un requisito institucional antes que formativo.

Por otra parte se evidenció que los docentes y los estudiantes realizan interpretaciones diferentes en torno a la evaluación; mientras que los profesores consideran sus prácticas de evaluación en el marco de lo cualitativo y formativo, los estudiantes opinan que la evaluación se suscribe desde lo cuantitativo y sumativo.

Más recientemente, el trabajo de Martínez- Garrido y Murillo (2016) sobre enseñanza eficaz en Iberoamérica, en el que participaron 5,722 estudiantes de 10 países de la región, concluye que la evaluación es un factor directamente relacionado con la eficacia de la enseñanza y el logro de los estudiantes. Las características esenciales de la evaluación

---

hispana: Colombia, México, Venezuela, Chile, Argentina y España en el periodo 2005-2010.

para mejorar el desarrollo de los alumnos son, según este estudio:

Considerar las actitudes de los estudiantes hacia la asignatura y en el aula, el trabajo diario que realizan en sus cuadernos y los procedimientos a través de los cuales se adquieren dichos aprendizajes. La retroalimentación próxima en el tiempo a la circunstancia de evaluación, formulada en positivo de manera que propicie las ganas al estudiante de continuar aprendiendo es, como nuestros resultados han confirmado, un factor asociado al logro de los estudiantes (p. 494).

En México también la investigación de la evaluación cuenta con datos relevantes que alcanzan importantes niveles conclusivos. Los estudios realizados en el país por autores como Felipe Martínez Rizo (2013, 2014, 2015) han permitido contar con datos sistemáticos y resultados sobre el estado de las prácticas evaluativas de los docentes.

Específicamente el trabajo de Mercado y Martínez Rizo (2014), analizó las evidencias y tareas de evaluación que utilizan 850 profesores de educación básica del estado de Nuevo León. El hallazgo más importante al que arriban los autores es que los profesores estudiados utilizan en forma masiva exámenes integrados básicamente por preguntas de respuestas estructuradas, que implican operaciones de baja demanda cognitiva. Los docentes asignan a sus estudiantes tareas evaluativas que, aunque en menor grado que los

exámenes, implican de igual forma solamente memorización o repeticiones mecánicas.

Asimismo, encontraron un elevado grado de congruencia entre los métodos de evaluación utilizados y las metas de aprendizaje inferidas, que en ambos aspectos corresponden a bajos niveles de demanda cognitiva.

En otro de sus estudios sobre las prácticas de evaluación en el aula, Martínez Rizo & Mercado (2015) señalan, a partir de la revisión de trabajos previos que, por lo general, aunque los maestros dicen estar de acuerdo con la evaluación formativa, varios elementos hacen suponer que su práctica no es congruente con sus concepciones y creencias:

- El tamaño de los grupos y la falta de tiempo son considerados por los maestros como los principales obstáculos para implementar prácticas de evaluación formativas.
- La excesiva importancia que le siguen dando los profesores a la calificación de todos o casi todos los instrumentos de evaluación.
- Contradicción en las percepciones de los maestros sobre sus propias competencias para realizar evaluación formativa: por una parte expresan una visión positiva sobre las competencias que poseen, pero la mayoría plantea que es muy necesario recibir apoyo o formación para desarrollar mejor esta dimensión del quehacer docente.

En el contexto educativo mexicano, si bien los docentes valoran al evaluar aspectos como: la disposición y el compromiso de los alumnos, la puntualidad, el interés en las actividades realizadas, la disciplina y la limpieza de los trabajos, entre otros; la mayoría enfatiza que “el examen es lo que tiene más peso a la hora de promediar los puntos obtenidos por el trabajo realizado a lo largo de un bimestre” (Picaroni, 2009, citado por Martínez Rizo & Mercado, 2015, p. 23).

A partir de sus estudios, estos autores concluyen que existen bases para plantear una hipótesis en cuanto al predominio en los docentes de propósitos educativos de baja demanda cognitiva. Como fundamento para este supuesto utilizan la opinión generalizada de los alumnos de que los exámenes que responden son fáciles, lo que es un indicador del bajo nivel de demanda cognitiva de los reactivos.

Todo lo anterior lleva al investigador a concluir que cambiar las prácticas de evaluación de los profesores en México supondrá esfuerzos prolongados y consistentes. En tal sentido se requiere de investigaciones pertinentes sobre las prácticas de evaluación como punto de partida para que los maestros desarrollen competencias evaluativas capaces de promover el aprendizaje de sus alumnos (Martínez Rizo & Mercado, 2015).

También se han realizado estudios sobre la evaluación en la modalidad específica de telesecundaria. Al respecto, el trabajo de Hernández (s/f) parte de la contradicción existente entre el bajo índice de reprobación de los

estudiantes mexicanos de telesecundaria y su ineficiente desempeño en pruebas estandarizadas. Su investigación, realizada en una telesecundaria de Veracruz, concluye que:

La evaluación no está siendo un medio para el mejoramiento del aprendizaje, al menos en la escuela en estudio y, junto a las exigencias de eficiencia terminal, está relacionada con los bajos niveles de desempeño de sus estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales. (p. 6)

El planteamiento de situaciones reales nos llevaría a un aprendizaje más profundo basado en problemas y atendiendo el trabajo colaborativo.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo general**

Analizar el proceso de evaluación que implementan los docentes en una telesecundaria del estado de México.

### **Objetivos específicos**

- Conocer las modalidades de evaluación que implementan los docentes.

- Identificar los instrumentos de evaluación utilizados.
- Analizar la pertinencia de la evaluación.
- Fundamentar recomendaciones para el perfeccionamiento de las prácticas evaluativas.

## **PREGUNTA DE INVESTIGACION**

¿Cómo se implementa el proceso de evaluación del aprendizaje por los docentes de una telesecundaria del Estado de México?

## **CONCLUSIONES PARCIALES**

La nueva escuela mexicana tiene que insertarse en su totalidad en una evaluación formativa que ayude al desarrollo de competencias en los estudiantes para seguir aprendiendo y cada día más.

En este modelo educativo la evaluación tiene un papel fundamental, como integrante del propio proceso y no como una actividad final, verificadora y desarticulada del mismo.

Específicamente la telesecundaria es una modalidad que requiere de mayores estudios. Por lo general, los docentes de las telesecundarias trabajan en condiciones más desafiantes que los de las secundarias presenciales, en lo que se refiere a la enseñanza de estudiantes en condiciones de desventajas socioeconómicas, necesidades especiales y cuya

lengua materna es distinta a la de la instrucción. La evaluación constituye en México un campo de investigación creciente y en proceso de maduración (De la Garza, 2004).

Los estudios realizados en este ámbito de la investigación educativa revelan que a pesar de las transformaciones de los planes de estudio y de las nuevas visiones de la evaluación que supone, los docentes continúan implementando prácticas tradicionales, todo lo cual lleva a pensar que cambiar las prácticas de evaluación de los profesores en México supondrá esfuerzos prolongados y consistentes. En tal sentido se requiere de investigaciones pertinentes sobre las prácticas de evaluación, como punto de partida para que los maestros desarrollen competencias evaluativas capaces de promover el aprendizaje de sus alumnos (Martínez Rizo & Mercado, 2015). El presente trabajo se inserta dentro de esta línea de reflexión e investigación, buscando dar continuidad a su configuración.

## MARCO TEÓRICO

El presente capítulo desarrolla los enfoques teóricos que sustentan el análisis de la evaluación como proceso educativo complejo y en cuya comprensión se presentan diferentes momentos desde el punto de vista conceptual.

La evaluación dentro de las ciencias de la educación ha recibido una gran atención teórica en los últimos años, al punto de convertirse en un ámbito disciplinar propio, donde abundan enfoques, modelos conceptuales y variadas taxonomías en torno a su naturaleza, tipos y rasgos constitutivos.

Teniendo en cuenta el carácter consustancial de la evaluación al proceso de enseñanza aprendizaje, las concepciones teóricas sobre la evaluación se encuentran estrechamente unidas a las concepciones y paradigmas del proceso de enseñanza aprendizaje. De acuerdo al avance de las teorías sobre este último, han ido evolucionando y complejizándose también los modelos conceptuales comprensivos de la evaluación.

Por otra parte, el proceso de evaluación rebasa la valoración de los aprendizajes de los alumnos, ya que coexisten numerosos objetos de evaluación, tales como: la evaluación de programas, escuelas, sistemas educativos, evaluación curricular, evaluación de la calidad, evaluación del desempeño, etc. En el presente marco teórico solamente

se hará referencia a la evaluación de los aprendizajes, por ser el objeto de estudio particular de la investigación.

## PARADIGMAS EN EL ESTUDIO DE LA EVALUACIÓN

Existen diferentes clasificaciones en los paradigmas desde los cuales las ciencias de la educación han sustentado el análisis de la evaluación educativa, los cuales integran un conjunto de rasgos teóricos y metodológicos en las concepciones de dicho proceso. No obstante, la mayoría de los enfoques establece una diferenciación entre dos modelos teóricos o enfoques explicativos fundamentales: El paradigma positivista, cuantitativo y conductista; y el enfoque interpretativo, cualitativo y constructivista de la evaluación. En la siguiente tabla se presentan las clasificaciones de diversos autores:

Tabla I. Paradigmas de la evaluación según diferentes autores

Autor	Paradigmas		
Diana Carbajosa (2008)	Positivista/Cuantitativo		Constructivista/Cualitativo
Oscar Blanco Gutiérrez (2004)	Paradigma conductista	Paradigma cognitivo	Paradigma ecológico contextual

María del Pilar Colás y María de los A. Rebollo (1993)	Modelos objetivistas	Modelos Subjetivistas	Modelos críticos
Joan Mateo (2006)	Paradigma de la medición (Psicométrico, conductista)	Paradigma de la evaluación educativa sustantiva	
Ana Ma. Geli de Ciurana (1988)	Paradigma tecnológico clásico	Paradigma socio antropológico	
Miguel Ángel Santos Guerra (1996)	Evaluación como medición. Dimensión tecnológica/positivista	Evaluación como comprensión. Dimensión crítica/reflexiva	
Jacques Ardoino y Guy Berger (1998)	Epistemología del control	Epistemología de la evaluación	
Joan Mateo (2005)	Modelos evaluativos (Paradigma racional cuantitativo)	Modelos cultural-interpretativos	

Fuente: Elaboración propia con base en diferentes autores.

A pesar de las diferentes clasificaciones, todas dan cuenta de dos modelos principales en la conceptualización de la

evaluación educativa, cuyos rasgos se sintetizarán a continuación.

### **Paradigma o enfoque conductista/positivista de la evaluación**

Este enfoque fue predominante durante los años 60 del siglo pasado. Entre sus fuentes teóricas se encuentran el paradigma positivista en ciencias sociales, el conductismo y la psicometría.

Esta perspectiva se inserta en una concepción lineal y mecanicista del proceso de enseñanza aprendizaje. En ella predomina el valor de lo observable y cuantificable en la evaluación. El proceso es identificado con la medición, especialmente de la modificación de conductas. Los aprendizajes a lograr se expresan ya sea en el rendimiento académico o en objetivos que se traducen en términos de estímulos y respuestas, en productos finales que deben ser medibles. En este enfoque los alumnos son concebidos como muy similares, por lo que los instrumentos de evaluación son los mismos para todos (Blanco, 2004).

Se orienta a medir la eficacia centrada en los contenidos, más que en los alumnos, teniendo como protagonista de este proceso al docente frente a grupo quien evalúa dicho proceso al término, los errores o aciertos, de acuerdo a lo abordado en los contenidos dados por el profesor.

Esta evaluación se restringe a medir el aprendizaje de resultados observables y terminales del proceso de aprender. De esta manera el profesor se transforma en un juez que determina quién alcanzó o no un determinado nivel. Esta es la cultura del test. (Que evalúa resultados o el producto final del aprendizaje). Este modelo corresponde a la evaluación tradicional, heredera de la tradición psico-métrica (Cisterna, 2005, p. 5).

La perspectiva conductista extrapola al ámbito educativo diversos modelos metodológicos que habían resultado pertinentes en otras ramas de las ciencias sociales, como la estadística, que trasladada al campo de la evaluación educativa pierde gran parte de su sentido original y objetividad al acudir a comparaciones y contrastaciones improcedentes por falta de un principio que dirigiera el adecuado manejo de los datos.

Durante mucho tiempo se aceptó como algo natural el que cada profesor, ateniéndose a su propio y particular punto de vista, aprobara y reprobara promoviera o suspendiera y aceptara o no como suficientemente bueno el aprovechamiento de sus alumnos, sin someterse a los requisitos de ningún manejo técnico de los datos y empleando los recursos probatorios que consideraba prudentes (Carreño, 2007, p. 45).

Los procedimientos estadísticos empleados constituyen lo que genéricamente se conoce como evaluación por

normas, que se refiere a la comparación y evaluación del desempeño de cada alumno con respecto al de un grupo de alumnos con características similares, es decir se mide el aprendizaje particular contra la escala en que está representado el aprendizaje de un grupo.

La evaluación desde la perspectiva conductista se caracteriza por:

- Ser externalista.
- Evaluar productos antes que procesos de aprendizaje.
- Valorar por objetivos que se expresan en conductas esperadas cuantificables.
- Centrar la atención en conductas cognoscitivas y psicomotrices y no en el plano social y emocional.
- Orientarse hacia la precisión de indicadores.
- Valorar cambios en el alumno como resultado del aprendizaje (Castro, citado por Blanco, 2004).

Por otra parte, la evaluación dentro de este enfoque es concebida como medición y control; a partir de la calificación el profesor ejerce su poder e impone su autoridad; se centra en un momento del proceso de enseñanza aprendizaje, específicamente en el momento final, y no en todo el proceso. A la evaluación se le adjudica el sentido de comprobación, constatación, verificación de objetivos y contenidos, cuya apropiación se mide por medio de pruebas o exámenes (Celman, 1998).

La racionalidad predominante en este enfoque es la técnico instrumental, la evaluación se circunscribe al espacio áulico y es neutral. “El instrumento de evaluación por excelencia es el examen o prueba, pues se considera el único “objetivo”. De esta manera, la evaluación se concibió en este enfoque “como un modelo lineal, rígido, asistemático, selectivo y punitivo” (Cedeño, 2014, p. 4).

Son diversos los modelos de la evaluación que se inscriben dentro de este paradigma. Entre ellos pueden mencionarse el de Ralph Tyler (citado por Cedeño, 2014), quien desarrolla la propuesta de modelo de evaluación empírico- analítico, orientado a los objetivos. El proceso de la evaluación radica esencialmente en el modelo de Tyler (citado por Toaquiza, 2015) en determinar hasta qué punto los objetivos han sido realmente alcanzados mediante currículos o a partir de la enseñanza; es decir, el modelo se basa en comprobar si el comportamiento final del alumno (rendimiento académico), concuerda con los objetivos formulados.

Otros modelos que se inscriben dentro de este paradigma son el de Cronbach y el de Scriven que constituyen aportes relevantes aún dentro del enfoque analítico cuantitativo. El modelo de Cronbach (1963, citado por Mateo, 2000), se orienta fundamentalmente al énfasis en el proceso de toma de decisiones que se deriva de la evaluación; para lo cual esta debe actuar desde comienzo mismo del programa, así como considerar las características de este último. Este

autor consideraba que el proceso para alcanzar los resultados también debía ser objeto de evaluación.

Por su parte, Scriven (1967, citado por Mateo, 2000), señaló aspectos importantes del proceso evaluativo, incorporando la función formativa de la evaluación, a la que concibió como aquella que se pone al servicio de un programa en desarrollo, con el objeto de mejorarlo; a diferencia de la sumativa, que se orienta a comprobar la eficacia del programa después de aplicado, mencionando que los objetos podían carecer de valor.

Por su parte Glaser (1963, citado por Mateo, 2000) estableció la distinción entre la medición con referencia a la norma, centrada en detectar la posición relativa de un estudiante respecto a lo que es normativo en su grupo, y la medición con referencia al criterio, que se establece por comparación a un nivel absoluto de calidad.

Estos modelos trataron de sistematizar aspectos constitutivos de la acción evaluadora, por lo que resultaron de un gran valor heurístico y orientativo, según el investigador español Joan Mateo (op. cit.). También entre los méritos de estos enfoques puede señalarse, según Escudero (2003), que rebasan la evaluación centrada en resultados finales, al reconocer diferentes tipos de evaluación, según las necesidades de las decisiones a las que sirven.

Otro enfoque que se encuentra en la línea divisoria entre el paradigma cuantitativo y el interpretativo es el de D. L. Stufflebeam. El Modelo C.I.P.P. de Staufflebeam y

Shinkfield (1987, citados por Castillo y Cabrerizo, 2010), incluye cuatro tipos de evaluación según las siglas C.I.P.P.: evaluación del Contexto, evaluación de Entrada (Input), evaluación del Proceso y evaluación del Producto (Output).

La evaluación del contexto analiza los problemas y necesidades educativas de la población objeto de estudio, así como los elementos del entorno que pueden afectar al programa, diseñándose a partir del estudio de un programa educativo. En la evaluación de entrada (Input) se analizan las estrategias, los recursos humanos y materiales de que se dispone y la situación del programa. Por su parte la evaluación del proceso considera todos los componentes del programa en curso para detectar los fallos o desajustes y poder corregirlos sobre la marcha, ajustándose a los objetivos previstos. Por último la evaluación del producto (Output) alude a la medición e interpretación de los resultados del programa, teniendo como punto de referencia y comparación los objetivos iniciales, es decir, lo que esperaba conseguir para satisfacer una serie de necesidades.

Si bien dentro del paradigma conductista y cuantitativo de la evaluación, se lograron algunos aportes significativos para la comprensión integral de la complejidad del proceso de evaluación, estos diversos modelos cuantitativos demostraron sus limitaciones conceptuales, metodológicas e instrumentales, por lo que fueron cuestionados a la luz de corrientes teóricas que permitieran una mejor comprensión de este complejo proceso educativo.

## **Paradigma cultural interpretativo/constructivista/ de la evaluación**

Como consecuencia de las transformaciones sociales y de los nuevos enfoques sobre el paradigma interpretativo en las ciencias sociales y el constructivismo, se aprecia un desplazamiento paulatino en los enfoques conceptuales de la evaluación. Según Carbajosa (2011):

La epistemología que sustenta esta nueva orientación de la evaluación cualitativa y su forma de entender la producción de conocimiento se sustentan en la idea de que el conocimiento se construye incorporando el sentido y los significados que aportan las personas a quienes se evalúa; la finalidad de la evaluación ya no es descubrir un conocimiento universal, sino captar la singularidad de las situaciones particulares y sus características (p. 187).

El constructivismo es un enfoque o paradigma explicativo del psiquismo humano y una teoría del conocimiento. En el campo de la educación, “los planteamientos constructivistas son propuestas pedagógicas o didácticas vinculadas con una teoría del desarrollo mental o del aprendizaje” (Coll, 1983, citado por Carbajosa, 2011).

Dentro del constructivismo, el eje central de la evaluación es la dimensión meta-cognitiva y autorreguladora del aprendizaje y no solo los aspectos cognitivos.

La evaluación se expresa fundamentalmente como una medida de los niveles de mejora que en el plano del conocimiento y las habilidades cognitivas personales aparecen en la conducta de los estudiantes como consecuencia de las experiencias vividas en el aula fundamentalmente de lo que hacen para alcanzar los objetivos educativos asignados a la institución escolar a través de la programación académica (Cisterna, 2005, p. 5).

La evaluación cualitativa de los procesos educativos requiere de habilidades intelectuales: estructuras cognoscitivas, procesos y estrategias de pensamiento. El evaluador debe interpretar la realidad en forma sistemática, pudiendo dar cuenta epistemológica y metodológica de cómo se elabora dicha comprensión (Carbajosa, 2011).

De igual forma, la evaluación es vista como parte integrante del proceso de enseñanza aprendizaje y no como acción terminal: “las actividades evaluativas se entrelazan en el interior mismo del proceso total” (Celman, 1998, p. 4), se desplaza el centro de interés de la función sumativa a la formativa. En este enfoque, los aspectos emocionales y psicológicos del estudiante son también considerados en la valoración de su aprovechamiento.

Según Castro (1999, citado por Blanco, 2004), las características distintivas de la evaluación en este enfoque son:

- Subordinación de la enseñanza al aprendizaje.
- Cambio del protagonismo entre profesor y estudiante.

- La diversificación de los roles del maestro como facilitador del aprendizaje.
- La concepción de la evaluación como proceso y de su finalidad esencialmente formativa.

