



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

**INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**“Las prácticas de la evaluación formativa
en la educación primaria. Un estudio de caso”**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE :
LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA :

SILVIA BERENICE ORTEGA MARTÍNEZ

DIRECTOR DE TESIS:

DRA. MARITZA LIBRADA CÁCERES MESA

COMITÉ TUTORIAL:

DR. JAVIER MORENO TAPIA

DRA. MARÍA CHONG CRUZ BARREIRO

DR. OCTAVIANO GARCÍA ROBELO

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO. NOVIEMBRE 2020



M. EN C. JULIO CÉSAR LEINES MEDECIGO
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DE LA UAEH.
P R E S E N T E.

Sirva este medio para saludarle y al mismo tiempo, nos permitimos comunicarle que una vez leído y analizado el trabajo de tesis **“Las prácticas de la evaluación formativa en la educación primaria. Un estudio de caso”** que, para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación, presenta la **P.D.L.C.E. Silvia Berenice Ortega Martínez** con número de cuenta **354385** consideramos que reúne las características e incluye los elementos necesarios de un trabajo de tesis. Por tal motivo, en nuestra calidad de sinodales designados como jurado para el examen de grado, nos permitimos manifestar nuestra aprobación a dicho trabajo.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que, a **Silvia Berenice Ortega Martínez** le otorgamos nuestra autorización para imprimir y empastar el trabajo de tesis, así como continuar con los trámites correspondientes para sustentar su Examen Profesional para obtener el título de Licenciada.

A T E N T A M E N T E
“AMOR, ORDEN Y PROGRESO”
Pachuca de Soto, Hidalgo, 10 de noviembre de 2020

DR. ALBERTO SEVERINO JAÉN OLIVAS
DIRECTOR

DRA. MARÍA CRUZ CHONG BARREIRO
PRESIDENTA

DR. OCTAVIANO GARCÍA ROBELO
SECRETARIO

DRA. MARITZA LIBRADA CÁCERES
MESA
VOCAL

DR. JAVIER MORENO TAPIA
SUPLENTE

c.c.p. Archivo
MGVB/lhc



AGRADECIMIENTO

Con mucho amor y orgullo agradezco a mi universidad por haberme permitido formarme y en ella, a la Doctora Maritza Cáceres por apoyarme, guiarme, enseñarme y cobijarme en este proceso.

Gracias a todas las personas que fueron partícipes de este proceso, ya sea de manera directa o indirecta, gracias a todos ustedes, fueron los responsables de realizar su pequeño aporte, que el día de hoy se vería reflejado en la culminación de mi paso por la universidad.

Este es un momento muy especial que espero, perdure en el tiempo, no solo en la mente de las personas a quienes agradecí, sino también a quienes invirtieron su tiempo para echarle una mirada a mi proyecto de tesis; a ellos asimismo les agradezco con todo mi ser.

DEDICATORIA

Esta tesis va dedicada a mi familia por haber sido mi apoyo a lo largo de toda mi carrera universitaria y a lo largo de mi vida. A todas las personas especiales que me acompañaron en esta etapa, aportando a mi formación tanto profesional y como ser humano.

El presente trabajo si bien ha requerido de esfuerzo y mucha dedicación, no hubiese sido posible su finalización sin la cooperación desinteresada de todas y cada una de las personas que me acompañaron en el recorrido laborioso de este trabajo y muchas de las cuales han sido un soporte muy fuerte en momentos de angustia y desesperación.

Contenido

RESUMEN	7
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPITULO I: ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	13
1.1. ALGUNAS INVESTIGACIONES CONSULTADAS SOBRE LA EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE	14
1.2. INVESTIGACIONES SOBRE EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO	23
1.3. DIFICULTADES DE LOS DOCENTES PARA IMPLEMENTAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL AULA	31
CAPITULO 2: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	36
PREGUNTA CENTRAL	37
PREGUNTAS ESPECÍFICAS.....	37
OBJETIVO GENERAL	37
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	37
SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN.....	37
JUSTIFICACIÓN	38
CAPÍTULO 3: UN ACERCAMIENTO A LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA	41
3.1. ALGUNOS REFERENTES HISTÓRICOS DE LA EVALUACIÓN	41
3.2 UNA APROXIMACIÓN A LA COMPRENSIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN.	43
3.2.1. ¿Qué es la evaluación?	43
3.2.2. ¿Qué es la evaluación educativa?	45
3.2.3. Funciones de la Evaluación	54
3.2.4. Tipos de Evaluación Educativa	55
3.2.5. Evaluación Formativa	58
3.2.6 Evaluación Formativa Compartida	61
3.2.7 Evaluación Democrática.....	63

3.2.8.- Los enfoques de la Evaluación en los Programas de Educación Primaria.	64
3.2.7. Estrategias de Evaluación	65
3.2.7. Técnicas e Instrumentos de Evaluación	66
CAPÍTULO IV. CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO DE ESTUDIO	77
4.1. Características de la Institución Educativa donde se desarrolla el estudio 77	
4.2. Características del currículo de la Educación Básica en México.....	78
4.2. 1. La evaluación de los aprendizajes en el currículo de la Educación primaria	81
Capítulo V. Fundamentos metodológicos para el estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes en la educación primaria.....	86
5.1 Introducción	86
5.2 Diseño de la investigación	88
5.3 Selección de la población de estudio.	89
5.4 Unidades de observación y entrevista	90
5.5 Categorías de análisis para el estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes.....	91
5.6 Técnicas e instrumentos de Investigación	93
CAPITULO VI. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	96
CAPITULO VII. CONCLUSIONES	123
Bibliografía.....	126
ANEXOS	128

RESUMEN

Un desafío que ha estado presente en la Educación Básica, a través de los años hasta la actualidad, ha sido el cómo se aplica la evaluación de los aprendizajes, con énfasis en la dimensión formativa, debido a la poca comprensión y limitaciones en torno a formación docente sobre estos temas. La Evaluación Formativa, se considera importante para transformar las prácticas docentes a la luz de las exigencias curriculares, con el fin de lograr aprendizajes significativos relacionados con la vida cotidiana. Se enfatiza en la importancia de promover una cultura de la evaluación que asegure el desarrollo de un proceso sistemático, riguroso, reflexivo y orientado a la toma de decisiones académicas.

El estudio se desarrolló en la Escuela Primaria “David Livingstone, cuyo objetivo fue analizar cómo se llevan a cabo las prácticas de la evaluación formativa en los alumnos de sexto grado; delimitado en tres momentos, el primero considera los fundamentos teóricos que sustentan la comprensión del concepto de evaluación, sus diferentes modelos, funciones, finalidades, estrategias, técnicas e instrumentos. En el segundo, se refieren características contextuales y precisiones sobre la evaluación de las competencias en la educación básica y en el tercero, se sustentan los fundamentos teóricos y metodológicos que guían el estudio, se fundamenta el diseño y aplicación de instrumentos para la recogida e interpretación de los resultados, en correspondencia con las interrogantes formuladas; los cuales favorecen la toma de decisiones encaminadas a la mejora de las prácticas de la evaluación formativa. En las conclusiones se señala la importancia de sistematizar las prácticas educativas donde se privilegien los procesos de retroalimentación, a través de los cuales se promueva la concientización y autorregulación de los aprendizajes, como parte de la cultura de la evaluación.

PALABRAS CLAVE: Prácticas de evaluación del aprendizaje, evaluación formativa, cultura de la evaluación, evaluación del aprendizaje en la educación primaria

ABSTRACT

A challenge that has been present in Basic Education, through the years until now, has been how to apply the assessment of learning, with emphasis on the training dimension, due to the little understanding and dissemination, as well as the lack of ongoing training of teachers. Formative Assessment is considered important for transforming teaching practices in light of contemporary curricular demands in order to achieve meaningful learning for use in another scenario of daily life. It emphasizes the importance of promoting a culture of assessment that assures the development of a systematic, rigorous, reflexive and decision-making oriented academic process.

The first considers the theoretical foundations that support teachers' understanding, some research consulted on assessment from the perspective of teachers, and other more related research on the formative dimension of the assessment of student learning. Finally, the third phase involves the application of surveys, interviews, and observations in order to find methodological bases for the study of learning assessment practices in primary education and to respond to research questions, as well as to offer some conclusions and observations based on the results and according to the research assumption of this study.

KEY WORDS: Learning assessment practices, formative assessment, assessment culture, learning assessment in primary education

INTRODUCCIÓN

La evaluación es uno de los elementos fundamentales del sistema educativo y constituye la piedra angular del mismo, pues no se puede comprender la enseñanza sin tenerla en cuenta, porque condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Santos Guerra, 2016) y a la vez permite reconocer y responder a las necesidades de aprendizaje del estudiante, con el fin de reforzarlo para poder llevar a cabo una retroalimentación útil acerca de un determinado objeto durante el propio proceso.

De acuerdo con SanMartí (2008), es el eje que estructura la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas y a partir de ella se define el qué, cómo y cuándo enseñar; es por eso que la evaluación toma su importancia en el proceso educativo con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente. Por ello en México no es de extrañarse que la evaluación ocupe un lugar de primer orden en la política de Estado y en la política Educativa por considerarse un insumo para la toma de decisiones, la mejora de la gestión y operación de los servicios educativos.

Así mismo fundamenta Mancovsky (2007), la evaluación constituye un proceso formativo complejo y continuo que acompaña el desarrollo continuo de la actividad de enseñanza y a la vez la define como “una práctica intencionada que realiza un sujeto con el propósito de indagar, conocer y comprender un objeto determinado (prácticas, sujetos, objetos) a partir de la formación de un juicio de valor” (pág. 6).

Podemos hablar de evaluación como parte de la vida cotidiana, pues es un proceso que está en continua ejecución en casi todos los ámbitos del desarrollo humano, sin embargo, en esta ocasión hablaremos de la evaluación formativa en el campo escolar, que se sustenta en una diversidad de estrategias que promueven el aprendizaje de los estudiantes.

En el Modelo Educativo para la educación obligatoria en México (antes El Modelo Educativo 2017), se señala que la evaluación es un proceso que tiene como objetivo mejorar el desempeño de los estudiantes e identificar sus áreas de oportunidad, en función de promover estrategias orientadas a aprender a aprender. Además, es un factor que impulsa la transformación de la práctica pedagógica y el seguimiento de los aprendizajes. En tanto evaluar desde el enfoque formativo permite reflexionar acerca de la práctica docente, así como la forma en cómo aprenden los alumnos, es decir que hace posible realizar los ajustes necesarios a la propuesta de enseñanza con el fin de brindar orientaciones para fortalecer el logro educativo y la atención oportuna para quienes necesitan apoyo.

La evaluación formativa es un proceso sistemático y continuo que se realiza durante y al término de un tema, una unidad o serie de actividades y tiene por objeto brindar información que ayude a comprender la manera en que el proceso de aprendizaje se lleva a cabo, para así poder identificar las posibles áreas de oportunidad en el aprendizaje y/o en el proceso de enseñanza, permite planear nuevas estrategias metodológicas, que le permitan retroalimentar a los estudiantes y ayudarlo a controlar sus procesos metacognitivos en el ámbito de su proceso de aprendizaje.

En el primer capítulo de esta tesis, titulado “Estado de la Cuestión”, se presenta una recapitulación de varios artículos relacionados con la evaluación formativa, desde la perspectiva docente, artículos afines con la evaluación formativa desde la perspectiva del alumnado y finalmente, documentos que abordan las problemáticas que los docentes enfrentan para implementar la evaluación formativa en el aula. Este capítulo tiene como fin establecer un antecedente teórico como base para esta investigación.

El segundo capítulo se titula “Planteamiento del problema”; como su nombre lo dice, se abordan temas referentes a la propia investigación, la descripción de la

problemática objeto de estudio, la delimitación de la pregunta central y específicas de la investigación, el objetivo general y específico, así como los supuestos de investigación y justificación del estudio.

En el tercer capítulo titulado “Un acercamiento a la evaluación de las competencias en la Educación Básica” se encuentra los referentes históricos de la evaluación de los aprendizajes, así como una aproximación a la comprensión del concepto de evaluación, entre los aspectos de mayor relevancia. Por su parte, el cuarto capítulo trata sobre la “Caracterización del contexto de estudio”, en el que se refieren las características de la institución educativa donde se desarrolla el estudio, las características propias del currículo de la Educación Básica en México y se enfatiza en la evaluación de los aprendizajes en el currículo de la Educación Primaria.

Por último, se encuentra el capítulo cinco titulado “Fundamentos metodológicos para el estudio de las prácticas de Evaluación de Aprendizajes en la Educación Primaria”, donde se presentan los fundamentos metodológicos, como el diseño de la investigación, la selección de la población de estudio, unidades de observación y entrevista, categorías de análisis para el estudio de las prácticas de Evaluación de Aprendizajes, Técnicas e instrumentos de investigación, criterios de rigor de la investigación y por último la triangulación de los resultados.

Finalmente, en el apartado de Conclusiones, se rescatan los principales hallazgos en el estudio en correspondencia con las preguntas y objetivos definidos que han conducido la investigación, donde se resalta la importancia de consolidar una cultura de la evaluación de los aprendizajes, con énfasis en la dimensión formativa como sustento que favorece la comprensión y mejora de los aprendizajes de los estudiantes, lo cual precisa que se promueva la renovación de la práctica docente. Así mismo se enfatiza que los principales hallazgos evidencian que no se lleva a cabo una evaluación formativa en todo

su alcance, pues no se les orienta en la manera en que están aprendiendo, tampoco se les hace conocer los objetivos por alcanzar en cada tema, no existe un acercamiento de las docentes hacia los alumnos para darles a conocer la manera en que pueden mejorar su aprendizaje y se pudo percibir que pocas veces se realiza una retroalimentación y se da paso a poner en práctica lo aprendido.

De igual forma se presentan las referencias bibliográficas y anexos que sustentan el estudio desarrollado.

CAPITULO I: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Una de las dificultades con los que se enfrenta a diario todo docente es la evaluación de sus alumnos, tarea complicada por los elementos que la conforman. Sobre todo, si nos referimos a la evaluación, que en el nivel de educación básica ha prevalecido durante mucho tiempo a través de programas que proponen una evaluación de naturaleza cualitativa y formativa, hasta el reciente modelo educativo 2017.

Poner en práctica la evaluación bajo este enfoque formativo ha sido y continúa siendo un desafío para el docente, ya que implica evaluar los procesos de aprendizajes de sus alumnos, sus logros, progresos, dificultades; también implica evaluar la práctica docente, las condiciones en que se realiza el trabajo en el aula, la organización y el funcionamiento de la escuela, así como la comunicación con madres y padres de familia, por ser todos ellos factores que influyen en el aprendizaje. Para lo cual deben valerse de diversas técnicas e instrumentos de evaluación que les apoyen en dicho proceso.

Esta dificultad de aplicación de la evaluación formativa en el aula, no solo se presenta en México, también ha sido tema de investigación en el plano internacional debido a su gran importancia en el mejoramiento del proceso educativo, como una herramienta de indagación, análisis y reflexión por parte del docente, para seguir fortaleciendo una cultura de evaluación en el aula que aún se encuentra en proceso tanto a nivel nacional como internacional.

La evaluación formativa está integrada por diversos elementos, por lo que para analizarla a nivel internacional y nacional ha sido necesario revisar diversas investigaciones que dieran cuenta de las complicaciones a las que se enfrentan los docentes a través de sus prácticas educativas.

El estado de la cuestión que se presenta es un comparativo de investigaciones a nivel nacional e internacional, que dan cuenta de cómo se ha abordado la evaluación formativa en el aula y las dificultades a las que se han enfrentado los docentes al aplicarla, lo cual sustenta los vacíos sobre el tema y le confiere pertinencia al presente estudio.

Es indispensable evaluar continuamente el desempeño educativo, los propios procedimientos de enseñanza y el modo de aprendizaje, con el fin de permitir adecuar dichos procesos a las necesidades y características de los alumnos para satisfacer sus expectativas en congruencia con las exigencias curriculares.

Toda escuela está compuesta por docentes, que de forma sistemática deben ayudar a sus alumnos a entender su propio proceso de aprendizaje e identificar sus áreas de oportunidad, esto a través de una evaluación formativa. La escuela efectiva es aquella cuyos profesionales realizan y utilizan sistemáticamente las evaluaciones para servir bien a los alumnos y para informar al público sobre los logros y necesidades de la escuela.

A continuación, se presenta el Estado de la Cuestión, donde se encuentra una recopilación de investigaciones de los ámbitos Internacionales y Nacionales, relativas a la evaluación formativa en Educación Básica el ser y el deber ser de la misma.

1.1. Algunas investigaciones consultadas sobre la evaluación desde la perspectiva docente

En el estudio desarrollado por Prieto (2008), sobre las creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales, en el contexto educativo chileno se centra en conocer el pensamiento de los profesores y sus creencias respecto a la evaluación, las cuales han sido ignoradas y descuidadas a lo largo

de mucho tiempo, sin embargo, hay que tomarlas en cuenta como un papel fundamental en el ejercicio profesional de la docencia.

Los docentes tienen creencias respecto a lo que es válido aprender y la manera en que es correcta evaluar el desempeño de los estudiantes y para ello, los profesores deben desarrollar un proceso reflexivo de evaluación constante con el fin de obtener información para mejorar paulatinamente el proceso educativo, así mismo enfatiza que las creencias del docente, representan el cimiento para desarrollar sus prácticas docentes, pues operan como el fundamento que guía su quehacer en el aula.

Otros profesores definen la evaluación como una oportunidad de introspección sobre la propia docencia para orientar y determinar el curso de sus prácticas; otros más afirman que la evaluación debe privilegiar la creatividad o la capacidad analítica de los estudiantes, mientras que otros creen que es de importancia identificar la exactitud de las respuestas o el progreso alcanzado acorde con los objetivos prescritos; también hay profesores que creen que la aplicación de pruebas estandarizadas facilita el conocimiento de lo que han aprendido los estudiantes; por el contrario, hay profesores que creen que dichas pruebas anulan sus subjetividades e impiden valorar sus aportes para comprender los complejos problemas asociados a enseñar y aprender

La evaluación afecta directamente la autoestima de los alumnos al generar sentimientos de frustración o superación a través de los resultados y las construcciones sociales que se han formado; es así como se han creado etiquetas que ofenden o celebran dependiendo de los resultados obtenidos y por consecuencia el alumno comienza a actuar de acuerdo a la etiqueta impuesta, creando inseguridades, auto-descalificación y desvalorización de sí mismos, sin tomar en cuenta el docente que todo esto podría ser resultado de procesos evaluativos mal diseñados, indebidamente desarrollados o fundados

en prejuicios negativos o positivos sobre las capacidades de los alumnos basado en el resultado de un instrumento de medición.

Las creencias tan variadas de los profesores sobre la evaluación tienen un efecto en los alumnos, principalmente es la generación de sentimientos de superación o frustración y la consiguiente construcción de su identidad personal.

Prieto (2008), enfatiza que la diversidad de creencias de los docentes, constituyen teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, profundamente enraizadas, no sólo en la cultura escolar dominante sino en las formas de enseñar y evaluar.

En el ámbito educativo mexicano fue el realizado entre 2009 y 2010 en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, por parte de García Medina et al., (2011) en donde se diseñaron y aplicaron cuestionarios sobre prácticas de evaluación a una muestra nacional de profesores, a sus alumnos y los directores de los mismos planteles.

Según García Medina et al., (2011), los principales resultados predominan una visión positiva sobre las competencias que se tienen para realizar evaluación formativa, pero la mayoría coincide en que es necesaria una capacitación o apoyo para poder tener conocimiento en el cómo promover y evaluar los aprendizajes de competencias establecidos en el currículo. Otro elemento que da cuenta de esta preocupación es que los maestros siguen dando gran importancia a la asignación de calificaciones numéricas a todos o casi todos los instrumentos (tareas y exámenes) de evaluación.

Otro hallazgo importante es que parecería haber una buena alineación entre las estrategias de enseñanza y la evaluación, pero hay también bases para plantear

una hipótesis en cuanto a la predominancia de propósitos educativos de baja demanda cognitiva como posible explicación (García Medina et al., (2011)).

En general, la consistencia entre los calificadores de las evidencias de español fue más alta que entre los resultados de matemáticas y se refiere por parte de García Medina et al., (2011), que dichos resultados pueden estar condicionados a una menor claridad sobre los estándares aplicados en matemáticas, así como a que las evidencias en español, en general, muestran mayor información sobre la instrucción y la complejidad de las tareas.

Los aspectos que mostraron menor consistencia fueron los relacionados con la coherencia entre la meta y el método de evaluación inferido por los calificadores, el proceso de trabajo de las tareas y la existencia de la calificación, lo cual se debió, según los analistas a no tener más información acerca de las evidencias en estos aspectos (García Medina et al., (2011)).

Así mismo se enfatiza que las opiniones más optimistas que los docentes mismos expresan en cuestionarios y entrevistas no deben entenderse, sin embargo, como intentos conscientes por dar información falsa, sino como un reflejo de comprensiones superficiales del sentido real de la evaluación formativa.

En este mismo orden de ideas, se recuperan los resultados de un estudio desarrollado por Mercado (2014), donde rescata algunas evidencias de las prácticas de la evaluación de un grupo de profesores de primarias del estado de Nuevo León. Este trabajo se deriva del estudio del diagnóstico de prácticas de evaluación de maestros que se hizo con una muestra representativa de primarias públicas del estado de Nuevo León a), en donde se aplicó un cuestionario estructurado a los docentes y se realizó una entrevista semiestructurada a un maestro por plantel; asimismo, se aplicó un cuestionario estructurado a los alumnos de sexto grado

Con relación a la evaluación de las competencias básicas en la Educación Primaria, Ramírez García (2016), fundamenta que:

El papel del docente en este proceso y a la vez refiere que las políticas de calidad solicitan una mayor formación de los profesionales en aras a alcanzar el grado sumo de competitividad, en este caso los profesionales de la educación han de conseguir que su alumnado alcance mejores resultados en las pruebas PISA, PIRLS o TIMMS; y por otro lado, la incorporación de nuevas demandas en cualquier ámbito laboral, en este caso las competencias básicas en el universo educativo, requiere estar preparado para afrontar las transformaciones que ocasionan en el contexto profesional (pág. 244)

En este sentido, formación permanente y competencias básicas constituyen elementos clave de la política educativa, prácticamente inseparables como se ha puesto en evidencia en el presente estudio.

En este ámbito Ramírez García (2016) retoma la Ley Orgánica de Educación (LOE), (2006) y señala que ésta establece en su artículo 91, las funciones del profesorado, entre ellas la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, la participación en la actividad general del centro y la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

Por su parte Fernández (2011), afirma que la evaluación de competencias se basa en “el acceso a fuentes múltiples y variadas de información con el fin de determinar si los estudiantes han alcanzado el nivel esperado de desarrollo de competencias, así como un grado suficiente de dominio de los recursos vinculados a cada competencia”, (pág. 41) es decir, en su desempeño.

En este sentido, según Gómez y Miralles (2013), resulta requisito indispensable que el profesorado emplee diversas estrategias de evaluación, diseñe pruebas

de evaluación basadas en la adquisición o no de unos determinados niveles de dominio y evalúe las competencias desde una perspectiva más amplia que dichas pruebas, por ejemplo, a través de las tareas ejecutadas por el alumnado y evitar que el examen se convierta en el principal instrumento de evaluación.

En definitiva, se entiende que el profesorado manifiesta su inclinación por un determinado modelo de enseñanza, si bien este queda en el mundo de las ideas cuando se intenta llevar a la práctica. La situación se complica aún más al intentar aplicar una evaluación acorde con dicho modelo, en ese momento se evidencian prácticas evaluativas totalmente contrarias a los pensamientos, especialmente si se trata de evaluar competencias.

Gómez y Miralles (2013), en su estudio precisan conocer qué concepción tiene el profesorado sobre la evaluación de las competencias básicas, qué estrategias e instrumentos utiliza y cómo interrelaciona los diferentes elementos curriculares para que el desempeño del alumnado sea evaluado de manera acertada. Dicho estudio se apoyó en un diseño empírico, descriptivo y correlacional, que siguió diferentes fases: como primer punto plantear del problema de investigación; seguido por delimitar los objetivos del estudio, la formulación de interrogantes; identificación y denominación de variables; identificar el diseño de la investigación, así como describir a los participantes; delimitación del instrumento de recogida de información y técnicas de análisis de datos. La muestra estuvo representada por los maestros que ejercieron docencia en Córdoba capital de Granada, España.

Las variables utilizadas, fueron en total nueve, las cuales ayudaron a llevar a cabo la recolección de datos en ésta investigación, los autores, diseñaron un cuestionario, el cual fue puesto en marcha a través de un pilotaje a 47 docentes para posteriormente realizar la elaboración definitiva, eliminando seis ítems, modificando la redacción y finalmente, se constituyó por 77 ítems, de los cuales,

11 versaba sobre aspectos a la evaluación de las competencias básicas. (Gómez y Miralles, 2013).

Los resultados han mostrado que los docentes cordobeses declaran poseer un conocimiento medio de conceptos vinculados con la evaluación de las competencias básicas, si bien el mismo es superior a la capacitación que se atribuyen para llevar a cabo un proceso de evaluación de corte competencial centrado en la construcción de indicadores de logro o desempeño; en su secuenciación en los tres ciclos de la etapa de educación primaria; en el diseño de niveles de dominio de dicho indicadores; en la elaboración de pruebas de evaluación basadas en esos niveles; y en el empleo de estrategias para articular criterios de evaluación con otros elementos curriculares (objetivos y contenidos, por ejemplo) o en el diseño de instrumentos de evaluación específicos para las competencias básicas.

Las concepciones de las docentes con respecto a la evaluación se limitan a conocer algunos de los tipos de evaluación pareciera que no las definen y menos las aplican. Utilizan con recurrencia el diario de campo, no conocen las rubricas propias de la evaluación de competencias, un menor uso están las pruebas, los instrumentos de diseño propio y los proyectos de búsqueda de información. Sus concepciones son muy limitadas y están referidas a la observación sin incluir instrumentos focalizados.

A pesar de reconocer la importancia de evaluar por competencias, se observan ciertos vacíos según Tobón (2011):

1. Falta claridad respecto a cómo planear la evaluación de las competencias en los procesos formativos. Esto se debe porque los docentes no poseen los elementos mínimos para establecer estrategias e instrumentos de evaluación de competencias más pertinentes con los alumnos.

2. Existen docentes que aún no comprenden el nuevo enfoque de la evaluación y consideran que se trata de una moda más que una pedagogía, que pronto pasará como ocurre con todas las modas.

Finalmente el estudio desarrollado por Valero Flores, Florencia M. (2016), sobre la evaluación formativa desde el enfoque por competencias en educación básica, tiene muy presente que el sistema educativo trabaja el enfoque por competencias, cuyo objetivo es desarrollar un conjunto de capacidades, actitudes y valores en los alumnos de educación básica, por lo tanto al trabajar por competencias se requiere de procesos entre los que está la evaluación conformada por tres momentos, la evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa.