En este enfoque la evaluación es un proceso creativo y de incertidumbre para sus actores; es imposible realizarse a partir de pautas prescritas; en tal sentido, tanto las instituciones como los docentes construyen acciones mediadoras en la implementación del proceso educativo; por ello se considera imposible o ingenuo pensar en una calificación totalmente “objetiva” del aprendizaje de los alumnos: “Desde la nueva posición paradigmática se cuestionan fuertemente los tradicionales criterios de fiabilidad, validez y generalización que son sustituidos por los de integridad y autenticidad” (Guba y Lincoln, 1989, citados por Mateo, 2006, p. 177).

De igual forma, en esa perspectiva, el instrumento (examen) no es lo principal en la evaluación, sino que los instrumentos se insertan en un proceso más amplio y complejo y dependerán de su pertinencia con relación a los objetivos de aprendizaje, de su relación con las características de los alumnos y de la situación concreta de aprendizaje.

Es más importante la comprensión por parte del docente de qué y cómo comprenden sus alumnos, que constatar lo que él les enseña (Celman, 1998). Uno de los principales instrumentos de evaluación en este modelo es la

observación y reflexión crítica sobre el propio aprendizaje y el de los otros durante la enseñanza, la retroalimentación continua durante el proceso de aprendizaje por parte del profesor, y la transmisión de estrategias efectivas y eficientes de resolución de problemas que puedan presentarse en la apropiación del conocimiento (Mateo, 2006).

Sintetizando la forma de concebir la evaluación en este paradigma, pueden señalarse las siguientes:

- La evaluación es concebida como parte indisoluble del proceso de enseñanza aprendizaje y no como acto terminal.
- La evaluación como instrumento de autorregulación del proceso de enseñanza aprendizaje. Debe contribuir a que el alumno aprenda a aprender.
- Se valoran tanto los procesos como los productos.
- Es esencialmente formativa y criterial.
- Cambio en la naturaleza del examen, de actividad reproductiva a productiva.
- Cambio en la naturaleza del examen, de actividad reproductiva a productiva.
- Cambio del centro de interés: de la calificación a la toma de conciencia del estudiante de lo que aprende y cómo aprende.
- La evaluación como una actividad ordinaria, habitual durante el proceso de aprendizaje, no en un momento especial.

- Valora la participación del alumno en su propia evaluación y la de sus compañeros.
- Del examen, a la diversificación de los instrumentos de evaluación.
- Enfatiza en los aspectos éticos de la evaluación.

Igualmente son múltiples los enfoques y taxonomías de la evaluación que se desarrollan dentro de este paradigma cualitativo constructivista, entre los que pueden señalarse los siguientes:

- Evaluación como interpretación, de Ardoino y Berger.
- Evaluación Iluminativa de Parlett y Hamilton.
- Evaluación comprensiva de Stake.
- Evaluación democrática (Elliot, McDonald, Simons y Stenhouse).

El enfoque de la evaluación como interpretación de Ardoino y Berger (1998), parte de la distinción que establecen los autores entre procedimientos de control y processus de evaluación, conceptos que remiten a dos epistemologías.

La evaluación como proceso nunca tiene un sentido universal, es siempre propia y personal de “un” sujeto, quien le imprime su sentido personal. De igual forma, la evaluación es un proceso infinito y siempre parcial, puesto que el sentido es dinámico, modificado continuamente por la evolución de la situación. Los referentes y criterios de

evaluación que dan sentido a la realidad se construyen constantemente. No existen referentes previos a la identificación del objeto referido: La evaluación “es construcción permanente y continuamente inconclusa del referente y por lo tanto del sentido” (Ardonio y Berger, 1998, p. 7).

Por su parte, la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1972, citados por Fonseca, 2007) se plantea como objeto fundamental de estudio el análisis de los procesos de negociación que tienen lugar en el salón de clases. Otorga especial relevancia a la multiplicidad de aspectos que se articulan con el proceso evaluativo, en un contexto particular: el ámbito institucional, los docentes y los estudiantes. Entre sus características se encuentran:

- La evaluación tiene que ser contextualizada.
- La evaluación se debe preocupar más por la descripción y la interpretación que por la medida y la predicción.
- Interesa más el análisis de los procesos que de los resultados.
- Se debe desarrollar bajo condiciones naturales o de campo.
- Utiliza como métodos principales de recogida de datos la observación y la entrevista.
- La realidad de cada aula es singular e irrepetible.
- El evaluador debe comprender el punto de vista de los evaluados.

- Se preocupa por el derecho de los evaluados a estar informados y a desarrollarse como resultado de la evaluación.

La Evaluación comprensiva de Robert Stake (2006), constituye una perspectiva general para el examen de la calidad de un determinado programa, más que para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Según este autor, es más una actitud que un modelo o receta. Este enfoque pondera la valoración de la experiencia, el involucramiento del evaluador en el escenario o contexto determinado en que se implementa el programa educativo, viviendo la actividad y la tensión, conociendo a los actores educativos, sus valores y preocupaciones, en su contexto concreto.

Para Stake (2006), la evaluación comprensiva es un modo de buscar y documentar la calidad de un programa. Su característica esencial es la comprensividad de cuestiones o problemas clave, especialmente de los percibidos por las personas del propio escenario donde se sitúa el programa evaluado. No se interesa tanto por los objetivos declarados del programa, como por los intereses y preocupaciones de los agentes educativos implicados. En ella se puede emplear tanto la medición basada en criterios e indicadores, como la interpretación.

El modelo de Stake tiene como principal propósito responder a los problemas y cuestiones reales que se plantean los alumnos y profesores cuando desarrollan un programa educativo; toma en cuenta las diferentes

interpretaciones, preocupaciones y pluralidad cultural de los agentes implicados, más que los objetivos que dicho programa pretende alcanzar o las teorías en que se sustenta. De igual forma, facilita a los interesados la experiencia vicaria del programa y los implica en su análisis y valoración (Stake, 2006; Fonseca, 2007).

Este tipo de evaluación se preocupa más por las personas y sus sentidos y significados, que por los datos estadísticos y las cifras. Da un peso mayor a la interpretación por parte del evaluador de estos sentidos que construyen los actores involucrados. Puede proponer recomendaciones para mejorar la calidad de un programa, pero su principal propósito es comprensivo.

Por último, la evaluación democrática, es un modelo que se inserta dentro de la evaluación curricular y de instituciones escolares. Entre sus representantes se encuentran Jhon Elliot, Barry MacDonald, Lawrence Stenhouse y Helen Simons. Este enfoque se deriva de una visión naturalista, particular y persuasiva de la evaluación como estudio de casos y se inscribe en una visión democratizadora de la función docente. Sus presupuestos conceptuales enfatizan en la naturaleza política de la evaluación a partir una perspectiva crítica, que aborda los fenómenos sociales desde una aproximación histórica, estructural y valorativa.

Específicamente la perspectiva de Barry MacDonald concibe el trabajo del evaluador “como inherentemente político y sus diversos estilos y métodos como expresión

de diferentes actitudes en relación a la distribución del poder en educación" (MacDonald, 1983, citado por Rodríguez de Mayo, 2003, p. 6).

Esta naturaleza política y legitimadora del proceso evaluativo refleja las raíces políticas de la educación y hace alusión al hecho de que la información y el conocimiento son instrumentos de dominio, ya que brinda a quienes los poseen un mayor poder sobre el contexto. Por ello el objetivo de la evaluación es la distribución plural y democrática el poder, la búsqueda del equilibrio de los diferentes intereses. La evaluación debe ser independiente de cualquier grupo de interés, alejarse de valoraciones tendenciosas y reconocer los derechos de los grupos más vulnerables (Rodríguez de Mayo, 2003).

Estos enfoques dieron lugar a la concepción actual sobre el proceso evaluativo, a la que se hará referencia en el próximo epígrafe.

## **TIPOS DE EVALUACION**

La evaluación es concebida en su carácter complejo y continuo, lo que implica que se realiza a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje y no en un momento determinado (generalmente al final), como se concebía en el paradigma cuantitativo conductista.

Estos momentos coinciden a su vez con los tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa o sumaria

(SEP, 2013). Por su parte, Frade (2012), establece los siguientes momentos: evaluación inicial (diagnóstica), evaluación formativa; evaluación continua o implícita y evaluación sumativa. También la evaluación puede ser clasificada según los agentes que la llevan a cabo: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.

### **Según el momento en que se realiza**

Como se ha señalado, existen diferentes clasificaciones en torno a los momentos de la evaluación, que por lo general obedecen a la etapa del proceso de enseñanza aprendizaje. Tradicionalmente se señalan tres momentos de evaluación: inicial, de proceso y final, lo que coinciden con la función de: diagnóstico, formativa y sumativa que a continuación se mencionan.

#### Según su función

##### *Evaluación diagnóstica*

Esta se realiza al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje, para verificar si los alumnos están preparados para realizar dicho el proceso. También puede realizarse al inicio de un tema; o unidad, o antes de ejecutar una

actividad de aprendizaje. Presupone ciertos conocimientos o habilidades de los alumnos. Según López (2013)

El propósito de la evaluación diagnóstica es tomar las decisiones pertinentes para hacer más variable o eficaz el hecho educativo; así se evitarán fórmulas y caminos inadecuados. Los instrumentos preferibles por utilizar son básicamente pruebas objetivas estructuradas, las cuales exploran y reconocen la situación real de los estudiantes en relación con el hecho educativo (p. 112).

La evaluación diagnóstica es útil para detectar las carencias del grupo y la necesidad de desarrollar programas correctivos; señala prerrequisitos, efectúa un repaso previo y unifica conceptos, con objeto de no perder tiempo ni aburrirlos con repeticiones, descubre algún objeto que ya haya logrado uno o varios alumnos para avanzar y profundizar más; revela los campos de mayor preparación o interés en un grupo con el fin de que pueda obtenerse mayor provecho; detecta puntos confusos para solucionarlos o para impedir aislamientos en el aprendizaje. “La evaluación inicial permite conocer el nivel de preparación, madurez, intereses, necesidades aptitudes de los alumnos para adoptar los recursos y las estrategias para el logro de los objetivos” (López 2013, p. 36).

La evaluación diagnóstica puede realizarse de muchas maneras: por medio de pruebas y observaciones de los

estudiantes, de la entrevista con otros profesores, con los padres de familia del estudiante y con sus compañeros.

Es una práctica que se lleva a cabo en forma cotidiana por los profesores sobre todo al inicio de un ciclo escolar.

Durante la evaluación diagnóstica se reconoce la diversidad del aula en toda su extensión, es decir, las distintas características y situaciones de los alumnos; se enuncian las diversas necesidades educativas y si fuera necesario se adapta el diseño del aula a estas diversidades y necesidades detectadas, elaborando estrategias para intentar favorecerlas y comprenderlas (López e Hinojosa, 2001, p. 27).

Sin embargo la evaluación inicial no solo se efectúa al principio del ciclo escolar, sino que se debe realizar en diferentes momentos, siempre que iniciemos una etapa educativa, como puede ser el principio de cada tema, el inicio de la sesión de clase, al inicio del día, o al inicio de un bloque de conocimiento.

La evaluación diagnóstica cumple con dos finalidades: ofrece información sobre los conocimientos del alumno, de tal manera que pueda iniciar en el momento más adecuado de la secuencia de instrucción, ofrece información sobre las deficiencias en el logro de uno o más aprendizajes, y sus causas. Cuando la evaluación diagnóstica se aplica antes de iniciar un proceso educativo, puede servir para ubicar al alumno en el punto de partida óptimo para un curso o una

unidad de estudio, es decir mide su comportamiento de entrada (Santibáñez, 2001, p. 31).

La evaluación diagnóstica permite identificar a los alumnos estableciendo las bases de la planeación didáctica dándole paso a la evaluación formativa.

### *Evaluación formativa*

La evaluación formativa es inseparable del proceso de enseñanza aprendizaje. Según Biggs (2005) es aquella cuyos resultados se utilizan con fines de retroalimentación, pues tanto los estudiantes como los profesores necesitan saber cómo se está desarrollando el aprendizaje. La retroalimentación puede servir para mejorar el aprendizaje de estudiantes concretos como para mejorar la enseñanza en general: “En un buen sistema de aprendizaje, los estudiantes aprenden a asumir la función formativa, supervisando ellos mismos lo que aprenden” (Biggs, 2005, p. 179).

La evaluación formativa se obtiene durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, para mejorarlo y dirigirlo por una serie de pasos de retroalimentación constante:

Cuando durante el proceso educativo, se realizan evaluaciones tendientes a remediar o reorientar deficiencias y dificultades detectadas tanto en la enseñanza como en el aprendizaje que

se están desarrollando, entonces, se está en presencia de la función formativa de la evaluación (Santibáñez, 2001, p. 32).

La evaluación formativa debe servir para identificar dónde se encuentran las deficiencias en el aprendizaje, con el fin de utilizar la información para elaborar actividades de enseñanza diferentes y lograr así el aprendizaje propuesto.

Dicha evaluación debe dirigirse no solo hacia los elementos del programa, sino también a la metodología empleada, a los documentos que se manejen, al grado de motivación de los estudiantes, a las relaciones internas entre ellos y con el profesor, a las relaciones con la familia, a las sesiones informativas, a la dinámica de los grupos, a los apoyos recibidos. Baird (1997, citado por López e Hinojosa, 2001) indica cuatro propósitos de este tipo de evaluación:

- Determinar habilidades específicas, conceptos y objetivos que los estudiantes no han logrado.
- Proveer de retroalimentación inmediata a los estudiantes en su desempeño y ofrecer sugerencia sobre actividades de aprendizaje.
- Predecir probables desempeños en habilidades, metas y evaluaciones sumativas.
- Identificar debilidades específicas en la instrucción (materiales y procedimientos), lo cual permite al profesor remediarlas y así mejorar dichas situaciones.

La evaluación formativa también fomenta la meta cognición, ya que el alumno puede darse cuenta de aspectos relacionados con su propio aprendizaje, como reconocer las fallas para aprender, qué sabe y qué le falta por aprender, cómo está aprendiendo, qué se le hace más fácil; puede extenderse hasta los resultados del aprendizaje, como entender para qué le sirve un determinado conocimiento o cómo se relaciona un conocimiento con otro. Es decir es una interacción continua que se orienta a la evaluación de los objetivos de aprendizaje en lugar de comparar a un alumno con los otros, lo que permite saber si el estudiante tiene algún problema o falla durante el proceso (López e Hinojosa, 2001).

Este tipo de evaluación es una actividad que busca localizar las áreas de desarrollo del alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. No pretende calificar al escolar, sino revelar sus aciertos, sus puntos débiles o sus errores para que él los corrija. Además le muestra al profesor cuál es la situación del grupo y de cada alumno para que pueda decidir si debe reforzar o enmendar algo o simplemente, seguir adelante. La evaluación formativa acompaña al proceso de enseñanza aprendizaje en todas sus etapas.

El momento de la evaluación formativa se da en el hecho educativo durante cualquier de sus puntos críticos (por ejemplo, al terminar una unidad o capítulo, al llegar a un área de síntesis, al presentar una prueba informal. Los instrumentos preferibles por utilizar son pruebas

informales, exámenes prácticos, exposiciones orales (López Calva, 2000, p. 114).

Entre las características de la evaluación formativa se encuentran: debe abarcar un breve periodo, destacar lo que ya se ha dominado y lo que aún no se domina, incluir todos los aspectos del nuevo tema; en ella no basta que se le localicen los puntos débiles del alumno, también es necesario que se indique cómo corregirlos, no requiere necesariamente de contactos personales profesor-alumno; por tanto, pueden diseñarse instrumentos de autoevaluación para que el mismo alumno verifique cuáles son sus deficiencias; en ella nunca debe calificarse un ejercicio formativo ni promediar o afectar de alguna manera la calificación final, pues el interés del alumno se dirigirá forzosamente hacia esa calificación; lo importante es que se localicen errores para corregirlos:

La evaluación continua permite el análisis constante sobre los cambios de conducta de los educandos con base en las experiencias de aprendizaje y en relación con las actividades, capacidades, habilidades, actitudes, y conocimientos, mediante evaluaciones parciales, para poder planear permanentemente nuevas actividades de reforzamiento que enriquezcan y faciliten la práctica docente del maestro y la participación consiente del educando (López 2013, p. 36).

La evaluación formativa desempeña significativas funciones brindando al alumno una retroalimentación

constante para lograr la excelencia de la enseñanza en la nueva escuela Mexicana. Para ello la evaluación debe ser permanente haciendo de su conocimiento sus aciertos y fallas para trabajar sus áreas de oportunidad dándole un acompañamiento con el fin de alcanzar el perfil de egreso y estableciendo su propio ritmo de estudio, haciendo de su conocimiento los avances de los mismo, lo cual motiva a los estudiantes, pues al comprobar que están aprendiendo se sienten estimulados a mejorar sus aprendizajes así como el reconocimiento de sus esfuerzos trabajando en conjunto con los actores educativos.

El objetivo de la evaluación desde hace décadas ha sido mejorar los aprendizajes, donde paso después a una evaluación con un enfoque formativo considerando que evaluar es para ayudar atendiendo la importancia de la realimentación de acuerdo a la SEP (2017) se deben considerar aspectos cognitivos y psicoemocionales de los estudiantes así como el cuidado de la salud para lograr mejores resultados en los aprendizajes.

### *Evaluación sumativa*

La evaluación con fines sumativos pretende comprobar el producto del aprendizaje; es decir, lo que resultó del trabajo, tanto del estudiante como del maestro. Su principal característica es que se efectúa con la intención de proporcionar una calificación.

La evaluación sumativa informa sobre los resultados obtenidos, para conocer la situación del alumno al finalizar la unidad. Lo importante es ver si se cubrieron las necesidades iniciales. En caso de que no se hayan cubierto, el siguiente paso sería ver las causas que pueden ser intrínsecas (falta de colaboración del alumno) o extrínsecas (inadecuación de una actividad o recurso). Para López Calva (2000) la evaluación sumativa es:

La acción que se realiza al término de un proceso para aquilatar su resultado; su finalidad es constatar si los objetivos planeados para un curso o para una unidad importante del mismo fueron logrados; también sirve para designar la forma con la cual se mide y se juzga el aprendizaje a fin de justificarlo (p. 115).

La evaluación sumativa, si bien se presenta después de que el proceso enseñanza-aprendizaje ha finalizado, no es el examen final, sino el resultado de integrar la evaluación continua que se ha ido realizando durante el proceso: “la evaluación sumativa está dirigida a conocer, al final de un determinado periodo, el logro de los objetivos del aprendizaje planteados, los cuales deben estar ajustados a los requerimientos de contenidos, habilidades, actitudes y valores” (López e Hinojosa, 2001, p. 29).

La diferencia principal entre la evaluación formativa y la sumativa es que esta última no trata de encontrar fallas y sus porqués, sino que busca medir los resultados para

calificar; traduce, el nivel en que cada estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos; certifica qué habilidades o conocimientos posee cada alumno, lo cual es impredecible para que siga adelante en sus estudios o para que desempeñe un determinado trabajo; determina la eficiencia de la acción docente, de las innovaciones en los métodos y de los procedimientos auxiliares.

La evaluación final tiene por objeto apreciar cuál es la conducta del alumno al finalizar el curso. Se considera como la concentración de las evaluaciones continuas o parciales y la integración de los contenidos de aprendizaje que han sido trabajados a través del curso, así como el análisis de conductas implícitas en los objetivos generales del programa (López, 2013, p. 37).

Con todo ello se logra valorar si se lograron los aprendizajes esperados que se plantearon al inicio de la situación o secuencia didáctica.

Según los agentes que la llevan a cabo

La clasificación más empleada de la evaluación según sus agentes es la que la tipifica en: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La autoevaluación es la evaluación que lleva a cabo el propio agente que realiza la actividad, por lo que la pueden efectuar tanto los profesores como los estudiantes para evaluar su desempeño. Las responsabilidades de evaluado y

evaluador coinciden en la misma persona. Por lo general la autoevaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje es la valoración que el alumno hace de su propio aprendizaje y de los factores que intervienen en el mismo. Esta modalidad de evaluación posee importantes beneficios, entre los que Castillo & Cabrerizo (2010) consideran los siguientes:

- Posibilita tomar conciencia de lo que se está haciendo y de los objetivos que se pretende alcanzar.
- Permite asumir la responsabilidad de ser el encargado de reconducir o mejorar la influencia del proceso en el que se está implicado.
- Estimula la motivación y la autonomía del propio proceso educativo.

En la coevaluación, determinadas personas o grupos se evalúan mutuamente, es decir, evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente. Esta se realiza entre pares, que se encuentran en posiciones equivalentes y con responsabilidad y honestidad. El profesor evalúa el proceso y la presentación en forma individual, pero ofrece una evaluación grupal, promediando las calificaciones.

Por último, la heteroevaluación se refiere a la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con respecto a los aprendizajes de sus alumnos, es decir, evaluador y evaluado se encuentran en diferentes posiciones.

## **LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS**

Como se ha señalado en este marco teórico, la concepción de la evaluación se encuentra estrechamente relacionada con el proceso de enseñanza aprendizaje. Es por ello que ante los cambios significativos que implica el enfoque formativo y de la formación por competencias, la evaluación es profundamente resignificada. El investigador Tiburcio Morenos (2012), al referirse a la evaluación por competencias señala que:

Se trata de una evaluación formativa, centrada tanto en procesos como en productos, que considera la complejidad del aprendizaje; por tanto, prevé distintos contenidos y los valora empleando diversas técnicas e instrumentos: proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, ensayos, reportes de investigación, presentaciones orales, portafolio de evidencias, rúbricas, exámenes, entre otros, así como diversas modalidades de evaluación: auto-evaluación, coevaluación y heteroevaluación (pp. 8-9).

En esta forma de desarrollar el proceso evaluador, el objeto de la evaluación deja de ser los contenidos aprendidos generalmente de manera memorística, para evaluarse el desempeño del estudiante con relación a criterios pres establecidos. Es necesario evaluar ahora cada uno de los componentes que constituyen las competencias

(contenidos, habilidades, actitudes y valores, así como estrategias de aprendizaje), en un contexto y momento determinados, de forma que pueda darse una expresión (cuantitativa o cualitativa) que indique el grado de adquisición de las competencias hasta ese momento (nivel de desempeño) (Castillo & Cabrerizo, 2010).

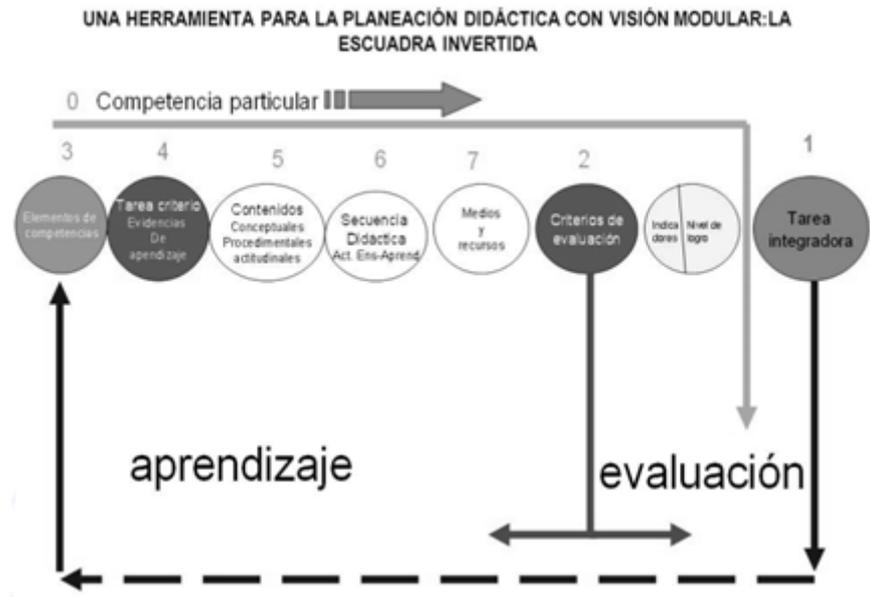
Para Villa y Poblete (citados por García San Pedro, 2010): “Evaluar por competencias significa en primer lugar, saber qué se desea evaluar, en segundo lugar, definir explícitamente cómo se va a evaluar y en tercer lugar, concretar el nivel de logro que se va a evaluar” (p. 76).

Son diversos los autores que desarrollan propuestas conceptuales sobre la evaluación por competencias. Uno de ellos, Jhon Biggs (2005), parte de la consideración de que la evaluación determina el aprendizaje, mucho más que los objetivos curriculares. El aprendizaje de los alumnos podrá ser tan bueno como se propongan las tareas de evaluación del curso. Por ello para este autor, el principio básico de la evaluación es su alineación con los contenidos curriculares.

Si bien para el profesor generalmente la evaluación se sitúa al final del proceso de enseñanza aprendizaje, para el estudiante ella se encuentra al principio. Este cambio en el lugar que ocupa la evaluación dentro de la enseñanza y específicamente dentro de la planeación didáctica, ha sido también enfatizado por Magalys Ruiz Iglesias, una de las académicas que ha desarrollado un modelo conceptual sobre el enfoque de competencias en educación.

En su propuesta, que denomina “escuadra invertida” la autora sugiere una modificación en el orden de los componentes habituales de la planeación didáctica (Ruiz Iglesias, 2003). A partir de la competencia a desarrollar en la asignatura, el eje de la organización del proceso pedagógico- didáctico lo constituye la tarea integradora que expresa la ejecución competente, a lo cual se subordinan los contenidos. En este enfoque, los criterios de evaluación *preceden* a los diferentes componentes de la planeación, lo que coincide con el modelo de Biggs.

Figura I. Modelo de escuadra invertida



Fuente: Ruiz Iglesias (2003)

Como puede apreciarse, en la evaluación por competencias adquieren un papel relevante las tareas integradoras que es necesario realizar por los estudiantes para desarrollar y evidenciar el logro de la competencia. Estas tareas suelen ser complejas, pero para asegurar un adecuado seguimiento o evaluación de las mismas, deben estar analizadas previa y detenidamente desde el punto de vista de los contenidos y procesos que implican. A partir de este análisis, se generan los criterios de evaluación correspondientes. Ello significa que la evaluación es inseparable de las actividades de aprendizaje que realiza el alumno (González, s/f).

Por otra parte, Ruiz Iglesias (2008) establece una serie de principios distintivos de la evaluación en el modelo de la formación por competencias, entre los que señala:

- Es un proceso dinámico y multidimensional que realizan los diferentes agentes educativos implicados.
- Tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados de aprendizaje.
- Ofrece resultados de retroalimentación tanto cuantitativa como cualitativa.
- Tiene como horizonte servir al proyecto ético de vida.
- Reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y la zona de desarrollo próximo de cada estudiante.
- Se basa en criterios objetivos y evidencias consensuadas socialmente, reconociendo además la

dimensión subjetiva que siempre hay en todo proceso de evaluación.

- Se vincula con la mejora de la calidad de la educación ya que se trata de un instrumento que retroalimenta sobre el nivel de adquisición y dominio de las competencias y además informa sobre las acciones necesarias para superar las deficiencias en las mismas (p. 2).

Un aspecto relevante en el tránsito de un enfoque tradicional a uno por competencias, es en el *Objeto de la Evaluación*. Mientras que en un modelo tradicional se evalúan *contenidos*, en el enfoque de competencias se evalúan *competencias*. Ruiz Iglesias (s/f), retoma la pirámide de Miler como apoyo para determinar qué se evalúa y la forma en que se evalúan los niveles de desempeño en este enfoque:

Figura II. Diferentes niveles de desempeño o logros de



Fuente: Con base en Miler (citado por Ruiz Iglesias (s/f, p. 10).

Otro investigador que ofrece un enfoque conceptual de la evaluación en el marco del modelo por competencias es Sergio Tobón, quien considera, al igual que los autores anteriormente mencionados, que la evaluación es clave en el proceso de formación de las competencias puesto que posibilita al estudiante obtener retroalimentación sobre su desempeño, logros y aspectos a mejorar, para de esta forma corregir errores y tener una mayor claridad de hacia dónde orientar su actuación, a partir de un proceso incesante de reflexión que favorezca la meta cognición.

En la evaluación formativa se tienen en cuenta, según Tobón (2013), los siguientes elementos:

- Acuerdo con los estudiantes de las evidencias a presentar y los criterios a considerar en la evaluación.
- Retroalimentación oportuna de cada evidencia y posibilidad de mejora de la evidencia o evidencias claves.
- Participación de los estudiantes en el diseño, adaptación o mejora continua de los instrumentos de evaluación de las competencias.
- Toma de decisiones en torno al perfeccionamiento de los procesos de formación en el estudiante, así como con respecto a las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

## **EL PAPEL DE LA EVALUACIÓN EN LA PLANEACIÓN**

La planeación es de vital importante en la evaluación de acuerdo con enfoque formativo ya que se obtienen ventajas al incluir la evaluación en la planeación, porque cuando esta se tiene en cuenta desde el principio de la planeación, al llevarla a cabo de manera sistemática promueve la reflexión, la mejora de la enseñanza-aprendizaje, buscando también obtener información cualitativa acerca del proceso con el fin de analizar.

Su objetivo es identificar los logros y las dificultades que afrontan los alumnos y, con base en esa información, mejorar su desempeño. Es un proceso que permite a docentes y estudiantes hacer conciencia de los avances en el aprendizaje incorporar actividades de metacognición de manera sistemática. En cuanto al quehacer docente, la evaluación favorece la reflexión sobre la enseñanza, así como permite realizar ajustes a la propuesta didáctica (SEP, 2012a).

Es importante considerar los momentos y tipos de evaluación que determinan aquello que se habrá de valorar.

## DE LOS APRENDIZAJES CLAVE A LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

El modelo educativo de educación básica acorde a los aprendizajes claves según la SEP (2017) divide en tres componentes que son: *campos* de formación académica (lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración del mundo natural y social), *areas* de desarrollo personal y social (artes, educación socioemocional, educación física), y *ambitos* de autonomía curricular (ampliar la formación académica, potenciar el desarrollo personal y social, nuevos contenidos relevantes, conocimientos regionales, proyectos de impacto social). Donde los campos y áreas corresponden al currículo obligatorio con los mismos objetivos curriculares y horas lectivas para todos los alumnos a nivel nacional y los ámbitos con currículo más flexible atendiendo a la diversidad y a las necesidades e intereses individuales.

A continuación se hace mención de los 14 principios pedagógicos de los aprendizajes clave que considera la SEP (2017) que son:

- Poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo.
- Tener en cuenta los saberes previos del estudiante.
- Ofrecer acompañamiento al aprendizaje.
- Interesarse por los intereses de los estudiantes.
- Dar peso a la motivación intrínseca de los estudiantes.

- Reconocer la naturaleza social del conocimiento.
- Propiciar el aprendizaje situado.
- Entender la evaluación como un proceso vinculado con la planeación y el aprendizaje.
- Modelar el aprendizaje.
- Reconocer el valor del aprendizaje informal.
- Promover la interdisciplina.
- Favorecer la cultura del aprendizaje.
- Reconocer a la diversidad.
- Entender la disciplina como apoyo al aprendizaje.

Dentro de la evaluación formativa se considera la realimentación de los estudiantes para la mejora de los aprendizajes esperados.

Cuando el aprendizaje-enseñanza y evaluación se enriquecen de forma continua realimentar tiene sentido, realimentar consiste en analizar y comunicar resultados de la evaluación para que los estudiantes, padres de familia o tutores y docentes, cuenten con la formación necesaria que les permita saber si se han logrado las metas de aprendizaje. Con el fin de que se hagan los ajustes necesarios (SEP, 2018). Para lograr el perfil de egreso del estudiante al término de cada nivel educativo como lo pretenden los fines de la educación en el siglo XXI se tiene que enriquecer el aprendizaje.

*La nueva escuela Mexicana surgió después de analizar los problemas que hubo en el currículo 2017 como:*

- Fuertes vacíos frente a problemas nacionales y globales.
- Poca atención a la diversidad social, cultural y étnica.
- Carencias en el aspecto de autonomía solo a asignaturas y talleres.
- Poco entendible para los profesores
- Complaciendo a demandas de especialistas.
- Como sobre carga de contenidos.
- Hace a un lado la organización escolar teniendo complejidad con las horas y dificultades en regulación laboral.
- Deficiencia en una capacitación adecuada a los profesores.
- Implicaba mucho tiempo en el llenado de boletas.

Característica de la NEM según SEP (2019, p.14)

- Ubicar a las niñas, niños y adolescentes al centro del quehacer de la escuela.
- No dejar a nadie atrás y a nadie afuera del máximo logro de aprendizajes, equidad, inclusión y excelencia en nuestra escuela.
- Vivir la honestidad, generosidad, empatía, colaboración, libertad, confianza en los planteles

escolares, fortalecer la educación cívica en todos los grados.

- Fortalecer la convivencia familiar a fin de que las madres y padres participen activa y positivamente en la formación integral de nuestros estudiantes.
- Promover el arte y la actividad física como herramientas potentes para el desarrollo emocional, físico e intelectual de los estudiantes.
- Impulsar la educación plurilingüe e intercultural.
- Durante el ciclo escolar 2020-2021 se deberá capacitar al personal docente para dotarlo de las herramientas necesarias y este pueda llevar el modelo de la nueva escuela mexicana en el ciclo siguiente 2021-2022.

La capacitación que se menciona es fundamental para atender el caso que nos ocupa la evaluación formativa considerando la realimentación permanente.

Pero qué hay del enfoque de la evaluación con la nueva escuela mexicana ya que esta la estamos formando todos, desde el punto de vista del investigador se considera que la evaluación para que sea formativa no se debe perder de vista la realimentación y los fines de la educación que es mejorar los aprendizajes y lograr el perfil de egreso. Así mismo colaborar en conjunto con los estudiantes, los maestros y padres de familia para formar ciudadanos competentes.

Las directrices que se derivan del artículo 3ero constitucional para la nueva escuela mexicana son:

Desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar el amor a la patria, el respeto a todos los derechos las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, desde un enfoque humanista y bajo la perspectiva del desarrollo sostenible así como: promover la honestidad, los valores y la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Siendo así entonces se requiere para atender este último punto sobre la mejora de los aprendizajes se debe tener presente la evaluación en todo momento con miras de mejoras dentro del ámbito educativo.

Se debe considerar la evaluación desde la planeación en su inicio, durante y al final del proceso educativo así como tener presentes las técnicas e instrumentos de la evaluación que permiten valorar los aprendizajes de los alumnos y determinar los momentos en que se emplearan además de contemplar la realimentación del estudiante.

Cabe mencionar que hoy en día no se debe descuidar la parte psicoemocional durante la evaluación del estudiante debido a los tiempos de aislamiento que estamos viviendo debido al covid19, así como el cuidado de la salud.

## **TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

Las técnicas de evaluación son los procedimientos que permiten obtener información acerca del aprendizaje de los

alumnos; como tales pueden considerarse “cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento para obtener información adecuada a los objetivos y finalidades que se persiguen” (Samboy, 2009, p. 9). Cada técnica de evaluación utiliza sus propios instrumentos, definidos como recursos estructurados diseñados para fines específicos. Tanto las técnicas como los instrumentos de evaluación deben adaptarse a las características de los alumnos y brindar información de su proceso de aprendizaje (SEP, 2013b).

Hamodi, López & López (2015) establecen una distinción entre: medios, técnicas e instrumentos de evaluación. Para estos autores:

Los medios de evaluación son todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver y/o escuchar, y que sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido a lo largo de un proceso determinado. Pueden adoptar tres formas diferentes: escritos, orales y prácticos (p. 155).

Por su parte las técnicas de evaluación “son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de las producciones y evidencias creadas por el alumnado”; mientras que los instrumentos de evaluación: “son las herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación” (p. 155).

De igual forma, estos instrumentos dependen del nivel educativo de que se trate, de los objetivos de la evaluación, de las condiciones en que se emplean y de la etapa o momento del proceso educativo en que se utilizan, entre otros aspectos.

La observación se puede realizar en diferentes situaciones: cuando el alumno trabaja de forma individual, en pares o grupal. Por medio de la observación pueden evaluarse en forma integral aspectos y resultados del aprendizaje referentes a conocimientos, habilidades, actitudes y valores en diferentes situaciones, aunque se utiliza con más frecuencia en la evaluación de contenidos de tipo procedimental y actitudinal (López e Hinojoza, 2011, p. 69).

En la siguiente tabla de interpretada por el investigador Según López Esther, (2018, p. 23), se fusionan los instrumentos de evaluación en dos técnicas.

Tabla II: Técnicas e Instrumentos de Evaluación

Técnicas		Instrumentos
Observación	Evaluación informal	Registro anecdótico. Lista de control. Diario de clases. Cuestionamientos orales tipo pregunta-respuesta-realimentación.

Desempeño	Semi informales	Producción de textos amplios. Ejercicios en vivo. Tareas y trabajos. Evaluación de portafolios.
	Formales	Exámenes. Mapas conceptuales. Evaluaciones del desempeño. Rubricas. Listas de verificación o de cotejo. Escala de valoración.

Fuente: Elaboración propia con base en López (2018).

Los Instrumentos de evaluación en el enfoque de Evaluación formativa han tomado auge aquellos instrumentos que permiten la evaluación del desempeño, como los portafolios y las rúbricas, listas de cotejo que a continuación se describen.

### **Las rúbricas**

Una rúbrica es una herramienta de valoración que establece las expectativas concretas para una tarea. Este instrumento divide una tarea en diversas partes y proporciona una descripción detallada de lo que constituyen los niveles de aceptable o no aceptable de acuerdo al desempeño realizado. Las rúbricas pueden ser utilizadas para la valoración de una

gran variedad de trabajos y tareas escolares o académicas: trabajos de investigación, crítica de libros, participación en una discusión, informes de experimentos, portafolios, trabajo grupal, presentaciones orales, etc (Stevens y Levi, 2005, citados por Servín, 2012).

Este instrumento permite a los estudiantes participar en la decisión de cómo ser evaluados. En los Estados Unidos le llaman contrato negociable porque los alumnos se involucran en la evaluación. Esta aproximación permite compartir con el estudiante la responsabilidad de su aprendizaje y de su calificación:

Esto, es diseñar una gráfica de evaluación entre maestros y alumnos. La rúbrica tiene por un lado de la gráfica los criterios que deben dominarse en la lección. Arriba se enlistan los rangos que servirán para evaluar el dominio de cada criterio, donde aparece el valor numérico o verbal según la importancia de cada criterio (López e Hinojoza, 20011, p. 77).

Por lo general la rúbrica utiliza un formato básico, que incluye los siguientes aspectos (Servín, 2012):

- Una descripción de tareas.
- Una escala de algún tipo (niveles de realización, generalmente en forma de grados).
- Las dimensiones de la tarea (un desglose de las habilidades/ conocimientos involucrados en la tarea).
- Las descripciones de lo que constituye cada nivel de desempeño.

## **Las listas de cotejo**

Este listado puede elaborarse mediante palabras, frases u oraciones que describan con mayor o menor detalle los elementos positivos o negativos referidos a lo que se pretende observar y evaluar.

Es una técnica de observación que permite a los maestros identificar comportamientos con respecto a actitudes, habilidades y contenidos de asignaturas específicas. Los indicadores de determinados comportamientos que se pretendan observar deben apuntarse en la hoja de registro del juicio, que permita la evaluación de lo observado (López e Hinojoza, 2011).

Como instrumento de observación, la lista de cotejo solo permite registrar información cuando una característica o cualidad de un producto está presente o ausente, si un acto se efectuó o no, o si un rasgo del comportamiento es positivo o negativo. Por tanto es útil para consignar la observación de desempeño cuya calidad o frecuencia presenten grados intermedios tales como: aceptable, a veces, entre otros.

## **El portafolio**

Es una modalidad de evaluación cuyo uso permite al profesor y al estudiante monitorear la evolución del proceso de aprendizaje, de tal manera que puedan introducirse cambios durante dicho proceso: “los portafolios permiten al niño participar en la evaluación de su propio trabajo; por otro lado, al maestro le permite elaborar un registro sobre el progreso del niño, al mismo tiempo que le da bases para evaluar la calidad del desempeño en general” (López e Hinojosa, 2011, p. 89).

El portafolio es una manera de recopilar información que demuestra las habilidades y los logros de los estudiantes: cómo piensan, como cuestionan, analizan, sintetizan, producen o crean y cómo interactúan (intelectual, emocional y socialmente) con otros, es decir, permite identificar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes. Puede utilizarse en forma de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

El portafolio puede concebirse como un proceso sistemático de autoevaluación y reflexión de los estudiantes sobre los procesos que llevaron a cabo para llegar al conocimiento o al desarrollo de habilidades, lo que constituye una de las fortalezas que mejoran su aprendizaje (Belgrad, Burke y Fogarty, 2008, citados por Servín y Martínez, 2012).

El estudiante debe participar en la selección de los contenidos y de la evidencia de autorreflexión: Puede

presentarse como una colección de documentos con base en un propósito, colección que representa el trabajo del estudiante y “que les permite a él y a otros ver sus esfuerzos de logros en una o diversas tareas de contenido” (López e Hinojosa, 2011, p. 88).