Por esta razón haciendo un comparativo entre las aportaciones de Tobón y Coll, se destaca la concepción que tiene cada autor con respecto a la evaluación

Mientras que para Coll (2007), el enfoque por competencias propone que la evaluación colabore a que los docentes ajusten de forma progresiva la ayuda pedagógica en función a las características y necesidades de los alumnos, determinando si se han cumplido las intenciones educativas y sino poder reformular o mejorar los métodos y /o estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte Tobón (2010) define la evaluación por competencias como: ... “una experiencia significativa de aprendizaje y formación... se basa en la determinación de logros y los aspectos a mejorar en una persona respecto a competencia, según criterios acordados y evidencias pertinentes, tomando en cuenta el saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir”. (pág.116). Dicha definición integra los tipos de contenido que aborda el enfoque por competencias que es el saber hacer, saber ser, saber conocer y saber convivir.

La evaluación formativa, es un proceso que se lleva a la par de las actividades de enseñanza y aprendizaje (Tobón, 2010) por lo que se realiza de forma

continúa a la par del proceso educativo. En tanto Coll (2007), menciona que los instrumentos que se utilizan en las evaluaciones formativas se consideran de construcción personal, porque el resultado que se obtenga es específico a lo que el docente que interviene requiere observar, ya que la modificación de su práctica será a partir de ésta.

Se retoma que la autoevaluación y la coevaluación, son acciones determinantes para crear en los alumnos, además de esa valoración por su proceso, un juicio crítico para poder emitir una opinión para otros alumnos algunas ocasiones es complicada la aplicación de la coevaluación con los alumnos de preescolar, pues suelen ser directos con aspectos que no se consideran para la mejora del desempeño, que llegan a desmotivar a los niños evaluados, pero es un proceso que, con la práctica, se debe perfeccionar, hasta llegar a las condiciones en las cuales puedan cumplir el propósito de la coevaluación. Es así como el enfoque por competencias, la evaluación debe ser un proceso de conocimiento para todos los actores de la comunidad escolar.

En este ámbito es importante resaltar que durante el proceso de evaluación de las competencias, los aprendizajes, la práctica docente y su organización se requiere de la utilización de diversos instrumentos; como la observación, entrevista, diario de campo, diálogo y expediente del niño, sin considerar otros instrumentos o formas de evaluar en el grupo que permitan acercarse más a la realidad y queda claro que trabajar por competencias y evaluarlas, requiere de una transformación en las prácticas educativas para poder ser parte del proceso de ahí la importancia de desarrollar competencias docentes, donde se revitalizan los procesos de retroalimentación.

1.2. Investigaciones sobre evaluación desde la perspectiva del alumnado

Con relación a la evaluación formativa, Martínez Rizo, Felipe. (2013). En un estudio desarrollado sobre las dificultades para implementar la evaluación formativa, refiere que:

El enfoque de evaluación del aprendizaje denominado evaluación formativa llama la atención por los beneficios que se pueden esperar de su aplicación en las escuelas, pero no siempre hay conciencia de las dificultades que implica. Esto puede conducir a esfuerzos de intervención que carezcan de la solidez necesaria para dar frutos. Suponiendo conocida la oposición entre evaluación formativa y sumativa, y con base en una revisión de la literatura al respecto, el artículo presenta un panorama de la variedad de factores que inciden en la práctica docente y de las dificultades que eso trae consigo para la transformación de dicha práctica, en particular en cuanto a la adopción del enfoque formativo de la evaluación. (pág. 128)

La dificultad para poner en práctica en las aulas los principios de la evaluación formativa parece deberse, pues, a la influencia sobre las prácticas de factores de diferente peso y antigüedad, que individualmente podrían considerarse menores, pero en conjunto conforman un entramado que se ha mostrado muy difícil de desmontar.

El punto de partida para modificar prácticas de evaluación debe ser un proceso participativo de reflexión que involucre a maestros y otros actores en comunidades de aprendizaje, en donde sea posible cuestionar los conocimientos previos y entender los nuevos enfoques y su sustento, teniendo en cuenta que el cambio no solamente debe referirse a los conocimientos de

los profesores, sino también a sus actitudes, de forma que estén dispuestos a experimentar nuevas formas de trabajo, con el riesgo que ello supone.

La manera en que se concibe la retroalimentación en la evaluación formativa, basada en la evolución cognitiva, con énfasis en la autorregulación del aprendizaje por los alumnos. Conviene reiterar que una buena evaluación formativa no se puede reducir a no manejar evaluaciones sumativa, lo que no mejora por sí mismo la retroalimentación que necesitan los alumnos para orientar sus esfuerzos.

Un factor importante y clave en la evaluación formativa son los alumnos, por su acceso inmediato y constante a sus propios pensamientos, acciones y trabajos, son la fuente fundamental de una buena retroalimentación; esta postura no es novedosa para los estudiosos que trabajan con el enfoque del aprendizaje autorregulado.

El primer reto para que el docente haga evaluación formativa es redefinir la dinámica motivacional de la evaluación. De aquí se derivan algunas consecuencias importantes: si alumnos y maestros son quienes toman las decisiones más importantes en el aula, entonces ambos deberán manejar los tres pasos de Sadler: tener claro en qué punto está cada aprendiz, a qué distancia está de la meta establecida y cómo es posible reducir esa distancia.

Así mismo Arnaiz, P., De Haro, R. & Guirao, J. M. (2015), desarrollan una investigación sobre la evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia, la cual tiene como objetivo general analizar las fortalezas y barreras presentes en cuatro centros de Educación Infantil y Primaria, para el desarrollo de una Educación Inclusiva, con énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se profundiza en las percepciones de cada uno de los órganos

encargados de la cumplimentación del instrumento de autoevaluación, con la participación de un total de 89 profesores.

Con el fin de detectar las fortalezas y debilidades de los centros, se empleó el denominado ACADI (Arnaiz et al., 2005; Guirao, 2012), instrumento válido y fiable que reúne las características psicométricas. Con el mismo se realizó la autoevaluación institucional de Centros Educativos, a partir del sistema de indicadores de dicho instrumento, que valora la atención eficaz a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva. Su estructura modular permite autoevaluar la institución educativa tanto de forma global como por dimensiones o ámbitos. Concretamente, consta de cuatro grandes dimensiones de estudio (A. Contexto Escolar, B. Recursos, C. Proceso Educativo y D. Resultados), cada una de ellas con varias categorías de análisis que a su vez contienen diversos ítems que han de responderse mediante una escala numérica de 1 a 4 (muy poco-poco-bastante-mucho)

Los principales resultados precisan la existencia de la percepción del empleo de una evaluación inclusiva, entendiendo como tal la aplicación efectiva de la evaluación continua y el empleo de diversos procedimientos e instrumentos de evaluación.

Las principales debilidades registradas del conjunto de centros de nuestro trabajo son, por este orden los referidos a: la organización de la acción tutorial, el respeto a los ritmos y características individuales del alumnado, las relaciones centro/contexto social y la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje.

Se puede advertir que suele existir bastante acuerdo, entre los distintos órganos a la hora de señalar tanto las principales fortalezas referidas a una concepción flexible de la organización y planificación de la enseñanza, respetando los estilos de aprendizaje de los alumnos como las principales

debilidades, referidas al ajuste a las características y ritmos de los alumnos, a la implicación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje, a la organización de la acción tutorial y a las interacciones entre alumnos y entre el centro y su contexto social.

Como conclusión cabe destacar como fortalezas presentes en los cuatro centros educativos aspectos de la práctica educativa referidos a: la planificación y la organización de la enseñanza, el respeto a los estilos de aprendizaje del alumnado y la evaluación tolerante. Por el contrario, las principales barreras o debilidades existentes en el conjunto de los centros aluden siguiendo este orden a: la organización de la acción tutorial, el respeto a los ritmos y características individuales del alumnado, las relaciones centro-contexto social y la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje.

Por su parte Rigo (2016), refiere algunas reflexiones en un estudio desarrollado sobre cómo planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje y enfatizan en ¿cómo lo hacen estudiantes de nivel primario de educación? Dicha investigación parte de una discusión teórica retomando los principales aportes del campo de estudio sobre autorregulación. Posteriormente se presenta el estudio empírico, cuyo objetivo es comprender cómo los alumnos de educación primaria planifican, monitorean y evalúan el aprendizaje, es decir, conocer qué procesos cognitivos ponen en marcha cuando resuelven actividades de tipo académicas. Y por último, presentan los principales resultados, con el fin de definir prácticas educativas que favorezcan la regulación de la cognición desde los primeros años de escolarización

En este estudio Rigo (2016), indaga sobre el aprendizaje autorregulado en alumnos de nivel primario de educación para buscar respuesta prácticas tendientes a enfatizar la autonomía y el control por parte de la persona que supervisa, dirige y regula las acciones hacia objetivos de aprendizaje.

Para dar paso al descubrimiento de las habilidades de autorregulación de los alumnos antes, durante y luego de una actividad académica, se administró un protocolo a un total de 51 estudiantes de 5to grado de segundo ciclo de educación primaria, pertenecientes a un Centro Educativo Pública de la localidad de Las Higueras, Córdoba, Argentina, cuyas edades fueron de 10 y 11 años, donde se les solicitaba que informaran los procesos y estrategias que ponían en marcha en cada momento de realización de la misma. La lista de verificación fue adaptada de (Rigo, 2016) la cual incluye 12 preguntas abiertas que los alumnos debían responder por escrito.

Se partió del objetivo de indagar qué hacen los alumnos de educación primaria antes, durante y después de la realización de un trabajo académico, la autora presentó los resultados considerando los tres momentos clave que median el proceso de resolución de una tarea escolar: planearla, observar y por último evaluarla.

Al hablar sobre planificación se considera la información que dieron a las preguntas incluidas en la fase de planificación, es decir, sobre la percepción acerca de lo que solicitaba la tarea, cuáles eran las metas personales establecidas, el tipo de información y las estrategias que necesitarían para llevar a cabo la actividad propuesta, así como el tiempo y los recursos que usarían para resolverla. Se encontró que los estudiantes ofrecieron diversas respuestas, unas orientadas a remarcar el eje central de trabajo enfocándose en hacer lo que pide la consigna, mientras que otros se inclinaron a resaltar los aspectos que se aprenderían a partir de la realización de la actividad propuesta más allá del contenido en sí (Rigo, 2016).

Por otro lado, un grupo de alumnos logra advertir que la comprensión sobre qué pide la tarea no está muy clara al igual que su objetivo, sin embargo, no

expresan la necesidad de cambiar los procesos cognitivos y conductuales para modificar los pasos a fin de llegar a la meta propuesta.

Para realizar el último punto referente a las autoevaluaciones de sus tareas, Rigo (2016), enfatiza que los alumnos consideraron los objetivos y metas propuestas en la fase de planificación como punto de referencia para juzgar su ejecución, al respecto en las respuestas encontramos referencias que muestran tanto haber logrado como no los objetivos formulados.

Los análisis sugieren que muchos de los alumnos ante la instancia de auto-control o auto-observación no se interrogan sobre lo bien que están avanzando en dirección a la meta propuesta, si bien hay estudiantes que detectan problemas en la comprensión y uso de estrategias, así como en la administración del tiempo y el esfuerzo puesto en la tarea, no se observan acciones dirigidas a modificar la ejecución para alcanzar los objetivos propuestos en la fase de planificación.

Por su parte García-Valcárcel Muñoz-Repiso, y Basilotta Gómez-Pablos. (2017), refieren en un estudio desarrollado sobre el aprendizaje basado en proyectos (ABP), las perspectivas de alumnos de Educación Primaria sobre la evaluación de los aprendizajes; precisan que el ABP, puede definirse como una modalidad de enseñanza y aprendizaje centrada en tareas, un proceso compartido de negociación entre los participantes, siendo su objetivo principal la obtención de un producto final.

Así mismo García-Valcárcel, et al., (2017), fundamentan que:

Este método promueve el aprendizaje individual y autónomo dentro de un plan de trabajo definido por objetivos y procedimientos. Cada alumno va conociendo sus preferencias y estrategias conforme se va haciendo responsable de su propio aprendizaje y se vuelve autónomo. Así mismo

pueden participar en las decisiones relativas a los contenidos y a la evaluación del aprendizaje (pág. 114).

Este estudio presenta como objetivo general conocer la opinión que el alumnado tiene del trabajo por proyectos en los que ha participado en el contexto escolar siguiendo una metodología ABP y como objetivos específicos, se delimitan los siguientes: 1) Diseñar una escala que mida de forma válida la utilidad del aprendizaje basado en proyectos, desde la perspectiva del estudiante de Primaria. 2) Describir la valoración que hace el alumnado sobre los diversos proyectos colaborativos llevados a cabo. 3) Conocer si existen diferencias en la opinión del alumnado en función de las siguientes variables: sexo y tipo de proyecto.

La muestra está formada por 364 alumnos de Educación Primaria que participan en diferentes proyectos de aprendizaje colaborativo, pertenecientes a cinco centros educativos de Castilla y León (Valladolid, Salamanca, Ávila, Segovia y Palencia), seleccionados por llevar a cabo una metodología de aprendizaje basado en proyectos, en los que se trabajan diversas áreas curriculares y competencias digitales. Se decidió acotar la muestra a alumnos del curso 5º y 6º de Educación Primaria, al ser estudiantes que por su edad son capaces de comprender los enunciados de los ítems y de reflexionar sobre las tareas realizadas en el proyecto y su proceso de aprendizaje.

Los resultados presentados en este estudio se presentan, siguiendo el orden de los tres objetivos del estudio.

1. Estudio de la fiabilidad y la validez de contenido de la escala

Para evaluar la validez de contenido, en concordancia con lo que plantea el Método Delphi en sus postulados teóricos (Calabuig, & Crespo, 2009), se conformaron dos grupos humanos encargados de validar el instrumento diseñado: el grupo coordinador y el grupo de expertos.

2. Descripción de la valoración que hace el alumnado sobre los diversos proyectos llevados a cabo con metodología ABP.

Dichos resultados muestran una valoración positiva de esta metodología de enseñanza aprendizaje por parte del alumnado, destacando que les ha encantado esta forma de trabajar (6,24) y ha sido interesante (6,29). Como vemos, los proyectos garantizan Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria 121 RIE, 2017, 35(1), 113-131 algo fundamental como es la motivación del alumnado, ya que permiten organizar las actividades en torno a un interés común definido por los propios estudiantes. Los alumnos están más motivados cuando valoran lo que están aprendiendo, cuando se implican en tareas personalmente significativas y cuando creen que el resultado del aprendizaje está bajo su control.

En general, los resultados muestran una valoración muy positiva por parte de los alumnos sobre la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP) en base a su experiencia escolar, sin encontrar diferencias significativas en función del sexo.

Esta metodología se sustenta en la definición de situaciones- problema y soluciones planteadas, en la justificación de las acciones realizadas; en la discusión de cómo el proyecto propuso una solución a la situación problemática de partida, todo ello apoyado en la dimensión formativa de la evaluación, lo cual conduce al aprendizaje profundo en los estudiantes,

1.3. DIFICULTADES DE LOS DOCENTES PARA IMPLEMENTAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL AULA

Ambos pilares de la educación, los cuales son los docentes y los alumnos, requieren convertirse en aprendices poderosos, reflexivos y activos. En una sociedad del aprendizaje todos necesitamos llegar a estar y mantenernos comprometidos con el aprendizaje. Actualmente la evaluación representa el obstáculo más grande para comprometerse con el aprendizaje aunque paradójicamente represente la llave para lograrlo. (Broadfoot, 2002).

Es por ello que resulta importante formar al docente como evaluador, ya que es un papel fundamental para el cambio de la evaluación, sin embargo no es un trabajo sencillo ya que las diferencias entre los profesores en disposiciones son significativas. Como lo refiere Moreno Olivos, T. (2011), uno de los obstáculos principales es pensar que los docentes, por el hecho de ser docentes, saben cómo evaluar el aprendizaje de sus alumnos. No obstante, es cierto que la mayoría de los profesores no sabe cómo evaluar a sus alumnos en su práctica, de ahí que la evaluación parece estar basada en la experiencia propia o en el sentido común que en un conocimiento científico. No debemos olvidar que el aprendizaje es demasiado complejo y la evaluación imperfecta.

El cambio de la evaluación resulta un asunto que va más allá de la formación; los docentes deben estar dispuestos a hacer un cambio en su práctica y creencias, lo cual exige al menos tres condiciones:

- 1) Conocimiento y acceso a nuevos contenidos (teorías, conceptos, modelos, metodologías) que le permitan innovar su evaluación.
- 2) Desear y aceptar un cambio, pues si un docente tiene conocimiento pero no compromiso con el cambio, no se puede esperar mucho.

- 3) Condiciones reales en su zona de trabajo para que los centros escolares se muevan en la dirección deseada, brindando apoyos para que los profesores puedan iniciar y sostener en el tiempo la innovación de la evaluación en el aula.

Martínez Rizo F. (2011), señala que otra dificultad de los docentes es la formación inicial que recibieron, la cual fue particularmente débil en lo que se refiere a evaluación, y las actividades de actualización profesional que se ofrecen a los docentes en servicio han descuidado también este aspecto, que sólo comienza a ser atendido, en forma limitada, en épocas muy recientes,

Por su parte Sañudo y Sañudo (2014), identifican un vacío en su investigación relacionado con la forma en que los docentes diseñan y llevan a cabo la evaluación de competencias, en base a las exigencias de la Reforma Integral de la Educación Básica.

En su documento se apoyan en las aportaciones de Tobón (2011), quien refiere la existencia de una serie de vacíos:

1. Falta claridad respecto a cómo planear la evaluación de las competencias en los procesos formativos.
2. Existen docentes que aún no comprenden el nuevo enfoque de la evaluación y consideran que se trata de una moda más que una pedagogía. De allí que, a veces, los términos como aprendizajes esperados, indicadores, niveles de desempeño, evidencias etc., se vean como simples palabras semejantes a los temas, subtemas y objetivos de la evaluación tradicional”.

Otra investigación que aborda dificultades de los docentes para implementar la evaluación en el aula, es la de Gómez Meléndez (2017), mediante la cual identifica la necesidad de formación inicial y permanente de los docentes en el

ámbito de la evaluación de aprendizajes como una de las problemáticas que enfrentan en la práctica, así como, la ausencia de acompañamiento y asesoría que les permitan afrontar los desafíos que implica una evaluación de esta naturaleza, cualitativa y de competencias.

Por su parte Martínez Zapata y García (2017), reconocen que una de las problemáticas a las que se enfrentan los docentes es cómo aplicar la evaluación inclusiva, aunque tienen claro conceptualmente cómo aplicarla, la implementación no ha resultado fácil, a causa de las tensiones generadas por las exigencias de las autoridades educativas, lo cual representa barreras en la manera de dirigir su labor docente. Perciben que las autoridades educativas aminoran y descalifican sus esfuerzos por tratar de cumplir con los requerimientos, ocasionando que realicen prácticas de simulación para tratar de cumplir las demandas. Aunada a esta dificultad está el considerar la planeación y evaluación como dos procesos separados.

Por ello, los autores consideran conveniente promover la evaluación como herramienta de indagación, análisis y reflexión que lleve a que las maestras realicen una planificación y a la identificación de las estrategias que favorecen o impiden que los alumnos desarrollen los aprendizajes esperados.

En las investigaciones revisadas a nivel internacional se encontraron coincidencias con las nacionales en cuanto a las necesidades y dificultades de las educadoras para aplicar la evaluación en el aula, ejemplo de ello es la de León (2012), su estudio presenta un estado de la cuestión para el caso costarricense, al tiempo que identifica los criterios, propósitos y aspectos que deben considerarse al evaluar el nivel primaria, así como los factores que condicionan esa evaluación.

La autora identifica que la evaluación en las aulas no ha sido una práctica constante y sistemática, ya que ésta se efectúa esporádicamente y usualmente

con muestras pequeñas o sobre aspectos puntuales. Propone que mejorar la calidad demanda evaluar, por lo que se debe contar con suficiente personal debidamente capacitado en la atención y educación de la primera infancia, dicho personal debe ser formado en materia de evaluación, acompañamiento y supervisión, a efectos de poder garantizar la mencionada calidad.

La investigación de Ravela, Picaroni, y Loureiro (2017) desarrollada en el contexto uruguayo, refiere a que uno de los grandes vacíos y desafíos para mejorar la evaluación en el aula es incorporarla como un contenido prioritario en la formación inicial de docentes. También es una enorme área de oportunidad construir una oferta consistente e innovadora de formación continua de docentes en la que se incorpore la evaluación educativa como un componente fundamental de desarrollo profesional.

Mediante su investigación reconocen que la mayoría de los docentes intentan cambiar y mejorar las formas de enseñar y evaluar, pero el ambiente de trabajo, las dificultades, el aislamiento en el que trabajan, las demandas de los estudiantes los retrotraen a las prácticas habituales y les ganan las rutinas que tienen construidas, todo ello hace difícil el cambio de la forma de trabajo.

Por su parte el Plan y Programa de Estudios 2017, retoma algunos puntos importantes sobre la necesidad de modificar la formación inicial del docente ya que es necesaria para garantizar la correcta aplicación del currículo en el aula por lo que es fundamental alinear la formación inicial de docentes, tanto para los alumnos de las escuelas normales como de otras instituciones de educación superior, lo que no sucedió en las reformas anteriores de la educación básica, esta alineación entre el currículo de la educación básica y el de la educación normal no se hizo de forma inmediata a la entrada en vigor del primero, sino con retraso de varios años, lo que produjo la desactualización de los egresados de las escuelas normales.

Por tal motivo propone que la educación normal debe ajustarse al nuevo currículo de la educación básica, con el fin de que esta siga siendo el pilar de la formación inicial de los maestros de educación básica en el país. Por otra parte, las universidades tendrán que crear cuerpos docentes y de investigación e impulsar el desarrollo de núcleos académicos dedicados al conocimiento de temas de interés fundamental para la educación básica y, así, construir la oferta académica de la que ahora carecen. Sería deseable la colaboración amplia entre escuelas normales e instituciones de educación superior que incluya grupos de discusión académica que faciliten la colaboración curricular y el intercambio entre alumnos y maestros.

La información citada en este eje me permite considerar que la evaluación del aprendizaje es un tema complejo de abordar por todos los elementos que la conforman, las investigaciones referidas dejan ver esa complejidad a la que se enfrentan los docentes al momento de aplicarla, debido a ello es indispensable, como lo abordan la mayoría de autores, incluirla dentro de la formación inicial docente y continuarla durante la formación permanente con la finalidad de estar actualizados para llevar a cabo un desempeño más efectivo, porque la formación docente no culmina con la formación inicial, es un proceso que se debe mantener a lo largo de la trayectoria docente.

La formación permanente entendida como un proceso orientado a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas que se sustenta en la necesidad de actualizar los conocimientos como resultado de los avances en la ciencia, la tecnología y los conocimientos (UNESCO en Imbernón, 2008).

CAPITULO 2: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Se ha observado durante varios años que los alumnos han sido categorizados y etiquetados de acuerdo a los resultados obtenidos en las constantes evaluaciones aplicadas y que los resultados cuantitativos son de mayor importancia en contraste con las habilidades y aptitudes que se han adquirido a lo largo del curso; también podemos ver la variedad de evaluaciones que a los alumnos se les han realizado a través de su vida académica en nivel básico, esto de acuerdo al profesor que está frente a grupo, pero, ¿Por qué evalúan tan diferente cada profesor?, ¿Cómo se sienten los alumnos frente a éstas evaluaciones?, ¿Realmente el resultado cuantitativo de una evaluación refleja las aptitudes del alumno?

El presente trabajo habla sobre la evaluación formativa, la manera en que los docentes se conducen frente a ella y lo que los alumnos perciben; tiene como propósito identificar las áreas de oportunidad ante la evaluación que se lleva a cabo en los niveles básicos de educación.

El Colegio David Livingstone, es una escuela particular encargada de dirigir preescolar y primaria, cuenta con los 6 grados escolares de primaria con un máximo de 15 alumnos por grado. En este contexto, la evaluación se realiza trimestral durante el ciclo escolar.

En quinto de primaria se cuenta con 10 estudiantes, mientras que en sexto hay 8 alumnos, esto nos deja con un total de 18 alumnos a los que se les aplicará una encuesta para recopilar información y profundizar en los resultados.

A partir de esto, se plantea a continuación una pregunta central de investigación.

PREGUNTA CENTRAL

- ¿Cómo se llevan a cabo las prácticas de la evaluación formativa en los alumnos de sexto grado en la Escuela Primaria “David Livingstone”?

PREGUNTAS ESPECÍFICAS

- ¿Qué conocimientos tienen los docentes sobre cómo se realiza la evaluación formativa?
- ¿Qué criterios y percepciones tienen los docentes y alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria “David Livingstone”, sobre la evaluación formativa?

OBJETIVO GENERAL

Analizar cómo se lleva a cabo las prácticas de la evaluación formativa en los alumnos de sexto grado en la Escuela Primaria “David Livingstone”.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer los conocimientos que tienen los docentes sobre cómo se realiza la evaluación formativa en los alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria “David Livingstone”
- Identificar los criterios y percepciones que tienen los docentes y alumnos sobre la evaluación formativa de sexto grado de la Escuela Primaria “David Livingstone”.

SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN

Los docentes de la primaria “David Livingstone” se muestran ejerciendo una evaluación formativa que ayude a su práctica docente, reconociendo los logros

de los alumnos, así como identificando las áreas de oportunidad donde se debe poner mayor atención para alcanzar los objetivos establecidos durante el curso.

Los docentes están en constante capacitación para poder realizar correctamente evaluaciones a su grupo. Los alumnos se sienten seguros frente a una evaluación, los resultados de ésta no generan conflicto emocional, al contrario se entiende como una oportunidad de aprendizaje y mejora en su educación.

JUSTIFICACIÓN

La importancia de la evaluación ha tomado protagonismo hoy en día, debido a que los docentes, alumnos y padres de familia son más conscientes de las repercusiones de evaluar o ser evaluado.

Existe quizá una mayor consciencia de la necesidad de alcanzar determinadas metas de calidad educativa, de aprovechar adecuadamente los recursos, el tiempo y los esfuerzos y, por otra parte, el nivel de competencia entre los individuos y las instituciones también es mayor, es por eso, que surge la inquietud de analizar cómo se da este proceso formativo, el impacto y la reacción que presenta en los alumnos.

Según Álvarez Méndez (2003, pág. 116) la evaluación formativa es aquella “puesta al servicio de quien aprende, aquella que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto”, por lo cual puede apoyar problemáticas de comprensión, a través de la diversidad de estrategias de apoyo y retroalimentación en las que se erige, lo cual permite la práctica del docente está inmersa en una concepción constructivista, incidiendo

también en los problemas ligados a la motivación de los estudiantes, al ser considerada el motor impulsor para el aprendizaje.

Es por ello por lo que, a través de la evaluación formativa, se demanda una evaluación sistemática de los avances de los estudiantes, que permite monitorear de manera constante el aprendizaje y a la vez permita apoyarles con una metodología didáctica que favorezca el aprendizaje, todo ello con la intención de comprender si en realidad se han apropiado de los aprendizajes esperados en el currículo.

Según Gallardo Córdova, et al., (2012) consideran que los beneficios de la evaluación formativa;

Coadyuvan el fortalecimiento en dos sentidos: 1) las prácticas docentes, porque el profesor identifica las debilidades y fortalezas de sus decisiones respecto a los mecanismos para alcanzar un objetivo 2) las actividades para aprender, porque los estudiantes pueden identificar qué requieren mejorar antes del término del periodo estipulado para alcanzar un objetivo (pág. 5)

Una evaluación de tipo formativo permite al docente y a los estudiantes desarrollar continuos procesos metacognitivos durante las sesiones de enseñar a aprender, todo ello en función de la calidad de los saberes.

Es importante resaltar que durante el proceso de evaluación formativa cobra significado con la retroalimentación, donde se revitaliza acciones de interacciones entre iguales y con el docente, como estrategia que favorece el seguimiento de los avances y progresos de los aprendizajes de los estudiantes en correspondencia con las intencionalidades curriculares.

A partir de la visión y conceptualización que se tenga sobre la evaluación se determina el método o herramienta que el docente va a emplear para llevar a

cabo este proceso, dicho de otra manera, la conceptualización será determinante para elegir el método de evaluación y el impacto que tendrá.

Durante el estudio se verán beneficiados estudiantes y docentes, en particular de la Escuela Primaria David Livingstone, del municipio de Pachuca, Hidalgo, ubicada en la Colonia Plutarco, pues al comprender la dimensión formativa de la evaluación, se recupera una cultura de la evaluación, a través de la cual se revitalizan las prácticas evaluación en función del aprendizaje, se fomenta un aprendizaje robusto, profundo y significativo, permite la adquisición de competencias, se estimula la motivación hacia el aprendizaje, incrementa el rendimiento académico y la calidad de los saberes, se favorece la colaboración entre los docentes para la toma de decisiones en función de las demandas y necesidades de aprendizajes de los estudiantes y a la vez tienen un mayor conocimiento de los alumnos, por lo que les permite rediseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Es importante resaltar que, desde la dimensión ética de la evaluación, el docente no debe utilizar ésta, como como herramienta de poder y control sobre el alumnado; debe garantizar la confidencialidad y el anonimato en los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 3: UN ACERCAMIENTO A LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

3.1. Algunos referentes históricos de la evaluación

Es conveniente conocer el origen del término Evaluación a través de su etimología donde se destaca que la evaluación procede del antiguo francés *value*: *valer*, el cual proviene de *valere*: ser fuerte, tener valor, acción y efecto de evaluar. (Prieto, 2008).

Históricamente el interés por la evaluación se remonta a tiempos muy antiguos. Algunos autores lo sitúan en el 2000 a.C. Desde entonces hasta la actualidad, el concepto de evaluación ha ido modificándose a través de diferentes conceptualizaciones y características que han ido dando lugar a una serie de etapas.

En diversidad de estudios según Duque (1993), se presentan algunas definiciones con una orientación exclusivamente cuantitativa, se basan en el control y medición del producto, se pueden concebir como “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico”. (pág.167).

Por otro lado, Stufflebeam y Shinkfield (1995, p. 20), consideran que la evaluación es un proceso complejo que “sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora”.

Otra posición que fundamenta González y Ayarza (1996), considera a la evaluación como una herramienta para la rendición de cuentas, y a la vez enfatizan que la misma puede ser considerada como un instrumento para

sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación en los procesos académicos.

Como dato importante se identifica que fue en 1957 cuando la evaluación se empieza a utilizar con intenciones de mejora, asociándola a la toma de decisiones con respecto a los programas y la enseñanza, pero no directamente al aprendizaje de los alumnos. Justamente para comprender un poco más sobre esta conceptualización a lo largo de este apartado se presentan algunas propuestas dirigidas a definir el concepto de evaluación (Ramírez, 2005-2006)

De acuerdo con un artículo sobre, los orígenes de la “Evaluación Educativa” comienzan, Garza Vizcaya (2004), fundamenta que:

La evaluación educativa tiene su origen en los primeros años del siglo XX, en Estados Unidos. Está influida por las ideas de progreso, de la administración científica y por la ideología de la eficiencia social. El modelo de los objetivos de aprendizaje impactó en los años treinta el desarrollo curricular y su evaluación. Para los sesenta era una tecnología poderosa que, junto con los diseños experimentales, constituían la metodología tradicional de la evaluación educativa. Evaluación, entonces, era sinónimo de medición, prueba o examen. Con la expansión educativa en las décadas de los cincuenta y sesenta surgieron las preocupaciones por la rendición de cuentas y la relación costo-beneficio, lo que condujo al empleo de sistemas de información y de procedimientos para monitorear los programas como parte de la administración social. A finales de los sesenta, se hace la crítica del modelo tradicional de evaluación y, en la siguiente década, surgen nuevas formas para evaluar las innovaciones educativas. (pág. 56).

Lo cual precisa de un análisis reflexivo que sustente la comprensión de este, por parte de los profesores y estudiantes en el ámbito del currículo.

3.2 Una aproximación a la comprensión del concepto de evaluación

3.2.1. ¿Qué es la evaluación?

La evaluación educacional es un concepto polisémico, dependiendo del autor que se esté abordando, desde el establecimiento de ésta como un proceso sistemático planteado por Ralph Tyler en 1930, quien es considerado como “el padre de la evaluación educativa”, pues fue quien acuñó este término.

Para Casanova (1998), la evaluación es un proceso sistemático y riguroso que logra obtener datos de los alumnos desde el comienzo del proceso educativo, para así disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

Así mismo Camilloni, (1998), enfatiza que evaluar consiste, en principio, en emitir juicios de valor acerca de algo: objetos, conductas, planes. Estos juicios tienen una finalidad. La evaluación no tiene un fin en sí misma. No se evalúa por evaluar. Se evalúa para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso.

Por su parte Ander Egg (2000), define a la evaluación como una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos y resultados concretos; comprobando la extensión y el grado en que dichos logros se han dado, de forma tal, que sirva de base o guía para una toma de decisiones

racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados.

De igual manera para Mateo (2000), la evaluación es un proceso complejo orientado a recoger evidencias respecto al aprendizaje de los alumnos, de manera sistemática para emitir juicios, en pos de un mejoramiento tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Fernández (2005), define evaluación como aquel proceso contextualizado y sistematizado que es intencionalmente diseñado y técnicamente fundamentado para recopilar información relevante, fiable, y válida, que permita emitir un juicio de valor en función de los criterios determinados como base para la toma de decisiones.

Por su parte Pimienta (2010), asume la evaluación como una valoración, que posibilita, saber qué grado de competencias desarrolla el alumno así como el crecimiento personal desde el proyecto ético de vida, tomando en cuenta el contexto y los saberes previos, así como sus necesidades vitales, las fortalezas y los aspectos a mejorar.

Para Santos Guerra (2016), la evaluación es uno de los elementos fundamentales del sistema educativo y es la piedra angular, no se puede comprender la enseñanza sin tenerla en cuenta porque condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A partir de Tyler se han dado diferentes concepciones y modelos que se refieren a la evaluación en el ámbito educativo. Ante los nuevos retos que la sociedad demanda en materia de evaluación, hay algunos autores se han dado la tarea de diseñar modelos acordes con el siglo XXI, denominados modelos alternativos en los cuales los alumnos son evaluados en función de su actuación activa, al utilizar sus conocimientos de manera creativa para resolver problemas

que puedan encontrarse en el campo de estudio o en la vida real, entre ellos el planteado por Jiménez, González y Hernández (2010), que lleva por nombre Modelo 360° para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje), otro es el modelo educativo por Competencias presentado por García Retana (2011) y de igual forma el Modelo de evaluación socioformativa de Tobón (2017).

La evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje...) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.

Este planteamiento implica que hay que realizar la evaluación a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo y que se está valorando -nunca situada exclusivamente al final, como mera comprobación de resultados-.

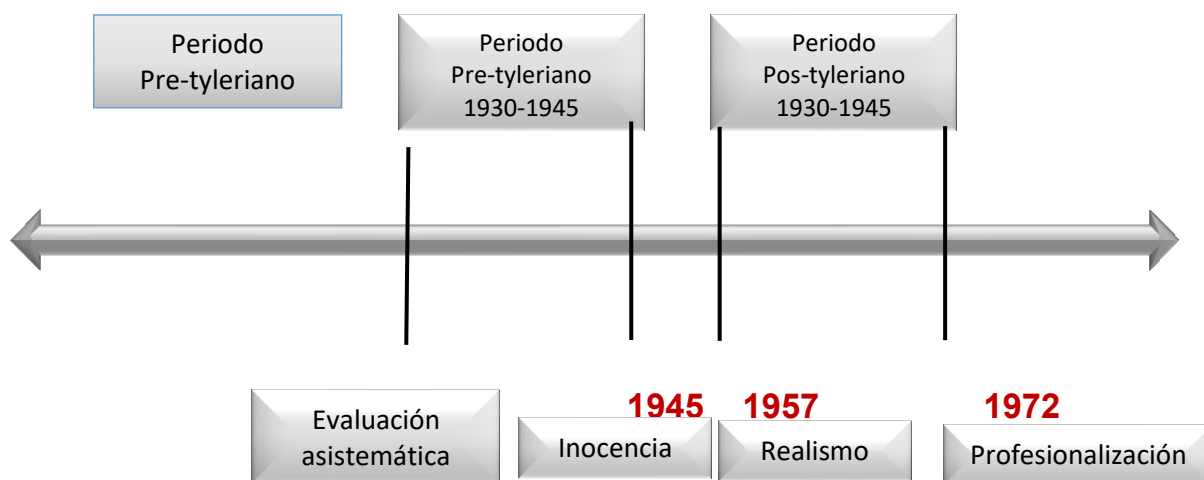
3.2.2. ¿Qué es la evaluación educativa?

La evaluación educativa es una herramienta cuya prioridad es aprender más y mejor mediante la toma de decisiones que ayuden al proceso enseñanza y aprendizaje para la mejora de la calidad de la educación.

No obstante la historia de la evaluación educativa se remonta desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX hasta la actualidad, es por ello que es

relativamente joven, puesto que va muy ligada con la evaluación en Estados Unidos, (Prieto, 2008, pág. 6).

Durante este periodo se hacen presentes dos partes importantes, en primer lugar, el periodo pre-tyleriano y el segundo pos-tyleriano, por esta razón en la siguiente figura se puede visualizar lo que comprende cada periodo considerando las etapas por las que ha pasado la evaluación educativa. Por lo que a continuación se presenta la cronología con los periodos de la evaluación, según (Prieto, 2008, pág. 6)



A partir de estos periodos, se hace presente la época de la profesionalización en el cual surgen siete modelos clásicos de evaluación (Prieto, 2008, págs. 12-20)

- **Modelo Tyleriano**

Es el primer modelo de la evaluación educacional, éste consiste en comparar los resultados con los objetivos de comportamiento que han sido previamente diseñados. Establece que la evaluación “debe determinar la congruencia entre trabajo y objetivos”.

Gracias al aporte de Tyler, se atienden otros aspectos del programa y no sólo se centra casi exclusivamente en el alumno, es por ello que este método ha sido de gran impacto en la educación, también proporciona medios prácticos para la retroalimentación mediante la reformulación o redefinición de objetivos. La estrategia tyleriana ofrece la oportunidad que “el evaluador con iniciativa pudiera examinar los datos más relevantes del proceso mediante el cual se desarrollaba el programa”, con el propósito de resaltar la importancia y la utilidad de la evaluación tanto para juzgar el proceso de un programa como sus resultados finales. Esto nunca fue promulgado por Tyler ni puesto en práctica por sus seguidores contemporáneos, sino que lo utilizaron otros posteriormente, como Scriven en la evaluación formativa y Stufflebeam en la evaluación del proceso (Stufflebeam y Shinkfield, 1995).

El modelo Tyleriano pone énfasis en los objetivos relacionados con el rendimiento y se centra especialmente en el rendimiento de los estudiantes, sin embargo, no olvida que señala que debe atender tanto a los procedimientos educativos como a los estudiantes.

- **Modelo científico de Schuman**

Las conclusiones de la evaluación deberían estar basadas en evidencias científicas, la evaluación tenía que contar con el método científico, partir y regresar a la formación del objeto evaluado.

Es importante distinguir los dos principales conceptos que son la evaluación y la investigación evaluativa: el primero está dirigido a emitir un juicio, mientras que el segundo está dirigido a asegurar el valor.

Para Schuman, la evaluación es un tipo de investigación aplicada y como tal debe seguir la lógica del método científico, el único que permite establecer relaciones causa-efecto; en concreto, el método apropiado para ello sería el experimental, porque permite detectar relaciones causales inequívocas entre el programa y los resultados.

En relación a Tyler, Suchman da un paso más al no centrarse exclusivamente en la consecución de los objetivos y analizar motivos propósitos con la finalidad última de mejorar la práctica educativa de cada institución. Con tal pretensión, defiende, en reiteradas ocasiones que cada situación requiere distintas necesidades evaluativas, incluyendo distintos métodos y criterios para valorar el éxito obtenido en el logro de los objetivos deseados.

Por lo tanto, evaluar no significa solamente constatar la consecución de objetivos, por eso además añade Suchman como objetivos de una evaluación:

- Analizar los motivos de éxito y fracaso de programas/centros medio del éxito como el logro de los objetivos propuestos.
- Resaltar la filosofía base de la intervención que ha tenido éxito.
- Redefinir los medios necesarios para lograr los objetivos.

Para Suchman, toda la investigación evaluativa tiene que cumplir una precondition, la presencia de alguna actividad cuyos objetivos supongan algún tipo de valor, al considerar que el proceso de evaluación parte de, y regresa a, la formación de valores.

Así, la evaluación empieza con un valor concreto -explícito o implícito-, entendiendo por valor cualquier aspecto de una situación, actividad u objeto que tenga un interés particular, como ser bueno, malo, deseable,

indeseable; luego se procede a definir el objetivo, entre todos los objetivos posibles. Seguidamente, se selecciona los criterios para valorar la consecución del objetivo.

- **Modelo orientado a la planeación de Cronbach**

Este modelo promovió la importancia del contexto en la planeación de las evaluaciones educativas, sin embargo no considera necesaria la separación entre los modelos cuantitativos y cualitativos ya que creía que lo más importante es una adecuada planeación del proceso.

Consideraba que en cualquier planeación evaluativa eran necesarios los siguientes conceptos:

- **U:** unidades, como cualquier individuo o grupo.
- **T:** tratamientos a los que se expondrán las unidades
- **O:** operaciones, durante y posterior a la exposición de las unidades y a los tratamientos específicos.

- **Modelo CIPP de Stufflebeam**

Este modelo es conocido como CIPP por los componentes que son: Contexto, Input (entrada), Proceso y Producto, dichos elementos están presentes en algunos de los actuales modelos interesados en la calidad como: modelo europeo de gestión de calidad, premio nacional de México, modelo estadounidense y modelo japonés. Para este modelo la razón de ser de la evaluación es contribuir a mejorar el objeto evaluado y está orientado a la toma de decisiones.

El modelo de evaluación de Stufflebeam y Shinkfield (1995) cuenta con cuatro fases:

- a. Evaluación del contexto. En este tipo de evaluación, identifica las características del entorno, ya sea la institución, el programa, la población o la persona en relación con las deficiencias, virtudes, problemas y características del marco en que se desenvuelve.
- b. Evaluación de entrada (input). Identifica y valora la capacidad del sistema en su conjunto, su objetivo central es ayudar a prescribir un programa para efectuar los cambios necesarios.
- c. Evaluación del proceso. Identifica y corrige los defectos de planificación mientras se está aplicando el programa. Consiste en la comprobación permanente de la realización de un plan o proyecto.
- d. Evaluación del producto. Esta evaluación recopila descripciones y juicios acerca de los resultados. El propósito es valorar, interpretar y juzgar los logros o la satisfacción de necesidades del programa; así como los efectos deseados y no deseados.

- **Modelo centrado en el cliente de Stake**

Dicho modelo se ha considerado líder de la llamada nueva escuela de evaluación educativa, pues es apreciada flexible, subjetiva y orientada hacia el servicio. Los aspectos fundamentales a la concepción evaluativa de este modelo son:

- Evaluaciones que ayudaran a las audiencias a observar y mejorar
- Evaluadores que escriban programas en relación con los antecedentes, operaciones y resultados.
- Se requiere recopilar, analizar y reflejar juicios de gente interesada en el objeto de la evaluación.
- Para satisfacer los propósitos de una evaluación se deben sustituir frecuentemente ciertos métodos por otros.

- **Modelo iluminativo y holístico**

Modelo básicamente cualitativo, buscando explicarse a través de técnicas clásicas como la observación, análisis de fuentes documentales, etc. Sus metas planteadas son estudiar el programa innovador, descubrir y documentar que significa participar en el esquema, así como discernir y comentar las características más significativas en la innovación, sus etapas son observación, investigación y explicación.

- **Modelo centrado en el consumidor de Michael Scriven**

También conocido como el método formativo-sumativo, donde el proceso formativo se dirige a la mejora de los procesos y el sumativo enjuiciar el resultado final. Es aquí donde se introdujo el concepto de metaevaluación.

- **Modelo sistemático de Arturo de la Orden Hoz**

En este modelo se aprecia con claridad el concepto de calidad de la educación, así como en los conceptos tanto de evaluación como de evaluación educativa, considera tres dimensiones: funcionalidad, eficacia y eficiencia.

De acuerdo a este modelo, la evaluación educativa se describe como un proceso sistemático que permite recopilar información (cualitativa y/o cuantitativa) para emitir un juicio de valor de algún ámbito de la educación (aprendizajes, docencia, programas, instituciones, sistemas nacionales de educación), con previa comparación de normas o criterios determinados.

Otros autores definen a la evaluación educativa como un “proceso sistemático y planificado de acopio de información por medio de múltiples estrategias, técnicas e instrumentos, que permite formular juicios y valorar si los alumnos han alcanzado los Aprendizajes esperados con todas las dimensiones que implican: conocimientos, habilidades, actitudes y valores.” (SEP, 2018, pág. 5)

Se aprecia que la información de la evaluación educativa se puede utilizar como insumo para otros agentes fundamentales en el proceso de aprendizaje de los estudiantes como son autoridades educativas, autoridades locales y de sociedad civil, para esto se vincula con otros componentes humanos como el desempeño docente, las acciones y omisiones de las autoridades escolares, educativas, el grado de involucramiento, corresponsabilidad de padres de familia o tutores, la calidad de las interacciones en el centro escolar, la presencia o ausencia de ambientes de aprendizaje, con la infraestructura su suficiencia o insuficiencia para atender las necesidades de los alumnos, las condiciones de seguridad e inclusión que se deben garantizar en la escuela, entre otros.

Ahora bien el INEE entiende a la evaluación educativa como una “herramienta para la mejora de los componentes, procesos y resultados educativos, enfatizando el carácter formativo de la evaluación, donde se requieren intervenciones educativas, políticas y programas educativos pertinentes y contextualizados; así como acciones para fortalecer el trabajo docente; son necesarias medidas para mejorar las condiciones en las que se desarrolla la vida escolar; es fundamental atender las condiciones del contexto que impiden el acceso a la escuela o el adecuado rendimiento de los educandos dentro de ella” (INEE, 2018)

Evidentemente la evaluación permite descubrir las dimensiones de los posibles problemas partiendo desde su ubicación, diferencias y permiso para acercarse

a atender sus posibles causas. Por ello evaluar supone la construcción de referentes que llevan a definir los criterios de evaluación de una forma clara y con el apoyo conjunto de los diferentes actores involucrados.

Por otra parte, se destaca además que dos de las funciones primordiales de la evaluación educativa van encaminadas en primer lugar a lo pedagógico porque se vincula con la evaluación continua que llevan a cabo los docentes, se adapta a las necesidades de los estudiantes en lo individual y colectivo partiendo de la comparación, regulación, reflexión y mejora de las situaciones didácticas.

Mientras tanto otra de las funciones es la social que se relaciona con la selección, la acreditación, y la certificación de los aprendizajes de los estudiantes, responde a la necesidad de la sociedad de cerciorarse de que los alumnos poseen determinados conocimientos, habilidades, actitudes y valores tras un periodo, grado o nivel educativo.

Queda claro que la evaluación debe servir de guía de actuación o porque no decir de ruta para el cambio, sin embargo, se observa que falta una cultura de la evaluación que contribuya a mejorar el conocimiento de los procesos.

En el Vocabulario de evaluación educativa de Santiago Castillo (2003, págs. 73 -74) encontramos definiciones interesantes para evaluación:

La evaluación es un proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos (Tyler, 1950).

Es una actividad metodológica que consiste en recopilar y combinar los datos de trabajo, con una serie de metas que dan como resultado escalas comparativas o numéricas, y en la justificación de los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y la selección de metas (Stocker, 1964).

3.2.3. Funciones de la Evaluación

Según Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2010), las funciones de la evaluación son las siguientes:

- a. **Diagnóstica**, función que desempeña la evaluación inicial. La función diagnóstica de la evaluación viene a satisfacer la necesidad de conocer los supuestos de partida para implementar cualquier acción pedagógica. La evaluación diagnóstica se realiza de manera previa al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que sea, con la intención de explorar los conocimientos que ya poseen los alumnos. Este tipo de evaluación es considerado por muchos teóricos como parte de la evaluación formativa, dado que su objetivo es establecer una línea base de aprendizajes comunes para diseñar las estrategias de intervención docente; por ello, la evaluación diagnóstica puede realizarse al inicio del ciclo escolar o de una situación o secuencia didáctica.

Pero sean cuales sean las características que se atribuyen a la evaluación, en todos los casos se pone de manifiesto el carácter intencional, sistémico y procesual de la misma, es decir, que se trata de un proceso que se halla inmerso en otro proceso que es el educativo, al que da sentido, orienta, regula y valida, lo que justifica que sus características hayan de estar siempre referidas a las del proceso educativo del que forma parte. Para este autor la función diagnóstica de la evaluación facilita tanto la adaptación de la oferta formativa a los usuarios (plano curricular), como la toma de decisiones por supervisores y directivos (planos de control y de lo organizativo).

1. **Reguladora**, ya que permite regular los aprendizajes del alumnado en función del desarrollo personalizado de cada proceso de aprendizaje.
2. **Previsora**, función que facilita la estimación de posibilidades de actuaciones y/o rendimientos. Para el autor, la función previsora de la

evaluación se hace operativa en las modalidades inicial y formativa de la misma, estando orientada hacia el diseño contextualizado de proyectos curriculares.

3. **Retroalimentadora**, función que según el autor es ejercida desde la evaluación formativa y que va reconduciendo los distintos elementos que conforman el modelo didáctico. Considera que desde la evaluación formativa puede ejercerse una función orientadora del proceso educativo.
4. **De control**, función que según el autor es necesaria por las exigencias que se plantean por parte de la administración educativa, en todo lo referente a la obtención de titulaciones académicas y las connotaciones que ello tiene. Para Cardona, cada una de estas funciones se pone de manifiesto en todos o en alguno de los distintos tipos de evaluación que se han establecido.

3.2.4. Tipos de Evaluación Educativa

Para clasificar la Evaluación Educativa, es necesario tomar en cuenta la función del propósito de la evaluación, la situación, los recursos, el momento, entre otros.

A continuación, se mostrarán las diversas clasificaciones de acuerdo a un artículo realizado por La Fundación Instituto de Ciencias del Hombre:

Según su finalidad y función:

- a. **Función formativa**: Es la mejor para la evaluación de procesos, se utiliza preferentemente como estrategia de mejora para los procesos educativos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para la mejor de los mismos. Suele identificarse con la evaluación continua.

- b. **Función sumativa:** Este tipo de evaluación no pretende modificar o mejorar al objeto, sino simplemente determinar el valor de productos es decir, de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables, en función del empleo que se desea hacer del mismo.

Según su extensión:

- a. **Evaluación global:** En este tipo de evaluación, se abarcan todos los componentes o dimensiones de los alumnos, del centro educativo, del programa, entre otros. Se considera que cualquier modificación en uno en uno de sus componentes o dimensiones tiene consecuencias en el resto. Con este tipo de evaluación, la comprensión de la realidad evaluada aumenta, pero no siempre es necesaria o posible.
- b. **Evaluación parcial:** Sólo estudia o valora determinados componentes o dimensiones del centro, de un programa educativo, de rendimiento de un alumno, etc.

Según los agentes evaluadores:

- a. **Evaluación interna:** ésta se lleva a cabo y es promovida por los integrantes del centro, de un programa educativo, etc. Ofrece diversas alternativas para su realización:
 - **Autoevaluación:** Este tipo de evaluación convierte al evaluador y al evaluado en la misma persona. Los evaluadores evalúan su propio trabajo (un alumno su rendimiento, un centro o programa su propio funcionamiento, etc)
 - **Heteroevaluación:** Aquí se evalúa una actividad, objeto o producto, evaluadores distintos a las personas evaluadas (el Consejo Escolar al Claustro de profesores, un profesor a sus alumnos, etc.)

- **Coevaluación:** En éste tipo de evaluación, los evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente, los sujetos o grupos se evalúan mutuamente.

b. **Evaluación externa:** Principalmente se da cuando agentes no integrantes de un centro escolar o de un programa evalúan su funcionamiento. Se les suele conocer como "evaluación de expertos". Dichos evaluadores pueden ser inspectores de evaluación, miembros de la Administración, investigadores, equipos de apoyo a la escuela, etc.

3.2.4.4. Según el momento de aplicación:

a. **Evaluación inicial:** Consiste principalmente en la recolección de datos de la situación de partida, se realiza al comienzo del curso académico, de la implantación de un programa educativo, del funcionamiento de una institución escolar, etc.

Esta es necesaria para iniciar cualquier cambio educativo y así decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir y también para valorar si al final de un proceso, los resultados son satisfactorios o insatisfactorios.

b. **Evaluación procesual:** Es de gran importancia en la concepción formativa de la evaluación, debido a que permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha, ésta consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, del objeto evaluado a lo largo del periodo fijado para la consecución de unas metas u objetivos.

c. **Evaluación final:** Esta evaluación recoge los datos al finalizar el periodo establecido para la realización del aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, etc. o para la consecución de unos objetivos.

3.2.5. Evaluación Formativa

En esta evaluación, los alumnos son participantes activos, comparten metas de aprendizaje y van comprendiendo su progreso. En general, es un proceso sistemático que sirve para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje, éstos datos sirven para ayudar a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas y las áreas de oportunidad. (Heritage, 2007)

Durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el docente es el responsable de crear experiencias interpersonales que permitan a los alumnos convertirse en aprendices exitosos, pensadores críticos y participantes activos de su propio aprendizaje. En este sentido, se espera que el docente: a) sea un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, b) sea un profesional reflexivo que de manera crítica examine su práctica, tome decisiones y solucione problemas pertinentes al contexto de su clase; c) analice críticamente sus propias ideas; d) promueva aprendizajes significativos; e) preste ayuda pedagógica ajustada a las necesidades y competencias del alumnado, y f) establezca como meta educativa la autonomía y la autodirección de sus alumnos (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

La evaluación de los aprendizajes desde el enfoque formativo permite realizar un trabajo dinámico, en el que se incorpora la toma de decisiones con base en el juicio experto del docente y el conocimiento por el contacto diario con los alumnos, así como las evidencias recolectadas. Existe un modelo de evaluación formativa que expone Sadler (1989) y enriquece Sheppard, el cual integra elementos que el docente debe atender para favorecer la evaluación desde este enfoque, donde se redimensiona el papel de la retroalimentación en alineación a los criterios de desempeño establecidos, los cuales condiciones diversas estrategias de mejora en los aprendizajes, desde una perspectiva individual y/o grupal.

Según Sadler (1989), la evaluación formativa, es aquella que se hace en medio del aprendizaje, y enfatiza que;

Podría ocurrir por medio de preguntas al estudiante durante el trabajo grupal, cuando un/ una estudiante explica a la clase cómo resolvió un problema, o al examinar un trabajo escrito. Finalmente, en la tercera etapa, para que la evaluación formativa sea de verdadera ayuda para el aprendizaje, debe darse una retroalimentación que proporcione entendimiento acerca de cómo llenar una carencia en relación con los criterios de evaluación (pág. 128).