Una síntesis de las diferencias entre el enfoque tradicional de la evaluación y la formación por competencias, puede apreciarse en la siguiente tabla:

Tabla III. Diferencias entre evaluación tradicional y evaluación por competencias

	Enfoque tradicional	Enfoque por competencias
Objeto de la Evaluación	Conocimientos teóricos, aprendizaje memorístico.	Competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales: saber, saber ser, hacer y convivir. Logro de aprendizajes significativos. Totalidad del proceso educativo.
Agentes de la evaluación	El docente (heteroevaluación).	El docente, directivos, investigadores educativos. (heteroevaluación) El alumno

		(autoevaluación y coevaluación).
Herramientas de evaluación	Pruebas escritas, baterías estandarizadas, evaluación cuantitativa.	Procesos y productos (a través de proyectos, investigaciones, estudios de casos, problemas, productos elaborados).
Momentos de la evaluación	Al final de cada periodo establecido (bimestres, cuatrimestres, semestres).	Al inicio, durante el proceso y al final.
¿Dónde evaluar?	Desempeño dentro del aula.	Desempeño en el aula, la institución y en la vida real.
Función de la evaluación	Dar una calificación, medir la información memorizada.	Valorar el logro de aprendizajes; identificar fortalezas y áreas de oportunidad de todos los agentes involucrados en el proceso de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia con base en UTHH, 2013, pp. 10-11.

En el enfoque formativo de acuerdo al modelo educativo con los aprendizajes clave SEP (2017) se pretende que se

logren los aprendizajes, atendiendo los indicadores del Perfil de egreso.

Mediante la evaluación diagnóstica, procesual y sumativa, se debe tener presente la realimentación así como al llevar a cabo la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación utilizando las herramientas de evaluación como: registro anecdótico, lista de control, diario de clases, cuestionamientos orales tipo pregunta-respuesta-realimentación, producción de textos amplios, ejercicios en vivo, tareas y trabajos, evaluación de portafolios, exámenes, mapas conceptuales, evaluaciones del desempeño, rúbricas, listas de verificación o de cotejo, escalas de valoración.

## **CONCLUSIONES PARCIALES**

La evaluación es consustancial al proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que las concepciones teóricas sobre la evaluación se encuentran estrechamente unidas a las nociones y paradigmas del proceso de enseñanza aprendizaje. De acuerdo al avance de las teorías sobre este último, han ido evolucionando y complejizándose también los modelos conceptuales comprensivos de la evaluación.

Son dos los principales modelos teóricos o enfoques explicativos fundamentales de la evaluación: el paradigma positivista, cuantitativo y conductista, que dio lugar al enfoque de la evaluación como medición y al predominio de una visión sumativa; y el enfoque interpretativo, cualitativo

y constructivista de la evaluación, que la concibe como parte integrante del proceso de enseñanza aprendizaje y no como el momento terminal del mismo.

La evaluación constituye un área disciplinar de las ciencias de la educación, con un amplio desarrollo conceptual, derivado de los aportes de los diversos estudiosos en la comprensión de los procesos educativos, en la investigación y en las teorías de la evaluación.

En el enfoque formativo de la evaluación es profundamente resignificado, al desplazarse el propio objeto de la evaluación de contenidos a competencias.

Al invertirse su lugar dentro de la planeación didáctica (de etapa terminal a inicial) y finalmente, al abordarse como un proceso eminentemente formativo, integral y humano, centrado tanto en procesos como en productos, que considera la complejidad del aprendizaje y lo valora empleando diversas técnicas e instrumentos, así como diversas modalidades de evaluación (Moreno, 2012).



# METODOLOGÍA

## PARADIGMA METODOLÓGICO

El paradigma utilizado en el presente estudio es el interpretativo o fenomenológico, ya que no interesa medir cuantitativamente la evaluación, sino comprender la configuración de las prácticas evaluativas, el sentido que los actores educativos le dan a las mismas.

La diferencia entre el paradigma positivista y el interpretativo se expresa según Martínez Miguélez (2004) en que el primero busca la explicación causal de la conducta humana en términos de variables independientes y dependientes; mientras que el enfoque interpretativo pretende identificar estructuras, red de relaciones dinámicas, comprender el significado de los objetos de estudio en una realidad particular. A través del estudio de individuos o situaciones particulares, este modelo intenta captar lo esencial o universal del fenómeno estudiado.

Según González Rey (2006), la epistemología cualitativa se orienta a la construcción de modelos comprensivos -o de inteligibilidad- sobre la realidad estudiada. Busca el conocimiento de las configuraciones y procesos de sentido subjetivo que caracterizan a los sujetos individuales y las formas de organización subjetivas de sus diferentes espacios sociales. Algunos de los principios que distinguen al enfoque cualitativo son, según este autor:

- Carácter teórico del momento empírico.
- Carácter constructivo-interpretativo del conocimiento.
- Legitimación de lo singular como instancia de producción de conocimiento científico.

El enfoque cualitativo depende del punto de vista y espacio del investigador quien lo realiza, proporcionando una investigación a fondo de acuerdo a los datos, la interpretación, contextualización y experiencias.

En la presente investigación se aborda un caso particular: las prácticas evaluativas de los docentes de una telesecundaria, para comprender su estructura y configuración, lo que nos permite su articulación con elementos esenciales o universales, es decir, su conexión con procesos estructurales.

Las prácticas evaluativas son abordadas como fenómenos complejos, que incluyen un conjunto de dimensiones y que se desarrollan en espacios socioculturales e históricos concretos.

## **PREMISAS O SUPUESTOS**

Se parte de la siguiente premisa:

En la evaluación del aprendizaje de los estudiantes por parte de los docentes de la telesecundaria, se fusionan prácticas evaluativas tradicionales con elementos propios de

la evaluación formativa que caracteriza a la educación por competencias.

## **DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LA CATEGORÍA**

Evaluación:

La evaluación es un procedimiento intencionado, funcional, sistemático, continuo e integrado, destinado a obtener informaciones sobre los diversos aspectos de los fenómenos educativos con el fin de valorar la calidad y adecuación de estos con respecto a los objetivos planteados para que, con base en los antecedentes juzgados, puedan tomarse decisiones tendientes a mejorar o aumentar la eficiencia de los procedimientos educativos (Santibáñez, 2001, p. 16).

## **ELABORACIÓN DE SUBCATEGORÍAS**

A continuación se describen las distintas concepciones de las subcategorías:

### **Concepciones de la evaluación**

- Nociones de docentes y alumnos sobre el proceso evaluativo.

- Conocimientos personales, constructos que emanan de experiencias obtenidas en el entorno sociocultural y de interacción social, que se representan en imágenes que se intercambian en las relaciones intersubjetivas con los otros (Pérez Baltazar, s/f) .

## **Función de la evaluación en el Proceso de enseñanza-aprendizaje**

En esta subcategoría se consideró:

- Relación entre la evaluación diagnóstica y la sumativa.
- Sistemática en el registro de la información para la toma de decisiones.
- Papel de la evaluación en el PEA.

## **Objetivos de la evaluación**

- Proveer una base para la asignación de notas o calificaciones justas y representativas del aprendizaje de los estudiantes.
- Formular juicios valorativos encaminados a la mejora de las prácticas educativas.
- Proveer retroalimentación acerca del aprendizaje, ofreciendo información que fundamente los logros de los estudiantes.

## **Objeto de la evaluación**

Qué evalúa el docente:

- Contenidos o conocimientos (enfoque tradicional).
- Evaluación del desempeño (educación basada en competencias): conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
- Productos o procesos.

## **Técnicas e instrumentos de la evaluación**

- Técnicas de evaluación.
- Instrumentos de evaluación.
- Criterios para la selección de técnicas e instrumentos.
- Relación de los instrumentos con las modalidades de evaluación.

## **Modalidades o tipos de evaluación**

Según el momento en que se aplica la evaluación: diagnóstica (inicial), formativa (continua), sumativa (al final).

Según los actores: Heteroevaluación (maestro), coevaluación (alumnos entre sí), autoevaluación (alumno evaluado).

## **Planeación de la evaluación**

- Etapa del proceso de enseñanza aprendizaje en que se incluye la evaluación: al inicio, al final.
- Intencionalidad explícita de la evaluación.
- Relación de la evaluación con las metas de aprendizaje.

## **Proceso de la evaluación**

- Acuerdos con los estudiantes.
- Información a los estudiantes sobre la evaluación.
- Registro de la evaluación.

## **MÉTODO DE INVESTIGACION: ETNOGRAFÍA**

Cuando el investigador se adentra en los pasos de la investigación se pueden conocer las distintas realidades respecto a la evaluación con apoyo de los instrumentos seleccionados más pertinentes, acercándose a la respuesta del cómo de dicho estudio.

Lo que define y caracteriza el método etnográfico es la relación directa vivida por el investigador en un escenario en el que permanece un cierto tiempo. La investigación etnográfica, según Velasco (2003) presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a eliminar la distancia entre la investigación educativa y la práctica

docente, entre la teoría y la práctica. La etnografía para este autor:

Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones. Esto quiere decir que hay que aprender su lenguaje y costumbres con todos los matices (p. 159).

La investigación etnográfica no permanece en lo superficial; el investigador se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista de los sujetos y la perspectiva con que éstos ven a los demás y a su realidad. A partir de esto, busca percibir en las explicaciones, o en las conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones.

La perspectiva etnográfica en educación aborda los fenómenos educativos en su articulación con el contexto cultural en que se desarrolla la acción, en este caso las prácticas docentes. En la presente investigación se abordan las prácticas evaluativas en el contexto de la telesecundaria mexicana, modalidad de la educación básica, que se inserta en un currículo de alguna manera prescrito, en un modelo educativo específico y con exigencias administrativas y

políticas que por lo general exigen la aprobación del 100% de los alumnos.

En la presente investigación se utilizó un enfoque de la etnografía denominado por Martínez Miguélez como *Investigación Endógena* (investigación generada desde adentro) ya que la investigadora perteneció al grupo investigado (Escuela telesecundaria). Los pasos a seguir dentro de este modelo metodológico son:

- Conceptualizar las dimensiones o factores que se estudian.
- Fijar y definir las categorías para cada dimensión o factor.
- Contrastar estas dimensiones, factores y categorías con datos preliminares para afinarlos, corregirlos, suprimirlos, aumentarlos, etcétera.
- Diseñar el formato de las entrevistas, su espíritu y sus detalles.
- Desarrollar el método para codificar los datos.
- Conducir las entrevistas.
- Codificar los datos.
- Analizar los datos (p.235).

La base del análisis se da con la interpretación: la concepción de la evaluación, refiriéndose a una categoría subjetiva debido a las interpretaciones de los maestros y estudiantes pero también objetiva vista su aplicación en las distintas observaciones.

La orientación parte de cómo es vista la evaluación por los distintos actores, como alumnos y maestros.

*Características de la etnografía:*

- Tendencia a trabajar con datos no estructurados y siempre en condiciones naturales.
- Pequeño número de casos, quizás uno solo, pero en profundidad.
- Análisis de datos expresados en descripciones y explicaciones verbales, relegando a un segundo plano el análisis estadístico.

Según Spiegelberg (1975), el método se desarrolla en las siguientes fases:

- Descripción del fenómeno.
- Búsqueda de múltiples perspectivas.
- Búsqueda de la escena y la estructura.
- Constitución de la significación.
- Suspensión de enjuiciamiento.
- Interpretación del fenómeno.

## TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Mediante las distintas técnicas utilizadas como cuestionarios donde se pudieron rescatar aquellas ideas más importantes, así también con las entrevistas mediante el diálogo directo con los sujetos se pudieron recabar las opiniones más relevantes; en cambio en la observación se pudieron recabar los datos al llevar un análisis más profundo durante la puesta en práctica de las mismas.

A continuación se describen las distintas técnicas de investigación:

### **Observación participante**

La observación participante es considerada la técnica por excelencia de la etnografía: "la observación participante se entiende como forma condensada, capaz de lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, y de captar a la vez los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento (Velasco y Díaz de Rada 2006, p. 34).

La observación prolongada en el escenario de la escuela telesecundaria fue posible porque la investigadora trabajó como docente anteriormente en dicha institución y hoy en día fungiendo funciones como auxiliar del departamento de investigación e innovación educativa le favorecen estas

prácticas. Específicamente se realizaron 5 observaciones de clases, las cuales consideraron los siguientes aspectos:

- Clima de relaciones entre maestro-alumnos y entre alumnos.
- Ambientes de aprendizaje.
- Grado de motivación en las diferentes actividades.
- Cómo el docente da conocer los aprendizajes esperados.
- Utilización de conocimientos previos de los alumnos.
- Cómo da a conocer la forma de evaluación.
- Producto que utiliza para la evaluación.
- Momentos en que lleva a cabo la evaluación.
- Instrumentos de evaluación y su relación con las metas de aprendizaje.

## **Entrevista en profundidad**

La entrevista es otra estrategia fundamental en los estudios etnográficos, cuyos datos pueden ser triangulados con la observación. Para Rodríguez y otros (1999), el propósito de esta de técnica es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el objetivo de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos; se basa en una conversación entre el entrevistador y el entrevistado sobre un tema en específico.

En la presente investigación, se aplicó una entrevista en profundidad a dos de los tres maestros de la escuela; así como al director de la institución. Se buscó que esta interacción fuera más bien un diálogo y que los sujetos pudieran expresar abiertamente sus concepciones y significados sobre la evaluación; así como sus preocupaciones al implementar esta práctica.

También la entrevista permitió profundizar en el porqué de algunos datos que se obtuvieron mediante la observación o el análisis documental.

## **Análisis documental**

Esta técnica es muy usual en los estudios etnográficos, los que pueden emplear una gran variedad de documentos, cuya información enriquece los resultados de la observación. En la presente investigación el documento de análisis principal fue la planeación didáctica de los dos profesores; aunque también se analizaron: Series de rendimiento académico de los estudiantes en los diferentes grados; instrumentos de evaluación como: rúbricas, maquetas, etc.; tareas de los estudiantes, libro del alumno; bitácora de los consejos técnicos escolares, entre otros.

## **Cuestionario a estudiantes**

Se aplicó un cuestionario a 6 estudiantes de los mismos grupos de los profesores estudiados: 3 de primer grado y 3 de segundo grado.

Esta herramienta pretendía profundizar en el significado de la evaluación y el comportamiento de los estudiantes que fue analizado también mediante la técnica de la observación participante

El contar con esta diversidad de herramientas para aplicar las distintas técnicas ayuda para poder llevar a cabo la reducción de datos posteriormente y rescatar solo todo aquello que nos interesa, todo ello implica al investigador una mayor concentración, teniendo completa confidencialidad de los distintos datos de los sujetos que participaron.

## **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO**

Se utilizó el estudio de caso unico, inclusivo descriptivo, según la tipología de Rodríguez & otros (1999). Fue único porque se consideró la escuela telesecundaria como un caso holístico; el carácter de “inclusivo” obedece a que se consultaron diferentes unidades de observación: docentes, director y alumnos y descriptivo por su propósito de

describir comprensivamente una sola categoría: la evaluación.

El presente caso resultó apropiado para la investigación, se integró por 2 docentes, 14 alumnos de primer grado y 22 alumnos de segundo grado de la escuela telesecundaria con quien se interactuó en diversas ocasiones para obtener información durante el ciclo escolar 2017-2018.

En la selección del caso se consideró:

### **Acceso al escenario**

Se seleccionó a la escuela telesecundaria ya que se conocía el contexto debido a que el investigador laboro en dicha institución hace tiempo antes de llegar a la Escuela Normal de Tejupilco, además de que se permitió el acceso al llevar seguimiento de prácticas profesionales a nuestros tutorados nos abre puertas con directivos al entablar buenas relaciones para la mejora educativa, ello permitió analizar la formas de evaluación que llevaban a cabo los titulares, por consiguiente se ha logrado observar los distintos procesos dentro y fuera del aula, logrando reflexionar sobre la significación del proceso de evaluación para los docentes, alumnos y directivo de telesecundaria.

## **Carácter Único**

Implicó abordar el tema de la evaluación para llevar a cabo un análisis más profundo de las distintas herramientas utilizadas a partir de distintas mediciones, en un contexto rural del municipio ubicado al sur del estado de México.

## **Selección de caso**

- Se tuvo acceso total al caso, debido a que en la institución antes mencionada el investigador laboro en algún tiempo.
- Existió excelente interacción en los procesos con las personas involucradas durante la investigación.
- Se logró una buena relación entre las personas observadas.
- El investigador pudo desarrollar el trabajo investigativo sin limitantes de tiempo ni espacio.

## **PROCESAMIENTO DE DATOS**

Los pasos seguidos para el procesamiento de la información fueron los siguientes:

## **Reducción de datos**

Se reúne la información acerca del fenómeno estudiado, obtenida a partir de cada instrumento; posteriormente se llega a la reducción de datos, simplificando el material recogido, dejando solo aquellos que se necesitan para dicha investigación mediante la segmentación de unidades, la codificación y la categorización o el agrupamiento, en tablas para el caso que nos ocupa.

## **Separación en unidades**

Los datos en general permiten resaltar aquellas unidades de mayor relevancia que ayudan a separar la información de acuerdo a las distintas ideas expresadas por los sujetos; así como también poder llevar a cabo comparaciones entre las mismas.

## **Identificación y clasificación de unidades**

Después de examinar las unidades se lleva a cabo la categorización y la codificación.

## **Síntesis y agrupamiento**

En una síntesis se lleva a cabo la categorización para el caso que nos ocupa con una sola categoría y diez subcategorías. A partir de aquí surgen categorías emergentes.

## **Disposición y transformación de datos**

Si se plasmaran los datos tal como se presentan, sería casi imposible extraer conclusiones, por lo que es de vital importancia que la información sea manejable, para ello se da un ordenamiento de la misma. Para llegar a la transformación se utilizan tablas, diagramas, gráficos.

## **Obtención y verificación de conclusiones**

De acuerdo al objetivo y reuniendo todos los elementos analizados, reconstruyendo y estructurando para lograr un propio significado de acuerdo a la interpretación que le da el investigador con sus conocimientos o proposiciones.

## **Elaboración de la descripción etnográfica**

Se realiza la descripción comprensiva completa y formal del fenómeno reuniendo las distintas características: el

fenómeno tal cual es, no debe contener cuestiones proyectadas por el investigador, siendo lo más acorde al contexto natural.

## **CONCLUSIONES PARCIALES**

El enfoque metodológico empleado en la investigación fue el interpretativo, de acuerdo a la forma en que se abordó el objeto de estudio: la evaluación, concebida como un entramado complejo de significados y prácticas que ponen en juego los actores educativos en un escenario particular, contexto que se articula estrechamente con dichos significados y prácticas, los cuales se expresan en una configuración que integra diferentes dimensiones del proceso evaluativo.

El método empleado fue el etnográfico, específicamente en su modalidad de investigación endógena, al ser llevada a cabo por parte de un actor directo participante en dichas prácticas. Las técnicas utilizadas fueron la observación etnográfica, la entrevista en profundidad a docentes y directivo, el cuestionario abierto a estudiantes y el análisis de documentos como: planeaciones docentes, pruebas e instrumentos de evaluación, series de rendimiento académico de los alumnos, entre otras.

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se expone el análisis de los resultados obtenidos mediante el método Etnográfico, permitiendo un acercamiento más a la realidad del contexto estudiado, así como también las técnicas e instrumentos utilizados para la recopilación de datos como son: guía de observación, entrevistas y cuestionarios, aplicadas a dos grupos de educación secundaria con la modalidad de telesecundaria correspondientes a los grados de primero y segundo.

Se parte de la categoría principal abordada: la evaluación, de allí las subcategorías, todo ello con el propósito de orientar el análisis de comprensión de resultados en cuanto al proceso evaluativo en la telesecundaria analizada.

Al inicio se conformó un cuadro con la categoría y subcategorías para el análisis de los datos con sus respectivos códigos, considerando el análisis de los referentes empíricos y las observaciones, entrevistas y cuestionarios, abordando así a la evaluación como la principal categoría.

Tabla IV Codificación de Unidades

Categoría	Subcategorías	Código
	Concepto de evaluación.	C.E
	Tipos de evaluación.	T.E
	Instrumentos de evaluación.	I.E

Evaluación	Momentos de la evaluación.	M.E
	Función de la evaluación en el proceso de enseñanza- aprendizaje.	FEPEA
	Proceso de evaluación.	P.E
	Utilización de resultados.	U.R
	Objetivos de la evaluación.	O.E
	Objetos de la evaluación.	O.D.E
	Planeación de la evaluación.	PLE

Fuente: Elaboración propia.