Por su parte Casanova (1998), enfatiza que en la educación básica, la evaluación debe estar al servicio de la enseñanza y el aprendizaje y precisa que “evaluar para mejorar, apoyar, orientar, reforzar, en definitiva, para ajustar el sistema escolar, el alumnado de manera que pueda disfrutarlo y no tenga que padecerlo (pág.22). En tal sentido los estudiantes deben recibir información sobre su ritmo de aprendizaje, pudiendo modificar métodos y hábitos de estudio, y reorientar su aprendizaje si fuera necesario, y adquiriendo de forma paulatina los conocimientos y competencias que deben desarrollar a lo largo de su trayecto curricular.

Según las aportaciones de Perronoud (2008), la evaluación formativa diagnóstica de modo analítico los modos de funcionamiento, las dificultades específicas, los intereses y el ritmo de cada uno, la cual se centra en el alumno para conocerlo y apoyarlo mejor, es un proceso imbricado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues aporta información relevante para introducir reajustes en la intervención didáctica para que el alumno supere las dificultades y/o fortalezca sus progresos

La evaluación formativa va dirigida a la mejora de procesos de aprendizaje de los estudiantes, de esta forma las decisiones que se tomen deberán contribuir

a que los procesos de construcción del conocimiento de los estudiantes mejoren, puede ser a través de la reconceptualización de la metodología didáctica, la intervención para mejorar el clima institucional, la plática con los familiares y, si el contexto lo permite, hasta la visita a las casas de los educandos.

La evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje...) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.

Este planteamiento implica que hay que realizar la evaluación a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo y que se está valorando -nunca situada exclusivamente al final, como mera comprobación de resultados. Por lo que el tipo de evaluación que se requiere promover y poner en práctica en los diversos ambientes de aprendizaje, es de tipo formativo.

La evaluación formativa hace referencia a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad principal no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más... y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor (López y otros, 2006, 2007). En la Red de Evaluación Formativa y

Compartida en Docencia Universitaria se define la evaluación formativa como “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador”. (pág.34)

En la literatura inglesa suelen utilizar el término Formative Assessment. Tal y como Brockbank y McGill (2002) explican, que el término assessment proviene de una raíz latina cuyo significado es “sentarse al lado de”, en el sentido de dar una ayuda o cooperar con, en vez del significado de inspección y control, que es la forma habitual de entender y practicar la evaluación (pág.119). Es precisamente esta forma de entender y practicar la evaluación la que refleja los valores que promueven el aprendizaje críticamente reflexivo.

3.2.6 Evaluación Formativa Compartida

De acuerdo con Martínez y Carrasco (2006) existen una serie de principios esenciales a tener en cuenta en la conceptualización e implementación de la evaluación.

- La evaluación es un proceso sistemático, no improvisado.
- Toda evaluación implica un juicio de valor sobre la información recogida del objeto a evaluar y por consiguiente un criterio de comparación.
- El proceso evaluativo está al servicio de una toma de decisiones, ello implica un carácter instrumental: es un medio para un fin.
- Es necesario analizar cuidadosamente los propósitos de la evaluación antes de ponerse a evaluar.
- El propósito más importante en la evaluación (debería ser) es, guiar y ayudar a aprender. Para ello es necesario una evaluación comprensiva

de todos los aspectos significativos, no basta con asegurarse qué hacen regularmente en el trabajo.

- Hay que ser cauteloso ante la preponderancia de un solo procedimiento de evaluación, por su posible incapacidad para abarcar todos los aspectos evaluables.
- La verdadera evaluación ha de ser idiosincrásica, adecuada a las peculiaridades de cada sujeto y centro.
- Los evaluadores deben rendir cuentas de su acción educativa ante los miembros afectados, de ahí la necesidad de interaccionar con ellos de forma frecuente e informal.

Cada uno de los postulados descritos por los autores, nos llevan hacia la adopción de un modelo de evaluación formativo centrado en el alumnado.

De acuerdo con Martínez y Carrasco (2006) hay razones específicas por las que es importante utilizar la evaluación Formativa Compartida:

- Suele mejorar considerablemente la motivación e implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje.
- Ayuda a corregir a tiempo las lagunas y problemáticas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo que permite mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula
- Ayuda a aprender más y mejor a un mayor número de alumnos.
- Facilita el desarrollo de capacidades metacognitivas, la capacidad de análisis crítico reflexivo y la autocrítica.
- Desarrolla la responsabilidad y autonomía del alumnado en los procesos de aprendizaje, con lo que adquiere un gran potencial de cara al desarrollo de estrategias de aprendizaje permanente (lifelong learning, long-term learning).

- Constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma.
- Es la forma de evaluación más lógica y coherente cuando la docencia se basa en sistemas centrados en el aprendizaje del alumnado y en el desarrollo de competencias personales y profesionales, en la línea de lo marcado por el proceso de convergencia hacia el EEES.
- Mejora e incrementa notablemente el rendimiento académico en las materias en que se implantan este tipo de sistemas de evaluación. Esta mejora considerable de resultados es un efecto lógico de todas las ventajas enunciadas anteriormente.

3.2.7 Evaluación Democrática

El concepto de Evaluación democrática nos recuerda que la práctica de la evaluación tiene unas fuertes implicaciones éticas, más que técnicas, pues la mayoría de las cuestiones que plantea están fuertemente relacionadas con el uso del poder. Para poder considerar que un proceso de evaluación es democrático, debe tener algunas características básicas que sirven también como estrategias de actuación: transparencia, explicitación, información, participación, negociación, diálogo, igualdad, codecisión, justicia, corresponsabilidad, compartición del poder, metaevaluación. Por ello, algunas de las características básicas que tendría que tener un proceso de evaluación democrático son las siguientes (López Pastor, 1999, 2004) y refiere:

- La importancia del intercambio de información, es decir, entender la evaluación como un proceso de diálogo continuo sobre los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar.
- La participación del alumnado en los procesos de evaluación y la asunción de responsabilidades compartidas sobre sus procesos de aprendizaje.

- Directamente relacionada con la anterior, está el desarrollo de estrategias para la negociación y cogestión del currículum.
- Un principio básico para poder desarrollar estos procesos es la existencia de unas relaciones de comunicación, diálogo y respeto entre profesor y alumno, así como situarse en un plano de igualdad y trabajo compartido.
- Avanzar hacia procesos de autocalificación, entendida como poder compartido y dialogado (Calificación dialogada).
- Finalmente, sería necesario llevar a cabo una metaevaluación, una verificación y valoración del proceso de evaluación seguido (pág.108).

Desde el punto de vista de los autores, la participación del alumnado en el proceso de evaluación está fuertemente relacionada con lo que en la literatura educativa se ha denominado evaluación y educación democráticas. Tanto la escuela como la universidad son contextos especialmente relevantes para aprender a vivir en democracia, para aprender a ser un ciudadano dentro de una sociedad democrática.

3.2.8.- Los enfoques de la Evaluación en los Programas de Educación Primaria.

A lo largo de la historia se puede observar que la educación formal se rige por programas fundamentados en lineamientos epistemológicos, con una concepción de método de aprendizaje y de didáctica según el enfoque que los sustenta, por ello entre un programa y otro hay una cierta vinculación puesto que el objetivo primordial es el desarrollo integral del alumno.

Si bien un programa de estudios es una forma de establecer las normas dentro de la educación para esto deben estar estructurados con una serie de

parámetros que guíen esta tarea como es la estructura conceptual, estructura metodológica, objetivos, contenidos, formas metodológicas y una parte muy importante es la evaluación que comprende diversos factores como parte del proceso enseñanza aprendizaje durante el curso, cumpliendo además con tres funciones principales de diagnóstico, de retroalimentación y de verificación. (Maldonado Salazar, 2004)

De esta manera los programas de estudio para la Educación Básica en México han entendido a la evaluación como las acciones que lleva a cabo el docente para obtener información que le permita identificar los avances como las dificultades de los estudiantes a fin de poder intervenir y favorecer el logro de los aprendizajes, la cual debe formar parte de la planeación didáctica que hacen los docentes y sus resultados han de utilizarse para realimentar su práctica pedagógica.

3.2.7. Estrategias de Evaluación

Desde el enfoque formativo según Díaz Barriga y Hernández (2006), hay estrategias e instrumentos de evaluación, entre los cuales mencionan que las estrategias de evaluación son el “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (pág.57).

Por otro lado, los métodos se definen como procesos que orientan la aplicación de estrategias, las técnicas son las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden, y los recursos son los instrumentos o las herramientas que permiten, tanto a docentes como a alumnos, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Las estrategias de evaluación, por el tipo de instrumentos que utilizan, pueden tener las siguientes finalidades:

- ° Estimular la autonomía
- ° Monitorear el avance y las interferencias
- ° Comprobar el nivel de comprensión
- ° Identificar las necesidades en el aprendizaje (Secretaría de Educación Pública, 2013, pág. 14)

3.2.7. Técnicas e Instrumentos de Evaluación

Los procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos, se les conoce como técnicas de evaluación; cada técnica de evaluación se acompaña de sus propios instrumentos, definidos como recursos estructurados diseñados para fines específicos.

En Educación Básica, algunas técnicas e instrumentos de evaluación que pueden usarse son: observación, desempeño de los alumnos, análisis del desempeño, e interrogatorio

En este orden de ideas, se consideran las aportaciones emitidas por la SEP (2013), cuando especifica las técnicas, instrumentos y los aprendizajes que pueden evaluarse, en el ámbito del currículo de la Educación Básica:

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	Aprendizajes que pueden evaluarse		
		Conocimientos	Habilidades	Actitudes y Valores
Observación	Guía de Observación	X	X	X
	Registro Anecdótico	X	X	X
	Diario de Clase	X	X	X
	Diario de Trabajo	X	X	X
	Escala de actitudes			X
Desempeño de los alumnos	Preguntas sobre el procedimiento	X	X	
	Cuadernos de los alumnos	X	X	X
	Organizadores gráficos	X	X	
Análisis del desempeño	Portafolio	X	X	
	Rúbrica	X	X	X
	Lista de Cotejo	X	X	X
Interrogatorio	Tipos textuales: debate y ensayo	X	X	X
	Tipos orales y escritos: pruebas escritas	X	X	

Fuente: Estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. SEP (2013, pág.20),

En este mismo documento SEP (2013), relacionado con las Estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo en la Educación Básica, se fundamentan algunas técnicas e instrumentos de evaluación que pueden aplicarse en el ámbito de los procesos de evaluación y se especifica:

Técnicas de observación

Gracias a estas técnicas, los docentes pueden advertir los conocimientos, habilidades y actitudes que poseen los alumnos y cómo los utilizan en una situación determinada, pues éstas permiten evaluar los procesos de aprendizaje en el momento que se producen.

Dentro de esta técnica, existen dos formas de observación:

1. Sistemática: en ésta forma, el observador define previamente qué aspectos y propósitos observará, lo que ayudará a obtener información detallada y específica de un aspecto, por ejemplo, observación para conocer las estrategias que utiliza o las respuestas que da ante una situación determinada.
2. Asistemática: Consiste en registrar la mayor cantidad de información posible de una situación de aprendizaje sin centrarse en algún aspecto en particular, por ejemplo, se registra todo lo que sucede durante una clase o alguna situación didáctica. Posteriormente, para sistematizar la información se recuperan los hallazgos y se analizan con base en las similitudes, diferencias y correlaciones que puedan existir (pág.20-21)

Así mismo la SEP (2013), especifica que:

Dicho instrumento se basa en una lista de indicadores que pueden ser afirmaciones o preguntas, que orientan el trabajo de observación dentro

del aula, señalando los aspectos que son relevantes al observar (pág. 21).

Y también permite; centrar la atención en aspectos específicos que resulten relevantes para la evaluación del docente, promover la objetividad, ya que permite observar diferentes aspectos de la dinámica al interior del aula, observar diferentes aspectos y analizar las interacciones del grupo con los contenidos, los materiales y el docente e incluir indicadores que permitan detectar avances e interferencias en el aprendizaje de los alumnos (pág. 21).

Registro anecdótico

Se realiza un informe que describe hechos, sucesos o situaciones que se consideran relevantes para el alumno o grupo, sirve para ayudar a la identificación de comportamientos, actitudes, intereses o procedimientos y es necesario que se registre hechos significativos de un alumno, varios o del grupo (pág. 27).

Es importante señalar que tanto la observación, como la descripción deben ser objetivas y se debe describir tal y cómo sucedieron los hechos, apoyándose en palabras claves, con precisión y de forma breve.

El diario de trabajo

A través de una narración breve, el docente recopila información de los hechos o las circunstancias escolares que hayan sido relevantes en el desarrollo del trabajo. Se trata de registrar aquellos datos que permitan reconstruir la práctica para reflexionar sobre la misma tomando en cuenta aspectos como:

- La actividad planeada, su organización y desarrollo.
- Sucesos sorprendentes o preocupantes.

- Reacciones y opiniones de los niños respecto a las actividades realizadas y de su propio aprendizaje.
- Una valoración general de la jornada de trabajo que incluya una breve nota de autoevaluación (pág. 34).

Escala de actitudes

Se refiere a una lista de enunciados con la finalidad de medir una actitud personal ante otras personas, objetos o situaciones. Es de importancia que los enunciados indiquen diversos aspectos de la actitud en sentido positivo, negativo e intermedio; para así facilitar respuestas relacionadas con la actitud medida (pág. 35).

A partir de los ejemplos señaladas, se enfatiza en que la escala de actitudes refleja ante qué personas, objetos o situaciones un alumno tiene actitudes favorables o desfavorables, lo que permitirá identificar algunos aspectos que pueden interferir en el aprendizaje o en la integración del grupo.

Técnicas de desempeño

Se involucra la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias, a través de la realización de una tarea donde el alumno demuestre su aprendizaje de una determinada situación.

Entre los instrumentos de evaluación de las técnicas de desempeño, se encuentran las preguntas sobre el procedimiento, los cuadernos del alumno, los textos escritos y los organizadores gráficos, entre otros (pág. 36).

Entre las diferentes técnicas de desempeño, posibles a aplicar se fundamentan: las preguntas sobre el procedimiento, los organizadores gráficos; dentro de los que se especifican los cuadros sinópticos, los mapas conceptuales, los cuadros de doble entrada, los diagramas de árbol y las redes semánticas. (SEP, 2013)

Técnicas para el análisis del desempeño

El portafolio:

También es una herramienta muy útil para la evaluación formativa; además de que facilita la evaluación realizada por el docente, y al contener evidencias relevantes del proceso de aprendizaje de los alumnos (producciones escritas, gráficas, cartográficas o digitales realizados de manera individual o colectiva), promueve la auto y la coevaluación. Asimismo, muestra una historia documental construida a partir de las producciones relevantes de los alumnos, a lo largo de una secuencia, tema o asignatura (pág. 46).

Tal como señala Lyons (1999), es un documento que sirve para recopilar información organizada que puede ser representativa de algo y de alguien: documentación sobre un tema, el trabajo realizado, una trayectoria personal, etc.

El uso del portafolio ha ido adquiriendo mayor consistencia en los diferentes niveles educativos, en programas de formación docente y de prácticas (Rodríguez Marcos, 2002) como estrategia didáctica (Barrios, 2000), vinculada a la evaluación formativa (Barbera, 2000), y conjuntamente para el aprendizaje y la evaluación (Klenowski, 2005), como elemento para alcanzar la autonomía en el proceso de aprendizaje (Colén, Giné e Imbernón, 2006), vinculado a la autoevaluación, a la formación en el lugar de trabajo, al desarrollo profesional,

etc. En nuestro caso, centraremos la atención del portafolio como una actividad del estudiante que le permite reflexionar sobre su propio aprendizaje, no sólo en el resultado final, sino en el desarrollo de sus aprendizajes durante todo el proceso formativo (Agra, Gewerc y Montero, 2002).

La rúbrica:

Se basa en una serie de indicadores que permiten identificar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o los valores, de acuerdo a una escala determinada y la elaboración debe considerar una escala de valor numérica o alfabética, relacionada con el nivel de logro alcanzado (pág. 51-56).

Listas de cotejo

Generalmente es organizada en una tabla que considera los aspectos que se relacionan con las partes relevantes del proceso y las actitudes que se desean evaluar y son ordenados según la secuencia de realización, todo esto a través de una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, acciones por realizar y evaluar. (pág. 57-58).

Pruebas escritas

Se construyen a partir de un conjunto de preguntas claras y precisas, que demandan del alumno una respuesta limitada a una elección entre una serie de alternativas, o una respuesta breve. Las preguntas constituyen una muestra representativa de los contenidos a evaluar (pág.63).

Así mismo se especifica que;

Para elaborar pruebas escritas, es necesario identificar los aprendizajes esperados a evaluar, el tipo y número de preguntas o reactivos

proporcionales a la relevancia de los contenidos. Las pruebas escritas deben mostrar:

- Objetividad, entendida como la no intervención del juicio personal.
- Validez que conduzca al logro del propósito de la evaluación; es decir, que cada pregunta mida lo que debe evaluar.
- Confiabilidad en el grado de exactitud con que cada pregunta mide el aspecto que se desea evaluar.
- Claridad en las instrucciones, preguntas, y respuestas claras y precisas.
- Asignación de un valor a cada pregunta o reactivo.
- La calificación se obtiene a partir de la suma de los valores asignados a las soluciones correctas (pág.65).

Encuesta

Una encuesta nos puede revelar descripciones, así como la relación entre diferentes variables acerca de un fenómeno. Es considerada una metodología científica, pero con diferentes objetivos y bases.

Si deseáramos ubicar la encuesta en un continuo de la investigación —tomando como extremos, por un lado, la metodología experimental realizada con extremo control interno y, por otro, la metodología observacional donde estudiamos los fenómenos en su ambiente natural con el tradicional mínimo control interno, buscando la descripción para explicar— ubicaríamos la técnica o el método de la encuesta en la parte intermedia de ese continuo. La encuesta pierde el carácter ideográfico de la metodología observacional, pero resulta de gran utilidad en la evaluación educacional y, específicamente, en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, es preciso mencionar que es necesario que exista la posibilidad de que los instrumentos puedan aportar un feedback al alumnado que ayude a mejorar el aprendizaje, además de confirmar el nivel del mismo. Es decir, que con el instrumento se pueda comprobar el conocimiento y que además aporte testimonio que permita una información cualitativa y descriptiva, no sólo una calificación cuantitativa. La previsión en el programa anual de la asignatura donde se plantea el proceso de evaluación del estudiante, debería proporcionar una comunicación orientada e integrada en el quehacer del aula, y no sólo un momento de medición de logro, de productos. Parece necesario establecer unos criterios en la aplicación del instrumento, que previamente se han debatido entre profesorado y alumnado, y que podría incluir:

- Una descripción detallada de diagnóstico que permita orientar la actuación y que además sirva de motivación.
- Un plan de actuación que especifique lo que se va consiguiendo o se debe conseguir al final del proceso, y que significa apostar por una evaluación coherente con el aprendizaje autónomo y responsable, donde se especifiquen un conjunto de estrategias para que el alumnado se sienta agente activo en su propia evaluación; aprenda a evaluar sus propias acciones y aprendizajes; utilice técnicas de autoevaluación; sea capaz de transferirlas en diversidad de situaciones y contextos; sepa adaptarse y/o definir modelos de autoevaluación en función de valores, contextos, realidades sociales, momentos, etc. (Lobato Fraile, 2006).
- Una periodicidad en la información que todos los implicados tengan conocimiento para saber en qué momento se encuentran

Algunos criterios útiles para seleccionar herramientas de evaluación son los siguientes:

1. Tipo de contenido.

Por ejemplo, emplear la observación para obtener información sobre contenidos actitudinales y utilizar las pruebas escritas para valorar la adquisición y dominio de contenidos conceptuales. Intentando permanentemente, diseñar situaciones para aplicar dichas pruebas conjuntamente.

2. Posición en el nivel educativo.

En los primeros niveles formativos, con estudiantes noveles en la materia que se va a impartir, pueden predominar los instrumentos de perfil más cualitativo, dirigidos a recoger información sobre aprendizajes instrumentales básicos adquiridos previamente, en los diferentes tipos de competencias. Llegando a los niveles medios y superiores del curso y de la titulación en general, las pruebas pueden ser más cuantitativas, pero la tendencia ha de procurar simultanear ambos tipos a lo largo de todo el proceso formativo.

3. Área del aprendizaje.

No todos los temas, de las diferentes áreas de conocimiento, son susceptibles de aceptar los mismos instrumentos de evaluación, pero se puede aprender de los buenos resultados obtenidos con herramientas alternativas en áreas y titulaciones distintas a la propia

4. Acorde con la forma de enseñanza.

Debe existir una coherencia entre el desarrollo de habilidades adquiridas y desarrolladas en el transcurso de las clases y las que aparecen en las pruebas de evaluación. Por ejemplo, no resulta muy coherente resolver en clase “problemas tipo”, muy lineales, y pedir en el examen la resolución de problemas abiertos.

5. Características del estudiante.

A veces las peculiaridades propias de algún estudiante o grupo de estudiantes aconsejan aplicar instrumentos distintos al resto, teniendo claro por qué y sin que ello nos lleve a falso paternalismo.

CAPÍTULO IV. CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO DE ESTUDIO

4.1. Características de la Institución Educativa donde se desarrolla el estudio

El Colegio David Livingstone, está ubicado en la Colonia Plutarco, es una institución que cuenta con primer y segundo grado de preescolar, así como los seis grados correspondientes a primaria. Con un total de 86 alumnos y 20 profesores divididos cada uno en un grupo y en actividades como inglés, natación, deportes, danza, música y valores.

Por visión tiene ser una Institución de Educación Básica, esforzándose diariamente por posicionarse dentro de las mejores instituciones educativas de nuestro país, ofreciendo un servicio de alta calidad, y mejora continua donde se favorezca plenamente el desarrollo biopsicosocioespiritual de los niños.

La misión es encaminar las acciones con inspiración cristiana para ofrecer una educación integral en el principio y rescate de los valores, así como el reconocimiento y respeto de la individualidad de los niños. Los valores que esta institución va encaminados a formar ciudadanos responsables, honestos, así como fortalecer el amor y lealtad entre pares.



Fuente: Imagen fotográfica tomada por la autora donde se ilustra la institución donde se desarrolló el estudio.

4.2. Características del currículo de la Educación Básica en México

Según los aprendizajes claves establecidos por la SEP (2017), para la Educación Básica, se precisa que:

Las transformaciones veloces y continuas que experimenta el mundo de hoy tienen su centro en la generación de conocimiento. Si bien en la sociedad actual la transmisión de la información y la producción de nuevos saberes ocurren desde ámbitos diversos, la escuela debe garantizar la organización de dicha información, asegurar que todas las personas tengan la posibilidad de disfrutar de sus beneficios y crear las condiciones para adquirir las habilidades de pensamiento cruciales en el manejo y procesamiento de información y uso consciente y responsable de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (pág. 23).

Para lo cual se requiere favorecer una cultura pedagógica, de aprendizaje, de evaluación y de su optimización, por parte de estudiantes y docentes, en el ámbito de las exigencias curriculares.

Así mismo se considera, a partir de las aportaciones de Coll y Martín. (2006), cuando refieren que un aprendizaje básico es un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en el ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida.

El diseño curricular de la Educación Básica en México, considera que las competencias son más que el saber, el saber hacer o el saber ser; es decir, que se manifiestan en la acción de manera integrada y a través de la movilización de saberes (saber hacer, con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer) y se evidencian tanto en situaciones comunes de la vida diaria como en situaciones complejas. Ayudan a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta.

Las competencias, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados proveen a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos, contemplando la diversificación de la enseñanza en beneficio del desarrollo de los alumnos y las alumnas; la movilización de los saberes del alumnado a partir de un amplio conocimiento de su contexto; la determinación de las situaciones de aprendizaje y formas de evaluación con fundamento en el Plan de Estudios 2011, con apoyo de los materiales educativos; la planeación de las actividades didácticas en concordancia con los enfoques de cada asignatura; las reflexiones de manera autocrítica y propositiva sobre la práctica docente y la promoción y generación de ambientes de aprendizaje incluyentes, democráticos y lúdicos donde se pone de manifiesto el respeto, la colaboración y la participación de todos los alumnos y las alumnas.

Una de las tareas clave para la construcción de este currículo ha sido la de identificar los contenidos fundamentales que permitan a los profesores poner énfasis en los aprendizajes imprescindibles para que los alumnos alcancen los objetivos de cada asignatura, grado y nivel, y con ello gradualmente logren apropiarse de los saberes establecidos en las competencias que conforman el perfil de egreso de la educación básica (SEP, 2017).

El currículo es suficientemente flexible para que, dentro del marco de los objetivos nacionales, cada escuela fomente procesos de aprendizaje considerando las distintas necesidades y contextos de los estudiantes, y así pueda encontrar la mejor manera de desarrollar su máximo potencial, para favorecer que cada comunidad escolar, genere estrategias vinculadas a situaciones del contexto socioeducativo, en función de profundizar en los aprendizajes clave de los estudiantes e incluso les da autonomía para definir una parte de los contenidos. (SEP, 2017).

En resumen, la articulación de la Educación Básica, plantea los desafíos para el Sistema Educativo Nacional y para los profesionales de la Educación Básica, proyecta los ejes fundamentales para diversificar las formas de trabajo en los diferentes espacios educativos e invariablemente constituye el eje articulador para garantizar una educación de calidad en el marco de una Escuela para Todos en tanto se constituye como proyecto político, social y educativo del Estado Mexicano.

La implementación de estrategias diversificadas se orienta hacia una enseñanza creativa que enriquece las experiencias pedagógicas y favorece el desarrollo y adquisición de competencias en los diferentes campos de formación del currículo de Educación Básica y potencia e innova las propuestas metodológicas y las estrategias didácticas (secuencias didácticas, situaciones didácticas, proyectos didácticos o unidades didácticas), así como el uso de los materiales, los recursos, los tiempos, las formas de interacción y de organización así como el uso de los espacios.

En este sentido, las estrategias diversificadas, priorizan el aprendizaje de manera organizada y flexible a partir de reconocer que no todos aprenden de la misma manera ni a la misma velocidad, ni de acuerdo con las mismas estrategias. En otras palabras, permiten al docente reconocer que el objetivo de

la enseñanza no es cumplir con una planeación de aula sino asegurar el desarrollo de competencias en todo el alumnado.

Por su parte, en el documento que refiere los aprendizajes claves establecidos por la SEP (2017), para la Educación Básica, se precisa que “la evaluación tiene como objetivo mejorar el desempeño de los estudiantes e identificar sus áreas de oportunidad a la vez que es un factor que impulsa la transformación pedagógica, el seguimiento de los aprendizajes y la metacognición” (pág. 121). En este mismo orden de ideas, establece que la planeación didáctica y la evaluación, deben estar alineadas, pues el docente “al planear una actividad o una situación didáctica que busca que el estudiante logre cierto aprendizaje esperado se ha de considerar también cómo se medirá ese logro” (pág. 21).

En tal sentido la evaluación de los aprendizajes en el currículo de la educación básica, según García y Nicolás (2012) precisa que:

Esta práctica promueve reflexiones y mejores comprensiones del aprendizaje ya que posibilita a los docentes, estudiantes y la comunidad escolar contribuyan activamente a la calidad de la educación. Este es el enfoque formativo de la evaluación y se le considera así, cuando se lleva a cabo con el propósito de obtener información para que cada uno de los actores involucrados tome decisiones que conduzcan al cumplimiento de los propósitos educativos (pág.19)

4.2. 1. La evaluación de los aprendizajes en el currículo de la Educación primaria

En el Plan de estudios 2011, se establece que los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los

programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno, en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al constatar lo que los alumnos logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula (SEP, 2011).

El aprendizaje se considera como el conjunto de productos que los alumnos han obtenido, éstos pueden ser mediatos como inmediatos. Nos centraremos en los productos inmediatos de la educación y, específicamente, en aquellos que se supone son resultado de la intervención educativa de las escuelas, es decir, los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales.

Otro tipo de conocimiento es el declarativo, se refiere a los hechos (lo fáctico) y conceptos; por otro lado, los procedimentales abarcan las habilidades y las destrezas; y por último los actitudinales se refieren a las manifestaciones de los valores por medio de actuaciones en un contexto específico.

Por lo anterior, tal vez pensemos que para cada tipo de aprendizaje deberíamos dirigir un tipo específico de evaluación, o que al menos debería indagarse de forma diferente en cada uno de los aprendizajes adquiridos. No es lo mismo evaluar si se han construido conocimientos factuales y conceptuales, que habilidades, destrezas e incluso valores, siendo estos últimos los que más se han olvidado en la escuela, incluidos los aprendizajes afectivos.

Se define la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011, pág. 22).

Según García y Nicolás (2012), en la educación básica:

El docente evalúa a los alumnos del grupo que atiende en un ciclo escolar, porque tiene un conocimiento detallado del contexto y las condiciones en las que surgen los aprendizajes de los alumnos. Este conocimiento propicia la reflexión y el autoanálisis para la contextualización y adaptación de sus estrategias de enseñanza y de evaluación, con el fin de crear las oportunidades que permitan que los alumnos mejoren su aprendizaje (pág.30).

Así mismo, se recuperan las aportaciones de García y Nicolás (2012), cuando refieren que para propiciar que lo los estudiantes aprendan, deben promoverse los diferentes tipos de evaluación formativa (pág.31):

Autoevaluación: Los alumnos son sus propios evaluadores de sus producciones y su propio proceso de aprendizaje. De esta forma, conoce y valora sus actuaciones, y cuenta con más bases para mejorar su desempeño (SEP, 2011).

Coevaluación: Es la evaluación que realiza el propio alumno en colaboración con sus compañeros acerca de alguna producción o evidencia de desempeño determinada. De esta forma aprende a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros con la responsabilidad que esto conlleva. Además, representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos (SEP, 2011).

Heteroevaluación: Esta evaluación contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos mediante la identificación de las respuestas que se obtienen con dichos aprendizajes y, en consecuencia, permite la creación de oportunidades para mejorar el desempeño (SEP, 2011).

En este mismo orden de ideas, se precisa que para evaluar desde el enfoque formativo es necesario realizar un seguimiento sistemático del aprendizaje de los alumnos, a partir de la recolección de evidencias relacionadas con su desempeño. Reunir dichas evidencias sin el análisis del desempeño y la

propuesta de mejora, no es parte del enfoque formativo de la evaluación porque no contribuye al logro educativo.

Con relación al enfoque formativo de la evaluación en la educación básica, García y Nicolás (2012), precisan que “durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el docente es el responsable de crear experiencias interpersonales que permitan a los alumnos convertirse en aprendices exitosos, pensadores críticos y participantes activos de su propio aprendizaje” (pág.35).

Así mismo García y Nicolás (2012), consideran las aportaciones Díaz Barriga y Hernández (2002), cuando fundamentan que en el ámbito formativo de la evaluación, se espera que el docente:

- a. Sea un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos.
- b. Sea un profesional reflexivo que de manera crítica examine su práctica, tome decisiones y solucione problemas pertinentes al contexto de su clase.
- c. Promueva aprendizajes significativos;
- d. Preste ayuda pedagógica ajustada a las necesidades y competencias del alumnado.
- e. Establezca como meta educativa la autonomía y la autodirección de sus alumnos (pág, 35).

En este mismo orden de ideas, García y Nicolás (2012), argumentan que “el docente que evalúa con base en el enfoque formativo debe definir y compartir con sus alumnos los criterios de evaluación que utilizará y los aprendizajes esperados en cada actividad” (pág. 38).

En este mismo documento, se hace énfasis en la importancia de diagnosticar lo que saben los estudiantes y hasta donde pueden llegar, por lo que se requiere estrategias eficaces de enseñanza se basan en el conocimiento previo de los estudiantes. A la vez, se consideran los presupuestos básicos emitidos por

Vygotsky (1962,1991), al fundamentar que “todas las funciones mentales complejas aparecen primero en el plano interpsicológico –a nivel social–, y posteriormente, después de la interacción con alguien experto, aparecen en el plano intrapsicológico –a nivel individual” (pág.40).

El concepto utilizado es la zona de desarrollo próximo, la cual expresa según las aportaciones de Vygotsky (1962, 1991) que:

La diferencia que existe entre el desarrollo actual de un alumno, determinado por su capacidad de solucionar problemas de manera independiente (conocimientos, habilidades y actitudes previas), y su desarrollo potencial, determinado por lo que puede llegar a lograr con la guía o la colaboración de alguien más experto (pág.40).

Es por ello que se deben generar estrategias para alinear los aprendizajes de los estudiantes a partir de lo que conoce y lo que puede llegar a aprender con la ayuda de otros más capaces.

Así mismo García y Nicolás (2012), enfatizan que a través de “la evaluación formativa, la retroalimentación es especialmente eficaz cuando dirige su atención a cualidades particulares del desempeño del alumno en relación con criterios establecidos, y proporciona una guía de qué hacer para mejorar” (pág. 41). Por lo que, para que haya una retroalimentación eficaz, es necesario que los docentes sean capaces de analizar el trabajo de los alumnos e identificar los errores y el cómo atender a cada alumno

A la vez García y Nicolás (2012), argumentan que para que la retroalimentación sea formativa, esta debe suceder a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde los docentes deben propiciar un clima de confianza y desarrollar normas en clase que posibiliten la crítica constructiva y las opiniones fundamentadas.

Con el fin de que la evaluación despliegue las potencialidades mencionadas es necesario diversificarla. Esto implica incluir varios momentos y tipos de evaluación para tomar decisiones antes de que los tiempos fijados para la acreditación se impongan. Por tanto, las evaluaciones diagnósticas, del proceso y sumativas deben ser sistemáticas y combinarse con heteroevaluaciones, coevaluaciones y autoevaluaciones de acuerdo con los aprendizajes y enfoques de cada asignatura, así como con los grados y niveles educativos de que se trate (SEP, 2017)

Capítulo V. Fundamentos metodológicos para el estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes en la educación primaria

5.1 Introducción

La palabra metodología proviene de los vocablos griegos *metá*, *odós* y *lógos* que significan más allá, camino y razón o estudio, respectivamente. Por lo tanto, metodología hace referencia al camino o conjunto de procedimientos utilizados para alcanzar un objetivo que rige una investigación científica.

Sin embargo, la metodología no se reduce a una secuencia de pasos, también se refiere a la mirada analítica y reflexiva del investigador sobre las decisiones que tomará para dar respuesta a las preguntas de investigación, al modo de recolectar y analizar los datos con el objetivo de que los resultados obtenidos tengan validez y produzcan conocimiento científico.

En este capítulo se describe la metodología que se empleó para investigar las prácticas de evaluación de aprendizajes y su impacto en el logro de los

propósitos de la educación primaria en el Colegio David Livingstone en Pachuca, Hidalgo.

La propuesta planteada por esta autora se enriqueció con los aportes de Goetz y LeCompte (1988), Woods (1998), Grinnell y Unrau (2007), Taylor y Bogdan (1987) entre otros, que brindaron información de rigor sobre la determinación de los criterios para seleccionar la población de estudio y la pertinencia de las técnicas e instrumentos empleados.

Álvarez-Gayou (2003) plantea que las características que posee son:

- El investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística.
- Se investiga en el mundo real, sin la creación de entornos.
- Se busca reducir al mínimo los efectos que el investigador pueda tener sobre las personas que estudia.
- La comprensión del fenómeno se da desde el marco de referencia de los participantes, por ello es importante que el investigador deje de lado sus creencias y predisposiciones.
- Todas las perspectivas cuentan con el mismo valor, no se ejercen juicios de verdad o moralidad.
- Es humanista, no se reduce a las personas a ecuaciones estadísticas.

En correspondencia con los fundamentos antes señalados se procede al desarrollo de cada uno de los apartados que integran este capítulo.

5.2 Diseño de la investigación

La investigación que se realizó fue cualitativa, en ella se analizó cómo se lleva a cabo las prácticas de la evaluación formativa en los alumnos de sexto grado en la Escuela Primaria “David Livingstone”, buscando su comprensión dentro de su marco de referencia como lo plantean Taylor y Bogdan (1987). Para ello se consideraron las aportaciones y perspectivas de las docentes de 5to y 6to grado sobre la evaluación del aprendizaje y a la vez fueron considerados la totalidad de los alumnos de los mismos.

En la investigación se asumió el paradigma interpretativo, porque busca llegar a la comprensión de la acción de los individuos para interpretar lo que las personas ven como realidad social dándose especial relevancia a la interpretación de los significados surgidos en su actuación y comunicación (Encabo, Hernández y Sáenz, 1996).

El diseño de investigación que se eligió fue descriptivo porque según Hernández (2014), es uno de los cuatro diseños de investigación básicos en la investigación cualitativa, en función de comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. Su elección se dio con base en la naturaleza del objeto de estudio, las preguntas de investigación y los objetivos perseguidos.

En el ámbito de este tipo de estudios se pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección de datos, se utiliza una acción indagatoria y esta se mueve de manera dinámica en ambos sentidos, este proceso es más bien circular y la secuencia no siempre es la misma, varía dependiendo el estudio, toda investigación cualitativa gira en torno a la literatura existente (marco de referencia), sus fases que van desde la idea, el planteamiento del problema, inmersión inicial en el campo, hasta la elaboración de reporte de resultados, giran en torno a dicho proceso.

En este contexto fue necesario profundizar en el conocimiento de otros aspectos considerados esenciales para lograr la caracterización de las prácticas de evaluación en el contexto objeto de estudio. Es por ello que el presente estudio, asume un enfoque cualitativo, el cual requiere de un marco interpretativo en función poder comprender cómo se llevan a cabo las prácticas de la evaluación formativa en los alumnos de quinto y sexto grado en la Escuela Primaria “David Livingstone”, lo cual implica un riguroso trabajo de campo en el contexto de estudio.

La estrategia metodológica descrita implicó la utilización y recogida de una gran variedad de materiales —entrevistas a las docentes, seis observaciones a clases, cuestionario a los alumnos y a las docentes— que dan cuenta de cómo se desarrollan las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos de 5to y 6to grado respectivamente.

Debido a sus particularidades esta metodología es la más adecuada para alcanzar el objetivo de la presente investigación, ya que permite analizar cómo se llevan a cabo las prácticas de la evaluación formativa en los alumnos de quinto y sexto grado en la Escuela Primaria “David Livingstone”.

5.3 Selección de la población de estudio.

La selección de la Primaria y de las docentes que participaron en la investigación se realizó con base en una serie de criterios que permitieron determinar los perfiles relevantes de la población, guiándose en diversas consideraciones, así llamadas por Goetz y LeCompte (1988), que fueron:

Los criterios que se plantearon para la selección de la primaria y de las docentes que participaron en la investigación fueron los siguientes:

- El fácil acceso a la Primaria por la disposición de la supervisora a cargo para que se realizara la investigación en esta zona escolar y el haber desarrollado las prácticas profesionales en dicha institución.
- Porque en esta zona de acuerdo con la información proporcionada por la supervisora, se impulsa que los docentes consoliden y mejoren su práctica a través de la evaluación formativa.

5.4 Unidades de observación y entrevista

Las unidades de observación y entrevista son situaciones o temas significativos que en conjunto con la delimitación del referente empírico (contexto, actores, escenarios) ayudan a ahondar en las preguntas de investigación y dimensiones de análisis (Bertely, 2004).

En el estudio que se realizó, considerando la naturaleza del objeto de investigación y los fines que se persiguieron se plantearon las siguientes:

- * Cultura de la evaluación del aprendizaje.
- * La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar.

Las unidades observación y entrevista se vinculan con el objeto de estudio y con las preguntas de investigación, por lo que su abordaje fue fundamental para lograr una comprensión profunda del problema de investigación. Para identificarlas en la realidad se realizó de manera inicial una serie de matrices a sugerencia del comité tutorial, desglosando la pregunta y el objetivo de investigación que se relacionaba con dicha unidad de observación y entrevista, el instrumento con el que podría obtenerse la información sobre ésta.

Las matrices facilitaron el proceso de elaboración de los instrumentos de investigación al estar ya delimitados los actores e instrumentos.

5.5 Categorías de análisis para el estudio de las prácticas de evaluación de aprendizajes.

Para determinar las categorías de análisis de la investigación se tuvo un primer acercamiento al campo de estudio que comprendió dos meses en los cuales se realizó observación participante en las aulas de las docentes de acuerdo con el rol de visitas.

Este primer acercamiento permitió obtener la confianza y colaboración de las docentes, niños y padres de familia e iniciar los registros de observación ampliados o notas de campo de la observación participante realizada a las dos docentes.

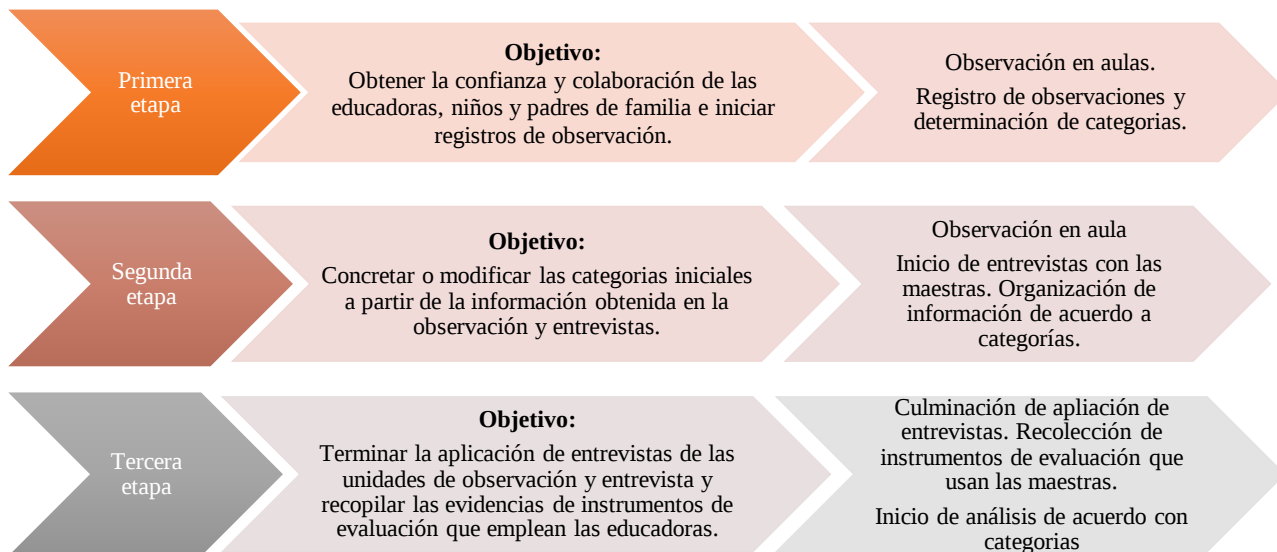
Para determinar las categorías derivadas de la primera etapa de trabajo de campo, se tomó como referente lo planteado en la propuesta metodológica de Bertely (2004), que sustenta esta investigación, con relación a hacer registros ampliados de observación, subrayar lo sobresaliente en la columna de inscripción; preguntar, inferir, conjeturar e identificar los patrones emergentes en la columna de interpretación y registrar en los patrones emergentes que facilitaron el acceso a los fragmentos empíricos, utilizando el Software Atlas ti.

En la segunda etapa de trabajo de campo, que comprendió un mes aproximadamente, se continuaron realizando observaciones en las aulas de las docentes participantes. A través de este software se identificó la frecuencia de repetición de los patrones emergentes, lo que ayudó a detectar cuáles se repetían más y agruparlos para formar una categoría.

En este periodo comenzó a organizarse la información a partir del marco de categorías surgido, sobre el cual no hubo modificación. Debido a la saturación de información y al no encontrarse información nueva, las

observaciones a las docentes se culminaron, dando lugar a la tercera etapa de trabajo de campo.

En la tercera etapa de trabajo de campo se recabaron evidencias de los instrumentos de evaluación empleados por las docentes y se culminaron las entrevistas de cada una de las categorías de análisis planteadas en la investigación. A la par se inició el análisis de las categorías (del investigador) complementado con la teoría (categorías teóricas), de manera que se diera una comunicación paralela con los hallazgos y con los conceptos producidos por



otros autores. A manera de síntesis se presenta el siguiente esquema.

Esquema 1. Etapas de trabajo de campo.

Fuente: Elaboración propia a partir de la lógica de investigación asumida.

5.6 Técnicas e instrumentos de Investigación

Las técnicas o estrategias de recogida de datos, según Goetz y LeCompte (1988), que se emplearon en este estudio fueron:

- Cuestionario; a pesar de que éste se integra principalmente en la metodología cuantitativa o mixta, también puede ser utilizado dentro de una investigación con corte cualitativo, solo que las preguntas deben ser necesariamente abiertas, evitando que el investigador de las respuestas previamente o induzca a ellas. (Álvarez-Gayou, 2003).

Las preguntas abiertas sirven en situaciones donde se desea profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento. Para la redacción de las mismas, debe tomarse en cuenta el nivel educativo y la capacidad de manejo del lenguaje de los participantes. (Hernández et al, 2014).

- Observación participante al interior de las aulas de las maestras de 5to y 6to grado que participaron en el estudio, siguiendo el rol establecido.

La observación implicó como plantean Goetz y LeCompte (1988) pasar el mayor tiempo posible con los individuos que se estudia, en este caso con los actores sociales centrales de la investigación que son las maestras, observándolas de 9:00 a 12:30 p.m. Tomar parte en su existencia cotidiana y reflejar las interacciones y actividades que llevan a cabo con niños y padres de familia en las notas de campo o registro ampliados que se fueron tomando.

- Entrevistas semiestructuradas a docentes y actores clave (directores, niños y padres de familia).
- Revisión y análisis de materiales escritos (Woods, 1998) o material demográfico como lo llaman Goetz y LeCompte (1988), entre estos el Programa de Estudio 2011, el Plan de Estudios 2011; y los reportes de evaluación de la maestra de 5to y 6to grados, que corresponden a los meses de noviembre.

Las razones por las cuales se seleccionaron las técnicas mencionadas son:

- La observación participante como lo señala Goetz y LeCompte (1988) ha permitido obtener de las maestras algunas de sus percepciones y comportamientos en torno a la evaluación del aprendizaje de sus alumnos, vertidas en sus prácticas y en diálogos informales con éstas después de su jornada de trabajo.

A la vez ha posibilitado acceder a las actividades que realizan con sus alumnos en los distintos espacios de la Escuela en los que de manera informal y formal está presente la evaluación de aprendizajes.

- La entrevista semiestructurada porque da libertad al entrevistador de introducir preguntas adicionales a las maestras, en función de obtener mayor información sobre los temas deseados en particular sobre las prácticas de la evaluación formativa en el ámbito de su práctica docente.
- La revisión y análisis de materiales escritos aporta datos importantes sobre el problema que está estudiando como lo señala Woods (1998), en qué concierne a aquello que se establece normativamente sobre la evaluación de aprendizajes considerando los documentos normativos del currículo 2011 y algunas guías diseñadas por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio y la Dirección General de Desarrollo Curricular, de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP respecto a la evaluación en primaria

Los instrumentos que se utilizaron fueron notas de campo o registros ampliados de la observación participante en aula y guías de asuntos para realizar las entrevistas semiestructuradas.

Las notas de campo de la observación participante se elaboraron lo más completas, precisas y detalladas como lo sugiere Taylor y Bogdan (1987). Estas notas en lo general eran apuntes realizados durante el día de observación a las

docentes para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto en dicha práctica y lo que por su relevancia es conveniente registrar.

A partir de lo que se ha referido a lo largo de este capítulo se procede a la presentación de los principales hallazgos en la evaluación de aprendizajes encontrados en el contexto de estudio.

CAPITULO VI. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se realiza una síntesis de las preguntas de investigación y el planteamiento del problema. Además, se evidencian los datos recolectados en el trabajo de campo a través de las encuestas implementadas en los dos grupos de estudiantes (investigación y contraste) se realiza un análisis estadístico de los mismos. Se argumentan y fundamentan los resultados obtenidos, donde se recuperan aportaciones de algunos autores, como parte de la triangulación teórica. Por último, se establecen respuestas al problema y preguntas de investigación propuestos.

Se llevó a cabo una entrevista a las docentes de los grupos de quinto y sexto grado de la primaria “David Livingstone”, con la finalidad de conocer sus criterios y concepciones sobre la evaluación formativa y así entender la manera en que se la realizan.

Al reflexionar sobre el concepto de evaluación de los aprendizajes en la educación primaria, las docentes refieren que; “es una de las tareas más complejas que realizan los docentes, pues requiere de un gran dominio de los contenidos sobre la didáctica y también exige mucho tiempo”, a la vez señalan que; “evaluar significa dejar atrás el papel sancionador y conocer más a los alumnos y el por qué se equivocan en el aprendizaje de determinados contenidos” (maestras de 5to y 6to grado, 06/11/2019). En tal sentido es importante que se promueva una cultura de la evaluación para aprender, en el ámbito de estos procesos.

Al considerar lo establecido en el Programa de Estudios de la Educación Básica (2011), se les pregunta a las docentes cómo creen deben evaluar los aprendizajes en el ámbito de la educación primaria y su grupo clase en específico, ellas mencionan que; “de acuerdo a lo establecido deben poner

énfasis a la evaluación con un enfoque formativo, pero que no siempre lo pueden hacer por la diversidad de tareas que tienen que realizar y que están muy limitadas con el tiempo”, (maestras de 5to y 6to grado, 06/11/2019).

En este mismo orden de ideas, se enfatiza que: “existe mucha insistencia por parte de la supervisora que a través de la evaluación se mejoren los aprendizajes y desempeños de los estudiantes, pues se deben crear de forma sistemática mejores oportunidades y estrategias para que puedan aprender” (maestra de 5to grado, 06/11/2019). A la vez se recuperan otras aportaciones en las que se precisa; “que nos han proporcionado diversidad de textos para que analicemos la comprensión del enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes, como bien se señala, el tiempo es un factor que nos limita, pero a mí me ha dado la oportunidad de poder incorporar diversas estrategias en correspondencia con las exigencias del currículo para el sexto grado, creo que es un gran desafío que tenemos que asumir, para que nuestros estudiantes transiten de forma exitosa a la secundaria” (maestra de 5to grado, 06/11/2019).

Los referentes anteriores, permiten asegurar que en el ámbito de las exigencias curriculares de la Educación Básica en México, se demanda que el docente asuma la investigación, como el cimiento que sustenta la innovación en su práctica docente, lo cual condiciona un ejercicio de reflexión individual y colegiada, sobre las principales experiencias aplicadas, y los fundamentos que desde los referentes bibliográficos revisados, clarifican su toma decisiones con relación al proceso de evaluación de los aprendizajes.

Consideran que la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva del docente, constituye una herramienta que permite identificar la comprensión de los contenidos y los contenidos no aprendidos, siendo un punto de partida para la adecuación de los mismos. “se evalúan los aprendizajes de acuerdo a los contenidos, tomando en cuenta los estilos de aprendizaje y a través de

diversos instrumentos, como puede ser la observación, listas de cotejo o proyectos”, así lo manifiestan las dos docentes entrevistadas (06/11/2019).

Así mismo, al reflexionar sobre cómo debe ser la evaluación de los aprendizajes y con qué instrumentos de evaluación, se recuperan algunos criterios: “considero que en el programa está declarado las intencionalidades de aplicar el enfoque formativo de la evaluación, se señala que: “de acuerdo a mis experiencias utilizan la observación *in situ*, para registrar los avances más significativos que logran los estudiantes y la vez se apoyan en el portafolio, donde recuperan las evidencias de aprendizajes a través de las cuales se sustenta lo que van aprendiendo” (maestra de 5to grado, 06/11/2019);

También se señala que; “la verdad que yo me apoyo mucho en las listas de cotejo, me son más fáciles de elaborar que las rúbricas y también utilizo el portafolio, pues los estudiantes están muy familiarizados en integrar sus evidencias, pero la verdad me cuesta mucho hacer una retroalimentación en cada caso, pues el tiempo me vence” (maestra de 6to grado, 06/11/2019).

En el ámbito de estas reflexiones, ambos casos resaltan que: “hacemos uso de la autoevaluación y coevaluación, para ir concientizando a los estudiantes sobre estos procesos y que asuman con responsabilidad el mismo, pero al indagar si elaboran algunos instrumentos de apoyo para el desarrollo de este proceso, señalan que les proporcionan algunos indicadores y que se apoyan en las actividades que tienen en su portafolio de evidencias” (maestras de 5to y 6to grado, 06/11/2019).

Al indagar sobre la importante la evaluación de aprendizajes en la educación primaria, aportan diversidad de criterios, y en todos los casos enfatizan en el enfoque formativo, haciendo alusión que en el currículo de este nivel, se hace énfasis en recuperar este proceso para garantizar que el alumno aprenda; a la vez se enfatiza que; “el centro del proceso de evaluación es partir

de los aprendizajes de los estudiantes y a partir de ahí, generar diversas actividades y tareas que los apoyen para seguir aprendiendo y profundizando en esos temas” (maestra de 5to, 06/11/2019), así mismo señalan que “la evaluación es un proceso constante, que requiere nos dediquemos a revisar los trabajos individuales y los que hacen en equipos, pero que a veces no asignamos una calificación y nos limitamos a poner a revisado y firmamos” (maestras de 5to y 6to grado, 06/11/2019).

De acuerdo con la anterior, es importante que el docente considere que la evaluación formativa pone al alumno en el centro de aprendizaje, cuyo objetivo es buscar una mayor comprensión de los contenidos, logrando un aprendizaje significativo y a través de esto, mejorar la labor educativa. Así mismo es importante precisar que las dos maestras, no hacen énfasis al papel de la retroalimentación, lo cual limita la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues es importante potenciar espacios de interacción donde los estudiantes concienticen sus saberes y los errores que han cometido durante el desarrollo de la tarea orientada, que activen procesos cognitivos y a la vez que se motiven por seguir aprendiendo, lo cual validan Martínez, y Vargas (2014), en un estudio desarrollado sobre la retroalimentación y su dimensión formativa.