Durante el transcurso de la investigación, al considerar la valoración de los aportes hechos por los participantes, para el caso que nos ocupa: maestros y alumnos, se agregaron más códigos o categorías emergentes, que fueron dando forma a las subcategorías como lo muestra el siguiente esquema.

Figura III Esquema de categorización



Fuente: Elaboración Propia.

A continuación se discuten los resultados obtenidos.

## **CATEGORÍA: EVALUACIÓN**

De acuerdo a lo anterior, se determinan las subcategorías que se integran a la categoría: evaluación.

### **SUBCATEGORÍAS**

#### **Concepto de la evaluación (C.E)**

Durante la interpretación de los resultados, al codificar los datos de la entrevista, se encontró que las definiciones del concepto de evaluación que expresan los docentes van más encaminadas al “conocimiento”; sin embargo los profesores sí tienen claro que se trata un proceso de valoración continuo. Al respecto uno de los profesores (D2) menciona en su respuesta:

*La Evaluación antes, era como etiquetar a los alumnos poniéndole una calificación, y ahora ellos se tienen que aplicar para que se apropien de los conocimientos, puedan utilizarlos en el futuro y ya no es como etiquetarlos: que sacaste tanto... nada más es darle un consejo al alumno o guiarlo.*

Como puede apreciarse, se evidencia un cambio en la perspectiva de los docentes en cuanto a la evaluación, de la calificación o medición, a su carácter formativo. Tal como consideran los enfoques conceptuales: “La utilidad de la evaluación le viene dada por su carácter de herramienta para el mejoramiento de la calidad educativa, ya que a través de la misma se puede obtener información para tomar decisiones efectivas” (Ruiz, 2009, p. 11).

Por su parte, el director de la telesecundaria expresa que la evaluación:

*Es un proceso que ayuda a conocer el nivel de conocimiento que tiene un sujeto, los avances en su aprendizaje, la problemática que limita su proceso de aprendizaje, esto a través de un seguimiento de las acciones realizadas para lograr los objetivos y alcanzar las metas trazadas.*

Al aplicar el cuestionario a seis alumnos con la pregunta ¿Qué opinión tienen sobre la evaluación? La mitad de los escolares contestó cuestiones completamente diferentes a lo que se solicitaba, por lo que no tienen claro el concepto de evaluación, lo que conlleva a pensar que no crean acuerdos de evaluación con sus maestros. Cabe mencionar dos respuestas que dan los estudiantes: *Que está muy bien porque puedes recordar lo que se vio en toda la secuencia (A2)*. Entonces se refiere solo al corte bimestral, por lo que la concepción que tienen de evaluación es reducida al número que se le da en cada bimestre; en cuanto a la respuesta del estudiante

número 5: *Que todo lo hacen los maestros para que nosotros salgamos bien en calificación.* A pesar de que la reducen a un número, esta respuesta va más encaminada a la reflexión de los estudiantes y expresa una concepción de la evaluación como apoyo en el proceso de aprendizaje. Tal como señala Santibáñez (2011):

Quando, durante el proceso educativo, se realizan evaluaciones tendientes a remediar o reorientar deficiencias y dificultades detectadas, tanto en la enseñanza como en los aprendizajes que se están desarrollando, entonces se está en presencia de la función formativa de la evaluación (p. 8).

No obstante, ni los docentes ni los estudiantes reconocen a la evaluación como un proceso de realimentación que les permita reflexionar sobre su propio proceso de apropiación del conocimiento y tener un rol activo en la autorregulación del mismo.

### Tipos de evaluación (T.E)

Durante la aplicación de las entrevistas, los profesores solo mencionan que hacen uso de la evaluación cuantitativa y cualitativa; pero no hacen referencia a los tipos de evaluación según su función: inicial (diagnóstica), formativa y finalmente la sumativa. A diferencia de los docentes el director, al contestar el cuestionario, menciona una de ellas:

la evaluación formativa, que se articula más con los planes y programas actuales.

De acuerdo a la opinión que tienen los estudiantes sobre la pregunta ¿Cuál tipo de evaluación utiliza su maestro para evaluar su trabajo en clase? De los 6 entrevistados, cuatro dieron respuestas completamente diferentes a los tipos de evaluación, relacionadas con sus referentes sobre el proceso evaluativo; más bien se enfocaron a escalas de evaluación como: *firmas, participación, exámenes para obtener una calificación*; cabe mencionar que dos alumnos contestaron que se les evalúa: *el comportamiento, las tareas, los trabajos y el examen*, como menciona un estudiante: *la conducta y cómo hacemos los trabajos, también sobre cómo presentamos los trabajos (E6)*.

Los docentes investigados no realizan la coevaluación y la autoevaluación, pues los escolares al referirse a los tipos de evaluación que utiliza su maestro para evaluar su trabajo en clase, mencionan solo lo que piensan que cuenta para su calificación: el libro, firmas, exámenes, tareas, participación; cabe mencionar que no se aprecia la creación de acuerdos con los estudiantes en cuanto a la forma de evaluación que es de vital importancia para renovar el pacto educativo entre maestros, alumnos y padres de familia, pues como señala Santibáñez (2011):

La escala estimativa, de clasificación, de calificación o de evaluación porque sus categorías de valoración proporcionan la oportunidad de indicar diversos matices para la calidad,

cantidad o frecuencia de cada una de las características de un comportamiento, proceso o producto a evaluar (p. 119).

## Instrumentos de la evaluación (I.E)

Uno de los estudiantes menciona que los profesores les *evalúan con la forma en que presentan los trabajos*; se entiende que el maestro (D2) utiliza herramientas de evaluación determinando diversos aspectos a revisar en un determinado trabajo como rúbricas holísticas, pues: en la elaboración de sus instrumentos de evaluación el docente debe tener presente los puntos que debe apreciar y examinar específicamente (López, 2013). A partir de estas respuestas se puede inferir que el docente D2 lleva a cabo la evaluación más cercana a las exigencias de los nuevos planes y programas; mientras que el otro profesor investigado implementa prácticas evaluativas más alejadas de los enfoques y exigencias actuales. Durante la entrevista se rescataron los instrumentos que más utilizan los docentes.

Al llevar a cabo el cuestionario a los estudiantes en la pregunta *¿Qué instrumentos de evaluación utiliza su maestro?*, la mitad de los seis estudiantes contestaron que: firmas, mapas, proyectos, y la otra mitad mencionó: rúbricas, gráficas, comportamiento, tareas; otro estudiante destaca otros instrumentos de evaluación más cualitativos, al mencionar el estudiante *E6* que sus profesores emplean

para evaluar: *el comportamiento, las tareas y la forma de presentar los trabajos*, destacándose así rúbricas y tipos textuales. Como señala Ruiz (2009):

Las rúbricas deben convertirse en fuente nutricia de los procesos de autoevaluación y en una vía de atención a la diversidad, pues necesariamente tienen que ser construidas atendiendo a diferentes niveles de calidad en el desempeño y ello permite ajustes a las mismas (p. 110).

Aunque ambos docentes aplican las rúbricas, en la observación pudo apreciarse que tienen desconocimiento de que existen dos tipos de ellas como son: las analíticas y globales, estas últimas comúnmente las suelen confundir con la lista de cotejo, ya que se ubica al estudiante en un todo, a diferencia de las analíticas que incluyen varios aspectos a evaluar.

Al contestar los docentes el cuestionario aplicado, en la respuesta a la pregunta *¿Qué productos utiliza para la evaluación?* Un docente (D1) contestó: *exposición, trabajos de secuencias como: ensayos y antologías, entre otros*; en cambio el otro docente además agrega algunas herramientas, cuando menciona: *principalmente la lista de cotejo, rúbricas, escalas, lista de asistencia, esquemas, mapas conceptuales, carpeta de evidencias y registro anecdótico*. Como se puede notar el docente número 2 en vez de mencionar el producto, le da más reconocimiento a las herramientas de evaluación, como a la

lista de cotejo, herramienta que, como menciona Santibáñez (2001):

Consiste en el desglose de todas aquellas características, rasgos o atributos considerados como representativos, ya sea de algún comportamiento máximo o típico, de secuencias para desarrollar alguna actividad, o de alguna producción que se obtuvo como resultado de determinadas experiencias de aprendizaje. Este listado puede elaborarse mediante palabras, frases u oraciones que describan con mayor o menor detalle los elementos positivos o negativos referidos a lo que se pretende observar y evaluar (p. 116).

Durante la observación se pudo apreciar que los productos que utilizan los profesores para llevar a cabo la evaluación son: el docente número 1: *ejercicios matemáticos* en las dos observaciones realizadas y comentarios en otra observación, y el docente número 2: *maquetas* durante una sesión y dramatización en otra sesión. Este docente va más encaminado a la evaluación de competencias de acuerdo a la actual reforma de educación básica donde se centra principalmente en los aprendizajes esperados y en los estándares curriculares, así como también en el *saber hacer* de acuerdo a uno de los cuatro pilares de la educación.

Por lo que se puede concluir, a partir de la triangulación de las tres técnicas (entrevista a maestros, observación y cuestionario a estudiantes y maestros), que los instrumentos que más utilizan los maestros son: rúbricas, listas de cotejo,

exámenes e instrumentos textuales como: diálogos, resúmenes, investigaciones, exposiciones, libros, mapas, proyectos leídos, cuestionarios, parodia, formularios, recetas, monografías y cuentos. Como vemos, los docentes aplican diversos instrumentos de evaluación; sin embargo, no se aprecia claramente los criterios que determinan la selección de los mismos, pues, como señala la SEP (2012):

Definir una estrategia de evaluación y seleccionar entre una variedad de instrumentos es un trabajo que requiere considerar diferentes elementos, entre ellos, la congruencia con los aprendizajes esperados establecidos en la planificación, la pertinencia con el momento de evaluación en que serán aplicados, la medición de diferentes aspectos acerca de los progresos y apoyos en el aprendizaje de los alumnos, así como de la práctica docente (p. 13).

Para el caso que nos ocupa, los proyectos son una herramienta básica para construir aprendizajes, porque permiten que a través de un protocolo de investigación y valoración se evalúen. Acorde al currículo de estudio el proyecto debe permitir la flexibilidad en las distintas valoraciones. Sin embargo muchas veces los docentes se sienten limitados porque las autoridades inmediatas, sin conocer el contexto y diagnósticos hechos por los docentes, exigen un examen cuando en algunas asignaturas no está considerado el examen, además de que las pruebas objetivas dentro de los nuevos planes y programas no es tan

relevante, porque ahora se valora más el seguimiento que lleva el profesor del alumno en su dinámica de trabajo mediante un trabajo por proyectos.

Dentro de las técnicas de evaluación los docentes estudiados aplican distintas herramientas, pero tienen desconocimiento de que son considerados como instrumentos de evaluación por lo que no los mencionan; sin embargo, se pudieron advertir en la observación.

A continuación, se mencionan las distintas técnicas.

En la técnica de *observación* se pueden utilizar diversas herramientas como: guía de observación, registro anecdótico, diario de clase, diario de trabajo, escala de actitudes; sin embargo, ambos docentes usan solo el registro anecdótico y la escala de actitudes.

En la técnica de *desempeño de los alumnos* es posible emplear instrumentos como: preguntas sobre el procedimiento, cuaderno de los alumnos, organizadores gráficos. De esta técnica ambos docentes revisan el cuaderno, pero desconocen que también es una herramienta de evaluación, pues al llevar a cabo el cuestionario y la entrevista no la mencionan; sin embargo, se pudo percibir durante la observación. Así también se apreció que emplean las preguntas sobre el procedimiento cuando hacen el interrogatorio a los estudiantes, solo que no llevan un registro sistemático y seguimiento de las mismas.

En la técnica *análisis de desempeño*, los docentes usan herramientas como: portafolio, rúbricas y lista de cotejo. Al llevar a cabo la observación en las dos aulas se pudo notar

que el docente *D2* implementa la técnica antes mencionada, donde utiliza los instrumentos: rúbrica y lista de cotejo; por su parte el docente *D1* en las entrevistas y el cuestionario las menciona, pero en la observación se pudo advertir que no contaba con ninguna evidencia y aunque los dos docentes no mencionaron el portafolio, lo usan dentro de su salón de clases, ya que se observó la utilización del mismo en el espacio áulico.

En cuanto a la *técnica interrogatorio*: tipos textuales (debate, ensayo); y tipos orales y escritos (pruebas escritas); ambos docentes utilizan dichas herramientas, pero no las registran como instrumentos de evaluación.

Los docentes observados carecen de una adecuada organización de las distintas herramientas de evaluación para llevar a cabo sus concentrados de seguimiento de todo lo que van a valorar en la evaluación de sus alumnos, ya que comúnmente no efectúan un análisis minucioso e integrador de la forma en que sus alumnos fueron desarrollando sus diferentes actividades (evaluación continua). Registrar los avances y dificultades de los estudiantes es fundamental para dar un seguimiento y apoyo más cercano a los logros de aprendizaje de los estudiantes. Contar con información de observaciones y registros del desempeño, resulta muy valioso tanto para el docente como para el estudiante, quien debe conocer no sólo la calificación de sus resultados, sino también el porqué de sus aciertos y errores (Cruz & Quiñones, 2012).

Es de destacar que la evaluación final tiene por objeto apreciar cuál es la conducta del alumno al finalizar el curso. Implica la integración de las evaluaciones continuas o parciales y de los contenidos de aprendizaje que han sido trabajados a través del curso, así como el análisis de conductas implícitas en los objetivos generales del programa (López, 2013).

También se pudo valorar que los docentes asignan a sus estudiantes tareas evaluativas que, aunque son diversas y no se reducen a los exámenes, implican solamente memorización o repeticiones mecánicas, es decir bajos niveles de demandas cognitivas, tal como han encontrado en sus estudios Mercado y Martínez Rizo (2014).

Si bien se utiliza una variedad de instrumentos por parte de los profesores, no se aprecia la relación de los mismos con la complejidad de las metas de aprendizaje y las demandas cognitivas que ellas suponen. En tal sentido, esas herramientas se aplican de manera muy general, independientemente de lo que se quiere lograr en el estudiante.

En síntesis, la problemática encontrada al implementar la evaluación por parte de los docentes en la telesecundaria estudiada, no radica en los instrumentos, ya que ambos docentes han incorporado instrumentos propios del enfoque de competencias, sino en: la organización de dichas herramientas, su sistematización para valorar el aprendizaje y la relación de dichos instrumentos con las competencias y aprendizajes esperados.

## Momentos de la evaluación (M.E)

Durante la aplicación de la entrevista, en la pregunta ¿Cuáles son los momentos de la evaluación? Se pudo apreciar que el docente D1 señala solo la inicial y la sumativa, al mencionar en su respuesta: *se realiza al inicio del ciclo escolar y al término de los bloques*, reduciéndose finalmente a un número o calificación, por lo que se deduce que entiende solo la evaluación por bimestre, es decir en los cortes, lo que se corresponde con los resultados de las prácticas evaluativas características del contexto mexicano, en el que sigue predominando una concepción sumativa de la evaluación.

Sin embargo el otro docente, aunque no lo menciona expresamente, se aprecia que tiene claro que la evaluación es permanente ya que dice en su respuesta a la pregunta: *“al inicio del aprendizaje, en el desarrollo y al final”*. Este profesor evidencia el conocimiento de que en todo momento se le está evaluando al estudiante; sin embargo durante las observaciones realizadas no se apreció que en algún momento implementara algún registro para plasmar los datos de *seguimiento evaluativo* a los estudiantes.

Ambos docentes llevan a cabo la evaluación diagnóstica; aunque no la mencionaran se pudo observar al proporcionarnos sus instrumentos de evaluación, ya que a partir de ella inicia la planeación didáctica acorde a los planes y programas, así como también se apreció que se plasman distintas actividades en la ruta de mejora escolar.

Por otra parte se apreció que la evaluación diagnóstica se realiza solo al inicio del curso; sin considerarse que: “La evaluación a manera de diagnóstico permite satisfacer varios objetivos y se usa en distintos momentos del proceso de enseñanza aprendizaje” (Santibañez, 2011, p. 30).

Al aplicar el cuestionario a los alumnos, en la pregunta ¿En qué momentos son evaluados? Cuatro de los seis alumnos mencionaron: al final del bloque o por bimestre; otro alumno, *E5*, señaló: *al final de cada secuencia*; mientras que *E6* expresó: *cuando va a terminar un bloque o una secuencia*. En virtud de lo anterior se considera que la evaluación se realiza fundamentalmente al corte por cada bimestre; es decir, predomina la evaluación sumativa, la cual según Santibañez (2011):

Se efectúa con el fin de proporcionar una calificación que testimonie el juicio valorativo del profesor sobre el desempeño final observado en el alumno al concluir un periodo escolar de duración determinada (curso, año, semestre, mes, unidad, subunidad de enseñanza, etc.) (p. 34).

Al realizar el cuestionario a los docentes, cuando le dieron respuesta a la pregunta ¿en qué momentos se lleva a cabo la evaluación? Mencionan la diagnóstica, continua y final, como lo señala el docente:

*E2: En tres momentos: al inicio: los conocimientos previos, en el desarrollo, al ir contestando y analizando el tema, y durante el cierre, al dar las conclusiones y aprendizaje del tema. Por su*

parte el docente *DI* expresa: *diario, en las asignaturas correspondientes y al término del bloque, al final del ciclo escolar, es decir diagnóstico, continuo y final.*

Ambos docentes coinciden en señalar que utilizan las modalidades de evaluación diagnóstica, continua y final, aunque la respuesta del docente *DI* va más encaminada a los cortes bimestrales, cuando las autoridades escolares piden un registro de calificación, es decir, aún no se expresa la cultura de que la evaluación es permanente.

Las diferentes visiones encontradas entre los profesores y los estudiantes coinciden con los resultados de Torres y Cárdenas (2010), cuyo trabajo puso de manifiesto que los docentes y los estudiantes realizan interpretaciones diferentes en torno a la evaluación; mientras que los profesores consideran sus prácticas de evaluación en el marco de lo cualitativo y formativo, los estudiantes opinan que la evaluación se suscribe desde lo cuantitativo y sumativo. Ello indica que los estudiantes siguen percibiendo la evaluación como medición cuantitativa y calificación, lo que puede ser un indicador de que los docentes no han logrado transmitirles el carácter formativo de la evaluación y su función dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, durante las cinco observaciones realizadas, se apreció que los docentes no dan a conocer su forma de evaluación. En la tercera observación al docente *DI*, al finalizar la sesión solicitó que fueran leyendo un libro por bloque y que ahora en equipo explicaran el libro leído, que les iba a evaluar su comentario; el docente número 2

durante la primera observación, como se mencionó anteriormente, no da a conocer la forma de evaluación; sin embargo les explicó las características de los guiones de la obra de teatro que deberían preparar; al finalizar la secuencia dio a conocer que se evaluaría su dramatización, y en la segunda observación tampoco informó las formas evaluativas; sin embargo se deduce que es la maqueta, pero no se mencionan las características a evaluar ni los criterios de evaluación. Así como también los momentos en que lleva a cabo la evaluación son durante la clase, limitándose solo a la revisión de sus escritos y el producto como la maqueta.

Todo ello conlleva a que no se cumple lo que señalan Biggs y Ruiz Iglesias en la evaluación por competencias, ya que la evaluación debe preceder al proceso de enseñanza aprendizaje, la planeación de la tarea integradora que exprese las evidencias de aprendizaje y las formas de evaluación deben ser el punto de partida del proceso y los estudiantes deben conocer desde el principio la forma en que se les evaluará, así como sus evidencias de aprendizaje. Sin embargo se pudo notar que en su planeación los docentes colocan la evaluación al final, sin plasmar la herramienta específica, solo incluyen el producto de revisión final, es decir no evalúan el *proceso*, donde se debe hacer mayor énfasis, sino el producto.

## Función de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (FEPEA)

Al interpretar los datos de la entrevista, los maestros coinciden al considerar que el papel que juega la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es valorar el nivel de conocimiento, permaneciendo uno de ellos solo en el conocimiento, aunque el otro va más allá, destacando el “saber hacer las cosas”.

Durante la pregunta *¿Qué papel juega la evaluación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje con el nuevo enfoque?* El docente D1 contestó: *valorar el nivel de conocimiento del alumno*, a diferencia de D2 que contestó: *la prioridad competente es saber hacer las cosas, no etiquetarlo, guiarlo para mejorar hacia la vida*. Por su parte el director señaló que la evaluación es: *Muy importante, permite conocer el avance que el alumno está alcanzando en las diferentes competencias educativas y para reformular las acciones en caso de que no den los resultados esperados*.

Podemos interpretar que el primer docente es un maestro tradicional, que no ha logrado el tránsito a un nuevo enfoque de evaluación, ya que reduce la evaluación al conocimiento; sin embargo las concepciones del maestro D2 y del director, se puede deducir que se aproxima al enfoque formativo: evaluar para ayudar a mejorar al estudiante. En primer lugar, proporciona al maestro una retroalimentación constante acerca de la calidad de sus enseñanzas” (Santibáñez, 2011, p. 32).

Dicha evaluación ayuda al docente a reflexionar sobre sus logros y dificultades para mejorar su práctica evaluativa, para a partir de allí realizar las adecuaciones pertinentes a su planeación; así como también hace falta encaminar al estudiante a que sea crítico, analítico y reflexivo dentro de su evaluación para que mejore sus competencias y así prepararlo para que lleve a la práctica la evaluación y la coevaluación, como lo exigen los planes y programas, donde el educando debe ser partícipe del proceso evaluativo. Solo así la evaluación puede desempeñar la función de autorregulación del aprendizaje.

El enfoque de evaluación formativa va acorde a los planes y programas sin embargo cabe mencionar que todo queda en teoría porque los docentes mencionan que en sus clases tienen presente los aprendizajes esperados y perfil de egreso pero este se pierde en el camino.

Aquí es conveniente realizar una reflexión en torno a si en la escuela se realiza un trabajo colegiado entre los docentes; pues el director expresa mucha claridad en cuanto a la evaluación formativa; sin embargo los docentes no implementan en su práctica concreta los requerimientos de la práctica evaluativa según el enfoque formativo; lo cual debe ser objeto de análisis de la gestión pedagógica del propio director, con vistas a perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje en la institución que dirige.

Los resultados encontrados durante una observación directa permitieron conocer el proceso de desarrollo de las clases impartidas por el docente cuya formación inicial es en

telesecundaria, el significado de la evidencia empírica con la técnica de la observación, todo ello implicó redactar los diálogos entre estudiantes y docente, además del contexto donde se registra la evidencia empírica, del desarrollo de la clase de Matemáticas. A continuación se presenta el producto de la observación.

### *Registro de observación directa*

La experiencia se observó en un grupo de primer grado de la escuela atendido por un maestro con licenciatura en educación telesecundaria en la escuela normal. La clase se desarrolla con 9 alumnos ubicados en 3 filas de 3 jóvenes, sentados cada uno en una banca individual; de esa forma se dio comienzo con la sesión de matemáticas, iniciando con un repaso de números con signo y posteriormente la utilización de los números con signo.

*Docente telesecundaria (DT):* Vamos a dar un repaso de la última sesión, de lo que vimos en la sesión pasada, se vio los números con signo ¿Sí lo recuerdan?

Cuándo tenemos dos números positivos ¿se hace una qué?

*Estudiantes (EST):* suma.

*DT:* ¿Y cuando tenemos un positivo y un negativo?

*EST:* Una resta.

*DT:* ¿Y cuando tenemos dos números negativos?

*EST:* Se suman.

*Alumno (A1):* y se respeta el número que tienen.

*OBS:* De esta manera el docente dio el repaso de la clase anterior, pudiese decir que como la secuencia anterior con la nueva lleva un seguimiento, de esta manera se activaron los conocimientos previos.

*DT:* Esta nueva sesión del bloque IV viene siendo casi lo mismo, nada más que ahora los vamos a colocar en una escala ¿Cómo lo vamos hacer? ¿En qué lugar deben de ir los números positivos?

*A1:* En la derecha.

*DT:* ¿Y los negativos?

*Alumno (A2):* En la izquierda.

*DT:* ¿De qué número vamos a empezar? Siempre se parte del número cero y ahorita lo vamos a comprobar.

Vamos a empezar con la lectura, por favor Iveth.

*Alumno (A3):* En esta secuencia leerás y utilizarás los números con signo. Como las ganancias en una tienda, cómo aumenta y baja sobre el nivel del mar.

*OBS:* Los alumnos continúan la lectura con dedicación, excepto una alumna que se distrae.

*DT:* Todos vamos a ocupar números positivos y números negativos. Nos dice allí: Por ejemplo si tuviéramos una tienda y vendimos una caja de refresco que costó \$60 pesos y obtuvimos 100 al venderlos ¿Qué tendríamos que hacer para ver cuánto fue la ganancia?

*Alumno (A4):* Es la inversión por la ganancia.

*A3:* Una resta.

*OBS:* El docente cuestionando a los alumnos, los cuales realizan la resta en el pizarrón.

*DT:* Se resta y se obtiene la ganancia. Todo esto se ocupa siempre, por ejemplo en los termómetros ambientales, aquí nunca vamos a subir y a bajar, casi siempre estamos en un mismo rango. Es entre los 15 la menor y los 28 o los 30 la mayor.

Pero ¿Cómo será en Toluca, si estuviéramos en estas nevadas? Se registra una temperatura de hasta 2,3 grados centígrados, entonces ¿Qué quiere decir a partir del cero, cuánto bajó 2 o 3? De esa manera se van manejando números positivos a la derecha y números negativos a la izquierda.

*OBS:* El docente mantiene la atención de los alumnos la mayoría del tiempo y continúan con la siguiente actividad.

*DT:* Para analizar debemos realizar en parejas y cada pareja escoge 4 objetos de los que hay y envían un mensaje por escrito a otra pareja de los 4 objetos que eligieron, pero allí en el mensaje no se vale escribir palabras, la pareja que analice interpretando para ver cuál es la pareja que gana.

*DT:* Saquen su cuaderno, en una hoja vamos a escoger algún artículo que venga la imagen o cosa que venga en la imagen, después de escogerlo vamos a hacer un mensaje haciéndole así más o menos.

Debajo del mar vivo y contento siempre ando. ¿Quiénes viven debajo del agua?

*OBS:* Los estudiantes entendieron rápidamente la indicación.

*EST:* Los pescados.

*DT:* Entonces lo van a ubicar más o menos así deben de hacer su mensaje, no dibujos y no flechas, como un acertijo, es la fuente que tú quieres encontrar. A ver vamos a hacer su frase, escojan su imagen.

*OBS:* Los estudiantes realizan lo que se les pide

*DT:* ¿Ya la tienen?

*A1:* Sí

*DT:* Espera que la tengan sus compañeros.

*OBS:* A2 golpea el piso, A7 se talla la cara, los demás estudiantes trabajan de forma concentrada.

*DT:* ¿Ya terminaron?

*EST:* Sí

*DT:* Voy a escoger a uno de sus compañeros, va a leer y todos la van a buscar a ver si la encontramos; vamos a ver si la encontramos.

*A3:* Siempre viajando por el mar.

*A6:* El barco.

*A7:* El barco.

*DT:* El barco. A ver el siguiente ¿A ver Felipe, el tuyo?

*A1:* Volando, siempre muy alto

*A3:* El avión.

*EST:* El avión.

*DT:* El avión siempre anda muy alto, el avión sí pasa por arriba, sí le estamos atinando, pero nos estamos olvidando de algo: el mar es el cero y estamos bajo el nivel del mar, arriba del mar positivo, abajo negativo. Para que ubiquen las distintas medidas en el pizarrón.

*OBS:* Los estudiantes pasan al pizarrón a ubicar distintas medidas en una recta numérica como  $_{-2}$ , 7, 9, 7 entre otras, hasta que pasan los nueve estudiantes. Cabe mencionar que solo dos alumnos se equivocaron. Llama la atención que el profesor valora las tareas en *correctas o incorrectas*, pero no analiza cómo piensan los alumnos al hacer las tareas ni explica el porqué del error o la equivocación.

*DT:* Para finalizar vamos a anotar lo más importante resumiendo del apartado de su libro a lo que llegamos.

Con la observación se pretendió conocer más en profundidad la labor docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje, pues la metodología de enseñanza que lleva a cabo el docente es de vital importancia para guiar a los estudiantes; como se pudo notar el maestro muestra dentro de su práctica docente junto con sus escolares una actitud dinámica, ya que la mayoría se encuentra concentrado la mayor parte del tiempo en las actividades dirigidas por el docente mediante la técnica *desempeño de los alumnos*, donde utiliza la herramienta *preguntas sobre el procedimiento*.

Así como también se pudo rescatar que muchas veces la forma en que se dan las indicaciones para dicha actividad no permite que sean entendidas por los estudiantes, por lo que se tiene que asegurar de que comprendan lo que tienen que hacer, ya que el docente es el actor principal para guiar a los escolares.

## *Aprendizajes esperados*

Al aplicar el cuestionario a los dos docentes al contestar la pregunta ¿Da a conocer los aprendizajes esperados? Solo uno de los docentes identifica que tiene que dar a conocer los aprendizajes esperados y el otro va encaminado a la reflexión que hacen sus alumnos, como lo hizo el docente D1: *La reflexión analítica, la comunicación, cambio de conducta, sintetizar, aplicar los conocimientos recibidos en cada una de las asignaturas.*

Si triangulamos estas respuestas con los datos de la observación, puede analizarse que los docentes no trabajan suficientemente la evaluación en su carácter autorregulador, ya que los alumnos no pueden establecer *metas de aprendizaje*. En tal sentido es preciso considerar que: “lo que se espera que los estudiantes aprendan debería ser la principal guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en particular de las decisiones que toman los docentes en cuanto a las prácticas de instrucción y evaluación” (García-Medina & otros, 2015, p. 1).

Si bien el plan de estudios especifica estos referentes (aprendizajes esperados), la sola declaración no es suficiente para la planeación y evaluación. Es necesario analizar estos referentes, en particular los aprendizajes esperados de cada grado y proyecto de cada asignatura; lo que requiere del reconocimiento de los razonamientos, disposiciones y desempeños que implican por parte de los alumnos, es decir, lo que deben ser capaces de hacer para demostrar dichos

aprendizajes. En este proceso, clasificar los aprendizajes de acuerdo con la demanda cognitiva que representan puede ser de gran ayuda. Sin embargo, este proceso de traducción de los aprendizajes esperados en metas de aprendizaje no se lleva a cabo por los docentes estudiados.

De acuerdo a la función que tienen los conocimientos previos, al darle respuesta a la pregunta ¿Cómo utilizan los conocimientos previos? Ambos docentes coinciden en que los conocimientos previos se utilizan al principio de la clase para activar y preparar al alumno, como lo menciona el docente D2: *En cada sesión se utilizan los conocimientos previos sobre sus sucesos que han ocurrido, puesto que eso hace que ellos se motiven aún más.*

Es importante mencionar que cuando le dieron la respuesta al cuestionario aplicado a docentes en la pregunta ¿Cómo es la interacción alumno\_maestro y alumno\_alumno? Los docentes consideran que existe un clima de respeto entre alumno\_maestro, aunque algunas veces se distraen los alumnos de un grupo; en cuanto a las interacciones entre alumnos se da la correcta socialización, aunque en ocasiones existen algunas diferencias entre ellos; todo ello se puede advertir con las respuestas al mencionar el docente D1: *considero que sí tengo buenas relaciones humanas con mis alumnos, y los demás alumnos de la escuela y en los alumnos del grupo he visto que se llevan bien, aunque algunos con ciertas diferencias al igual con los demás de la escuela.*

En cambio, otro maestro fue más explícito en su respuesta, como menciona el D2: *siempre he pensado que hay*

*que darles la confianza, ser un amigo, pero siempre viendo el respeto mutuo, hasta el momento creo que mi relación es buena, apuesto que no solo me llevo con mi grupo, sino con toda la comunidad escolar.*

En cuanto a la relación Alumno\_alumno, la convivencia es de respeto y trabajo, se apoyan entre ellos, teniendo una buena organización. Durante la técnica de observación, en la interacción alumno\_maestro y alumno\_alumno, en el grupo del docente número 1, se observaron las siguientes actitudes:

En la primera observación: el maestro corrige los errores de sus alumnos al pasar al pizarrón. El docente se integra con los alumnos en sus asientos. Dentro de la interacción alumno\_alumno pasan al pizarrón y algunos comentan, pero de forma egoísta, con expresiones como “no sabes” “estás mal”, etc.

A pesar de esas expresiones, en general existe un clima de interacción favorable; sin embargo, se percibió que los docentes no llevan a cabo la coevaluación donde los estudiantes evalúan entre sí distintos aspectos acorde a como fueron trabajando las distintas actividades, es decir no los hacen partícipes de este proceso tal como requiere la nueva escuela mexicana. Estos datos concuerdan con investigaciones internacionales que expresan la escasa participación de los estudiantes en sus evaluaciones, y la poca realización de actividades de auto y coevaluación (Solano, 2014).

En la segunda observación: entre alumnos comentan cuál es la media, y la moda. El profesor explica y coloca un problema real de sus edades. Cabe mencionar que el docente no da a conocer el aprendizaje esperado para que los estudiantes conozcan qué es lo que se pretende lograr; la clase se da de manera tradicional, ya que el docente explica un problema y los alumnos resuelven otro similar, no ahonda con preguntas guías para que sea el estudiante el que descubra su propio procedimiento para llegar al resultado.

En la tercera observación: la interacción alumno\_maestro y alumno\_alumno, cuatro alumnos son muy inquietos, tienen que estar haciendo algo, hacen ruido con la boca como en tono de burla para los compañeros que están pasando enfrente, así como también el maestro corrige los resultados; los estudiantes carecen de algunos valores como el respeto, por lo que puede inferirse que aún no están preparados para llevar a cabo la autoevaluación.

Podemos concluir que al docente D1 le falta centrar su planeación de clase en la evaluación, primeramente, donde el alumno tenga conocimiento de la forma en que se llevará a cabo dicha evaluación, así como también dar a conocer los aprendizajes esperados teniendo presente en la dinámica de trabajo los estándares curriculares, como lo exigen los programas de estudio en distintas asignaturas. El diseño de sus actividades no toma en consideración la demanda cognitiva que representan los aprendizajes esperados; por lo que no elabora evaluaciones consonantes con las metas en

que se traducen los aprendizajes esperados. Por ello, tampoco propicia la creación de expectativas claras con los alumnos para favorecer la autorregulación de los aprendizajes (García-Medina & otros, 2015).

Es de destacar que para que pueda existir evaluación formativa, el estudiante debe tener la oportunidad de esforzarse con el fin de alcanzar el dominio de los aprendizajes que se esperan de él. Si no los conoce, no podrá establecer metas de desempeño, ni autorregular su propio aprendizaje. Durante las dos observaciones realizadas al grupo del profesor D2, se notaron las siguientes interacciones:

Primera observación: se nota la dinámica maestro\_alumno de preguntas y respuestas entre ellos, así como también se involucran con los equipos para resolver dudas, además el docente está al pendiente del trabajo en equipo. En cuanto a la interacción entre estudiantes, se reúnen en equipos para dramatizar un guion teatral, interactuando entre ellos al ensayar dicho guión.

En la segunda observación: los alumnos intercambian ideas y todos participan. El docente interactúa con un equipo sobre su trabajo elaborado, donde los alumnos se lo llevan al escritorio, así como también ayudan en trabajo en equipo.

Con todo ello podemos deducir que en la interacción alumno\_maestro, el docente se incorpora dentro de los equipos con los alumnos, notándose que existe una buena interacción de respeto entre docente y alumnos. Sin

embargo, cabe mencionar que en ningún momento se observaron criterios de evaluación, ni que llevaran a cabo la autoevaluación, la coevaluación; así como también no se dieron a conocer los aprendizajes esperados.

Ambos docentes no dan a conocer los aprendizajes esperados, en el proceso enseñanza\_aprendizaje no consideran el perfil de egreso, ni crean acuerdos de evaluación con sus estudiantes, solo utilizan la heteroevaluación dejando a un lado la autoevaluación y la coevaluación. Se desaprovecha así la posibilidad de que el estudiante sea responsable de su propia evaluación y de que este proceso fomente (a partir de la coevaluación) la relación cooperativa entre los estudiantes, como compañeros, como iguales, estableciendo categorías dentro del grupo en pro del beneficio individual y grupal, generando no solo conocimientos, sino actitudes y valores como personas y ciudadanos. Por su parte, la autoevaluación pudiera contribuir al desarrollo de valores como la honestidad y la responsabilidad (Solano, 2014):

La autoevaluación debe promover en el estudiante confianza, control, autoestima y autonomía para crear en él mayores niveles de responsabilidad en la toma de decisiones sobre su propio proceso educativo, de manera que lo evalúe y haga propuestas para su mejoramiento (p. 121).

La forma de evaluar en la telesecundaria analizada concentra todo el protagonismo en el docente y limita la

participación de los estudiantes como agentes del proceso evaluativo. Desconoce que la autoevaluación posibilita al estudiante tomar conciencia de lo que se está haciendo y de los objetivos que se pretenden alcanzar; permite asumir la responsabilidad de ser el encargado de reconducir o mejorar la influencia del proceso en el que se está implicado y estimula la motivación y la autonomía del propio proceso educativo (Castillo & Cabrerizo, 2010).

Sin embargo, los profesores al parecer consideran que los estudiantes no están preparados para asumir la auto y coevaluación, tal vez por su inmadurez y falta de responsabilidad; por lo que implementar estas modalidades evaluativas implicaría un trabajo adicional, prefiriendo entonces concentrar la evaluación en uno solo de sus actores: el docente.

Al darle respuesta a la última pregunta del cuestionario aplicado a los docentes: ¿Cuál es el grado de motivación en las diversas actividades? Los profesores comentan que es el maestro el que tiene que llegar principalmente con esas energías para implementar actividades que generen ese interés entre los alumnos, como lo menciona el docente número 2:

*El grado de motivación empieza con el maestro, si él llega con energía, entusiasmo, colaborativo, alegre, va a lograr que los alumnos tengan una buena actitud ante el trabajo, al igual hay que buscar cómo darles el conocimiento y estrategias mediante*

*el juego, puesto que en la edad en la que están es difícil de atender, pero con un poco de tolerancia se logra su atención.*

Cabe mencionar que el docente al indicar que da el conocimiento, está siendo tradicional ya que la función del profesor es guiar al estudiante en el proceso enseñanza\_ aprendizaje. En cuanto al otro maestro número 1, señala:

*En lo que corresponde a mi persona pienso que sí he puesto mi granito de arena para que mis alumnos realicen todas las actividades que se tienen que realizar dentro y fuera de la escuela, al mismo tiempo a que se sigan superando y sean en un futuro personas de provecho y bien aceptadas ante la sociedad.*

Durante las observaciones realizadas en cuanto al grado de motivación en las diversas actividades en el grupo del docente número 1 se notaron las siguientes inquietudes en la primera observación: los estudiantes trabajaban sus actividades haciendo una variedad de pláticas independientes del tema, estaban al pendiente de la solución de su actividad. En la segunda actividad se da la interacción con su equipo para completar la tarea; durante la segunda observación cuando intercambiaban ideas, la gran mayoría participa, y algunas veces se burlan entre ellos. En un tercer momento al realizar la siguiente observación a clases, la gran mayoría participa haciendo sus comentarios, a excepción de dos con actitudes antisociales, el docente

realiza cuestionamientos sobre los libros para guiar su participación.

En cambio, en el grupo del docente número 2 se observó en la primera visita al aula que los alumnos estaban atentos a las actitudes y en la segunda observación la gran mayoría de los escolares mostraban interés en la elaboración de su producto, e incluso al interactuar con el maestro y muestran el interés.

Por todo ello se deduce que los estudiantes están interesados en las distintas actividades de clase de los equipos, por lo que se consideran pertinentes las estrategias de motivación por parte de los profesores.

Sin embargo, como se ha señalado, durante la guía de observación a los docentes se pudo notar que no daban a conocer los aprendizajes esperados durante el inicio de cada una de sus clases. Se pudo apreciar que en dos de las cinco observaciones no utilizaban los aprendizajes esperados. Así como también en dos de las observaciones se apreció la utilización de los conocimientos previos cuando el docente realizaba cuestionamientos, además durante una observación el docente número uno los utilizó al llenar una tabla respecto a un problema.

### Proceso de la evaluación (P.E)

En los resultados de la entrevista el docente número 1 contestó en cuanto al proceso de evaluación, que consiste

en: *chechar primeramente los conocimientos previos combinándolos con los nuevos conocimientos de acuerdo a los objetivos.* Esta respuesta va más encaminada a cómo trabaja en clase de acuerdo a la planeación.