Al hablar de los resultados de la evaluación y su comprensión desde la dimensión formativa, las docentes establecen que *“para un resultado positivo que favorezca el aprendizaje, se debe trabajar cooperativamente con los padres, docentes y directivos, para que exista una retroalimentación continua y mutua para poder observar un progreso y llegar a nuevos acuerdos”* (maestra de 5to grado, 06/11/2019), así mismo se refiere que, sus estudiantes comentan que no siempre tienen tener una retroalimentación formativa y que “les gustaría una retroalimentación que les ayude a mejorar su aprendizaje, pues cuando nos sentamos de forma diferenciada con cada uno, perciben que logran comprender

donde se han equivocado, así avanzan y aprenden mejor” (maestra de 6to grado, 06/11/2019).

En tal sentido, resulta coherente considerar los fundamentos emitidos por Martínez y Vargas. (2014), cuando refieren que:

retroalimentar es una actividad clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, ya que implica darle información que le ayude a cumplir con los objetivos de aprendizaje. No es suficiente con decirle al alumno que su tarea está bien o mal, o corregirle aspectos de formato. La idea es ayudarlo a enriquecer su aprendizaje (pág.200).

Por lo que es importante considerar que la retroalimentación debe ser un proceso efectivo, que recupere los principales vacíos de aprendizajes y permita identificar las áreas de oportunidad a través del proceso de aprendizaje, con la intención de promover un seguimiento personalizado y estimular la metacognición, como estrategias que estimulan el aprender a aprender (SEP, 2017).

Así mismo se considera, que favorecer la reflexión sobre lo que los estudiantes aprenden y el progreso personal en cada caso, constituye un gran desafío que abre las oportunidades para integrar nuevas estrategias para avanzar hacia el desempeño de éstos.

Al respecto, la retroalimentación formativa permitirá al alumno analizar sus respuestas y explorar otras posibilidades para lograr los aprendizajes esperados, delimitados en el currículo. Es decir, identificar los procesos de aprendizaje de los alumnos y conocer las respuestas permite orientar las intervenciones para el logro de los aprendizajes.

En tal sentido cuando se indagó, sobre la relación entre la planeación didáctica y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, señalan que; “a través de la planeación didáctica, se considera la técnica de observación y el

portafolio de evidencias, pues se trata de evaluar los aprendizajes in situ, en el momento que se desarrolla la actividad, las cuales también se integran en el portafolio, como evidencia documentada que permite valorar el progreso en los aprendizajes” (maestra de 6to grado, 06/11/2019).

En este mismo orden de ideas, la refiere que: “a través de la observación, no siempre puede hacer los registros de los aciertos y errores que tienen los estudiantes en el proceso de apropiación de los contenidos y se recurre a revisar la libreta de notas y el portafolio de evidencias” (maestra de 5to grado, 06/11/2019).

A partir de estos antecedentes planteados, con relación a la planificación y la evaluación para el aprendizaje en el contexto del enfoque formativo, por parte del docente, se ratifica por parte de la SEP (2013), la importancia de este proceso y se enfatiza en que:

La evaluación con enfoque formativo busca obtener información respecto del aprendizaje de los alumnos para identificar cómo aprenden y cuáles son las estrategias o actividades adecuadas para atender sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, así como las situaciones, necesidades y características de los estudiantes para hacer ajustes en la planificación; con ello se pretende que en el aula prevalezca un ambiente de retroalimentación y mejora continua del aprendizaje (pág.18).

En este ámbito las docentes entrevistadas, dan cuenta de la importancia del enfoque formativo de la evaluación, pues constituye un proceso que coadyuva a la mejora de los aprendizajes, sin embargo, a partir de los criterios emitidos, no se aplica en toda su dimensión y amplitud, pues consideran no tienen ni la experiencia y tiempo suficiente para poder aplicar la diversidad de estrategias y retroalimentación diferenciada.

Durante la entrevista con las docentes, se rescata el papel de los diferentes tipos y momentos de la evaluación del aprendizaje en los estudiantes, y se indaga sobre cómo integran la evaluación diagnóstica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a lo que refieren que; “permite conocer los saberes previos de los estudiantes, y con frecuencia se aplica al inicio de un ciclo escolar y también se realiza una exploración diagnóstica en algunas clases, pues no siempre el tiempo permite darnos esta oportunidad, pues tengo que cumplir con la programación de clases” (maestra de 5to grado, 06/11/2019).

En este mismo tema, la maestra de 6to grado, refiere que: “en mi caso, aplico en casi todas las clases la exploración diagnóstica de los aprendizajes previos, pues eso me ha permitido ir haciendo ajustes en la planeación didáctica, pues considero que no pierdo tiempo, sino que gano en hacer más efectivo las estrategias de aprendizajes” (06/11/2019).

Dichas aportaciones al ser trianguladas con las aportaciones de Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2010), se considera el valor de la dimensión diagnóstica de la evaluación, al considerar su función pronóstica y previsor, lo cual condiciona que el docente tenga conocimiento sobre los supuestos de partida, en el aprendizaje de sus estudiantes, para implementar cualquier acción pedagógica; por lo que la evaluación diagnóstica debe estar integrada en el proceso educativo y convertirse en un instrumento de acción pedagógica que permita, por un lado, adaptar la actuación educativo docente a las características individuales de los estudiantes a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Por lo que, al considerar la dimensión formativa de la evaluación y su integración en la planeación didáctica, se recuperan algunas de las aportaciones emitidas por las docentes, en las que se refiere que; “la evaluación no se reduce solamente a considerar los aprendizajes y emitir una calificación,

también es importante que se generen estrategias para atender de forma individual a los alumnos y hacerlos entender dónde están sus oportunidades para seguir aprendiendo, pero la verdad se requiere tener mucho tiempo para poder aplicarla de forma sistemática, pues también aumenta la cantidad de trabajo” (maestra de 5to grado, 06/11/2019).

Por su parte la maestra de 6to grado, señala: “para mí la evaluación de los aprendizajes, es una tarea compleja, pues demanda estar actualizándonos de forma sistemática y requiere dedicar mucho tiempo para poder trabajar con los estudiantes de forma sistemática, la verdad que se nos han suministrado diversos materiales para que los revisemos, pero vuelvo a lo mismo, no tengo el tiempo suficiente para ello” (maestra de 6to grado, 06/11/2019).

A través de las reflexiones emitidas por las docentes entrevistadas, se puede inferir que conocen las bondades de la evaluación formativa, pero se les complica la aplicación sistemática en su práctica docente, porque no tienen un profundo dominio en cuanto a los conocimientos especializados y habilidades específicas para trabajar con los alumnos con este enfoque.

La evaluación formativa posibilita al docente valorar los avances de los estudiantes y tomar decisiones oportunas durante el proceso de aprendizaje, lo cual fundamenta la SEP (2012):

El docente, como principal ejecutor del proceso de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, diseña estrategias para que los alumnos sean capaces de plantear y resolver problemas, de pensar en forma crítica y creativa. Además, interactúa con sus alumnos al apoyar de manera constructiva el aprendizaje significativo, ajustando el tipo y el grado de ayuda en sus progresos, lo que contribuye a favorecer la autonomía y la regulación en los aprendizajes (pág.36).

Con este tipo de evaluación se identifican los aprendizajes que necesitan reforzarse, se ajustan las estrategias de enseñanza y se brindan los apoyos necesarios para el logro de las intenciones educativas, lo cual demanda que se desencadenen acciones de retroalimentación que trasciendan a promover en los estudiantes los aprendizajes esperados en el currículo, a partir de las diferentes estrategias y ámbitos de interacción.

Cuando se indagó, sobre que hacen con los resultados de las evaluaciones de sus estudiantes y a quien da a conocer los resultados y para qué, refieren que; “uno de los criterios que prevalece en las orientaciones de la directora de la escuela, es que los padres familia siempre están preocupados por los resultados de las evaluaciones de sus hijos, como parte de sus expectativas personales” (maestra de 5to grado, 06/11/2019); “como parte del proceso de la evaluación, se analiza con los estudiantes los resultados que han obtenido en las evaluaciones parciales, como estrategia de retroalimentación que les permita progresar en su trayecto formativo” (maestra de 6to grado, 06/11/2019).

Es importante resaltar que el docente asuma una posición mediadora entre el conocimiento y los aprendizajes de los estudiantes, y que el momento de comunicar los resultados en las diferentes evaluaciones aplicadas, constituya un ejercicio de reflexión que permita que los estudiantes asuman de forma consciente los aciertos y errores cometidos, y a la vez asuman que dichos resultados constituyen el insumo para transformarse en aprendices exitosos.

Al final de entrevista, se indaga sobre el quehacer docente, cuando uno de los estudiantes, muestran poco avance en el desarrollo de las competencias que establece el currículo y al respecto se genera un debate reflexivo y entre los criterios de mayor relevancia, precisan: “las estrategias de atención diferenciada oportuna, ante cualquier dificultad de aprendizaje en los estudiantes, permite al docente identificar donde están sus problemáticas, para

así definir las estrategias de intervención didáctica, en correspondencia con los saberes esperados” (maestra de 5to grado, 06/11/2019); “cuando los estudiantes se van quedado rezagados en el dominio de las competencias establecidas en el currículo, analizo donde están las principales limitaciones para ofrecer diversas estrategias de ayuda y a la vez los integro en equipos de trabajos, donde se promueva la interacción y tutoría entre pares” (maestra de 6to grado, 06/11/2019).

En tal sentido, es importante que el docente asuma con sentido ético el enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes, para así generar diversas estrategias que les permita dar un seguimiento académico a los estudiantes que lo requieran, por lo que la retroalimentación efectiva, promueve el progreso de los aprendizajes de los estudiantes.

Según la SEP (2012), se fundamenta el papel del docente en el enfoque formativo de la evaluación, pues condiciona:

- a. utilizar el conocimiento para la resolución eficaz de problemas, al enjuiciar de manera crítica la actividad y posición durante el proceso, además de los resultados del mismo;
- b. recurrir a estrategias tanto cognoscitivas como metas cognoscitivas que permitan resolver las tareas de modo eficiente logrando que los alumnos obtengan: una organización del conocimiento, la capacidad para resolver problemas, las habilidades de autorregulación, y una motivación incrementada (pág.36).

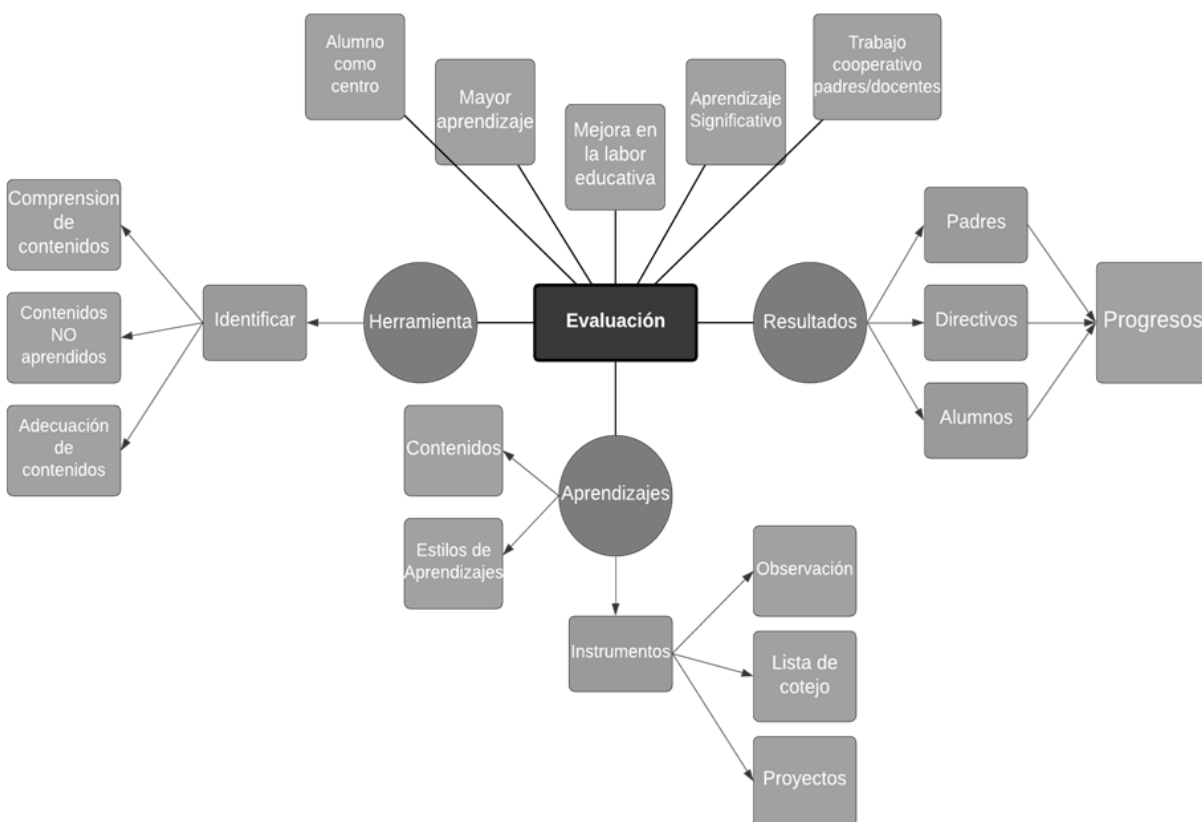
Por lo que la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque formativo, constituye un proceso de interacción reflexiva entre los docentes y estudiantes, para la toma de decisiones colegiadas, orientadas a la mejora progresiva de los aprendizajes

Díaz Barriga y Hernández (2002), argumentan que a través de “los procesos de enseñanza y aprendizaje el docente es el responsable de generar

ambientes de aprendizajes y crear experiencias interpersonales que permitan a los estudiantes transformarse en exitosos, reflexivos, pensadores críticos y participantes activos de su propio aprendizaje” (pág. 134).

A continuación, se presenta un mapa conceptual, generado a partir de los resultados integrados en el Atlas Ti, donde se recuperan desde los criterios emitidos por las docentes entrevistadas, sobre el concepto y aspectos considerados en sus prácticas de evaluación en 5to y 6to grado en el currículo de la Educación Básica (2011).

Figura 1: Mapa Conceptual sobre los aspectos y concepto de evaluación del

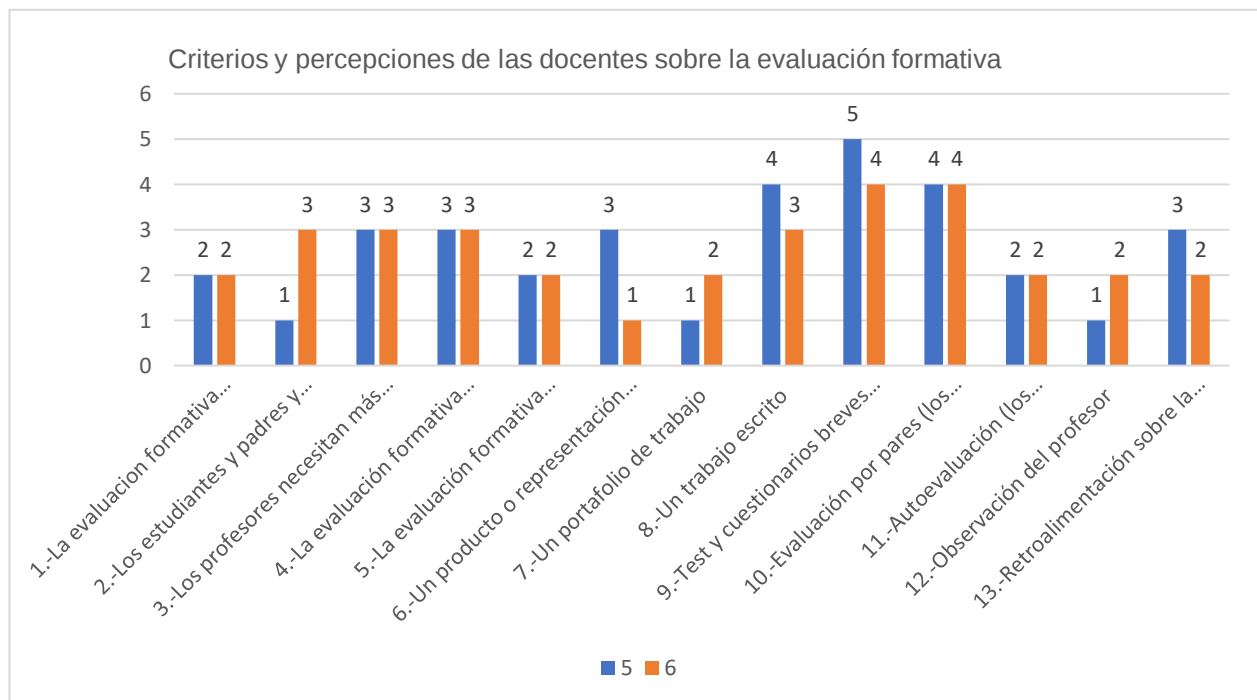


aprendizaje aplicado en su práctica docente. Elaboración propia.

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta aplicada a los docentes, para conocer los criterios y percepciones tienen los docentes sobre

la evaluación formativa. Como primer aspecto importante recuperado de la encuesta aplicada a las docentes del Colegio David Livingston y en el que estuvieron de acuerdo las dos maestras de 5to y 6to, grados; es que consideran que la evaluación formativa aumenta la carga de trabajo de los profesores y requiere mucho tiempo, también, que ésta misma puede desanimar a los estudiantes con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje. Por otro lado, la maestra de 6° está totalmente de acuerdo en que los estudiantes, padres y madres de familia no valoran la evaluación formativa, mientras que la maestra de 5° opina lo contrario. Referentes que se presentan en la siguiente gráfica.

Para conocer la manera en que llevan a cabo la evaluación formativa y los instrumentos aplicados, en la encuesta se integraron una serie de preguntas donde indican con qué tanta frecuencia se utilizan ciertos métodos de evaluación con un enfoque formativo



Gráfica N° 1. Criterios y percepciones de las docentes sobre la evaluación formativa. Elaboración propia.

Los resultados arrojaron, permite inferir que ambas profesoras coinciden que, para trabajar con un enfoque formativo, se requiere de la disposición de tiempo, que no es valorado por los padres y madres de familia, que se promueve el enfoque de competición entre los estudiantes y que a la vez desanima a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Así mismos las docentes encuestadas, expresan estar completamente de acuerdo en que los profesores necesitan de un proceso de capacitación, para así garantizar una mayor formación didáctica y poder aplicar la evaluación formativa de manera eficaz, lo cual validan a través de la entrevista, al emitir criterios de que la misma fomenta el aprendizaje de los estudiantes y estimula un aprendizaje para toda la vida.

En este mismo orden de ideas, cuando se indaga sobre los métodos de evaluación empleados, la maestra de 5to grado, solicita un producto o representación final una vez cada dos meses, mientras que en 6to grado, se solicita a al menos una vez a la semana.

Con relación a la utilización del portafolio de evidencias, la maestra de 5to grado lo solicita y revisa una vez a la semana y la maestra de 6to grado, una vez al mes.

Con relación a la utilización del trabajo escrito, el test o cuestionario y la evaluación de pares, la observación del profesor y la retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje, cada docente cambia los métodos de acuerdo a las necesidades que va teniendo y cómo va adaptando los contenidos y los estilos de aprendizaje de su grupo, por ejemplo, lo que menos han utilizado son test y cuestionarios breves durante las clases, sin embargo, la observación del profesor podría ser de los métodos más utilizados en ambos grados.

Todo ello también lo validan a través de las entrevistas, pues enfatizan en la utilización de la observación y el portafolio, donde se integran evidencias de

aprendizajes documentada, lo cual permite valorar el progreso en los aprendizajes y a la vez tomar decisiones en cada caso.

En este ámbito las docentes refieren que realizan autoevaluación a sus alumnos una vez al mes y también aplican evaluación por pares una o dos veces al año; lo cual se adscribe a la evaluación desde una perspectiva participativa, lo cual favorece la valoración personal su proceso de aprendizaje y el de sus compañeros de forma responsable y comprometida.

En tal sentido García y Nicolás (2012), fundamentan que:

Esta forma de evaluar permite establecer acuerdos y negociaciones entre los involucrados, ya que se promueve la participación de todos y, por tanto, los cambios son factibles. De esta manera, la evaluación se convierte en un recurso común para mejorar el aprendizaje, lo cual implica que se establezcan acuerdos y se compartan criterios de evaluación para que todos puedan mejorar (pág. 30).

De forma general los resultados de la encuesta aplicada a los docentes, permite afirmar que las docentes implicadas en el estudio deben sistematizar en sus prácticas de evaluación, estrategias y métodos que revitalicen el enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes en sus estudiantes, en correspondencia con las exigencias curriculares del Plan y Programas de Estudios para la Educación Básica (2011).

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes, para conocer los criterios y percepciones tienen los estudiantes sobre cómo se aplica la evaluación de los aprendizajes.

Es por ello que con el propósito de identificar cómo se lleva a cabo la evaluación de los aprendizajes desde una dimensión formativa, a través de los criterios y percepciones tienen los estudiantes, por lo que se solicitó responder una encuesta dividida en tres partes, la primera, con la intención de conocer la

manera en que aprenden y cómo les ayudan sus docentes a aprender; cuyos resultados se presentan a continuación:

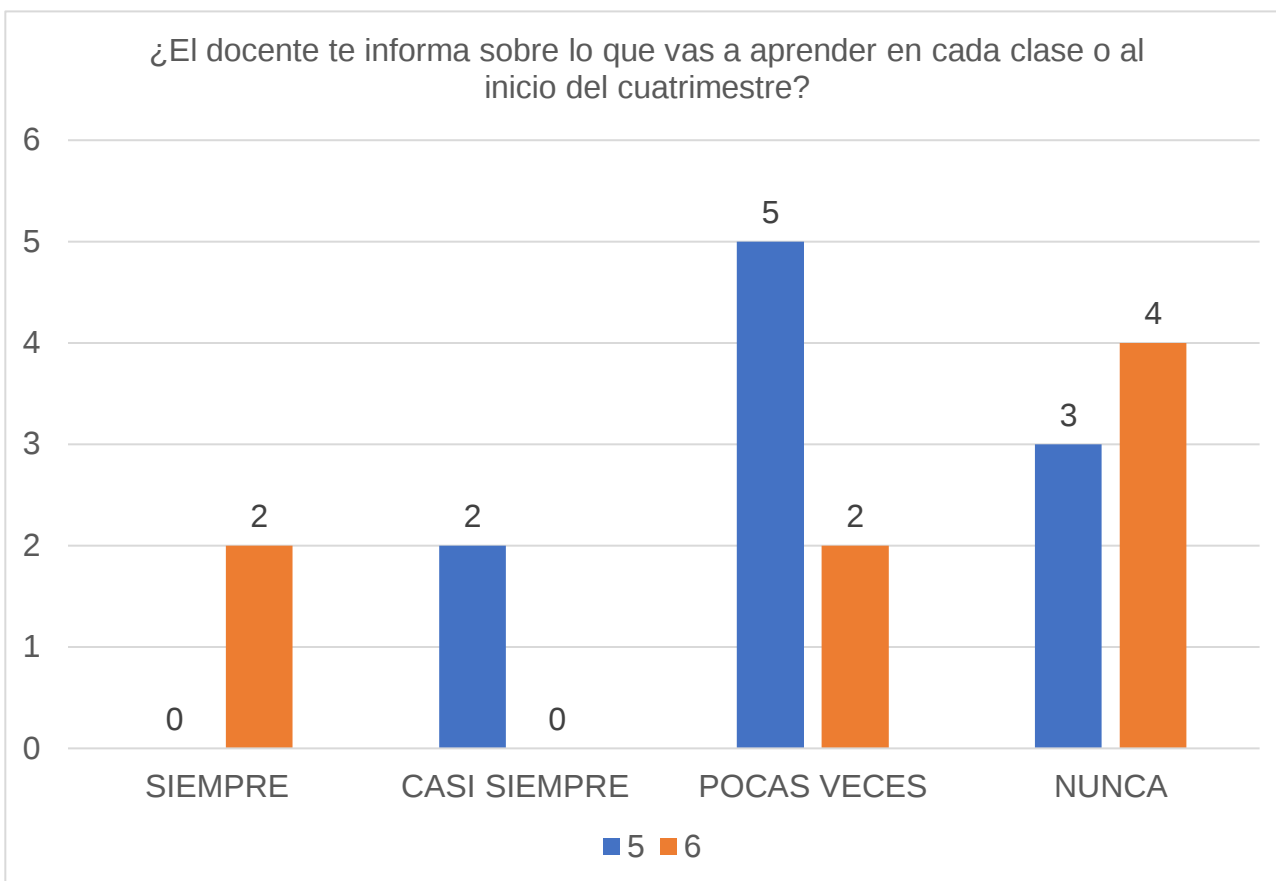


Gráfico N° 2. Información sobre el contenido a aprender. Elaboración propia.

En esta pregunta, los alumnos de 5to grado contestaron; 2 de ellos que casi siempre, 5 que pocas veces y 3 que nunca de les da lo que van a aprender en cada clase o al inicio del cuatrimestre, mientras que los alumnos de 6to grado respondieron, 2 de ellos que siempre, 2 que pocas veces y 4 que nunca; por lo tanto, podemos resumir que, ambos grupos, expresan diversidad de criterios, lo cual permite inferir que las maestras requieren enfatizar en los propósitos de aprendizajes de cada sesión, en función de lo establecido en el currículo.

Así mismo, al indagar si los orientan sobre la aplicación de los saberes adquiridos, se puede observar a través de la siguiente gráfica lo siguiente:

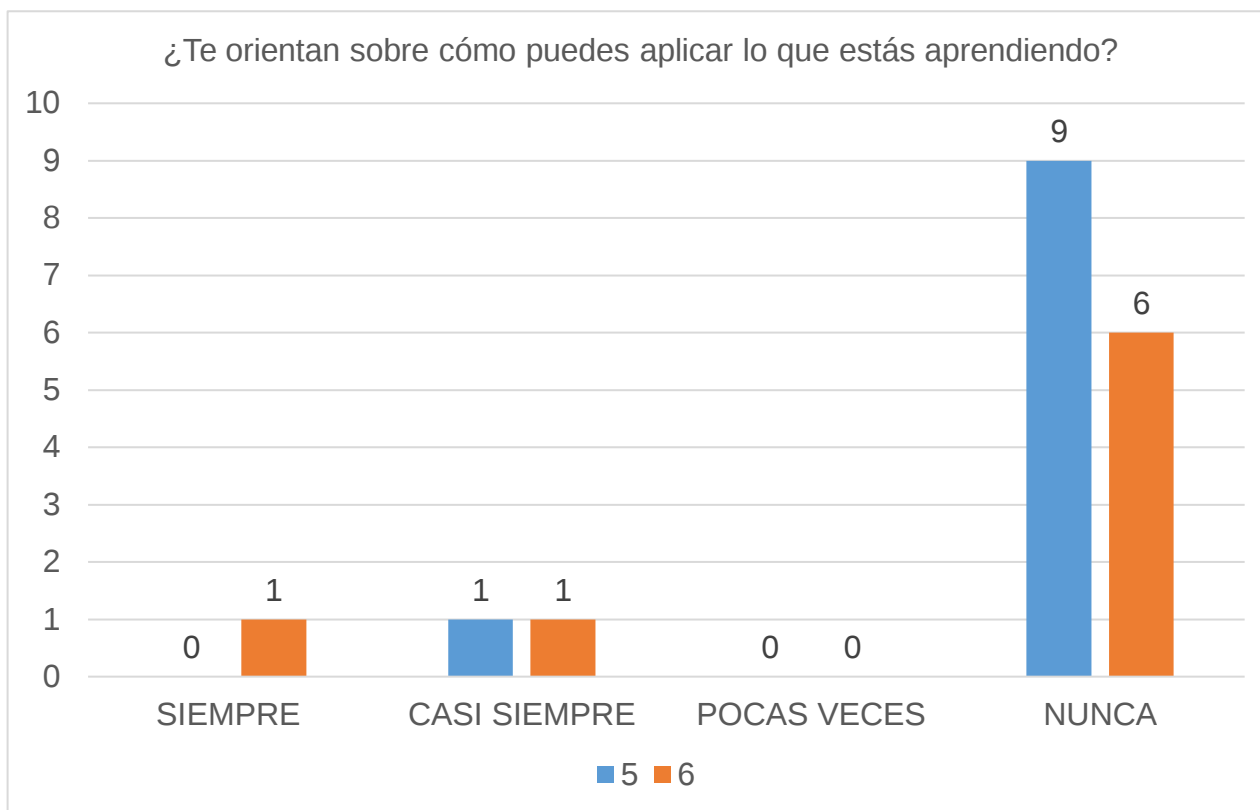


Gráfico N° 3. Orientación sobre la aplicación de los aprendizajes. Elaboración propia.