En cuanto al segundo docente, este considera que el proceso de evaluación consiste en llevar un registro más cualitativo, donde incluye el comportamiento de los alumnos, así como también los avances tanto cuantitativos como cualitativos, como lo podemos notar a continuación en su respuesta:

*Bueno primeramente vamos llevando un registro de los alumnos tanto su comportamiento, su acción, después tenemos la entrega de trabajos, vemos qué alumnos entregan, qué alumnos no... y al igual de esa manera llevamos el registro de los alumnos, es una evaluación cualitativa, llevando un registro para ver qué tanto tenga el alumno, qué tanto avance tiene, porque ahora ya no es que ponerle un 10, es fijarse una meta que en realidad el sistema no la respeta pues nos sigue pidiendo número.*

Como puede apreciarse este docente percibe la evaluación, “como un proceso que implica una continuidad, necesita una adecuada planeación, a fin de que cumpla con funciones de retroalimentación y de toma de decisiones en el PEA” (López, 2013, p. 111).

También se aprecia la inconformidad del profesor porque se le exige por las autoridades superiores evaluar

cuantitativamente; es decir se presenta una contradicción entre lo que está instituido por la SEP y lo que se exige posteriormente.

Dentro de las finalidades de la evaluación se encuentra evaluar para ayudar, considerando la retroalimentación que es donde las autoridades piden evidencia de lo que se está haciendo dentro de la práctica docente; sin embargo: cuando te visita la autoridad competente tienen un completo desconocimiento con las nuevas formas de evaluación porque ellos te siguen exigiendo como requisito una batería pedagógica, es decir un examen, se han quedado en la forma tradicional de evaluar.

Por otra parte, no se evidenció en ninguna de las técnicas de investigación utilizadas, que los docentes llevaran un registro sistemático que les permitiera analizar el cambio entre la evaluación diagnóstica, continua y final. Sin embargo, la SEP (2011c) ha señalado que un aspecto:

Que se deberá valorar es el de los aprendizajes logrados por los alumnos al término del proyecto. Para ello, resultará de gran utilidad revisar el registro elaborado en la evaluación diagnóstica y compararlo con lo que los alumnos son capaces de hacer al final de la secuencia didáctica (p. 158).

Al realizar el cuestionario a los estudiantes en la pregunta ¿en qué consiste su evaluación? tres de los seis estudiantes contestaron relacionado con lo aprendido, como lo hicieron los siguientes estudiantes: *en lo que hemos*

*aprendido (Número 2), en poner lo aprendido en el examen (Número 4), en recordar lo que se vio en la secuencia pasada (Número 5).* Entendiendo entonces que la evaluación para ellos consiste en obtener un número como promedio de los conocimientos que adquirió, memorizar contenidos, y solo uno lo relaciona con la mejora del aprendizaje, al mencionar el estudiante *número 3: en ser mejores y aprender más.*

Cabe mencionar que este último estudiante es el único que concibe a la evaluación como un apoyo para mejorar su proceso enseñanza-aprendizaje y así poder llevar a cabo la realimentación logrando una mejora; a diferencia de los dos primeros que solo la reducen al conocimiento o a un examen, ya que piensan que mientras más recuerden más inteligentes son; lo cual es incorrecto porque el recuerdo está relacionado con la memoria; mientras que la inteligencia es la capacidad de pensar y razonar; donde ahora se exige que el alumno sea crítico, analítico y reflexivo.

En el cuestionario a docentes, al contestar la pregunta *¿Cómo da a conocer la forma de evaluación?* Un docente sí plantea que crea acuerdos con los alumnos de cómo se les va a evaluar, realizando una exploración general de los distintos contenidos, como lo hizo el docente *número 2* al inicio de cada bimestre, junto con los alumnos se explora el bloque y se ven qué posibles trabajos se pueden realizar, después de eso analiza bien cada trabajo y de allí se parte para hacer una evaluación; en cambio otro docente menciona que lleva un registro pero no crea acuerdos, es

decir menciona el docente número 1: *llevo un registro durante todas las sesiones del bloque y una rúbrica por secuencia de acuerdo al producto y le sumo el 30% del examen en el bloque.* Donde cabe mencionar que al examen se le debe de dar el mínimo porcentaje dentro de las distintas escalas estimativas.

Durante las cinco observaciones realizadas, los docentes no dieron a conocer la forma en que van a evaluar los trabajos de los alumnos. Sin embargo, el Maestro *número 1* en un momento menciona que les va a evaluar su comentario y el docente *número 2* que al finalizar la secuencia evaluará su dramatización, que esta dura nueve sesiones, es decir, no menciona cómo va a evaluar el producto por sesión sino por secuencia, solo el producto final.

Ambos docentes no implementan la práctica de la evaluación formativa de manera permanente, ya que se limitan solo a los productos finales ya sean de la clase o de la secuencia, así como también realizan la retroalimentación de manera muy simple, sin embargo, el docente número 2 les indica en la clase de matemáticas que copien en su cuaderno el apartado del libro “a lo que llegamos como apunte de retroalimentación”, así lo menciona. Sin embargo, se considera una actividad muy tradicional que no enriquece el aprendizaje esperado.

## Utilización de los resultados de la evaluación (U.R)

La utilización de los resultados que le dan los docentes a la evaluación se menciona que es para asignar un número, hasta dónde se lograron sus aprendizajes para que se dé la reflexión y partir de allí para mejorar, modificando aquellas acciones que no tuvieron éxito, además mencionan algunos ejemplos, como son las clases de lectura y matemáticas, como se puede notar en su siguiente respuesta.

*Bueno pues en ese caso para saber también... con esta puedo poner niveles, pero más o menos nosotros sabemos hasta qué instancia puede llegar el alumno en sus conocimientos, puede comprender qué tanto puede en lectura... tienen su fluidez, su comprensión en las matemáticas. Si tiene buen razonamiento, si es bueno para captar los problemas y tanto en la evaluación pues ahora sí, pues toca utilizar esos resultados de la evaluación para poder tomar un nivel también nosotros como docentes... qué estoy haciendo bien, qué estoy haciendo mal, recaer a nosotros en una evaluación y qué debo de continuar haciendo con las estrategias que tenemos.*

De esta manera se aprecia, que, como señala Pérez (2014):

La evaluación es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objeto de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento, lo más

exacto posible, del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y los factores personales y ambientales que en esta inciden (p. 16).

Como se puede rescatar de este docente, sus resultados los utiliza para mejorar, a diferencia de la respuesta del docente número 1: *para asignar una calificación a los estudiantes.*

La clasificación de la evaluación puede ser útil porque, aunque no soluciona en forma mecánica y automática cada problema, marca la pauta para asociar lógicamente momentos con intenciones, con instrumentos y con manejo de resultados. (López, 2013.p. 110)

Al contestar la pregunta del cuestionario aplicado a estudiantes ¿Cómo utiliza su maestro los resultados de la evaluación? estos mencionan que para asignar una calificación; los seis que contestaron la prueba, por lo que se reduce solo a un número como lo hizo el estudiante *número 1: para sacar calificación*, al igual el *número 6: sumando para sacar calificación.*

Cuando los estudiantes escuchan el término evaluación inmediatamente piensan en el examen; e incluso el director, en los honores, en la semana en que se pide el cuadro de las calificaciones para concentrado en el SEC dice públicamente: “que salgan bien esta semana que están en

evaluación”, aún no percibe que los estudiantes están siendo evaluados en todo momento, se mantiene la concepción del proceso evaluativo asociado al registro de una calificación.

### Objetivos de la evaluación (O.E)

La evaluación es un proceso que busca información para la valoración y la toma de decisiones inmediata: “En evaluación es necesario que el evaluador tenga los elementos suficientes para emitir un juicio de valor” (Pérez, 2014, p.61). Cabe mencionar que las evidencias son importantes en el proceso de la evaluación, además existen diferentes estrategias para lograr implementar las acciones y tareas que permiten al alumno cumplir con los requerimientos del programa de estudios.

La evaluación en el constructivismo debe admitir que la autoevaluación sea el principio que rijan las relaciones entre el conocimiento docente en una trilogía donde los aprendizajes se acerquen mayormente al objetivo planeado, y permitir que existan elementos para evaluación de aprendizajes esperados (Pérez, 2014, p. 71).

Al aplicar la pregunta ¿Qué pretende lograr en la evaluación? Para los docentes, los objetivos son conocer los avances en el aprendizaje del alumnado, los problemas que obstaculizan el proceso enseñanza-aprendizaje, ver si se

logran los objetivos y metas planeadas, quedándose solo en el conocimiento, según contesta el docente número 1: *chechar qué tanto aprendieron los alumnos considerando los conocimientos previos.*

Tal y como señala López (2013), la evaluación debe realizarse antes de iniciar el PEA, para comprobar si los alumnos están preparados para realizar dicho proceso (esto puede realizarse al inicio de un tema o unidad; también puede ser útil antes de ejecutar una actividad. El proceso evaluativo supone ciertos conocimientos o habilidades de los alumnos (p. 112).

Solo un docente se percató de que el principal objetivo de la evaluación en la actualidad es evaluar para ayudar, así como también menciona el docente número 2: *que los estudiantes logren los conocimientos para que en un futuro puedan utilizarlos.* Se puede notar que tiene definido que las competencias son para la vida.

Al contestar el cuestionario en la pregunta ¿Qué papel juega la evaluación en las competencias? Dos de los estudiantes dieron respuestas referentes a: *calificación y promedio*, similares al estudiante número 6: *quién es el que sabe más y ponerlo a contestar más cosas*; otros dos relacionan su respuesta con los aprendizajes, como lo hizo el estudiante número 3: *para llevar en mi vida diaria los aprendizajes.* Otro estudiante relaciona la evaluación con cuestiones de conocimiento, como lo hizo el número 1: *para aprender cada día.* La mayoría de los estudiantes no tiene una noción de qué son las competencias y mencionan que el papel que

desempeña la evaluación es fundamentalmente el de dar una calificación.

### Objeto de la evaluación (O.D.E)

Los profesores refieren que evalúan el nivel de conocimiento de sus alumnos, para saber qué fue lo que se logró y qué cuestiones se les dificultaron, con vistas a implementar estrategias de reforzamiento de las debilidades. Como puede apreciarse el objeto de la evaluación sigue siendo el conocimiento y no las competencias, si bien es cierto que el saber entra en la competencia, se está descuidando la cuestión metodológica en el saber hacer, la participativa centrada en el saber estar y finalmente la personal en el saber ser. Delors también considera ese saber, saber ser, saber hacer, saber estar, considerando así los cuatro pilares de la educación.

Valorar lo que se logra, en un determinado proceso nos conlleva a una evaluación permanente: “Evaluar es una necesidad del ser humano, científico, investigador, directivo, docente, alumno, padre de familia y de toda la sociedad” (Pérez, 2014, p. 56).

Al aplicar el cuestionario a estudiantes en la pregunta ¿Qué crees que se pretende lograr en la evaluación? Cinco de los alumnos se refieren a: *aprender*, como lo hace el estudiante *número 2: que aprendamos más cada día*; en cuanto al estudiante *número 5: que recordemos sobre lo que hemos visto*

*en todo ese libro o materia*; es decir se concentra solo en el contenido, lo que constituye una deficiencia de la evaluación, tal como señala López (2000): “El problema fundamental de la evaluación actual es que, por partir de un objetivo inauténtico y relativo, como es la famosa calificación (que, más bien, es cuantificación), evalúa contenidos relativos e inauténticos” (p. 126).

En la observación pudo constatarse que la mayor parte de las actividades de evaluación implementadas por los docentes se proponían valorar la adquisición de conceptos y muy escasamente se valoraba la adquisición de procedimientos y las habilidades adquiridas, ni las actitudes.

### Planeación de la Evaluación (P.E)

Como proceso sistemático podemos considerar a la evaluación como una serie de actividades planeadas con suficiente anticipación que responden a intenciones claras y explícitas y que guardan una relación estrecha y específica con el programa escolar, con las actividades de enseñanza y de aprendizaje y con las circunstancias en que se dan esas actividades.

Dentro de la planeación didáctica el docente *D2* en su formato utiliza el nombre de la asignatura, bloque y secuencia, aprendizajes esperados, sesión, actividades y registra un producto final pero no anota cómo va a llevar a cabo la evaluación. Es decir, incorpora los aprendizajes

esperados, pero no incluye los estándares curriculares, así como los marcan los planes y programas: “el proceso de enseñanza\_ aprendizaje contempla la evaluación a partir de la planeación” (Pérez, 2014, p. 105).

Dentro de las visitas el asesor metodológico pide una planeación con sus características de acuerdo a sus propios criterios; por ejemplo, piden que resuman el enfoque de las distintas asignaturas cuando este solo se debería notar en la dinámica de la planeación; muestra un total desconocimiento teórico de los planes y programas de estudio.

Al llevar a cabo la planeación se debe pensar primeramente cómo se va a evaluar determinada clase para elaborar los distintos instrumentos de evaluación, de igual forma cómo se van a llevar a cabo los registros de seguimiento; cabe mencionar que dentro de su planeación al proporcionarla como objeto de análisis se encontraron inmiscuidas hojas de sus instrumentos de evaluación como escalas con los aspectos a calificar considerando: firmas, triángulos congruentes, puntos y rectas notables, gráficas de rectas, cuestionarios, calificación final; asignándole distintos porcentajes a cada uno.

Dentro de otras herramientas, incluye revisar material para el proyecto, presentación; en otros registros contiene el seguimiento de las secuencias, sesiones (si las concluyeron o no), trabajos, tareas, tablas, reporte de práctica, y lecciones de resultados de un examen escrito. Al final concentra en sus escalas el porcentaje en cada una de las

asignaturas, por ejemplo: en español evalúa: firmas, libros leídos, periódico, noticiero, examen; en matemáticas: firmas, cuestionarios, tablas de multiplicar, examen; en ciencias: firmas, material y prácticas, barco de vapor, examen y calificación; en historia: firmas, historieta, línea del tiempo y examen; en formación: firmas, tareas, dibujo de la paz, examen; en inglés: firmas y examen.

Como señala Ruiz Iglesias (2009), la planeación es la cabeza del proceso en el cual se diseña preinstruccionalmente, la evaluación tiene que ver con el recorrido didáctico que exige la planeación para formar competencias, recorrido que se da en una relación de integración de componentes interdependientes como se muestra en el enfoque de la escuadra invertida.

El docente *DI*, por su parte, dentro de su planeación incluye: asignatura, bloque, número de secuencia, propósito, evaluación, actividades de secuencia de aprendizaje, competencias, habilidades, actitudes y productos. Cabe mencionar que no registra los aprendizajes esperados como lo marcan los planes y programas.

En cuanto a los registros que proporcionó de seguimiento se encontraron tareas donde anotaba: excelente, bueno, regular y malo. Sin embargo, la evaluación aparece al final en su planeación y no al principio como señalan Biggs (2005) y Ruiz Iglesias (2009).

Como nos pudimos percatar durante la entrevista, los profesores mencionaron como instrumentos: rúbricas, listas de cotejo y registro anecdótico, pero ya en las evidencias

que mostraron no se encontró ninguna. “En la evaluación de una secuencia didáctica se puede establecer las diferencias en una correlación entre su planeación y los resultados del aprendizaje propuesto, permitiendo la comparación del proceso para la toma de decisiones” (Pérez, 2014, p. 55).

Por otra parte, la observación evidenció que muchas veces las actividades evaluativas no se encontraban previamente planeadas y pensadas y se fueron improvisando durante la clase, por lo que no se creaba un consenso con los estudiantes y estos no tenían claros los criterios que fundamentarían el juicio evaluativo de los docentes para valorar la tarea.

Integrando la información obtenida en el presente estudio se puede apreciar la implementación de prácticas evaluativas heterogéneas y diversas por parte de los profesores, con algunas diferencias entre los dos docentes estudiados, que pueden explicarse por su formación inicial, continua y de posgrado y por la experiencia profesional.

Tabla V: Categorización de resultados según subcategorías

Subcategoría	Categorización de resultados encontrados
Concepto de evaluación	Docentes: Concepción formativa en el discurso. Estudiantes: Concepción como medición y calificación.
Tipos de evaluación según el momento en que se	Predominio de evaluación diagnóstica y sumativa. Falta

aplica	de sistematicidad en la evaluación continua.
Tipos de evaluación según los actores que participan	Preeminencia de heteroevaluación; casi ausencia de autoevaluación y coevaluación.
Objeto de la evaluación	Énfasis en los contenidos conceptuales. También se evalúan actitudes. Escasa evaluación de contenidos procedimentales y habilidades.
Planeación de la evaluación	Se continúa incluyendo al final y no al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje. No siempre se aprecian intenciones claras y explícitas en relación a las metas de aprendizaje, no se toman en cuenta los aprendizajes esperados como referencia.
Instrumentos de evaluación	Empleo de variedad de instrumentos cuantitativos y cualitativos, pero con escasa fundamentación de su relación con los aprendizajes esperados. Tareas evaluativas que exigen bajas demandas cognitivas de

	los estudiantes.
Proceso de evaluación	<p>Se consideran los conocimientos previos.</p> <p>Se lleva un registro continuo, si bien este no es del todo sistemático, ni se contrasta la evaluación diagnóstica con la final</p> <p>Énfasis en los productos sobre el proceso.</p> <p>Insuficiente relación de la evaluación con las metas de aprendizaje o aprendizajes esperados.</p> <p>Escasa atención al carácter metacognitivo y auto regulador de la evaluación.</p> <p>Escaso uso de la retroalimentación, sobre todo en uno de los docentes.</p>
Utilización de los resultados	<p>Diferencias entre los docentes.</p> <p>En un caso se emplean para calificar y clasificar al estudiante; en otro para la retroalimentación del logro de aprendizaje y corregir el proceso.</p>
	Heterogéneas, híbridas.

Prácticas Evaluativas	Combinación de elementos tradicionales con elementos de la evaluación formativa.
-----------------------	--

Fuente: Elaboración propia.

## CONCLUSIONES PARCIALES

De acuerdo a la información obtenida en la aplicación de los diversos instrumentos de investigación y su triangulación con la teoría, el estado del arte y el contexto, puede concluirse que la evaluación reviste gran complejidad, en virtud del conjunto de mediaciones que se articulan con este proceso, estrechamente relacionado con las políticas educativas, el contexto y las condiciones donde se lleva a cabo, las concepciones y prácticas de los docentes y estudiantes, el nivel educativo, entre otras.

En la escuela telesecundaria estudiada en el presente trabajo se expresan prácticas evaluativas heterogéneas, que clasificamos como “híbridas” porque combinan aspectos del enfoque formativo de la evaluación, con elementos tradicionales, que se fusionan o integran con las prácticas establecidas, lo que se expresa en una cierta cultura evaluativa, con elementos transformadores pero también con rasgos rutinarios que limitan el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

Se aprecia también cierta diferenciación en las prácticas evaluativas de los dos docentes estudiados; en un caso, las

prácticas están más acordes con el enfoque formativo, lo que puede explicarse por la mayor experiencia profesional del docente (29 años de servicio, y formación de posgrado, con maestría en docencia y administración superior). Mientras que el otro docente posee solamente formación de licenciatura, con 8 años de servicio.

Como elementos del nuevo enfoque pueden señalarse los siguientes aspectos que distinguen las prácticas evaluativas:

- La introducción de una variedad de instrumentos de evaluación, donde el examen no constituye el elemento central.
- La consideración de los conocimientos previos de los estudiantes.
- La creación de un clima favorable de aprendizaje y el interés por la motivación de los estudiantes.
- La tendencia a un cambio en las nociones de los docentes sobre la evaluación, hacia una concepción formativa y continua.
- La sistematización de la información sobre el desempeño de los alumnos como recursos para la toma de decisiones.

Como aspectos tradicionales pueden señalarse:

- La visión de la evaluación como el momento final de la planeación didáctica y no como su punto de partida.
- El predominio de la heteroevaluación, en la que el docente es el actor principal del proceso evaluativo; con escasa utilización de la coevaluación y

autoevaluación; lo que determina la escasa participación y responsabilidad del estudiante como sujeto del proceso de enseñanza aprendizaje.

- El énfasis en los contenidos conceptuales como objeto de la evaluación y escasa atención a la aplicación de los contenidos, es decir al desarrollo de competencias.
- Estrechamente relacionado con lo anterior, la utilización de tareas evaluativas que implican un bajo nivel de demandas cognitivas de los estudiantes, lo que se expresan en el 100% de aprobación en la institución.



## CONCLUSIONES

De acuerdo con la triangulación de la información obtenida a partir de los diversos instrumentos de investigación y su fundamentación con la teoría, el estado del arte y el contexto de la institución, puede concluirse que la evaluación es un proceso de gran complejidad, que se articula y es mediado por diversos factores, como son las políticas educativas, el contexto institucional, las condiciones donde se lleva a cabo, las concepciones y prácticas de los docentes y estudiantes, el nivel educativo en el que se implementa, entre otros. Una verdadera evaluación *para* el aprendizaje y no *del* aprendizaje es:

Una evaluación de procesos de aprendizaje cuyos factores tienen que ver con la participación activa de estudiantes en su aprendizaje, la reinformación eficaz facilitada a los estudiantes, la adaptación de la enseñanza para tener en cuenta los resultados de la evaluación, a necesidad de que los alumnos sean capaces de evaluarse a sí mismos y el reconocimiento de la profunda influencia que la evaluación tiene sobre la motivación y al autoestima de los estudiantes, influencias cruciales ambas sobre el aprendizaje (Púñez, 2015, p. 89).

En la escuela telesecundaria estudiada en el presente trabajo se expresan prácticas evaluativas heterogéneas, que

clasificamos como “híbridas” porque combinan aspectos del enfoque formativo de la evaluación, con elementos tradicionales, que se fusionan o integran con las prácticas establecidas por los maestros, lo que se expresa en una cierta cultura evaluativa, con elementos transformadores pero también con rasgos rutinarios que limitan el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

Entre los aspectos más relevantes encontrados puede citarse el hecho de que los aprendizajes esperados no constituyen los referentes fundamentales de los instrumentos y tipos de evaluación utilizados por los docentes. De igual forma, las tareas a evaluar establecen bajas demandas cognitivas de los estudiantes, lo que puede explicar el alto índice de aprobación, ya que en la telesecundaria no existe ningún estudiante reprobado en ninguno de los tres grados. Este dato contrasta con los bajos niveles de desempeño de esta modalidad en los exámenes nacionales e internacionales.

No obstante, también las políticas influyen en estas prácticas, ya que la tendencia a los altos índices de aprobación está de alguna manera estipulado y validado por la supervisión y las instancias de asesoría técnico pedagógica. Sin embargo, las calificaciones de los estudiantes son bajas en promedio, lo que indica que los profesores valoran la existencia de dificultades de aprendizaje.

Como se señaló en el apartado de análisis de los resultados, si bien los profesores tienen nociones del cambio

que significa la evaluación formativa; no son capaces de llevar a su práctica todos los aspectos que implica este nuevo modelo educativo de gran complejidad. Es de señalar que los docentes perciben este cambio y tratan de implementar nuevas modalidades de evaluación, pero no siempre poseen las competencias necesarias para asumir la magnitud de la transformación que dicho cambio exige en sus prácticas.

Por otra parte, se plantea que la evaluación es para apoyar y que el examen es una herramienta secundaria, las autoridades en la zona escolar siguen exigiendo calificaciones numéricas y exámenes, por lo que los docentes se encuentran en medio de exigencias contradictorias.

La evaluación del aprendizaje que se implementa en la secundaria posee una serie de dificultades, entre las que se encuentran:

Inadecuada planeación de la misma, desarticulación con los aprendizajes esperados y evidencias de desempeño. De igual forma, la evaluación sigue siendo la etapa final del proceso de enseñanza y no el punto de partida, tal como han señalado los estudiosos del enfoque formativo y de competencias.

Predominio de la heteroevaluación y escasos intentos por preparar a los estudiantes para que puedan llevar a cabo otras modalidades más participativas como la coevaluación y autoevaluación, las cuales podrían contribuir a un verdadero enfoque formativo, ya que desarrollarían competencias de análisis crítico, responsabilidad, autonomía

y capacidad de gestión de los aprendizajes, entre otras competencias y valores para la vida.

Falta de integración entre los resultados de los estudiantes en diferentes momentos de la evaluación: diagnóstica, continua y sumativa. No existe un registro sistemático que permita contrastar los logros continuos de los estudiantes.

La evaluación sigue midiendo fundamentalmente contenidos conceptuales y en el mejor de los casos las actitudes de los estudiantes; pero no se evalúan contenidos procedimentales ni habilidades y por ello no se valora realmente el logro de competencias. De igual forma se evalúa más el producto que el proceso.

Por otra parte, el uso de la retroalimentación es débil; sin embargo, este es uno de los procesos principales en la evaluación formativa, pues es el que permite que el alumno reconozca sus errores y que se desarrolle la función meta cognitiva y reguladora de la evaluación.

A partir de estos resultados puede concluirse que los procesos de evaluación en la telesecundaria analizada no cumplen de manera eficaz su función reguladora del aprendizaje de los estudiantes.

No se ha logrado fomentar una cultura de la evaluación que logre acuerdos entre los diferentes actores educativos: director, maestros, alumnos y padres de familia; pues se aprecia una distancia entre las concepciones de los docentes, el director y los estudiantes en torno a la evaluación, lo que es expresión de la falta de acuerdos y consensos.

Sin embargo, existen fortalezas que pueden constituir puntos de partida en la construcción de dicha cultura evaluativa, como son las positivas relaciones maestro-alumno, la existencia de ambientes de aprendizaje favorables, la disciplina, el empleo de variadas herramientas de evaluación (no solo del examen), y de algunos instrumentos propios del enfoque de competencias; así como el compromiso de los docentes para motivar a los estudiantes, y la consideración de sus conocimientos previos.

Para finalizar es preciso recordar que:

Ninguna transformación educativa de envergadura se puede lograr sin modificar la formación y actualización de profesores. Los contenidos de enseñanza y sus orientaciones pedagógicas y didácticas —cualquiera que éstas sean— son asimilados y puestos en práctica por los docentes (De Ibarrola, 1998, citada por Miranda, 2012, p. 55).

## **SUGERENCIAS Y/O RECOMENDACIONES**

Considerando que uno de los retos clave para el docente es tener el control de la planeación y evaluación dentro del proceso enseñanza aprendizaje para lograr que ni la planeación, ni la evaluación sean una carga administrativa, si no verdaderamente cómplices de su práctica como un

medio de transporte para lograr los fines educativos es importante:

- Incluir desde la planeación las distintas fases y momentos de la evaluación.
- Diseñar actividades y situaciones de aprendizaje en la planeación al mismo tiempo que se decide la manera de evaluar.

Además también se sugiere atender a las Interrogantes que debe hacerse el docente para una buena realimentación de acuerdo a Pérez Oxana (2018).

- ¿Cómo realimenta a los estudiantes?
- ¿Incluyo la realimentación en la planeación?
- ¿Realimento durante el aprendizaje o solo en la evaluación final?
- ¿Mis realimentaciones han sido eficaces?
- ¿He mejorado mi práctica a partir de los resultados de la evaluación?
- ¿Los alumnos han mejorado a partir de las realimentaciones? (p.7)

Para lograr una correcta retroalimentación se debe evaluar de forma continua. Por lo que se está completamente de acuerdo con Rebeca Anijovich, (2018) citado Pérez Oxana, (2018) donde aconseja organizar las orientaciones y los acuerdos de la realimentación en tres

pasos, para que los alumnos tengan claridad acerca de que sigue y como pueden alcanzar los aprendizajes esperados, haciéndose las siguientes interrogantes.

- *¿Que seguir haciendo?* Estrategias de Aprendizaje que han contribuido a los avances.
- *¿Que empezar hacer?* Estrategias que no se han intentado y son adecuadas para la meta de Aprendizaje.
- *¿Que dejar de hacer?* Estrategias que no han contribuido al aprendizaje por ser inadecuadas o realizarse de manera equivocada (p. 14).

Desde el punto de vista del autor a partir de las áreas de oportunidad detectadas, el trabajo permitió formular un conjunto de recomendaciones generales para el perfeccionamiento de la evaluación del aprendizaje en telesecundaria, entre las que se encuentran:

- Favorecer el trabajo colegiado entre profesores, para que puedan compartir sus concepciones, experiencias y mejores prácticas evaluativas.
- Dar mayor relevancia desde la gestión pedagógica a los procesos de enseñanza aprendizaje y dentro de ellos a las formas de evaluación.
- Generar desde la dirección escolar un clima de reflexión sobre el tema entre la comunidad educativa.

- Discutir los resultados del presente estudio, para que los docentes puedan realizar una reflexión sobre sus prácticas evaluativas.
- Brindar asesoría para que los profesores mejoren sus procesos de planeación de la evaluación.
- Estimular la participación activa de los estudiantes en los procesos de evaluación, prepararlos para la implementación de procesos de autoevaluación y coevaluación.
- Implementar cursos de actualización profesional para los docentes.
- Diseñar herramientas de evaluación innovadora y atractiva para los estudiantes, cercana a sus problemáticas e intereses reales, que no solo evalúen contenidos, sino la aplicación del conocimiento.
- Realizar una capacitación de los maestros en planeación y evaluación formativa.
- Tener presente la realimentación como uno de los fines de la evaluación en la nueva escuela mexicana.

Desde el punto de vista de la investigación se sugiere:

- Continuar desarrollando investigaciones sobre el proceso de evaluación, las prácticas evaluativas de los docentes y el impacto de la evaluación en el desempeño de los estudiantes.

- Realizar estudios de intervención, en el que implementen mediante la investigación acción, cambios en las prácticas evaluativas.
- Estudiar la visión y las actitudes de los estudiantes ante la evaluación.



## REFERENCIAS

- Abbagnano, Nicola, Visalberghi, A. (1992), Historia de la pedagogía en México. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Azaustre, C., Monescillo, M. (2013). La evaluación formativa en el contexto educativo. Orientaciones desde la práctica docente. *REVALUE: Revista de evaluación educativa*, 2 (2). Recuperado de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Backhoff Escudero, Eduardo, Pérez Morán, Juan Carlos y Contreras Roldán, Sofía (2015). Las telesecundarias en México: resultados de TALIS 2013. Colmee México 2015. Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Institucional.
- Blanco Gutiérrez, Oscar B. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes, en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, No. 9, Mérida.
- Biggs, Jhon (2005). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea.
- Bordas, M. Inmaculada & Cabrera, Flor (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso, *Revista Española de Pedagogía*, Año LIX, enero-abril, n.218, pp.25 a 48.
- Carbajosa, Diana (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 132, IISUE-UNAM. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n132/v33n132a11.pdf>
- Carreño Huerta, Fernando (2007). Enfoques y principios de la evaluación. 2da. reimpresión. México: Trillas.

- Castillo Arredondo, Santiago & Cabrerizo Dialogo, Jesús (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid: Pearson educación.
- Celman, Susana (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En: Camilloni, Alicia, Celman, Susana, Lithwin, Edith y Palou de Maté, M. del Carmen. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, pp. 35-66. Buenos Aires: Paidós.
- Cisterna Cabrera, Francisco (2005). Evaluación, Constructivismo y Metacognición. Aproximaciones teórico- prácticas, *Horizontes Educativos*, núm. 10, 2005, pp. 27-35, Universidad de Bio Chile. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/979/97917573003.pdf>
- Colás Bravo, M. P. y Rebollo Catalán, M. A. (1993) *Evaluación de programas: Una guía práctica*. Kronos: España.
- CONEVAL. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2015). Evolución de la Pobreza por ingresos 1990-2010. Recuperado de: <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Evolucion-de-lasdimensiones-de-la-pobreza-1990-2010-.aspx>
- Cruz Núñez, Fabiola & Quiñones Urquijo, Abel (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona Próxima*, núm. 16, enero-junio, 2012, pp. 96-104, Universidad del Norte, Barranquilla. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/853/85323935009.pdf>
- Escudero, Tomás (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y*

- Evaluación Educativa* (RELIEVE), v. 9, n. 1. Recuperado de:  
[http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)
- Fonseca, José Gregorio (2007). Modelos cualitativos de evaluación, *Educere*, año 11, No. 38, 427-432. Recuperado de:  
<http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v11n38/art07.pdf>
- Frade Rubio, Laura (2012). *Competencias en el aula, Conceptos básicos, planeación y evaluación*. México: SEIEM.
- Frade Rubio, Laura (2008). Evaluación por competencias. 2a Edición, México: Mediación de Calidad.
- García Badillo, Elda (2008). Instrumentos de evaluación. La evaluación del aprendizaje basado en competencias. Primera reunión internacional de evaluación en Educación Media y Superior. Recuperado de:  
<http://www.ieia.com.mx/materialesreuniones/1aReunionInternacionaldeEvaluacion/PONENCIAS18Septiembre/2.Competencias/C O.2-EldaGarc%C3%ADaBadillo.pdf>
- García Garduño, José María (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, octubre-diciembre, 2005, pp. 1275-1283. Consejo Mexicano de Investigación Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002721>
- García-Medina, A. et al. (2015). Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español. Materiales para Apoyar la Práctica Educativa. México: INEE. Recuperado de:  
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/420/P1D420.pdf>

- Garza Vizcaya, Eduardo L. de la (2004). La evaluación educativa, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, núm. 23, octubre-diciembre, 2004, pp. 807-816, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002302>
- Geli de Ciurana, Ana Ma. (1988). Paradigmas contemporáneos de evaluación y su relación con la enseñanza de las ciencias, *Revista Investigación en la escuela*, No. 5.
- González Pérez, Miriam (2001). La evaluación del aprendizaje. Tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Media Superior* 15 (1), 85-96. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v15n1/ems10101.pdf>
- González Rey, Fernando (2006). Investigación cualitativa y subjetividad. Guatemala: ODHAG.
- González, Oswaldo (s/f). Evaluación Basada en Competencias. *Revista de Investigación*, Número 53, pp: 11-31.
- Hamodi, Carolina, López, Víctor Manuel & López, Ana Teresa (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos* | vol. XXXVII, núm. 147, 2015 | IISUE-UNAM. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a9.pdf>
- López Calva, Martín (2000). Planeación y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. Reimpresión 2013. México; Trillas.
- López Frías, Blanca Silvia, Hinojosa Kleen, Elsa María (2011). *Evaluación del aprendizaje*. México: Trillas.
- López Portillo, Esther (2018). *Evaluar para aprender*. México. Recuperado de:

<https://es.slideshare.net/informaticacuitlahuac/evaluar-paraaprenderdigital>

López Torres, Marco (2013). *Evaluación Educativa*. México: Trillas.

Martínez Miguélez, Miguel (2012). *Evaluación cualitativa de programas*. México: Trillas.

Martínez-Garrido, Cynthia & Murillo, Javier (2016). Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar. *RMIE*, 21 (69), 471- 499. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC01>

Martínez Rizo, Felipe (2013). El futuro de la evaluación educativa. *Sinéctica, Revista electrónica de Educación*, no. 40, ITESO. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40\\_el\\_futuro\\_de\\_la\\_evaluacion\\_educativa](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_el_futuro_de_la_evaluacion_educativa)

Martínez-Rizo, F. & Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17 (1), 17-32. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-mtnzrizermercado.html>

Mateo, Joan (2005). *La evaluación educativa: su práctica y otras metáforas*. México: Alfaomega.

Mateo, Joan (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas, *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 24, n.º 1, 165-186. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/97361/93471>

Mercado, Adriana & Martínez Rizo, Felipe (2014). Evidencias de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primarias de Nuevo León. *RMIE*, 19 (61), 537-567. Recuperado de:

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART61008>

- Miranda, Francisco (2010). La reforma curricular de la Educación. En Alberto Arnaut, Alberto & Giorguli, Silvia (Coord.). *Los grandes problemas de México. Educación*, pp. 35-60. Ciudad México: El Colegio de México. México, D.F. : El Colegio de México, 2010
- Moreno, Tiburcio. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39. Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39\\_09](http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_09)
- Pardo, R.G., Salazar, M. del P., Díaz, R., Bosco, M.D., Negrín, M.E., Del Valle, E., Cerón, A.E. (2013). *La evaluación en la escuela*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: [http://www2.sep.pdf.gob.mx/formacion\\_continua/antologias/archivos-2014/SEP220021.pdf](http://www2.sep.pdf.gob.mx/formacion_continua/antologias/archivos-2014/SEP220021.pdf)
- Pérez Bravo, Oxana (2018). *Evaluar con el enfoque formativo*. México. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/informaticacuitlahuac/evaluar-conenfoqueformativodigital>
- Pérez Gándara, Benjamín Moisés (2014). Metodología de la evaluación educativa. México, D.F.: Instituto Politécnico Nacional.
- Portillo Rodríguez, Alejandra (2018). *Evaluar y planear*. México. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/informaticacuitlahuac/evaluar-yplaneardigital>
- Púñez Lazo, Flor de María Nicole (2015). Evaluación para el aprendizaje. *Horizonte de la Ciencia* 5 (8), 87-96, Julio 2015 FE/UNCP. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420479.pdf>

- Rodríguez de Mayo, Rubén (2003). Naturaleza política de la evaluación curricular: Los fundamentos políticos del enfoque democrático de Barry MacDonald, *Revista de Pedagogía*, 24 (71), pp. 349-384. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922003000300002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000300002&lng=es&nrm=iso)
- Ruiz Iglesias, Magalys (2008). La evaluación de competencias. Material de la Maestría internacional de competencias profesionales. Universidad Autónoma de Nuevo León-Universidad de la Mancha, Castilla.
- Ruiz Iglesias, Magalys (2011). *Cómo evaluar el dominio de competencias*. México: Trillas.
- Samboy, Loides (2009). Técnicas e instrumentos para evaluar los aprendizajes. Recuperado de: [http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI\\_Lectura/MGIEV/documentos/LECT94.pdf](http://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/MGIEV/documentos/LECT94.pdf)
- Santibáñez Riquelme, Juan Domingo (2011). *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil*. México; Trillas.
- SEP (2011a). Plan de estudios. Educación Básica. México.
- SEP (2011b). Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Matemáticas.
- SEP (2011c). Programa de estudios 201. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español.
- SEP (2013a). *El enfoque formativo de la evaluación. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica*. México DF. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/C1%20HERRAMIENTAS-ENFOQUE-WEB.pdf>

- SEP (2013b). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica, No. 4. México DF. Recuperado de: [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h\\_4\\_Estrategias\\_instrumentos\\_evaluacion.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_4_Estrategias_instrumentos_evaluacion.pdf)
- SEP (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. México.
- SEP (2019) Guía de trabajo Consejo Técnico Escolar fase intensiva 2019-2020. México recuperado de: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-hiYwHRLCB4-GuiaCTEFaseIntensiva2019-20.pdf>
- Shepart, A. Lorrie (2006). *La evaluación en el aula*. México: INEE.
- Stake, Robert E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: GRAÓ.
- Stake, Robert E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Servín Jiménez, Jorge (2012). Rúbricas. Una herramienta de evaluación para la mejora del desempeño de los estudiantes. (s.l.e., s.e.)
- Servín Jiménez, Jorge & Martínez Hernández, Graciela (2012). El portafolio. Una herramienta para evaluar y mejorar el aprendizaje y el desarrollo profesional. (s.l.e., s.e.)
- Solano, B. S. (2014). Auto y coevaluación, complementariedad significativa en la evaluación de las ciencias sociales. *Escenarios*, 12(1), 34-49.
- Thorndike, E. L. (1904). *An introduction to the theory of mental and social Measurements*. New York: Teacher College Press, Columbia University.

- Torres Mesías, Álvaro (2010). Una reflexión pedagógica sobre la evaluación de los estudiantes para momentos de cambio, *TENDENCIAS*, Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Nariño, (XI) 2, 175-192. Recuperado de: Dialnet-UnaReflexionPedagogicaSobreLaEvaluacionDeLosEstudi-3640605.pdf
- Torres, María Fernanda & Cárdenas, Esther Julia (2010). ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005 – 2010). *Enunciación* 15 (1), Bogotá, Colombia. Recuperado de:
- Toaquiza, Viviana (2015). Ralfh Tyler, el padre de la evaluación educativa, para el aula, *Revista del Instituto de Enseñanza y Aprendizaje* (IDEA) USFQ, No. 13. Recuperado de: [https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para\\_el\\_aula/Documents/para\\_el\\_aula\\_13/pea\\_013\\_0015.pdf](https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_13/pea_013_0015.pdf)
- Tobón, Sergio (2013). El enfoque socioformativo de las competencias: Aplicando el pensamiento complejo en el aula. En Alonso Alonso, María Margarita & Ruiz Uribe, Martha Nélica (coords.): *Educación por Competencias. Crítica y Perspectivas*. México D.F: fronterAbierta, pp. 125-147.
- Tyler, R.W. (ed.) (1969). *Educational evaluation: New roles, new means*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO (1992). *Informe Mundial sobre la educación*. Madrid: Santillana.
- UTHH (2013). Manual de Técnicas, Objetos e Instrumentos de Evaluación. Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense. Huejutla de

Reyes, Hidalgo. Recuperado de:  
[http://www.uthh.edu.mx/file\\_manager/doc\\_168.pdf](http://www.uthh.edu.mx/file_manager/doc_168.pdf)

Velasco Orozco, Juan Jesús (2003). La investigación etnográfica y el maestro. *Tiempo de Educar* 4 (enero-junio). Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100706>

*La evaluación del aprendizaje en una telesecundaria*, de Veronica Molina Suarez, 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: Veronica Molina Suarez. El tiraje consta de 750 ejemplares.