Respecto a la orientación de cómo utilizar lo que se está aprendiendo, la mayoría de los alumnos de 5to y 6to grado, refieren que nunca se les orienta (9 y 6), solo un estudiante de ambos grados señala que casi siempre se les orienta, mientras que sólo un alumno de 6to grado manifestó que siempre se le informa. En tal sentido se puede observar que las docentes, deben considerar en cada clase, una alineación constructiva del aprendizaje, lo cual requiere de una adecuada orientación sobre su aplicación en situaciones de la vida real, lo cual condiciona motivos e intereses en los estudiantes para aprender.

Con relación a la orientación sobre las formas de evaluación de los aprendizajes, durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la siguiente gráfica se presentan los criterios emitidos por los alumnos.

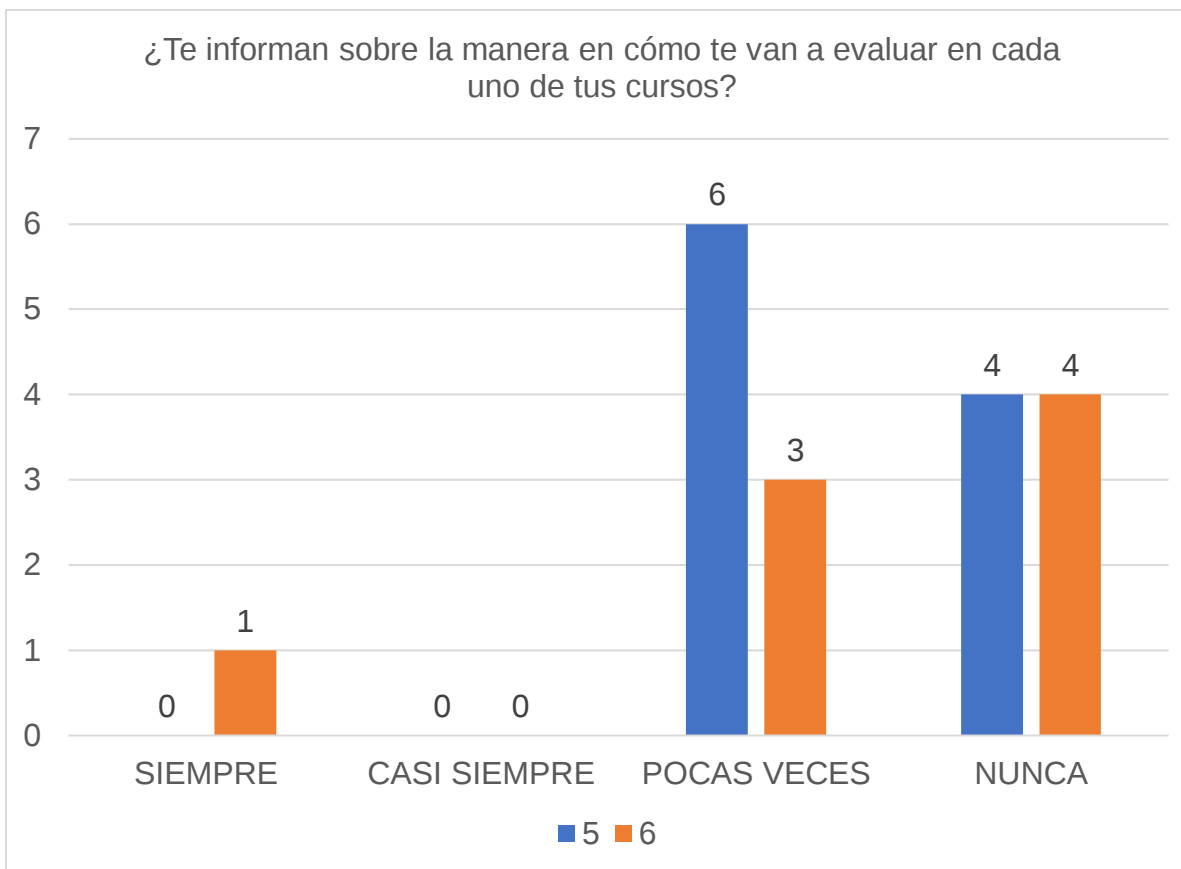


Gráfico N° 4. Orientación sobre las formas de evaluación de los aprendizajes. Elaboración propia.

Gran parte de los alumnos de 5°, opina que pocas veces se les informa sobre las formas de evaluar cada curso (6 y 3); en 6° grado, los alumnos opinan que nunca se les informa. Se observa que la misma cantidad de cada grupo opina que nunca se les comenta, sin embargo, al juntar ambos grupos, se concluye que son pocas veces las que se les explica cómo se evaluará cada uno de sus cursos.

Los criterios sobre la orientación que reciben, sobre avanzan en los estudios antes del final de cada período; se presentan a continuación:

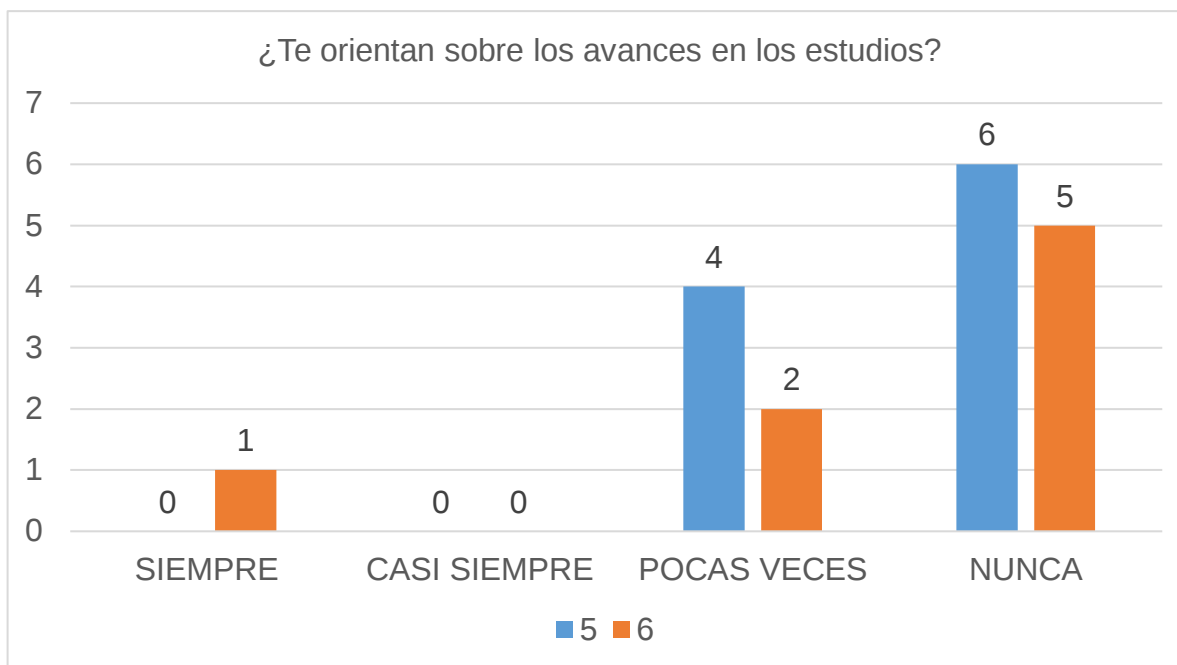


Gráfico N° 5. Orientación sobre los avances en los estudios. Elaboración propia.

Los criterios emitidos sobre la interrogante sobre cómo estás avanzando en tus estudios antes del final de cada período; la mayoría de los estudiantes de 5to y 6to grado señalan que nunca (6 y 5) se les ha comentado al final de cada periodo sus avances, por su parte 4 alumnos de 5to grado y 2 de 6to grado, señalan que pocas veces y solo 1 alumno de 6to grado señala que siempre se les da a conocer. Al analizar las respuestas, podemos notar que no existe un proceso de retroalimentación por parte del docente, que los oriente sobre lo que pueden hacer para mejorar su rendimiento académico.

Esto contradice lo que está en el mapa de las entrevistas a las docentes, respecto a la adecuación de contenidos y aprendizaje significativo, pues al no ofrecer alternativas para la mejora académica, se deja a un lado el propósito de una evaluación formativa efectiva.

Al respecto, se puede inferir que no se les da a conocer a los estudiantes el progreso de sus aprendizajes, lo cual es fundamental en el enfoque formativo de la evaluación, en función de generar espacios de valoración metacognitiva en los estudiantes, para que sean conscientes de sus aprendizajes.

Como se había dicho anteriormente, la evaluación formativa debe ser un proceso que incluya la observación y conocimiento de los padres, alumnos y docente, del progreso de los estudiantes, sin embargo, en éste caso, se omite la información hacia los alumnos.

Dando paso a otra categoría, se estructuraron preguntas para saber cómo se lleva a cabo la evaluación formativa, al indagar sobre cómo se desarrollan las clases en tu institución, los resultados se presentan a continuación:

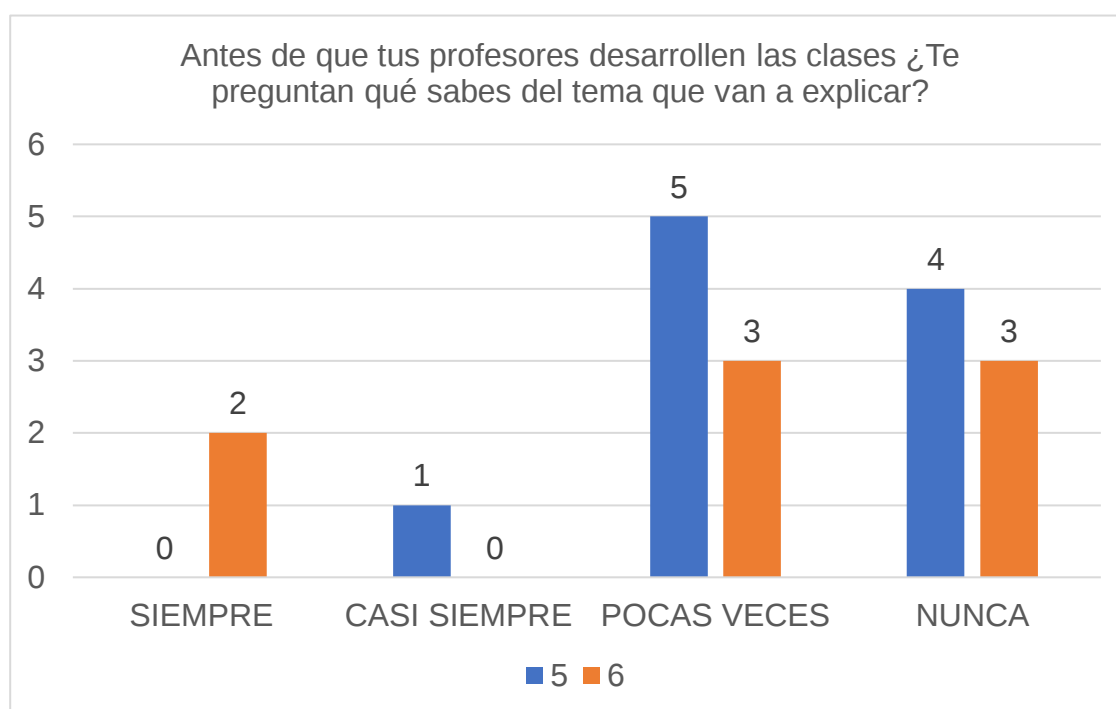


Gráfico N° 6. Indagación sobre qué sabes del tema que van a explicar.
Elaboración propia

Respecto al diagnóstico inicial, 4 alumnos de 5to grado y 3 de 6to, refieren que nunca se les pregunta sobre los conocimientos previos en torno al tema que se va a tratar en la sesión, así mismo 5 alumnos de 5to grado y 3 de 6to respondieron que pocas veces; lo que nos lleva a resumir y concluir que sólo pocas veces y/o nunca, se pregunta lo que los estudiantes saben sobre el tema

que se va a explicar. Sin embargo, a través de la entrevista a las docentes, cuando se analiza la aplicación de la dimensión diagnóstica de la evaluación de los aprendizajes, ambas docentes coinciden que realizan en sus clases una exploración de los conocimientos previos, como insumo que les permite realizar ajustes en la planeación didáctica de sus clases.

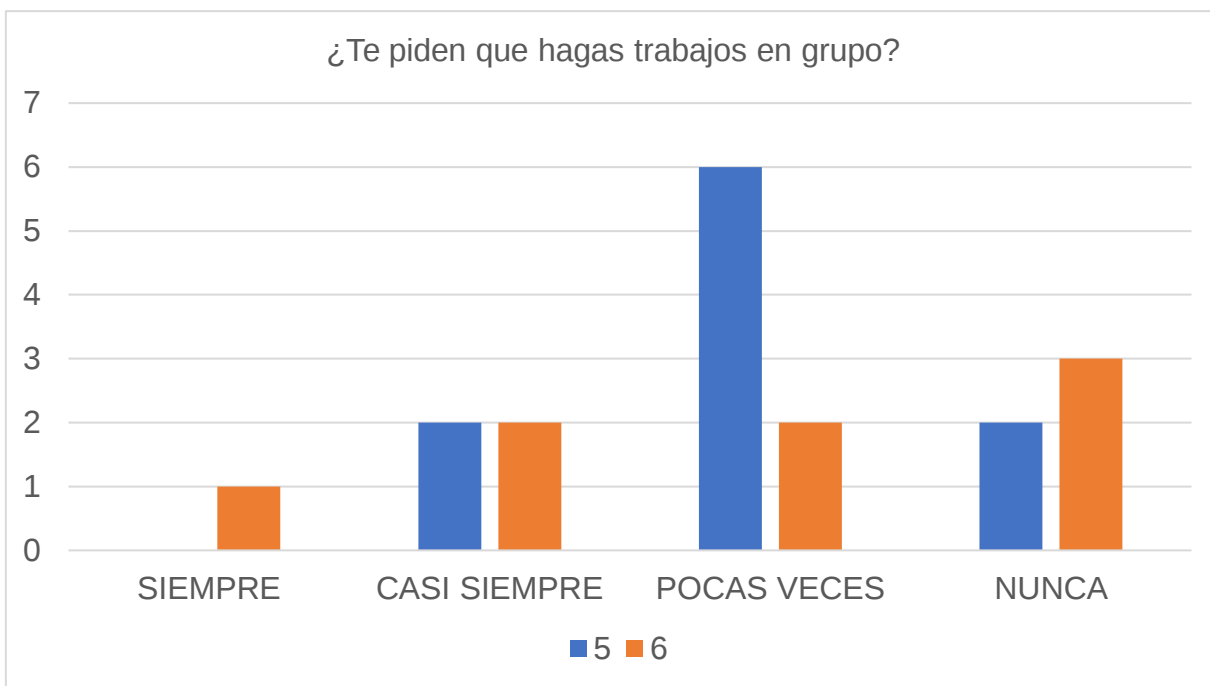


Gráfico No. 7 Indagación sobre los trabajos en grupo. Elaboración propia.

Respecto al aprendizaje cooperativo, se indagó sobre los trabajos en grupo, a lo que los alumnos de quinto grado respondieron que pocas veces se les solicita trabajos en grupo, mientras que los alumnos de sexto, indicaron que casi nunca se les pide trabajar en grupo.

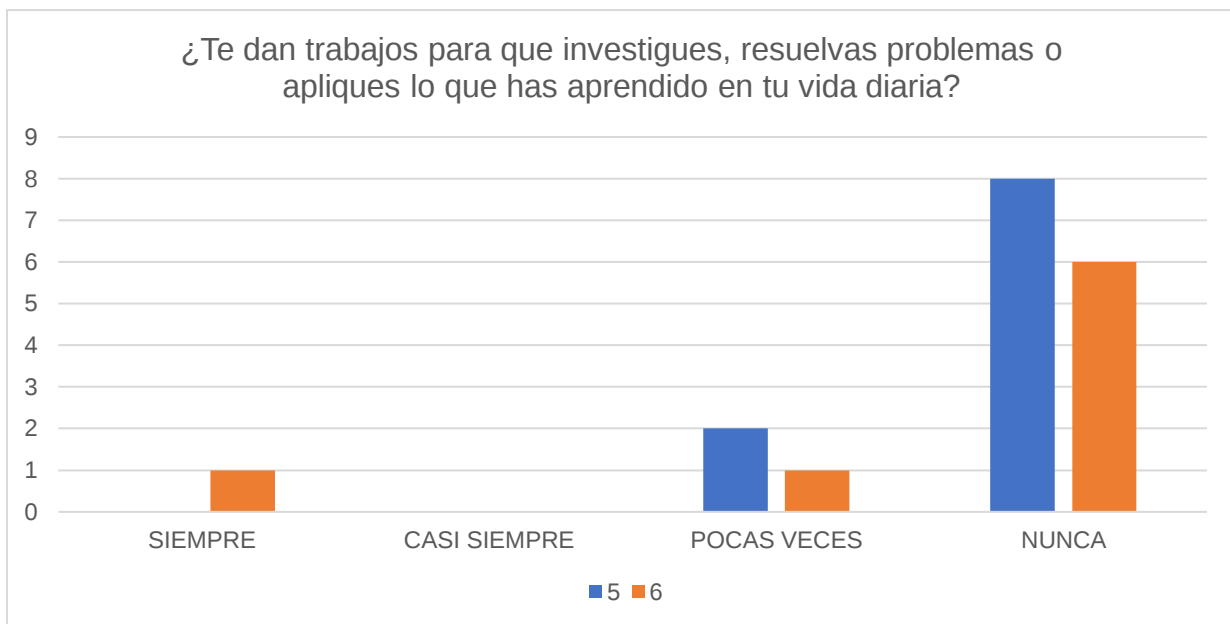


Gráfico No. 8. Indagación sobre la aplicación de lo aprendido en la vida diaria.
Elaboración propia

Los alumnos de quinto y sexto grado de primaria, en su mayoría indicaron que nunca se les pide la resolución de problemas donde puedan aplicar lo aprendido en su vida diaria.

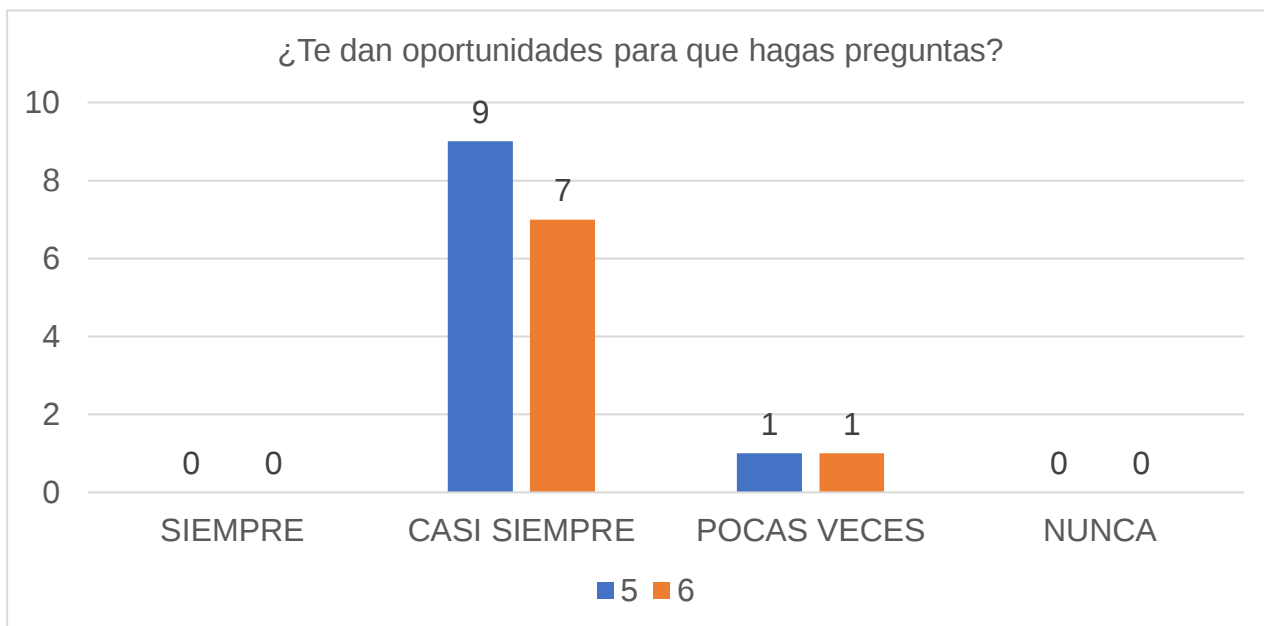


Gráfico N° 9. Indagación sobre las oportunidades para que hagas preguntas.
Elaboración propia.

En el grupo de quinto grado la mayoría de los alumnos de 5to y 6to grado, indican que casi siempre las docentes abren espacio para preguntas (9 y 7), mientras que la minoría del grupo de 5to y 6to grado, respondieron que pocas veces se les permite hacer preguntas, no obstante, es posible notar que a ambos grupos tienen oportunidad preguntar sus inquietudes, resolver sus dudas, lo que permite dar paso a una retroalimentación propia de la evaluación formativa.

Al respecto si existe ayuda pedagógica para que te des cuenta de qué manera aprendes mejor, en la siguiente gráfica se presentan estos resultados.

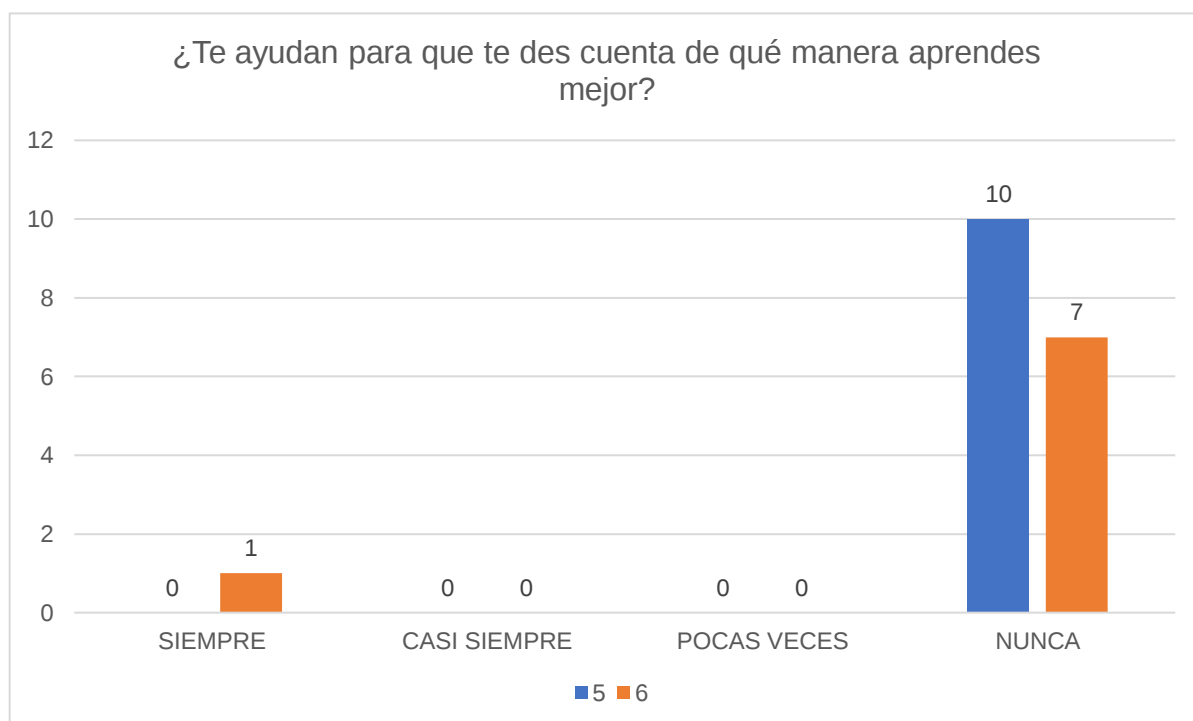
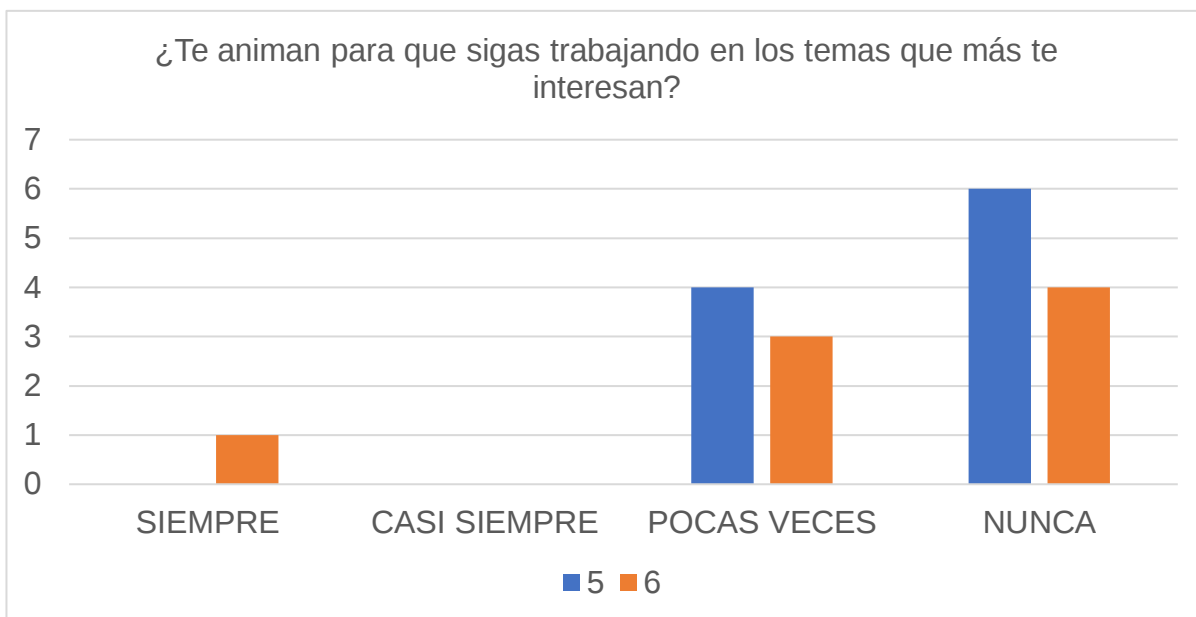


Gráfico N° 10. Indagación sobre los estilos de aprendizaje Elaboración propia

A través de esta interrogante, se consideran los estilos de aprendizajes de los estudiantes, al respecto los alumnos de 5to y 6to grado (10 y 7) refieren de que nunca se ayuda a los alumnos comprender la manera en que aprenden mejor y sólo un estudiante de 6to grado refiere que siempre se les da esa oportunidad.

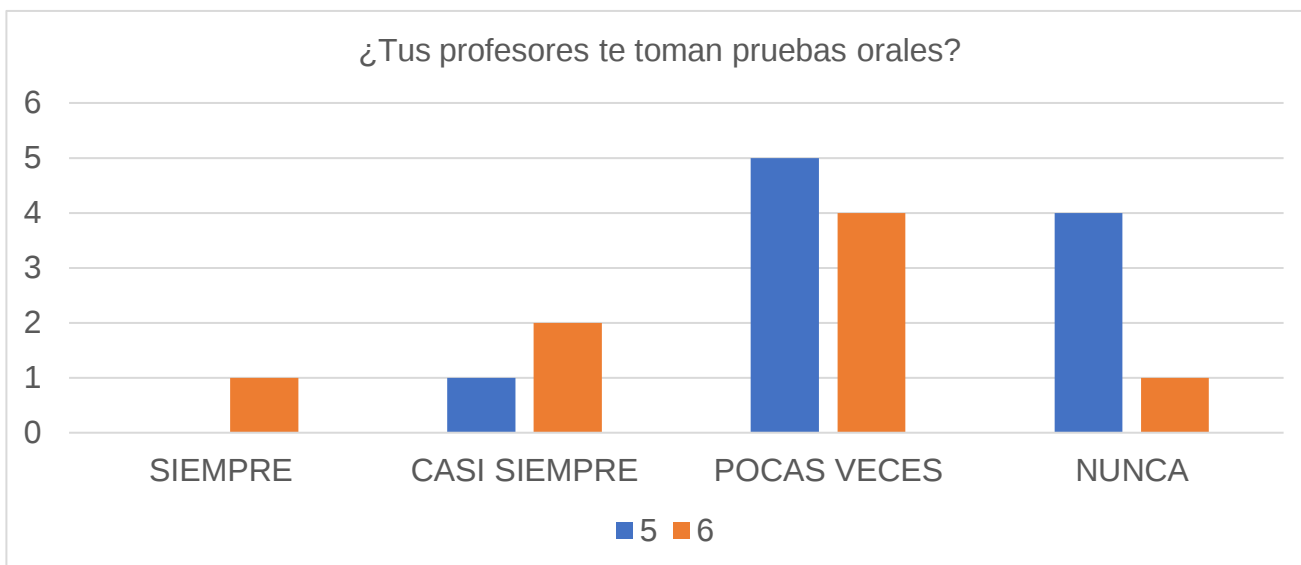
De acuerdo con las docentes en la entrevista realizada, así como en la encuesta, la evaluación formativa está basada en los contenidos y toma en cuenta los estilos de aprendizaje pues comprende la particularidad de cada estudiante; de esta manera propicia la adecuación de contenidos y busca lograr un aprendizaje significativo al estar consciente cada estudiante de su estilo de aprendizaje.



Gráfica No. 11. Indagación sobre la motivación para aprender de manera autónoma. Elaboración propia.

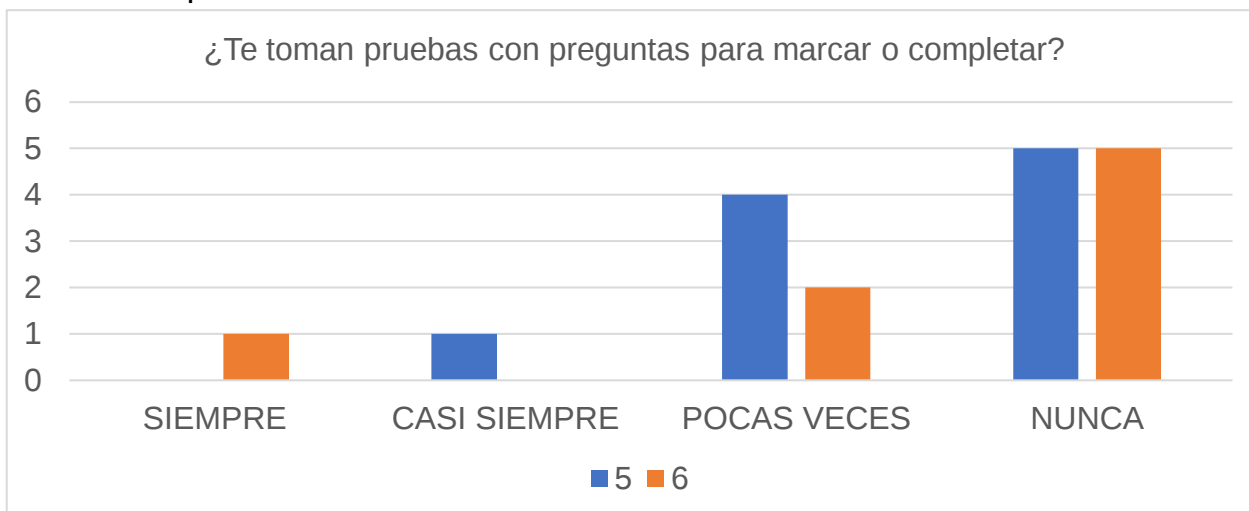
La mayoría de los alumnos de quinto grado han indicado que nunca se les motiva para que investiguen un poco más por cuenta propia sobre los temas que les interesan, por otro lado, la minoría de los alumnos de sexto grado, han respondido que siempre se les motiva; sin embargo, podemos concluir que no existe esa motivación por parte de las docentes para que indaguen sobre sus temas de interés.

La siguiente etapa de la encuesta aplicada, está relacionada con los instrumentos que las docentes utilizan para la realización de la evaluación.



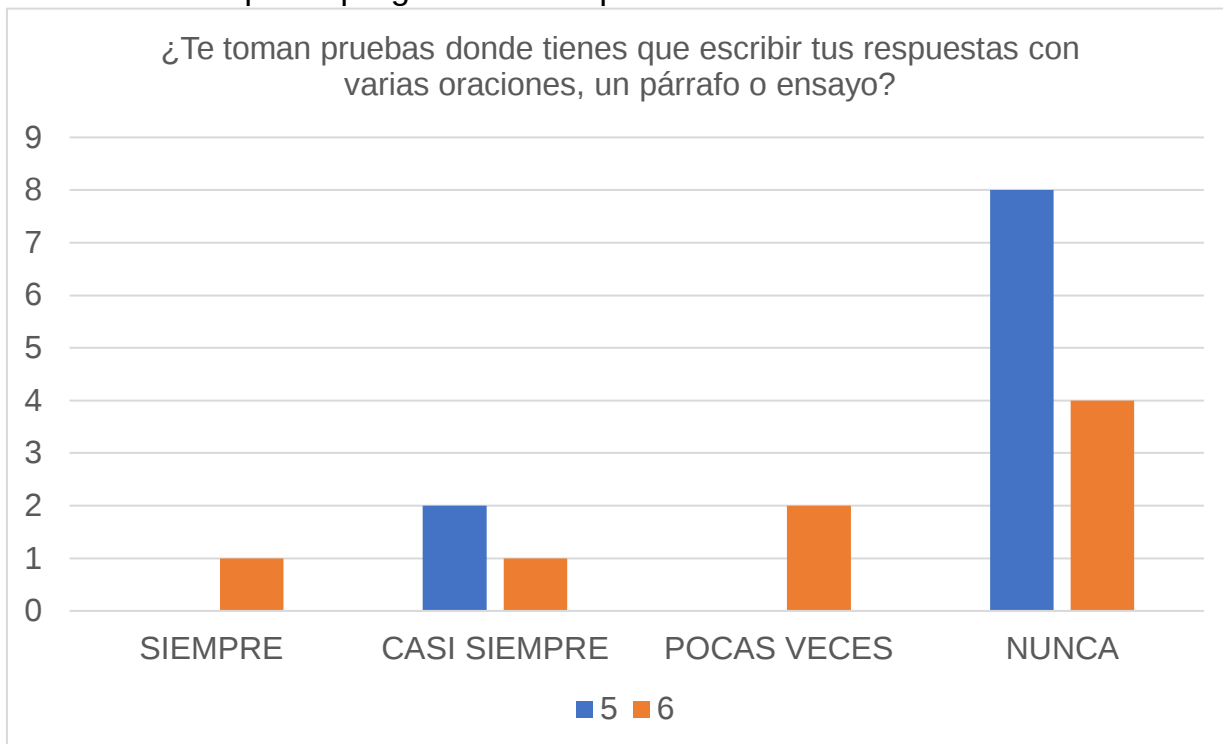
Gráfica No. 12. Indagación sobre la aplicación de pruebas orales. Elaboración propia.

Cuando se habla de pruebas orales, la minoría de los estudiantes de sexto grado, respondió que casi nunca y nunca se les hace este tipo de pruebas. Al contrario de los alumnos de quinto grado, comentaron que pocas veces se les ha hecho pruebas orales.



Gráfica No. 13. Indagación sobre el tipo de preguntas que conforman las evaluaciones aplicadas. Elaboración propia.

Respecto a las preguntas por completar, los alumnos de quinto grado, así como los de sexto, por igual y siendo la mayoría en cada grupo, indican que nunca se les hace este tipo de preguntas como parte de la evaluación formativa.



Gráfica No. 14. Sobre los tipos de pruebas o preguntas de respuestas de elaboración personal. Elaboración propia.

Recordando que en un ensayo se plasman ideas propias sobre un tema y ayuda a la comprensión, así como al desarrollo de un tema específico; se les preguntó qué tan recurrente se utiliza este tipo de pruebas como parte de la evaluación formativa, lo que respondieron la mayoría de los alumnos de quinto y sexto grado, es que nunca se les aplica o solicita un ensayo de acuerdo con los temas establecidos

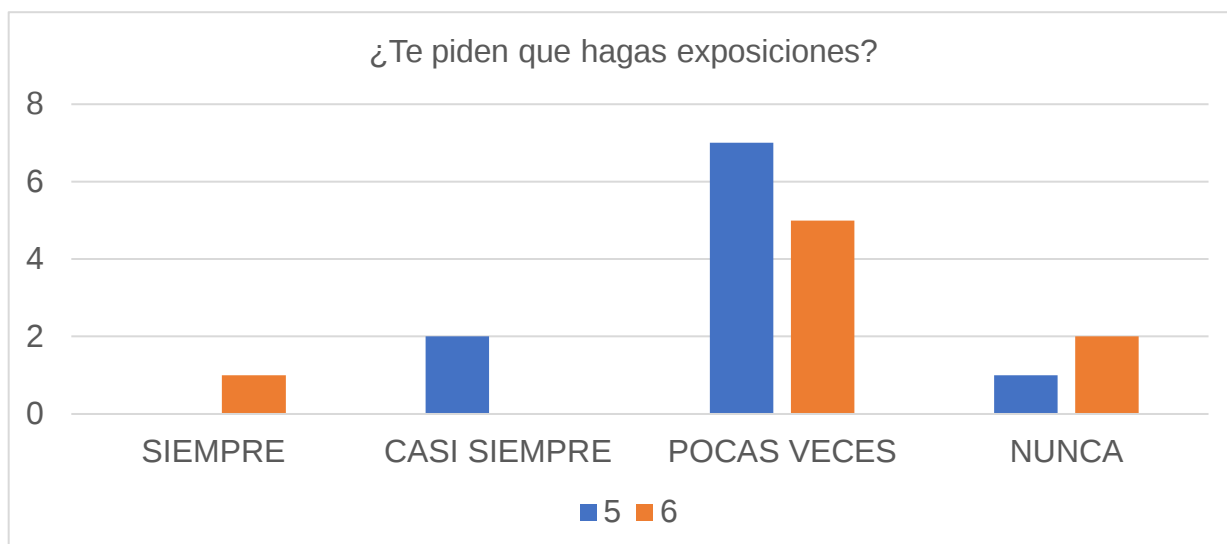
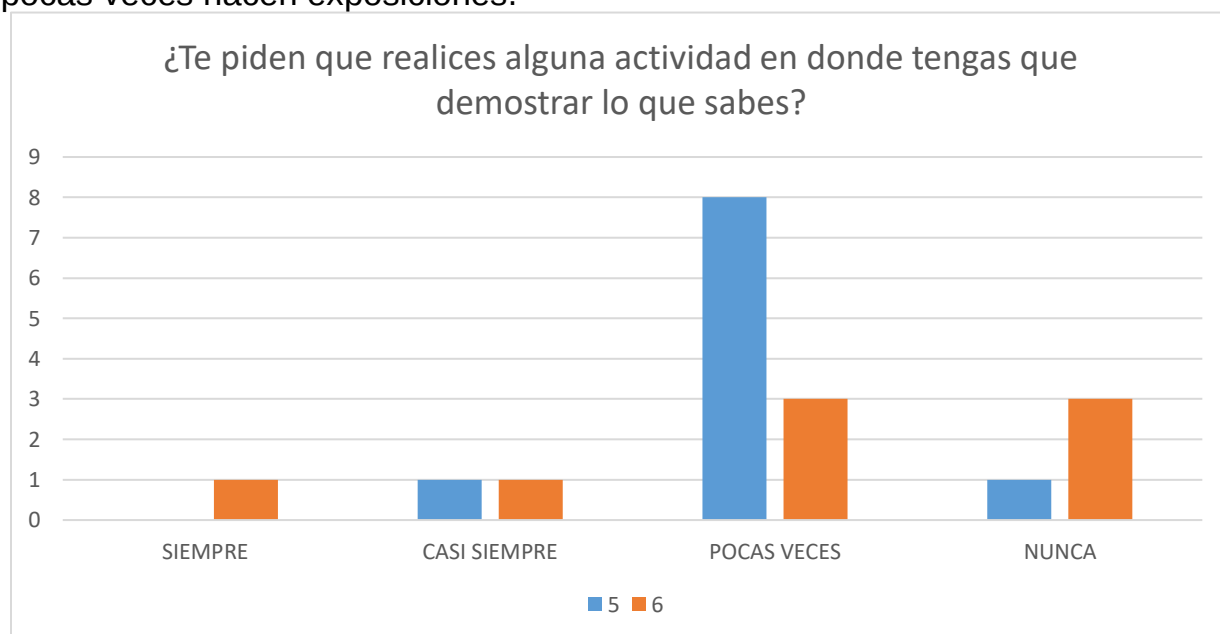


Gráfico No. 15. Indagación sobre si se les solicita la realización de exposiciones. Elaboración propia.

La mayor parte de los alumnos de quinto grado indicó que pocas veces se les solicita una exposición, mientras que la minoría de los alumnos de sexto, respondieron que siempre, sin embargo, es claro el resultado inclinado a que pocas veces hacen exposiciones.



Gráfica No. 16. Indagación sobre la solicitud de actividades que demuestran los saberes. Elaboración propia.

En esta última pregunta, podemos observar que las docentes pocas veces solicitan actividades donde tengan que demostrar los alumnos lo que saben, pues la mayoría de los estudiantes indicó esa respuesta en la encuesta.

Podemos concluir, observando y analizando los resultados, que no se lleva a cabo una evaluación formativa contundente, pues no se les orienta en la manera en que están aprendiendo, tampoco se les hace conocer los objetivos por alcanzar en cada tema, no existe un acercamiento de las docentes hacia los alumnos para darles a conocer la manera en que pueden mejorar su aprendizaje.

Los alumnos deben tener claro la manera en que llevan a cabo su proceso de aprendizaje para fortalecerlo. Las docentes, al identificar esto, pueden impulsar a los alumnos a una mejora continua, así mismo, su práctica docente para, finalmente obtener resultados favorables correspondientes a una evaluación formativa.

Los instrumentos utilizados, como parte de una evaluación formativa han mostrado no ser convenientes para la formación, pues al no ser recurrentes, se puede interpretar que el mayor peso en la calificación se le da al examen, egresando a una educación tradicional, faltante de evaluación formativa.

Es así como se ha hecho la presentación de los principales resultados, a continuación, se muestran las conclusiones de esta tesis.

CAPITULO VII. CONCLUSIONES

La evaluación de los aprendizajes es un tema complejo que refiere a una práctica social anclada en un contexto, que impacta de múltiples maneras en los distintos actores involucrados: alumnos, docentes, instituciones educativas, padres. La evaluación formativa es una evaluación significativa, en la medida en que procura contribuir a la mejora de los aprendizajes de los alumnos y al aumento de la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. El alumno deviene, así, centro de la evaluación, receptor y partícipe activo de los procesos de retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes.

En correspondencia con la pregunta central ¿Cómo se llevan a cabo las prácticas de la evaluación formativa en los alumnos de sexto grado en la Escuela Primaria “David Livingstone?”, podemos responder con base a los resultados obtenidos de la encuesta a las docentes implicadas en el estudio que deben sistematizar en sus prácticas de evaluación, estrategias y métodos que revitalicen el enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes en sus estudiantes, en correspondencia con las exigencias curriculares del Plan y Programas de Estudios para la Educación Básica (2011). De igual manera se enfatizó en la utilización de la observación y el portafolio, donde se integran evidencias de aprendizajes documentadas, lo cual permite valorar el progreso en los aprendizajes y a la vez tomar decisiones en cada caso.

Tomando en cuenta la entrevista dirigida a las docentes, se puede responder a una de las preguntas específicas que refiere a los conocimientos que tienen los docentes sobre cómo se realiza la evaluación formativa donde se concluye que de la importancia del enfoque formativo de la evaluación constituye un proceso que coadyuva a la mejora de los aprendizajes, sin embargo a partir de los criterios emitidos, se pudo percibir que no se aplica en toda su dimensión y

amplitud, pues consideran no tienen ni la experiencia y tiempo suficiente para poder aplicar la diversidad de estrategias y retroalimentación diferenciada.

En este ámbito es importante precisar que las aportaciones sobre los criterios y percepciones que tienen los docentes y alumnos de sexto grado de la Escuela Primaria “David Livingstone”, en torno a la evaluación formativa, las docentes establecen que “para un resultado positivo que favorezca el aprendizaje, se debe trabajar cooperativamente con los padres, docentes y directivos, para que exista una retroalimentación continua y mutua para poder observar un progreso y llegar a nuevos acuerdos” (maestra de 5to grado, 06/11/2019), así mismo se refiere que, sus estudiantes comentan que no siempre tienen una retroalimentación formativa y que “les gustaría una retroalimentación que les ayude a mejorar su aprendizaje, pues cuando nos sentamos de forma diferenciada con cada uno, perciben que logran comprender donde se han equivocado, así avanzan y aprenden mejor” (maestra de 6to grado, 06/11/2019).

A través de los diferentes momentos de interacción con los docentes se infiere que éstos le conceden una gran importancia a la evaluación de aprendizajes en la educación primaria, aportan diversidad de criterios, y en todos los casos enfatizan en el enfoque formativo, haciendo alusión que en el currículo de este nivel, se hace énfasis en recuperar este proceso para garantizar que el alumno aprenda; sin embargo, los resultados evidencian que no se lleva a cabo una evaluación formativa en todo su alcance, pues no se les orienta en la manera en que están aprendiendo, tampoco se les hace conocer los objetivos por alcanzar en cada tema, no existe un acercamiento de las docentes hacia los alumnos para darles a conocer la manera en que pueden mejorar su aprendizaje y se pudo percibir que pocas veces se realiza una retroalimentación y se da paso a poner en práctica lo aprendido.

Dichos hallazgos dan cuenta que es importante consolidar una cultura de la evaluación de los aprendizajes, con énfasis en la dimensión formativa como sustento que favorece la comprensión y mejora de los aprendizajes de los estudiantes, lo cual precisa que se promueva la renovación de la práctica docente, en función de consolidar el pensamiento didáctico en los docentes, en función de generar estrategias que condicionan la atención diferenciada, en correspondencia con las demandas y necesidades de aprendizajes de los estudiantes en cada grupo-clase.

Por todo lo anterior, en la Educación Básica en particular en sexto grado de la Escuela Primaria “David Livingstone, las docentes deben considerar la alineación constructiva del aprendizaje y considerar diversas estrategias didácticas que integren la dimensión formativa de la evaluación, como sustento de la transformación cualitativa de sus prácticas educativas, en función de promover los saberes definidos en el currículo, que atiende lo explícito y lo implícito en pro de una mejora sostenida de los aprendizajes de los estudiantes.

Una de las ideas que emerge en este estudio se relaciona con la transformación del sentido de evaluación, la cual requiere ser revisada y renovada a la luz de las exigencias curriculares contemporáneas, por su contribución al aprendizaje de los estudiantes.

Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. (2003). *La evaluación a examen*. Madrid.: Miño y Dávila.
- Arredondo, S. C. (2010). *Evaluación Educativa de Aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- AUTORES, C. D. (2013). *Webscolar*. Obtenido de Webscolar: <https://www.webscolar.com/conceptos-de-evaluacion-segun-diferentes-autores>
- Castillo, S. (2003). *Vocabulario de Evaluación Educativa*. Pearson Alhambra.
- Gallardo Córdova, K., Gil Rendón, M., Contreras Durán, B., García Hernández, E., Lázaro Hernández, R., & Ocaña Jiménez, L. (2012). Toma de decisiones para la evaluación formativa: el proceso de planeación y determinación de sus mecanismos. *Sinéctica*, 1-19.
- García Muñoz-Repiso, A. y. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): Evaluación desde la perspectiva de alumnos de educación primaria". *Revista de Investigación Educativa*, 113-131.
- García-Varcácel Muñoz-Repiso, A., & Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de. *Revista de Investigación Educativa*, 113-131.
- Garza Vizcaya, E. L. (2004). La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 807-816.
- INEE. (8 de Septiembre de 2018). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Obtenido de Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: <https://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/preguntas-frecuentes>
- Mancovsky, V. (2007). Hacia una concepción ética de los prácticas evaluativas. *Novedades Educativas*, 4-8.
- Mercado, S. A. (2014). Evidencia de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primarias de Nuevo León. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 537-567.
- Mercado, S. A. (2014). Evidencia de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primarias de Nuevo León. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 537-567.

- Prieto, J. H. (2008). *Evaluación de los Aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: PEARSON EDUCACION.
- Pública, S. d. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de Evaluación desde el enfoque formativo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ramírez García, A. (2016). Evaluación de las Competencias Básicas en Educación Primaria: Una mirada desde la óptica docente. *Curriculo y Formación del Profesorado*, 244-260.
- Ravela , P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Como mejorar la Evaluación en el Aula?* México: Secretaría de Educación Pública.
- Rigo, D. Y. (2016). Planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje: ¿Cómo lo hacen estudiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 527-548.
- Rizo, F. M. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. *Redalyc*, 128-150.
- SanMartí, N. (2008). *10 Ideas claves. Evaluar para aprender*. España: GRAÓ.
- Santos Guerra, M. (2016). *La Evaluación como Aprendizaje*. NARCEA.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: DGDC.
- SEP (2011). *Programa de Estudios 2011. Guía para el maestro. Sexto grado*. México.
- SEP. (2018). *Evaluar para aprender*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Webscolar. (2010). *Webscolar*. Obtenido de <https://www.webscolar.com/conceptos-de-evaluacion-segun-diferentes-autores>
- Prieto, J. H. (2008). *Evaluación de los Aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: PEARSON EDUCACION.

ANEXOS

Instrumento utilizado para la recopilación de datos de los estudiantes de 5° y 6° grado del Colegio David Livingstone

¡HOLA!

A continuación, encontrarás preguntas sobre cómo se aplica en tu Institución Educativa (colegio), la evaluación de los aprendizajes. No hay respuestas correctas o incorrectas; no se trata de un examen con nota, sino de que des tu opinión sobre tu colegio para poder realizar una Tesis titulada “Las prácticas de la Evaluación formativa en la Educación Primaria. Un estudio de Caso.”

Te pedimos que respondas con la mayor sinceridad y confianza, pues nadie sabrá lo que contestaste porque no vas a escribir tu nombre en la encuesta. Si no entiendes alguna pregunta o alguna palabra, pídele a la persona que está a cargo de la aplicación de encuesta, que te explique.

Muchas gracias por tu colaboración.

Me gustaría saber sobre cómo estás aprendiendo y cómo te ayudan tus profesores para que aprendas...				
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	POCAS VECES	NUNCA
¿Te informa sobre lo que vas a aprender en cada clase o al inicio del trimestre?				
¿Te orientan sobre cómo o cuándo podrías utilizar lo que estás aprendiendo?				
¿Te informan sobre la manera cómo te van a evaluar en cada uno de tus cursos?				
¿Te informan sobre cómo estás avanzando en tus estudios antes del final de cada período? (Por ej. Si lo estás haciendo bien, si necesitas mejorar, etc.)				
¿Te orientan sobre lo que puedes hacer para mejorar tu rendimiento?				

Me gustaría saber cómo son tus clases...

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	POCAS VECES	NUNCA
Antes de que tus profesores desarrollen las clases ¿Te preguntan qué sabes del tema que van a explicar?				
¿Te piden que hagas trabajos en grupo?				
¿Te dan trabajos para que investigues, resuelvas problemas o apliques lo que has aprendido en tu vida diaria?				
¿Te dan oportunidades para que hagas preguntas?				
¿Te ayudan para que te des cuenta de qué manera aprendes mejor?				
¿Te animan para que sigas trabajando en los temas que más te interesan?				

Cómo evalúan tus profesores lo que estás aprendiendo...

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	POCAS VECES	NUNCA
¿Tus profesores te toman pruebas orales?				
¿Te toman pruebas con preguntas para marcar o completar?				
¿Te toman pruebas donde tienes que escribir tus respuestas con varias oraciones, un párrafo o ensayo?				
¿Te piden que hagas exposiciones?				
¿Te piden que realices alguna actividad en donde tengas que demostrar lo que sabes?				

Instrumento utilizado para la recopilación de datos de las docentes de 5° y 6° grado del Colegio David Livingstone

¡Buen día!

A continuación, se presenta una encuesta con la finalidad de recopilar información para mi tesis titulada “Las prácticas de la Evaluación Formativa en la Educación Primaria. Un estudio de Caso”. Le pido que la responda con la mayor honestidad posible. Muchas gracias.

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la evaluación formativa?				
	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
La evaluación formativa aumenta la carga de trabajo de los profesores y requiere mucho tiempo				
Los estudiantes y padres y madres no valoran la evaluación formativa				
Los profesores necesitan más formación para emplear la evaluación formativa de manera eficaz				
La evaluación formativa fomenta la competición entre estudiantes				
La evaluación formativa puede desanimar a los estudiantes con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje				

¿Cuáles de los siguientes métodos de evaluación se emplean en tu centro educativo						
	Al menos una vez al día	Al menos una vez a la semana	Una vez al mes	Una vez cada dos meses	Una o dos veces al año	Nunca
6.-Solicita un producto o representación final (p. ej. un objeto o una presentación)						
7.-El portafolio de trabajo						
8.-Un trabajo escrito						
Test y cuestionarios breves durante las clases						
Evaluación por pares (los estudiantes reflexionan sobre el trabajo de otros)						
Autoevaluación (los estudiantes reflexionan sobre su propio trabajo y planifican futuras acciones)						
Observación del profesor						
Retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje						