



TECNOLOGICO DE MONTERREY

EGE[®]

Escuela de Graduados en Educación

**UNIVERSIDAD TECVIRTUAL
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

**Evaluación formativa desde la perspectiva del maestro y su
impacto en el rendimiento de los estudiantes de la Institución
Educativa Playa Rica**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con Acentuación en Procesos

Enseñanza Aprendizaje

Presenta:

Norma Patricia Padilla Diaz

Asesor tutor:

Mtro. José Guadalupe Casas Fuente

Asesor titular:

Dra. Katherina Gallardo Córdova

Villavicencio, Meta, Colombia

Septiembre de 2012

Dedicatoria

A Dios, siempre, por fortalecerme cada día.

A mi hijo, por permitir arrebatarme parte de su tiempo para cumplir mis metas.

A mis compañeros de trabajo, mi familia y amigos, cada día me animaron para no desfallecer cuando creí no continuar.

A Fany, Nancy y Judith, gracias por aceptar este reto.

A aquellos estudiantes que aportaron para que hoy, esto se escriba.

A ti...también...

Agradecimientos

A la Dra. Katherina Gallardo Córdoba, por el saber compartido a través de su línea de investigación.

A mi asesor de tesis, Maestro José Guadalupe Casas, difícil olvidar las dosis de ánimo y la oportunidad de sus orientaciones.

A mis tutores, su semillas de conocimiento hoy dan frutos.

A mis compañeros de maestría, por tejer saberes durante estos dos años y medio.

A Numar y Nubia Estella por el tiempo para reforzar este proceso con sus conocimientos.

La evaluación Formativa desde la Perspectiva del docente y su impacto en el rendimiento de los estudiantes en un Institución Educativa de Villavicencio, Colombia

Resumen

La investigación partió del interés por profundizar acerca de una temática poco abordada en el contexto educativo: la evaluación formativa, la cual desde el 2010 hace parte de las directrices ministeriales colombianas en el campo de la evaluación. Se realizó un acercamiento al tema en una Unidad básica, nivel secundaria, de la ciudad de Villavicencio, Meta, Colombia, durante el primer semestre del 2012, cuyo propósito fue explorar, bajo una propuesta metodológica desde el método mixto de investigación, de la titular Katherina Gallardo Córdoba, cómo se llevaban a cabo las prácticas en evaluación formativa y la utilidad dada a los resultados por docentes y estudiantes. Así mismo, se deja el registro objetivo que puede servir de base para abordar nuevas propuestas de investigación al respecto. Siendo el tema tan complejo y amplio, se dividió técnicamente el estudio desde dos puntos de vista: la del maestro y la del estudiante. En ambos estudios se aplicaron instrumentos cualitativos y cuantitativos, característica del Método Mixto. Tanto el acercamiento teórico, la aplicación de instrumentos y el análisis de los resultados permitieron evidenciar que los maestros utilizan formas variadas para dar cuenta del aprendizaje de sus estudiantes e intentan impactar la enseñanza, sin embargo, aún falta trascender de manera individual e institucional hacia la generalización de prácticas que permitan caracterizar la evaluación como formativa y empezar a generar cambios que puedan reflejarse en las evaluaciones externas nacionales como SABER e internacionales como PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), las cuales han dado cuenta de incongruencias entre lo evaluado y los repertorios con que cuentan los estudiantes. Partiendo de un esquema ordenado de investigación, se presenta el problema surgido, los planteamientos teóricos, la propuesta metodológica para aplicación de instrumentos, el análisis respectivo de resultados y las conclusiones y recomendaciones emanadas del estudio.

Índice

Capítulo 1: Planteamiento del problema	1
1.1. Marco contextual	1
1.2. Antecedentes del problema	3
1.3. Planteamiento del problema	6
1.4. Objetivos de investigación	9
1.4.1 Objetivo general	8
1.4.2 Objetivos específicos	10
1.5. Justificación de la investigación	12
1.6. Limitaciones y delimitaciones	14
1.7. Definición de términos	15
Capítulo 2: Marco teórico	18
2.1. Objetivos de la evaluación del aprendizaje	19
2.2. Tipos de evaluación	20
2.2.1. Evaluación Diagnóstica	20
2.2.2. Evaluación Formativa	21
2.2.3. Evaluación Sumativa	21
2.3. Evaluación formativa	22
2.3.1 Objetivo de la evaluación formativa	23
2.3.1.1. <i>Objetivo de la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje</i>	23
2.3.1.2. <i>Objetivo de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza</i>	24
2.4. Papel de la evaluación formativa	25
2.4.1. Características de la evaluación formativa	25
2.4.2. Utilidad y ética	27
2.4.2.1. <i>La ética de la evaluación desde la perspectiva del docente</i>	29
2.4.2.2. <i>La ética de la evaluación desde la perspectiva del estudiante</i>	30
2.5. Toma de decisiones según el conocimiento que se busca	
Evaluar	31
2.5.1. El conocimiento descriptivo	31
2.5.2. El conocimiento procedimental	32
2.5.3. El conocimiento actitudinal	33

2.6. Prácticas alrededor de la evaluación formativa en el nivel de educación básica en Colombia	34
2.6.1. Vinculación de prácticas de las prácticas propias de la Evaluación formativa con los objetivos de aprendizaje	34
2.6.1.1. <i>Productos solicitados</i>	35
2.6.1.2. <i>Formas de trabajo alrededor de los productos</i>	36
2.6.2. Resultados obtenidos en la evaluación	38
2.6.2.1. <i>Retroalimentación</i>	39
2.6.2.2. <i>Difusión de los resultados</i>	40
2.6.2.3. <i>Toma de decisiones en torno a la didáctica</i>	42
2.6.3. Participación del alumnado en estrategias de Evaluación Formativa	43
2.6.3.1 <i>Autoevaluación del aprendizaje</i>	44
2.6.3.2 <i>Coevaluación del aprendizaje</i>	45
2.6.4. Vinculación de la evaluación formativa con otros tipos de evaluación	46
2.7. Estado de arte de la evaluación formativa	48
2.7.1. Experiencias internacionales	48
2.7.1.1. <i>Postura de organizaciones internacionales sobre la evaluación formativa</i>	48
2.7.1.2. <i>Hallazgos a partir de investigaciones educativas</i>	50
2.7.2. Estudios y experiencias nacionales	51
2.7.2.1. <i>Concepción sobre el proceso de evaluación Formativa</i>	51
2.7.2.2. <i>Regulación y recomendaciones.</i>	52
2.7.2.2. <i>Investigaciones sobre el tema en el territorio nacional</i>	53
Capítulo 3: Metodología	58
3.1. Método de investigación	58
3.2. Tipo de investigación	57
3.3. Población y Muestra	62
3.3.1. Población	62
3.3.2. Muestra	62
3.4. Instrumentos de recolección de datos	64
3.4.1. Instrumentos utilizados estudio 1 (docentes)	66
3.4.2. Instrumentos utilizados estudio 2 (estudiantes)	67
3.4.3. Otros instrumentos	68
3.5. Procedimiento en la aplicación de instrumentos	69

3.6. Análisis de datos	71
Capítulo 4: Resultados	73
4.1. Estudio 1	73
4.1.1. Resultados obtenidos a partir del cuestionario a docentes	74
4.1.2. Resultados obtenidos a partir de la entrevista a docentes	81
4.1.2.1. <i>Prácticas</i>	81
4.1.2.2. <i>Estrategias</i>	83
4.1.2.3. <i>Retroalimentación</i>	83
4.1.2.4. <i>Evaluación</i>	84
4.1.2.5. <i>Autoevaluación y coevaluación</i>	85
4.1.2.6. <i>Ética</i>	85
4.1.3. Resultados obtenidos a partir del análisis de productos	86
4.2. Estudio 2	90
4.2.1. Resultados obtenidos a partir del cuestionario sobre la la utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula	90
4.2.2. Resultados obtenidos a partir de la entrevista a estudiantes	92
4.2.3. Resultados a partir de otros documentos	93
4.3. Cruce de información obtenida en el estudio 1 y 2	94
Capítulo 5: Conclusiones	103
5.1. Recomendaciones	111
Referencias	113

Índice de tablas

Tabla 1.	Métodos y Técnicas de evaluación de las actitudes y valores.	33
Tabla 2.	Resultados por Dimensiones cuestionario a docentes.	75
Tabla 3.	Datos Sociodemográficos de la muestra estudiada	134
Tabla 4.	Análisis por Reactivos. Encuesta a docentes	135
Tabla 5.	Preferencia respecto al tipo de exámenes, reactivos de 2 opciones de respuesta. Frecuencia y porcentaje.	136
Tabla 6.	Resultados reactivos de jerarquización preferencias docentes	136
Tabla 7.	Fuente de los productos evaluados por los docentes	160
Tabla 8.	Tipo de producto evaluado por las docentes	160
Tabla 9.	Mejoramiento de ciertos aspectos (forma)	160
Tabla 10.	Mejoramiento de ciertos aspectos (contenido)	161
Tabla 11.	Mejoramiento relacionado con el aspecto afectivo	161
Tabla 12.	Emisión y comunicación de la calificación obtenida/Frecuencias	162
Tabla 13.	Vaciado pregunta abierta cuestionario aplicado a estudiantes	166
Tabla 14.	Categorías de análisis pregunta 10 cuestionario a estudiantes	167
Tabla 15.	Categorías de análisis pregunta 10 cuestionario a estudiantes. Datos presentados como frecuencia y porcentaje de aparición.	168
Tabla 16.	Consolidado de reactivos encuesta estudiantes.	179
Tabla 17.	Resultados académicos de los estudiantes.	179

Apéndices

Apéndice A:	Formato de consentimiento	123
Apéndice B:	Instrumento 001 Cuestionario sobre de autoevaluación sobre las propias prácticas en evaluación formativa	124
Apéndice C:	Tablas de apoyo al estudio 1	133
Apéndice D:	Entrevista sobre Prácticas alrededor de la Evaluación Formativa	137
Apéndice E:	Vaciado de entrevista a docentes, análisis comparativo por ítem	141
Apéndice F:	Instrumento 003 Evaluación de productos académicos (Lista de Cotejo)	154
Apéndice G:	Análisis de productos académicos. Tablas comparativas por docentes	160
Apéndice H:	Instrumento 004 Cuestionario sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula	163
Apéndice I:	Vaciado y categorización pregunta 10 del cuestionario a estudiantes	166
Apéndice J:	Instrumento 005 Entrevista a estudiantes sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula	169
Apéndice K:	Vaciado comparativo entrevista a estudiantes	171
Apéndice L:	Tablas de apoyo estudio 2	179
Apéndice M:	Productos significativos solicitados a estudiantes	180
Apéndice N:	Fotografías del contexto	195
Apéndice O:	Curriculum Vitae de la investigadora	196

Capítulo 1

Planteamiento del problema

Para la Unidad Educativa Playa Rica, donde se construye actualmente un modelo pedagógico en afectividad, buscando enfrentar las prácticas tradicionales marcadas por los resultados, la evaluación formativa resulta tema de interés y herramienta para propiciar el desarrollo personal de estudiantes y maestros a partir de la reflexión continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto educativo colombiano, las políticas, en lo que respecta a evaluación han ido cambiando a la par de las teorías emergentes. Actualmente se dan directrices formativas como centro del proceso pedagógico; sin embargo, esto no es una práctica generalizada y arraigada en las instituciones educativas. Al ser un tema trascendental en el contexto educativo, se busca observar y analizar de manera crítica cómo se realiza la evaluación formativa y cual es su relevancia en una institución de educación básica, intentando abrir espacios investigativos a un tema con mínimos aproximaciones en el país.

1.1. Marco Contextual

El marco contextual hace referencia a las circunstancias que rodean al fenómeno a investigar. Allí se describen las características del entorno del tema a investigar. Por tal razón, se presentan dentro de este contexto a la Institución donde se realizará el estudio.

La Unidad Educativa Playa Rica se conformó por la fusión en el año 2000 de las Escuelas Playa Rica, Villa Lorena y Teusaquillo, esta última con en modalidad de escuela nueva. En la Sede Playa Rica se atienden en la mañana un grado quinto, un transición y los grados de sexto a noveno; en la tarde se reciben estudiantes de primaria. Es en esta sede, con los docentes y estudiantes de secundaria que se realizará esta investigación sobre evaluación formativa.

La sede Playa Rica recibe en secundaria a estudiantes de las tres sedes y provenientes de barrios aledaños, así como aquellos que llegan al sector por condiciones de desplazamiento forzoso a causa de la violencia social. El sector es producto de la invasión de terrenos. Las principales fuentes de ingreso de las familias son el producto de trabajo en ventas ambulantes, construcción, seguridad y oficios domésticos. Algunos sectores carecen de acueducto y alcantarillado y presentan problemáticas sociales como venta y consumo de drogas, pandillas y delincuencia común. La población presenta bajo nivel educativo y altos niveles de movilidad, debido a cambios de residencia dentro y fuera de la ciudad, lo que incide en la llegada y salida frecuente de estudiantes de la institución.

Actualmente, la institución atiende 807 estudiantes en todos los niveles educativos, teniendo capacidad para atender cerca de 1200 alumnos a costa de tener en las aulas cerca de 35 estudiantes en transición, 40 en primaria y entre 45 y 50 en secundaria, por aula. En secundaria, asisten actualmente 286 estudiantes que son acompañados por 9 docentes de planta y un docente que cubre horas extras. Algunos docentes para cubrir su

carga académica, deben orientar asignaturas que no son de su especialidad, por ejemplo, Inglés con Biología, Educación Física con Artística y Español con Sociales.

La Institución en esta sede cuenta con 9 aulas distribuidas en dos plantas, una sala de informática con 22 computadores en uso, sala de audiovisuales con equipos en regular estado, una biblioteca, que junto con audiovisuales son utilizadas como bodega de pupitres. Cuenta además con cafetería, unidad sanitaria con regular servicio de agua, sumado a que es blanco de los daños permanentes causados por los estudiantes. Tiene un almacén, oficina de rectoría y secretaría, sala de maestros y una cancha deportiva. El espacio es reducido, existe hacinamiento y difícilmente se puede llevar a cabo actividades fuera del aula. Adicionalmente, no se reciben recursos oportunamente por parte del Estado y las familias por su condición económica poco apoyan a la institución ni a sus hijos con materiales, haciendo complicadas, las prácticas pedagógicas.

1.2. Antecedentes del problema

Sobre lo que respecta a evaluación formativa, Escudero (2003) presenta dos antecedentes que marcaron el desarrollo de las prácticas evaluativas como instrumento incidente sobre la enseñanza y el aprendizaje y no sobre resultados finales. Cronbach en 1963, asoció la evaluación a la toma de decisiones para perfeccionar programas y la instrucción, sobre los estudiantes y sobre la regulación administrativa. Este autor insiste en que la evaluación debe mostrar un proceso y medidas de rendimiento y actitudes observadas en los estudiantes. En segundo lugar, Scriven, quien en 1967 hizo la distinción entre evaluación sumativa, de carácter comprobatorio y decisorio, y la

evaluación formativa, que pretende la mejora de un programa. Cronbach sin pretenderlo hablaría encubiertamente de evaluación formativa y Scriven daría la distinción terminológica que clarificaría el accionar pedagógico de ahí en adelante.

García (2005) informa que partir de la década de los setenta, se inició la construcción de estándares que orientaron la práctica pedagógica, creándose el Comité Conjunto de Evaluación Educativa. Este comité especifica que un buen trabajo evaluativo debe ser útil, entregando informes a tiempo e influir; debe suponer esfuerzo, ser apropiada, adecuada y legítima y segura y justa al emitir juicios Escudero (2003). En esta época aparece la evaluación cualitativa como reacción ante lo cuantitativo, surgiendo los instrumentos de evaluación cualitativos para analizar todo lo que sucede en el aula. Aparece en 1971 el trabajo de Blomm, Hasting y Madaus, popularizando los conceptos de Scriven, con el aporte adicional que la información puede servir para mejores decisiones instruccionales (Martínez, 2010).

Stufflebeam (1987, en Díaz, 2005) resalta que el interés de la evaluación debe estar en el proceso para llegar a la evaluación final. Sadler (1989, en Martínez, 2010.) enfoca la evaluación no solo como herramienta útil al docente sino también al estudiante. Para este autor el propósito formativo es aplicado al aprendizaje de los estudiantes y no a programas y currículo como en el caso de Scriven y Bloom.

Después de 1990 se introduce la idea de la complementariedad entre evaluación cualitativa y cuantitativa. Díaz (et. al. 2005) resalta además que la evaluación pretende ser una herramienta que regula el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo en

cuenta todos los elementos que intervienen; así como un instrumento de investigación para el docente.

Casanova (1997) considera la evaluación como un proceso sistemático y riguroso, continuo e incorporado a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, que brinda información relevante para la toma de decisiones con propósitos de mejora de la actividad educativa. Coincidiendo con este último aspecto, Sacristán y Pérez (1997, en Rivas, 2008) expresan que la evaluación formativa es aquella que se realiza para la mejora de algo: procesos de aprendizaje, estrategias de enseñanza, proyectos educativos y material pedagógico.

González (2001) considera que la función formativa regula y mejora aprendizajes, y su carácter formativo está dado más por la intención con que se realiza y el uso dado a la información obtenida.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) plantean la evaluación como una actividad compleja y necesaria que aporta al docente el autocontrol para regular y conocer los factores que perturban o favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde una visión constructivista, presentan la evaluación como diálogo y reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que permite adaptar la enseñanza a la diversidad en el aula.

Black y William, 1998; Stiggins, 2008 y Brookhart, 2009 (citados por Martínez, 2010), plantean una nueva dimensión de la evaluación con propósito formativo al

resaltar el aspecto afectivo de la retroalimentación dada a los estudiantes; avanzando más allá del aspecto cognitivo en el cual se enfatizaba hasta entonces.

Las teorías que sustentan la evaluación formativa son variadas, como puede reflejarse en los párrafos anteriores; han evolucionado hasta considerar el uso productivo de los resultados para satisfacer las necesidades de los actores del proceso evaluativo; los profesores pueden mejorar las prácticas pedagógicas para permitirle al estudiante crecer a partir del error, ante una actitud de apoyo al aprendizaje y no una herramienta coercitiva y castigadora.

1.3. Planteamiento del problema

Siendo la evaluación un “una recogida de información rigurosa para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con el objeto de emitir un juicio de valor con respecto a ella” Casanova (1996, p. 61) que favorece la toma de decisiones y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, resulta un tema relevante de abordar de manera crítica si se pretende mejor calidad educativa.

Tradicionalmente como objetivo de la evaluación se ha centrado la atención en los productos finales elaborados por los estudiantes (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 359) situación que enfatiza el interés en los resultados y reduce las oportunidades tanto para docentes como estudiantes de hacer cambios oportunos paralelos al desarrollo de dichos productos. Igualmente, ha sido el docente quien ha asumido la responsabilidad de planear y orientar la evaluación.

Teniendo en cuenta que la evaluación formativa rompe los paradigmas evaluativos tradicionales y presenta grandes ventajas para ambos actores del proceso evaluativo: al docente le brinda información pertinente para conocer a sus estudiantes y adaptar e innovar en estrategias metodológicas y didácticas; al estudiante la oportunidad de desarrollar procesos de autorregulación y metacognición, al participar activamente en el proceso evaluativo; esta investigación pretende adentrarse en un campo poco investigado en Colombia, a pesar de ser la evaluación “parte integral de la buena enseñanza” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 352) y como insisten estos autores, sin ella, difícilmente se podría dar cuenta de algún tipo de aprendizaje.

Esta investigación buscó explorar sobre cómo se llevan a cabo las prácticas en evaluación formativa y la utilidad dada a los resultados de la evaluación por docentes y ¿En qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos? estudiantes de la Unidad Educativa Playa Rica (UEPR), de la ciudad de Villavicencio, Meta, Colombia. Es así como se realizó un estudio de tipo exploratorio acerca de la evaluación formativa desde la perspectiva del maestro, bajo la pregunta general y las siguientes quince preguntas específicas:

- ¿Cuáles son las diferentes formas de evaluación formativa dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje?
- Aunque se supone que la evaluación formativa es un proceso continuo, en la práctica no siempre ocurre así. ¿Con qué frecuencia se llevan a cabo los procesos de evaluación formativa?

- En ocasiones, en los procesos de evaluación intervienen grupos de profesores quienes toman decisiones conjuntas sobre la manera de evaluar el aprendizaje de los alumnos. Más allá de simplemente proponer exámenes departamentales, ¿cómo este trabajo colegiado tiene un impacto en la parte formativa de la evaluación?
- ¿Cómo se relacionan las prácticas de evaluación formativa con los objetivos de aprendizaje en sus distintos niveles?
- ¿Cómo los profesores utilizan su tiempo para llevar a cabo los procesos de evaluación formativa?, ¿qué tanto tiempo le dedican y qué tanto ese tiempo está relacionado con la calidad de retroalimentación que ofrecen?
- ¿Cómo usan los profesores diversos recursos tecnológicos (si es que lo usan) en el proceso de evaluación formativa?
- ¿Cómo se traduce la evaluación formativa a calificaciones que los profesores reportan?
- ¿Cómo los profesores analizan los resultados de un proceso evaluativo y toman decisiones orientadas a facilitar los procesos de aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cómo se comunican los resultados de la evaluación formativa a los alumnos?
- ¿Cómo se difunden los resultados derivados del proceso de evaluación formativa a la comunidad escolar?
- ¿Cómo impacta la evaluación diagnóstica en la forma de hacer evaluación formativa, y cómo la evaluación formativa determina la manera en que se realiza la evaluación sumativa?

- ¿Qué diferencias existen entre las técnicas de evaluación formativa que obedecen a contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales?
- ¿Cómo impactan los resultados de la evaluación formativa en modificaciones que el profesor haga sobre su propio proceso de enseñanza?
- ¿Cómo lidian los profesores con la deshonestidad académica en los procesos de evaluación formativa?
- Aunque el profesor tiene un papel determinante en los procesos de evaluación formativa, también existen otras alternativas evaluativas como son la autoevaluación y la coevaluación, en la que los estudiantes toman un papel más activo. ¿Cómo se llevan a cabo estos procesos de autoevaluación y coevaluación desde una perspectiva formativa?

Se buscó identificar si la evaluación trasciende más allá de los resultados académicos, si es complementaria con los otros momentos de la evaluación y si es utilizada como insumo permanente para favorecer el aprendizaje significativo de los estudiantes. Es así como se plantearon los siguientes objetivos, para establecer la dirección de l estudio, para dar respuesta a la pregunta de investigación.

1.4. Objetivos de Investigación

1.4.1. Objetivo General.

Se planteó como objetivo general explorar en qué medida las prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Unidad Educativa Playa Rica.

1.4.2. Objetivos Específicos.

Tratando de recoger datos relevantes que dieran amplitud a este estudio exploratorio, la pregunta general estuvo acompañada de 15 preguntas específicas que serán respondidas mediante la aplicación de los instrumentos de investigación. Por ser un estudio de tipo exploratorio, no se partió de hipótesis ni variables; fueron las preguntas de investigación las que orientaron el proceso de investigación. Cada objetivo específico respondió a cada pregunta específica, por lo cual se pretendió:

- Identificar las diferentes formas de evaluación formativa en el proceso de enseñanza –aprendizaje
- Identificar la frecuencia con qué se lleva a cabo la evaluación formativa en el aula.
- Analizar la influencia del trabajo colegiado de los docentes sobre la evaluación formativa.
- Determinar la relación de los objetivos de aprendizaje planteados en distintos niveles con las prácticas de evaluación formativa realizadas en el aula.
- Establecer cómo utilizan los docentes el tiempo para realizar la evaluación formativa, qué tiempo utilizan y cómo se relaciona ese tiempo con la calidad de retroalimentación que suministran a los estudiantes.
- Identificar el uso de recursos tecnológicos por parte de los docentes en la evaluación formativa.

- Establecer la relación existente entre la evaluación formativa y las calificaciones de los estudiantes que reporta el docente.
- Determinar la manera cómo los profesores realizan el análisis de los resultados del proceso de evaluación formativa y toman decisiones orientadas a mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- Reconocer. Determinar la manera en que los docentes comunican los resultados de la evaluación formativa a los estudiantes.
- Identificar la forma en que se difunden los resultados derivados de la evaluación formativa a la comunidad educativa.
- Analizar el impacto de la evaluación diagnóstica sobre la evaluación formativa, y cómo la evaluación formativa determina la evaluación sumativa realizada por el profesor.
- Establecer la diferencia entre las técnicas de evaluación formativa que obedecen a contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales
- Identificar el impacto de los resultados de la evaluación formativa sobre la modificación que hacen los profesores de su proceso de enseñanza.
- Determinar acciones por parte de los docentes para afrontar la deshonestidad académica por parte de los estudiantes.

- Observar cómo se llevan a cabo los procesos de autoevaluación y coevaluación desde una perspectiva formativa.

1.5. Justificación

Le evaluación, a pesar de la evolución de las teorías pedagógicas, sigue teniendo dificultades en ser comprendida y puesta en práctica dentro del aula. Es generalizado el significado de concebir evaluar como poner calificaciones a los alumnos y aplicar pruebas para de acuerdo a esos resultados asignar calificaciones (Sacristán y Pérez, 1995, p.337). La evaluación formativa desde la perspectiva del docente, resulta una oportunidad de cambiar la percepción y fines que se han adjudicado a la evaluación y que según Casanova (1997) ha consistido en considerarlo como instrumento sancionador y de poder.

Esta investigación tuvo el propósito de fortalecer la función pedagógica que en palabras de Díaz Barriga y Hernández (2002, p. 354) “tiene que ver directamente con la comprensión, regulación y mejora de la situación de enseñanza-aprendizaje”. Al ser la evaluación formativa un proceso continuo, paralelo a la enseñanza, de permanente retroalimentación, favorece la toma de decisiones oportunas no solo desde el estudiante sino desde el maestro.

El estudio partió del interés de la investigadora de ahondar en una temática relevante para el momento de cambio que atraviesa la institución donde labora, encontrando en la propuesta de la línea de investigación en evaluación formativa desde la perspectiva del docente la oportunidad de reflexionar acerca de la práctica pedagógica

y hacer aportes relevantes que nutran el Proyecto Educativo Institucional de la Unidad, Educativa Playa Rica (UEPR) de la ciudad de Villavicencio, Meta, Colombia.

En esta institución, actualmente se construye el modelo pedagógico basado en humanismo y afectividad, el cual debe dar cuenta de la madurez pedagógica en lo referente a evaluación. Es así como un estudio en evaluación formativa puede reafirmar la integralidad que caracteriza las prácticas desde estas perspectivas pedagógicas, arrojando directrices para abordar la evaluación en sus tres momentos. Al abordar la investigación desde la perspectiva del docente, a través la revisión de las prácticas en evaluación, pueden surgir propuestas adaptadas a las necesidades propias de los y las estudiantes de la institución, lideradas por los docentes participantes en la investigación.

Unas prácticas integrales de evaluación deben impactar positivamente los resultados académicos y por tanto la calidad educativa institucional, pues este entorno educativo no se escapa al panorama educativo nacional que presenta a los estudiantes del país lejos de ser competentes de acuerdo a las exigencias de la sociedad actual. En Playa Rica, son altos los índices de fracaso en todas las asignaturas cada período y al final del año escolar. También se obtuvieron en las últimas pruebas externas SABER 2009 resultados mínimos y deficientes en matemáticas, ciencias y lengua castellana. Aspectos que deben seguir generando interrogantes en pro de aprendizajes significativos.

Metodológicamente, este estudio exploratorio resulta una experiencia orientadora para UEPR y otras instituciones educativas que estén interesadas en abordar el tema de evaluación formativa, el cual ha sido poco estudiado en el país, teniendo en cuenta que

la temática es uno de los ejes principales en los planes de mejoramiento institucional, para dar cumplimiento a las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

1.6. Limitaciones y delimitaciones

Este estudio corresponde a una investigación exploratoria con enfoque cualitativo-cuantitativo que tiene el propósito de determinar el impacto de las prácticas docentes alrededor de la evaluación formativa en el rendimiento académico en estudiantes de básica secundaria de la Institución Unidad Educativa Playa Rica del municipio de Villavicencio, Departamento del Meta, Colombia. Se realizaron dos estudios: uno con docentes y otro con estudiantes. A los primeros se encuestó sobre autoevaluación de las propias prácticas en evaluación del aprendizaje, entrevistó sobre prácticas alrededor de la Evaluación Formativa, y analizaron productos solicitados a los estudiantes. Los segundos se encuestó sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje y entrevistó sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula.

La investigación se apoyó en un estudio exploratorio mixto con técnicas de observación y análisis de datos cualitativos y cuantitativos, con el propósito de abordar la problemática a profundidad. La aplicación de los instrumentos de evaluación y su respectivo análisis, se realizó durante el primer semestre del 2012. El análisis de datos y el informe final se llevó a cabo durante el segundo semestre del mismo año.

Los obstáculos que se contemplaban durante la investigación estaban relacionados con el hecho de que el maestro se sintiera calificado, por tal razón se trabajó con docentes que voluntariamente aceptaron participar en esta investigación.

Otro aspecto que proyectaba como limitante era el tiempo para la recolección de datos, pues el estudio desde la línea de investigación planteó la observación de resultados académicos por 5 meses y en Colombia el año escolar inicio en Febrero, así que la recolección de algunos datos y productos se adaptaron al primer semestre del año paralelo a la construcción del aspecto teórico de la investigación.

1.7. Definición de términos

Aprendizaje. Desde una visión amplia puede considerarse el aprendizaje como el cambio relativamente estable en la conducta (física o mental) o una adquisición de saberes, como resultado de la propia experiencia (Falieres y Antolin, 2006, p. 3).

Autoevaluación. Proceso de evaluación que le permite al estudiante conocer sus debilidades y fortalezas, emitir juicios de valor sobre su comportamiento emocional y académico, dar cuenta de sus éxitos y fracasos como resultado de su experiencia, y retroalimentar su proceso de aprendizaje para evitar nuevos errores (Torres, 2005)

Autorregulación: Mecanismo psicológico del ser humano mediante el cual el cual las personas conocen y controlan sus procesos cognitivos, motivacionales, emocionales y comportamentales evaluando continuamente sus acciones y detectando las necesidades para alcanzar mejores desempeños (Gaeta, 2006, p. 2).

Coevaluación: Se refiere al proceso de evaluación entre pares, en el cual se evalúan las producciones de un compañero o grupo por parte de sus compañeros de clase. Este tipo de evaluación permite al estudiante mejorar los procesos metacognitivos al hacer énfasis en los criterios de evaluación y observar los aciertos y dificultades de sus compañeros. . Puchet (2009, p. 3)

Contenidos actitudinales. Son aquellos contenidos conformados por valores, normas y actitudes que se van generando durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con estos contenidos, el estudiante aprende a saber valorar.

Contenidos descriptivos. Corresponden a los hechos, fenómenos y conceptos que los estudiantes pueden aprender; para lo cual éstos deben ser comprendidos e interpretados relacionándolos con los conocimientos previos del estudiante. Incluye conceptos, principios, leyes, teoremas y enunciados. Es el referido al saber sobre las cosas o “saber qué”

Contenidos procedimentales. Hacen referencia a la aplicación de los contenidos conceptuales mediante una secuencia de acciones para realizar una tarea o solucionar un problema. Se centra en el saber hacer. Llevan al estudiante a dominar una técnica o habilidad.

Enseñanza. Conjunto de ayudas que el profesor brinda al estudiante, creando las condiciones necesarias, para que realice su proceso personal de construcción de saberes Cormack (2004, p. 158)

Estrategias de aprendizaje. Son aquellas estrategias que las personas implementan de manera intencional para alcanzar un objetivo de aprendizaje, mediante la utilización de una técnica o procedimiento Cormack (2004, p. 157).

Evaluación. Es un proceso sistemático de recolección, procesamiento, análisis y comparación de información de acuerdo a unos criterios previamente establecidos. Se realiza un balance objetivo, válido, confiable, completo, integral y significativo de los alcances obtenidos por los estudiantes y se identifican obstáculos, retos y desafíos con miras a la toma de decisiones para mejorar Frade (2009, p. 14).

Evaluación formativa. Hace referencia a las diferentes prácticas o procedimientos utilizados por los profesores para evaluar de manera continua el aprendizaje de sus estudiantes. Este tipo de evaluación se fundamenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las debilidades, más que en los resultados. Villegas y Zambrano (2001, p. 44).

Retroalimentación. En el ámbito docente hace referencia a la información dada al estudiante para ayudarlo a identificar sus fortalezas y debilidades, y permite concretar planes de acción para solventar las dificultades (McKimm 2007, en Insuasty y Zambrano, 2011, p. 75).

Capítulo 2

Marco teórico

Anterior a la recolección de datos, es indispensable estructurar un conglomerado teórico sobre aquellos referentes cruciales sobre el tema al que se refiere la investigación a realizar, para este caso, evaluación formativa. Esta información permite el acercamiento al problema de investigación, contextualizarlo, revisar el estado actual en el escenario investigativo y reafirmar la importancia de su abordaje.

Los teóricos coinciden en afirmar que la evaluación es una de las tareas más complejas y difíciles del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, resulta una de las herramientas imprescindibles para el desarrollo de las personas y las instituciones en el marco pedagógico.

En la acción pedagógica se llevan tres procesos paralelos que se espera sean coherentes y coexistentes: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Al ser la formación integral de los individuos de una sociedad, el fin de la educación, la evaluación se convierte en el medio para conocer, comprender y mejorar el desarrollo del estudiante en relación con los objetivos de aprendizaje planteados.

Para tener referentes de contrastación de los resultados a obtener en la presente investigación, es necesario profundizar en los aspectos teórico-conceptuales relevantes, con el propósito de ampliar la visión sobre la trascendencia que tiene para la educación la evaluación formativa, tanto para maestros y estudiantes, y el valor agregado para los centros y sistemas educativos. Inicialmente se muestran los aspectos generales como

objetivos de evaluar el aprendizaje y los tipos de evaluación. Seguidamente se profundiza en la evaluación formativa, la toma de decisiones acorde a los contenidos a evaluar, las prácticas de evaluación formativa en el nivel donde se realizará la investigación (secundaria), para finalizar con el estado del arte del tema en cuestión.

2.1. Objetivos de la evaluación del aprendizaje

La evaluación se ha limitado tradicionalmente a medir el éxito de la enseñanza en términos de resultados obtenidos por los estudiantes con miras a la toma de decisiones finales. (Sheppard, 2006). Después de los años 60 este modelo cuantitativo empieza a cambiar después de los aportes de Scriven, quien en 1967 acuñó la expresión “evaluación formativa” distinguiéndola de la “evaluación sumativa”.

Se espera que la evaluación aporte comprensión al estudiante y un uso formativo de manera sistémica y continua. El objetivo es valorar el aprendizaje tanto en su proceso como en los resultados González (2000). Se evalúa para “comprender, alcanzar un cambio y mejorar” (Quiñonez, 2004, p. 4), no solo para calificar.

La evaluación pretende entonces, reunir objetiva y oportunamente los argumentos necesarios para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Con la información adecuada y oportuna, se toman decisiones que afectan la calidad educativa. Así, de lo punitivo pasa a lo formativo, donde “el propósito más importante de la evaluación no se demostrar, sino perfeccionar” Stufflebeam (en Casanova, 1998, p. 6)

2.2. Tipos de evaluación

Una de las principales clasificaciones de la evaluación es la que hace referencia a la temporalidad, distinguiéndose la evaluación inicial, la formativa y la sumativa o final

2.2.1. Evaluación diagnóstica, inicial o predictiva.

Es aquella que se realiza antes de iniciar un proceso educativo, obteniéndose las pautas de entrada que proyectarán el proceso con el estudiante. La evaluación cuando se hace a un grupo o colectivo se denomina *prognosis*; cuando es individualizada recibe el nombre de *diagnosis*. La evaluación puede ser inicial o puntual (Rosales, 1991, en Diaz 2000, p. 396).

Evaluación diagnóstica inicial permite la obtención de información precisa antes de iniciar cualquier proceso educativo, para obtener el perfil de capacidades cognitivas generales y específicas del estudiante y su relación con el programa pedagógico que se inicia. También se identifican y valoran los esquemas cognitivos (conocimientos previos) de los estudiantes. La evaluación diagnóstica puntual se entiende como aquella que se realiza antes de iniciar un segmento de enseñanza perteneciente a un curso y cuya función principal es i identificar y utilizar continuamente los conocimientos previos.

La evaluación inicial pretende la adecuación de la enseñanza a las condiciones de aprendizaje y cumplir así con la función reguladora que la caracteriza. Sirve como elemento motivador al hacer consciente al estudiante de sus falencias y llevarlo al desequilibrio cognitivo Coll (en Falieres y Antolin, 2006).

2.2.2. Evaluación Formativa.

Es aquella que sucede de manera paralela a las actividades desarrolladas por lo cual permite ajustes oportunos al proceso de enseñanza aprendizaje. Su función principal es la de regular, posibilitando la adecuación de la enseñanza a las características de los estudiantes para consolidar el éxito pedagógico (Jorba y Sanmartí, 2008). El abordaje de la evaluación formativa se hace con mayor énfasis más adelante

2.2.3. Evaluación sumativa o final.

Se realiza al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje. El propósito consiste en comprobar si se cumplieron los objetivos planteados de acuerdo a los criterios y condiciones pre-establecidas. Esta evaluación puede ser utilizada como acreditadora del aprendizaje, al tratar de responder a las exigencias del sistema social, ya que la evaluación es una actividad social y socializadora que pretende que las personas se aculturen y socialicen para insertarse en la sociedad y la transformen (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). También puede usarse formativamente, cuando a partir del análisis de los resultados se adaptan las estrategias de enseñanza.

Este uso de la evaluación sumativa permite además reflexionar sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa. Este tipo de evaluación da razón de las competencias instrumentales (síntesis, resolución de problemas, comunicación escrita, etc.) pero no de las competencias personales (trabajo en grupo, aprendizaje autónomo, habilidades interpersonales)

Coll y Martín (1993, en Díaz- Barriga y Fernández, 2002) señalan que existen posturas tendientes a confundir evaluación sumativa con acreditación, y otras que pretenden una total disociación. Estos autores plantean que son complementarias y coherentes si se aprecian desde una concepción constructivista.

2.3. Evaluación formativa

La evaluación formativa, como columna vertebral del proceso de enseñanza aprendizaje, sucede a la par del desarrollo de las actividades buscando desarrollar y fortalecer habilidades y actitudes y la apropiación de conocimientos en los estudiantes; paralelamente también favorece la observación, el análisis, la integración, la representación y la interpretación. Se caracteriza por ser una apreciación procesual que favorece los ajustes y la toma oportuna de decisiones, tanto por parte de estudiante como del docente para alcanzar aprendizajes significativos.

Para Cesar Coll (en Falieres, 2006) La evaluación formativa es un monitoreo del proceso de enseñanza-aprendizaje realizada intuitivamente por muchos profesores para superar dificultades en sus estudiantes, y que al tener que hacer progresivos ajustes, deben implementarse prácticas más formales de este tipo de evaluación.

Dada la relevancia de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se profundiza a continuación la importancia de esta en cada uno de los procesos mencionados, dimensionando el aprendizaje desde el estudiante y enseñanza, como actividad totalmente responsable del maestro.

2.3.1. Objetivos de la Evaluación Formativa.

Casanova (1997, p. 92) establece concretamente los siguientes objetivos de la evaluación, de acuerdo a una perspectiva integradora

1. Detectar la situación de partida general de un proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Facilitar la elaboración de la programación idónea y adecuada para los estudiantes, en función del diagnóstico realizado en la evaluación inicial.
3. Determina los saberes previos del estudiante; permite adaptar los elementos de la unidad a la situación del grupo, regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, reforzando lo elementos positivos y eliminando los negativos, adaptando las actividades a las posibilidades de cada estudiante, controlando los resultados obtenidos y manteniendo objetivos no alcanzados en las siguientes unidades.
4. Reformular o confirmar la programación en función de los datos obtenidos con el desarrollo de las unidades.
5. Orientar al estudiante para futuros estudios o salidas profesionales.
6. Elaborar informes descriptivos del proceso de aprendizaje de los estudiantes.
7. Reformular y mejorar la organización y actualización docente, tanto en su perspectiva con respecto al centro como para su actividad en el aula.
8. Controlar el rendimiento general del alumnado, para su acreditación.
9. Seleccionar los recursos didácticos y programas específicos para el centro.

2.3.1.1. Objetivos de la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje o formación. La evaluación desde el proceso formativo tiene como propósito contribuir a formar a los estudiantes en estrategias de control, autorregulación y autovaloración. Así

mismo influye en el desarrollo de capacidades, intereses, autonomía, crítica y toma de decisiones (González, 2000)

2.3.1.2. Objetivo de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza. La evaluación formativa tiene por objetivo la reflexión acerca de los aprendizajes de los estudiantes y de los procesos mismos de la enseñanza. Ésta parte del conocimiento profundo del estudiante, estableciendo sus logros y debilidades, así como su estilo de aprendizaje y las condiciones y ritmo en que lo realiza; genera no sólo una percepción positiva acerca del maestro, sino que mejora la calidad didáctica al situar al docente ante la oportunidad de co-aprender con cada estudiante, fortaleciendo valores intelectuales y emocionales, indispensables en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Amplia entonces el docente su visión y experiencia evaluadora. Castillo (2004, p. 195).

Ríos (2007) destaca que la evaluación formativa permite además determinar si los objetivos fueron cumplidos a través del proceso pedagógico, y establecer un banco de información que ha probado reiterativamente su eficacia a través de su experiencia. El autor enfatiza en la mejora de la práctica educativa mediante la generación de espacios para la autoevaluación y coevaluación de sus estudiantes.

Castillo (2004) insiste en la re-significación del error como oportunidad. El error enriquece cuando se asume modificador de conducta para potenciar el aprendizaje; así, el docente está interesado en el tipo de errores y no en la cantidad de ellos, para identificar deficiencias específicas. Para el estudiante, el error debe significar la necesidad de apoyo del docente, facilitando la interacción para la construcción de

pensamiento. El error lleva a la reflexión, a fortalecer los procesos metacognitivos y a intentar creativamente alternativas de solución.

Después de este recorrido teórico pueden concretarse beneficios no sólo para el estudiante en su proceso de aprendizaje, sino también para el docente, enriqueciendo la enseñanza y afectándose positivamente los resultados académicos.

2.4. Papel de la evaluación formativa.

El papel fundamental de la evaluación formativa consiste en mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje a través de la retroalimentación permanente del proceso en todo su desarrollo. Está destinada a dimensionar la educación desde el aprendizaje y no desde la comprobación del mismo, pues al no ser una fase final, si entrega las pautas para redimensionar y ajustar de manera progresiva la acción pedagógica de acuerdo a las características particulares de los estudiantes y las competencias integrales a desarrollar.

Se evidencia que la evaluación formativa parte de la expectativa de mejoramiento progresivo. Garantiza la apropiación de una visión holística de la educación y la posibilidad de mejora en didácticas y metodologías. Finalmente, no solo mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje y la calidad educativa, también mejora la relación entre los agentes implicados en el proceso evaluativo: estudiantes y docentes con la capacidad de reflexionar y proponer en beneficio de alcanzar los logros planteados.

2.4.1. Características de la evaluación formativa. Durante el recorrido teórico se han podido identificar algunas características de la evaluación formativa. En este

apartado se organizan de manera clara aquellos elementos que la caracterizan desde varios referentes teóricos, que facilitarán el análisis de resultados del presente estudio. Cualquier tipo de evaluación que se realice que se realice en el medio educativo debe tener las características que se citan a continuación (Ruiz, 1995; Fuentes, M. y Herreos, J., 1999).

La evaluación debe estar integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje. No es un fin en si misma, por lo cual el estudiante no puede experimentarla como algo alejado o novedoso (De Vicenzi y De Angelis, 2008). Ésta forma parte de manera dinámica y cada actividad evaluativa es coherente con los objetivos, contenidos y métodos. El énfasis está en los procesos más que en los resultados finales

La evaluación pretende el mejoramiento continuo para lograr óptimos resultados y el enriquecimiento de los actores del proceso evaluativo, así como del sistema educativo. Es recurrente, tiene como fin la mejora de la calidad en el contexto educativo, a través de la retroalimentación permanente.. Es un proceso pluridimensional complejo que atiende sistemas de planeación, diseño, ejecución o aplicaciones. Es criterial, lo que supone unos objetivos, criterios o indicadores precedentes a la evaluación que permitan analizar los resultados. Es decisoria, debe originar unos juicios a partir de los cuales se tomarán decisiones para modificar objetivos, contenidos, estructura, etc.

La evaluación implica responsabilidad ética y social. Exige acción y compromiso para la toma de decisiones por parte de las personas comprometidas en el proceso.

Debe ser exacta, describir con claridad el objeto en su evolución y en su contexto, siendo capaz de revelar y argumentar las virtudes y defectos del plan de evaluación, de los procedimientos y de las conclusiones. La evaluación es dialogante y reflexiva; consiste en poner en primer lugar las decisiones pedagógicas que promuevan una enseñanza que responda a la diversidad en el aula (Díaz-Barriga y Fernández, 2002). Esto refleja su carácter democrático y participativo de todos los agentes de la comunidad educativa.

La evaluación es cooperativa: Los resultados e información generada de la evaluación afecta a los agentes en las diferentes fases del proceso de evaluación. Es un proceso factible de ser evaluado. No solo en los estudiantes, sino en los maestros e institución educativa. Es integral, es decir que evalúa actitudes, habilidades cognitivas, valores, destrezas, además de la capacidad de dar cuenta de información sin análisis y comprensión (De Vicenzi y De Angelis, 2008)

Todo proceso de valoración tiene un carácter holístico y orientador. Es transparente, es decir que lo se evalúa debe ser congruente con lo que se ha trabajado en el aula y con las competencias establecida. Debe ser confiable (aplicar el mismo juicio de evaluación para todos) y válida (las evidencias deben corresponder a la guía de evaluación). La evaluación es participativa, posee diversas dinámicas como la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación.

2.4.2. Utilidad y ética. La educación pretende formar sujetos para desempeñarse en diferentes ámbitos, por lo cual, promueve la internalización de valores como el respeto, la democracia, la convivencia, el pluralismo, solidaridad, equidad, justicia,

tolerancia y libertad, a partir del encuentro con los otros. La evaluación formativa resulta un escenario propicio para esto.

Arias (2009) afirma que la ética en el contexto de la evaluación significa entender ¿cuáles son los conflictos que se presentan en la evaluación del aprendizaje?, ¿cómo superar los conflictos éticos generados en la evaluación?, ¿qué valores se pueden aprender con la evaluación formativa del aprendizaje? Estos interrogantes pueden ser resueltos a través de espacios de reflexión compartida entre docente y estudiante, quienes revisan su accionar de manera interna y externa en el contexto social.

Al ser la evaluación un proceso de reflexión, permite en cada participante la intencionalidad y consecuencias de sus acciones, así como la construcción de referentes para la toma de decisiones responsables. La ética debe ser el principio rector de este proceso, pues al trabajar con seres humanos debe primar, el respeto y el cuidado de la dignidad y los derechos de los individuos evaluados. De acuerdo con House (1994, en Moreno 2011, p. 137) son 4 los valores que sustentan la moral de la evaluación: Igualdad (ser tratado igual que el grupo referente para satisfacer necesidades), autonomía moral (no utilizar la coerción), la reciprocidad (para dar sentido de comunidad) y la imparcialidad (representar todos los intereses pertinentes)

Ormet (2005) identifica otro elemento relevante en la Ética de la evaluación: la objetividad, que muchas veces se confunde con la imparcialidad. Ésta hace referencia a que se deben plantear funciones, alcances, objetivos y contenidos a evaluar, de acuerdo a los cuales se fijan los métodos e instrumentos.

La profundización en el aspecto ético de la evaluación radica en que la investigación, recogerá, a través de la aplicación de los instrumentos propuestos, información que permita dimensionar si los principios éticos hacen parte de la experiencia evaluativa en la Unidad Educativa Playa Rica.

La ética y la utilidad de la evaluación formativa están dadas tanto para estudiantes, en su proceso de aprendizaje, como para docentes, en el proceso de enseñanza; por tanto, resulta enriquecedor abordar ambas perspectivas de tal manera que se logren contemplar el impacto de las prácticas docentes desde este enfoque evaluativo en el rendimiento académico de los estudiantes en la Institución Unidad Educativa Playa Rica.

2.4.2.1. Desde la perspectiva del Docente. Enfrentarse a los principios éticos de la evaluación significa para el maestro una actitud y pensamiento crítico frente a la cotidianidad de su trabajo; es pensar en superar la resistencia al cambio, enfrentar los retos del contexto actual y redimensionar su rol desde la formación y el desarrollo humano. Álvarez (citado por Corral y D'Andrea, 2004) menciona que el profesor a través de la evaluación aprende a conocer y a mejorar la práctica pedagógica en medio de su complejidad, colabora al estudiante para conocer sus fallos, a planear alternativas de solución y a decidir acerca de las estrategias que debe poner en práctica.

Corral y D'Andrea (2004) afirman a partir de sus investigaciones, que los maestros consideran que la evaluación les sirve así mismos, luego al estudiante y finalmente a la institución. Ellos, comprueban la apropiación de conocimientos y el alcance de los objetivos propuestos para re-direccionar la enseñanza, por tanto mejorar

los procesos de enseñanza en los estudiantes. La evaluación resulta un escenario propicio para que el docente demuestre su capacidad de adaptarse y afrontar los cambios constantes en el contexto educativo. “La teoría y la práctica de evaluación sirven de poco si no podemos contar con una conducta enérgica y basada en principios de parte de los evaluadores y evaluadoras” (Stake, 2006, en Moreno 2011, p. 134).

2.4.2.2. Desde la perspectiva del estudiante. El estudiante, desde la perspectiva de evaluación formativa se concibe como un sujeto que se apropia de herramientas para autorregularse y fortalecer sus procesos de autonomía y aprendizaje. Él construye su autoestima y autoconcepto a partir de la percepción otros (maestros, padres, compañeros) y su lectura de sí mismo. Esto es reafirmado por Álvarez Méndez (2001), quien considera que el alumno aprende de y a partir de su autoevaluación y de los informes que el profesor ofrece sobre su desempeño, los cuales deben ser observaciones argumentadas, lejanas de la descalificación y penalización

Corral y D'Andrea (2004) encontraron que los estudiantes consideran la utilidad de la evaluación principalmente para sí mismos, luego para el profesor. Ellos pueden conocer acerca de sus carencias y errores, sobre su modo de estudiar y aprender. Las autoras reafirman que implícitamente, la evaluación permite al estudiante fortalecer sus procesos de autoconocimiento, autonomía, automotivación y autorregulación del aprendizaje, al hacerlo responsable de trabajar sobre el error, mostrando compromiso y disciplina. Las autoras llaman la atención sobre el hecho de que ni docentes ni estudiantes privilegian la utilidad de la evaluación para el otro.

2.5. Toma de decisiones según el conocimiento que se busca evaluar.

Las propuestas pedagógicas actuales se caracterizan por presentar los objetivos curriculares desde tres dimensiones: contenidos descriptivos, procedimentales y actitudinales; siendo los dos últimos los que resultan novedosos respecto a propuestas pedagógicas clásicas. Esta visión tripartita busca responder a las necesidades de una sociedad globalizada que reclama un individuo competente que se inserte y se adapte en sus diferentes ámbitos. Sin embargo, esta diferenciación no resulta tan fácil de poner en práctica en el espacio áulico, a veces porque se cae en la fragmentación educativa, al no tener la capacidad de crear actividades que integren los tres tipos de contenidos.

A continuación se hace el abordaje de los tres tipos de contenidos con el propósito de estructurar una visión integradora del proceso de evaluación.

2.5.1. Contenidos descriptivos. Los contenidos descriptivos o conceptuales son aquellos que hacen referencia a hechos, sucesos, datos o conceptos a aprender. Muchas veces estos contenidos deben ser aprendidos tal cual se presentan, sin embargo, requieren la comprensión del concepto para relacionarlo con sus saberes previos, diferenciarlo de otros conceptos y finalmente generalizarlo mediante la aplicación a la solución de problemas en la vida cotidiana.

La evaluación de estos contenidos requiere de estrategias cualitativas, que reafirmen el carácter procesual de la evaluación y que favorezcan la comprensión del concepto y su aplicación. Delgado (en Castillo, 2004), expresa que inicialmente deben plantearse problemas para identificar saberes previos; seguidamente utilizar técnicas para organizar información y preguntas sencillas que recapitulen los contenidos

y comprueben su apropiación. Finalmente, la meta es comprobar la abstracción de los principios o conceptos, evaluando su pertinencia de manera válida. Una vez que el estudiante se ha apropiado de los contenidos conceptuales, el siguiente paso será el acercamiento a los contenidos procedimentales.

2.5.2. Contenidos procedimentales. Estos contenidos hacen referencia a la aplicación de una secuencia de pasos para llevar a cabo una tarea o solucionar un problema. Esta secuenciación puede ser rígida o admitir alternativas de solución. Su importancia radica en brindar al estudiante herramientas que dan significado a los conceptos para que pueda generalizarlos en su cotidianidad. Según Cabrerizo (en Castillo, 2002) estos contenidos constituyen parte de los contenidos en las etapas de educación inicial, primaria y secundaria, y evaluarlos significa partir desde la práctica misma en diferentes situaciones, estando integrados a la evaluación de los otros dos tipos de contenidos (descriptivos y actitudinales) y el resultado de la evaluación debe tener un carácter global.

Los contenidos procedimentales también se evalúan en las tres fases (Cabrerizo en Castillo, 2004). En la fase inicial se determinan las destrezas que el estudiante trae y que son requisito para el curso que inicia. En la fase formativa el propósito del maestro es orientar y mejorar los procedimientos por parte del estudiante. Finalmente se busca comprobar qué tanto han aprendido los estudiantes y cual ha sido su progreso.

Hay que agregar que no se dejan de lado las actitudes presentes en la consecución de los pasos, ya que el interés, el esfuerzo, el grado de implicación, así como el cuidado en la realización pueden impactar el logro de los resultados y en el aprendizaje.

(Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

2.5.3. Contenidos actitudinales. Hacen referencia al saber ser, a los valores que se demuestran por medio de las actitudes. Están vinculados a un comportamiento, modo de actuar y a la adquisición de hábitos. Incorpora no solo valores y actitudes morales o cívicas sino también una axiología aplicada a los contenidos disciplinares (Guitar, 1993). Estos contenidos son con dificultad abordados porque no existen criterios establecidos para trabajarlos en el aula, llegando a tener altos niveles de subjetividad, por lo cual, el docente puede sentirse inseguro si no cuenta con los instrumentos adecuados para evaluarlos (Prat y Soler, 2003), y si no tiene claro que estos contenidos son más vivenciales y que son poco útiles aislados de los hechos que los expresan y los procedimientos que los actualizan (Puig, 1995, en Pratt y Soler, 2003).

Prat y Soler (2003.) explican que generalmente no existen criterios claros ni instrumentos concretos para evaluar estos contenidos; se cuenta con la información aportada por la psicología social, la pedagogía moral y aquella derivada de la observación naturalista o cualitativa. Bolívar (2002, en Castillo 2004) presenta las técnicas más relevantes para evaluar contenidos actitudinales (Tabla 1).

Tabla 1

Métodos y Técnicas de evaluación en el ámbito de las actitudes y valores.

Tipos	Instrumentos
Metodologías observacionales y narrativas	-Registro anecdótico, escala de observación, listas control y pautas de observación, observador externo y -Diarios de clase.
Técnicas no observacionales, cuestionarios y auto-informes.	-Escala de actitudes (Lickert y diferencial semántico) y escalas de valores.
Análisis del discurso y resolución de problemas	-Intercambios orales con los alumnos (entrevistas) -Debates, asambleas y otros. -Evaluación de razonamiento moral: dilemas morales y resolución de problemas. -Explicación de historias vividas.
El centro escolar como contexto de evaluación de valores.	-Evaluación de la cultura moral del centro. -Evaluación del clima afectivo del aula y del centro.

2.6. Prácticas alrededor de la evaluación formativa en el nivel de educación básica secundaria.

La evaluación debe girar en torno a prácticas claras, con propósitos definidos que favorezcan el seguimiento y cumplimiento de objetivos contemplados, que la enmarcan como una actividad reguladora de aprendizajes individuales y grupales que ameritan el reajuste de contenidos y enseñanzas en beneficio del aprendizaje para la comprensión y la participación (Perrenout, citado por Soletí y Apel, 2010).

2.6.1. Vinculación de las prácticas propias de la evaluación formativa con los objetivos de aprendizaje. Frade (2009) establece que el objetivo “es la meta terminal que define conductas a obtener como resultado de un estímulo; es la respuesta que se obtiene” (p. 16). De acuerdo a este planteamiento el objetivo de aprendizaje es el orientador para establecer el camino hacia la apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes y el comprobar el alcance de las metas establecidas. En síntesis, la evaluación debe representar una verdadera ayuda para mejorar Shepard (2006, en Soletí y Apel, 2010)

Coll y Martín (citados por Díaz-Barriga y Hernández, 2002) mencionan que en la práctica docente es común observar diferencias entre lo que enseñado y lo evaluado. Soletí y Apel, 2010 insisten en la importancia de establecer coherencia entre los propósitos de enseñanza, los métodos, procedimientos, objetivos institucionales, prácticas habituales y estilo de los estudiantes, si se esperan aprendizajes significativos. Para el interés de este estudio, la coherencia entre los objetivos de aprendizaje y las prácticas propias de evaluación formativa resultan relevantes, si lo que se quiere es

conocer, reflexionar y mejorar las prácticas docentes en la institución donde se llevará a cabo la investigación.

2.6.1.1. Productos solicitados. Los productos o producciones solicitadas al estudiante son todas aquellas tareas intelectuales, manual y habilidades físicas que se realizan dentro o fuera de clase. Para abordar este apartado se toma la visión de Casanova (1997) quien especifica que las actividades a desarrollar dependen de los objetivos y los contenidos seleccionados, por tanto, los productos solicitados serán adaptados al contexto donde se desarrolle el proceso de enseñanza aprendizaje, implicarán interpretación, y generalización del saber, más allá de la memorización.

La Dirección General de Escuelas de Mendoza (2006) establece dos tipos de productos solicitados a los estudiantes: trabajos de rutinas y exámenes. Los primeros son desarrollados durante el proceso y los segundos al final de un ciclo, período o actividad. Ambos tipos de productos se clasifican según los siguientes criterios:

- Número de sujetos: Individuales o grupales.
- Contenidos. Pueden ser parciales, donde se miden algunos saberes, o totales, donde se miden todos los saberes contemplados en el período trabajado.
- Canal de comunicación. Orales (exposición verbal de contenido libre o pre-establecido, coloquio, debate, mesa redonda, etc.). Deben estar acompañados de una lista de cotejo para registrar la información obtenida. Pueden ser escritos, llamados pruebas de lápiz y papel y se elaboran en diferentes formatos.

También son de tipo operativo (actividades de tipo artesanal, tecnológico o artístico que debe ser observado con una guía para tal fin).

- **Estructura.** Pueden ser estructurados (generalmente escritos con opciones de respuesta corta). Semiestructurados (aquellas que requieren respuestas libres a partir de unas consignas, actividades de libro abierto, comprensión lectora, mapas conceptuales, síntesis, construcción de preguntas, elaborar planes, representaciones gráficas de un texto u objeto, escena, describir imágenes y dibujos, etc.). No estructuradas (solicitan producción libre como exposiciones libres, ensayos, representaciones, argumentaciones y portafolios). *Mixtos* (combinan dos modalidades de productos).
- **Duración.** Pueden ser puntuales (contempla aquellos que requieren un lapso breve para su elaboración, entre 10 o 15 minutos de una evaluación de rutina, hasta algunas horas como las pruebas para resolver evaluaciones finales de nivel superior). De resolución prolongada (Requieren de un largo periodo de elaboración durante el proceso de aprendizaje permitiendo ver las dificultades y avances; pueden considerarse el portafolio y los informes de laboratorio y trabajos escritos resultados de la investigación o consulta, entre otros.) Respecto a los últimos tipos de productos, deben representar la producción personal del estudiante o grupo; deben ser evaluados en el proceso con una lista de cotejo y asesorados permanentemente por el docente.

2.6.1.2. Formas de trabajo alrededor de los productos. Generalmente se ha interpretado que a la evaluación formativa le concierne solo el proceso, mientras que a

la evaluación sumativa le concierne el producto final elaborado. Esto lo que demuestra según Rizo (2004) es el desconocimiento de la complementariedad de estos dos tipos de evaluación, para el caso “el proceso es tan importante como el producto” (p. 25).

Este autor establece tres momentos para trabajar alrededor de los productos de aprendizaje: En la primera fase se planea la elaboración del producto; por lo cual se establece la temática y su relevancia, se precisan los objetivos, se remite a las fuentes que apoyaran la tarea, se concretan los recursos y la metodología adecuada, y en el caso de trabajo grupal, se determinan responsabilidades y la división del trabajo.

En la segunda etapa, el docente orienta y da claridad a las ideas de los estudiantes, motiva continuamente hacia la investigación y profundización en aspectos aún confusos. En el proceso de construcción resultan importantes los siguientes aspectos: el ajuste de lo realizado respecto a lo planificado; el manejo de situaciones inesperadas; el compromiso del estudiante con el trabajo; la rigurosidad en el manejo de la información; la creatividad; coherencia conceptual, la utilización de las fuentes de información y la forma de afrontar las dificultades y retos. En el caso de los grupos, la participación de cada miembro y la división del trabajo;

En la etapa final el docente debe dejar claro que este es el resultado del esfuerzo para alcanzar los objetivos planteados pero que no significa que sea el final, sino una apertura a oportunidades de poner en práctica conocimientos y habilidades en otras situaciones. Rizo (2004) establece los siguientes elementos valorativos en esta fase: congruencia entre objetivos y el trabajo presentado, claridad y precisión en el desarrollo

de ideas y conceptos, fuerza de las argumentaciones presentadas, coherencia entre el trabajo y el tipo de trabajo intelectual que se había planeado, calidad de las conclusiones y resultados, estilo, redacción, manejo ortográfico, aportes, cumplimiento al cronograma, claridad en la presentación del trabajo; en el caso de presentaciones orales, la claridad expositiva y finalmente, el mejoramiento del producto.

Respecto a la calificación que debe inevitablemente darse para certificar saberes y competencias, la valoración cuantitativa debe originarse a partir de unos criterios claros tanto para el estudiante como para la comunidad educativa. La calificación, debe surgir de un proceso de evaluación y no de un promedio aritmético o una nota final. Rizo (2004) insiste en que la calificación numérica debe tener un significado claro tanto para el estudiante como para la comunidad académica, y además debe dar el mensaje del nivel de competencia que ha desarrollado el estudiante

2.6.2. Resultados obtenidos

Todo proceso de enseñanza aprendizaje arroja unos resultados que deben servir de punto de referencia para la actuación pedagógica, de acuerdo a la característica reguladora que la enmarca.

Los resultados obtenidos de una experiencia educativa han estado supeditados a la misma evolución del concepto de evaluación. Mora (2004) reconoce que antes de Tyler, la atención de la evaluación era el rendimiento académico; después de Tyler la evaluación determina en que medida se han alcanzado los objetivos planteados, para lo cual, los resultados son comparados con estos objetivos. Resultaba insuficiente

entonces centrarse solamente en lo académico, iniciándose a establecer debilidades y fortalezas de acuerdo a los objetivos establecidos. Actualmente, la visión constructivista concibe una evaluación que busca el desarrollo cognitivo y crecimiento personal de los individuos

2.6.2.1. Retroalimentación. El conocimiento de los resultados, es un elemento indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues permite compartir resultados, observaciones y sugerencias para facilitar mejoras en sus desempeños futuros tanto de docentes como estudiantes, a partir del diálogo constructivo.

Para el estudiante, la retroalimentación del docente le permite conocer sus falencias, y cualquier otro factor que influya en sus resultados. En este contexto, el rol del docente cobra relevancia pues la información que estructure para presentar al estudiante puede influenciar en el desarrollo no solo de los procesos de aprendizaje sino también en la formación de su personalidad y autonomía. Para Chaux (2008) la retroalimentación dada al estudiante resulta más impactante que lo que comúnmente se cree; y la forma en que se comuniquen los contenidos es tan importante como éstos. Los contenidos pueden generar motivación o desmotivación dependiendo de la forma en que se digan.

Lee, Lim y Grabowsky (2009, en Florez y Ramírez, 2009) mencionan que entre los logros y alcances que conlleva la retroalimentación se encuentran: la presentación de áreas de oportunidad, proporciona claridad a los contenidos, facilita el desarrollo de

habilidades y estrategias de aprendizaje, permite conocer al estudiante el estado de su proceso de formación integral y motiva al alumno en su desempeño académico.

Villardón (2006) establece que el feedback debe ser frecuente y detallado para que sea útil; debe emitirse enfocado al aprendizaje y no a las calificaciones, relacionando la información dada con los propósitos y criterios establecidos; así, es mejor recibido como indicio de progreso. El maestro puede realizar resúmenes y discusiones en clase, sobre las mejoras a hacer como consecuencia de las observaciones dadas. Como ganancia para el docente, se obtiene enriquecimiento en la toma de decisiones, pues la información acumulada y analizada funciona como base para elaborar nuevos planes, modificar estrategias y formas de acercar al estudiante al descubrimiento de saberes, su dinámica de clase y los motivadores y refuerzos que considere.

La revisión de este mecanismo de comunicación dialógica entre estudiante y docente resulta trascendental si quiere profundizarse sobre su aplicabilidad en el contexto dentro del cual se llevará a cabo la investigación. Resulta un espacio de reflexión para estructurar eficazmente los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.6.2.2. Difusión de resultados. Todo proceso de evaluación debe culminar con la socialización de los resultados obtenidos. Partiendo de los alcances positivos de la retroalimentación, es lógico que el estudiante, la familia o acudientes, así como autoridades escolares estén informados de dichos resultados. El docente está obligado a comunicar de manera oral o escrita todo lo referente para direccionar el aprendizaje. El estudiante debe conocer saber acerca de sus alcances, fortalezas, así como las

observaciones para reanudar su aprendizaje. Debe insistirse en todo lo positivo para que se superen las dificultades emergentes.

Vásquez y otros (2010) señalan que existen diferentes maneras de retroalimentar, ya sean formales o informales, refiriéndose a devoluciones verbales, no verbales y escritas. También señalan que dependiendo del objetivo y el impacto que genera, puede ser de tipo constructivo (enfatan áreas de oportunidad y estrategias para mejorar el comportamiento) y de tipo apreciativo (destacan aspectos positivos para motivar a los destinatarios). Refiriéndose a la extensión de la retroalimentación, puede darse ser individual, en grupos pequeños o en forma grupal para todos los estudiantes. Finalmente señalan que según la profundidad, ésta puede concretarse en rótulos sintéticos orientadores o en descripciones sobre la naturaleza de los errores cometidos.

Según Casanova (1997) así como se requiere retroalimentación permanente en el aula, los resultados también se difunden como informes periódicos formales escritos a través de los cuales el estudiante, su familia o acudientes se dan por enterados. Este informe recoge no solo las valoraciones numéricas sino se describen de manera clara de los objetivos alcanzados y pendientes, así como las observaciones, recomendaciones y actividades para superar inconvenientes. Dichos informes deben contemplar los resultados respecto a contenidos conceptuales y procedimentales y el aspecto actitudinal que desde todas las áreas y ha de ser evaluado además por el conjunto de maestros.

Recomienda la autora utilizar términos sencillos y claros, adaptados a los destinatarios del informe. Insiste en el cuidado al transmitir la información para

favorecer la aceptación, el diálogo constructivo y la continuidad del proceso, pues por ser permanente y paralelo al aprendizaje, debe permitir tanto al estudiante como a su familia involucrarse en la experiencia educativa, haciendo una lectura crítica y reflexiva del desempeño del estudiante antes de la difusión parcial o final de resultados de manera formal.

2.6.2.3. Toma de decisiones en torno a la didáctica. La didáctica pretende el desarrollo cognitivo y formativo de los estudiantes a través de unos métodos de enseñanza que revelan la aplicación de las teorías pedagógicas en el aula Rosales (2004). De esta manera, la tarea del maestro consiste en promover la comprensión y el descubrimiento creativo de saberes a través de la aplicación de estrategias que faciliten el aprendizaje. Los resultados obtenidos del proceso de evaluación resultan prioritarios al momento de establecer dichas estrategias, las cuales pretenden el desarrollo de las potencialidades del alumno.

Las estrategias diseñadas o adaptadas deben favorecer la organización y estructuración de ideas y conocimientos modificando los esquemas mentales. Según Rosales (2004) éstas deben ser interactivas, de intercambio, confrontación y debate mediante las cuales el estudiante trascienda los conocimientos adquiridos a su experiencia de vida.

El contemplar los resultados en términos formativos, significa tomar en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje, los estilos cognitivos, el contexto donde se lleva a cabo la actividad pedagógica, los objetivos planteados, los recursos disponibles, los

contenidos y las competencias a desarrollar; todos estos aspectos supeditan la didáctica del maestro. Si el maestro se centra en el aprendizaje, a partir de lo que ha recopilado en el procesos pedagógico, puede determinar la secuencia didáctica que utilizará, es decir, como expresa Frade (2009) organizará de manera gradual las actividades, con el fin que los estudiantes resuelvan el conflicto cognitivo propuesto.

La toma de decisiones en torno a la didáctica desde la evaluación formativa resulta un proceso dinámico que favorece que se desarrollen las habilidades de pensamiento necesarias para que el alumno desarrolle las competencias esperadas.

2.6.3. Participación de los estudiantes en las estrategias de evaluación

formativa. Se ha mencionado en este recorrido teórico el rol activo y determinante del estudiante en la experiencia pedagógica, así como los beneficios que este protagonismo trae para el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente deberá estructurar su praxis desde el aprendizaje para enriquecer la enseñanza. Este enfoque permite la aplicación de prácticas evaluativas alternativas como la autoevaluación y la coevaluación, que más que quitar responsabilidad al maestro lo redimensionan como el facilitador de andamiajes, retomando la concepción de Bruner, donde su apoyo consiste proporcionar los estímulos adecuados para generar la estructura cognoscitiva su propia construcción del conocimiento.

Es en este sentido donde la autoevaluación y la coevaluación responden a la necesidad de desarrollar y/o fortalecer competencias metacognitivas, afectivas,

emocionales, interpersonales y sociales que se originan en el encuentro pedagógico con el Otro.

2.6.3.1. Autoevaluación del aprendizaje. Álvarez (2001) expresa que si se reconoce que el estudiante es responsable de su proceso de enseñanza-aprendizaje, también deben serlo de la evaluación. La autoevaluación es aquella que el estudiante hace de su propio aprendizaje y de los factores que intervienen en éste. Se pretende procesos de reflexión y crítica para mejorar sus desempeños futuros. Está guiada por parámetros democráticos y formativos pues participa tanto el estudiante como el docente (Villardón, 2006): los estudiantes aprendiendo a partir del error y el docente generando espacios para llevar a cabo esta práctica que viene a convertirse en un objetivo mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje; está entonces condicionada a la labor docente y a la participación que se permita al estudiante.

La autoevaluación resulta favorable para el estudiante dentro de la experiencia pedagógica por diferentes razones: la concientización del progreso individual, la generación de compromiso respecto a las actividades planteadas, el desarrollo de la capacidad de autogobierno, autonomía y automotivación, la promoción de la honestidad y juicios emitidos acerca de su desempeño. En trabajos en grupo, esta forma evaluativa resulta una herramienta para trabajar colaborativamente.

Calatayud (2000, en Megías, 2010) reconoce que la autoevaluación permite educar en responsabilidad, en aprender a valorar, criticar y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje del estudiante. El docente se beneficia al conocer la percepción que los

alumnos tienen del aprendizaje, de los contenidos propuestos y de la metodología utilizada.

2.6.3.2. Coevaluación del aprendizaje. La coevaluación consiste en la evaluación del desempeño de un estudiante a partir de la observación de sus propios compañeros de estudio. En este caso los estudiantes, pasan de evaluados a evaluadores, es decir, toman el tradicional papel del docente para evaluar el desempeño y aprendizaje de sus compañeros tomando como referentes los criterios del docente y sus propios desempeños y aprendizajes.

Esta modalidad de evaluación tiene sus raíces en los planteamientos de la psicología social y la sociología, las cuales, durante la década de los XX empezaron estudiar el tema de los grupos. La psicología de La Gestalt concibió un grupo como una estructura compleja mayor a la suma de las partes (para el caso, las individualidades del estudiante). La Psicología del aprendizaje resaltó la importancia de la interacción social en el aprendizaje, planteamientos como los de Bandura fueron tenidos en cuenta desde entonces. Pero quizás, la teoría que más a calado en el medio pedagógico ha sido la de Vigotsky, que básicamente establece la internalización del aprendizaje a partir de la relación interpersonal.

Desde esta perspectiva histórica, la coevaluación resulta un escenario para la interacción social (alumno-alumno) que según Bonvecchio (2006) permite la construcción del conocimiento, pues en esa interacción los estudiantes se aprueban y corrigen, y bajo orientaciones del maestro quien evalúa aprende; se favorece la

descentración del conocimiento, y la necesidad de hacerse comprender y comprender a los demás mejora los recursos y procesos de comunicación. Otros aspectos benéficos para el estudiante es el desarrollo de sus procesos de autorregulación e interiorización de valores indispensables para la convivencia democrática; también desarrolla la observación ya que al tener que corregir al otro, corrige sus propios errores.

El docente mediante este proceso conoce mejor a sus alumnos en la interacción personal y grupal, descubre nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje y las adapta acorde a las necesidades de sus alumnos; finalmente, replantea su pedagogía no solo entregando al estudiante un rol protagónico en su autoevaluación, sino como colaboradores en el aprendizaje del otro.

Dada la trascendencia de la coevaluación, ésta requiere de la planificación y supervisión por parte del maestro, pues exige establecer criterios claros para no caer en malinterpretaciones. Es él quien propiciar un ambiente de respeto por el otro, controlando comportamientos irresponsables por parte de los evaluadores y evitando la emisión de juicios sancionadores y descalificadores. Es el maestro un apoyo técnico y emocional en este proceso (Penalba, en Baigorri, J. 1997). Tanto autoevaluación como coevaluación resulta escenario propicio de atención a las diferencias individuales en el aula, potencializando el aprendizaje a partir de la diversidad. .

2.6.4. Vinculación de la evaluación formativa con otros tipos de evaluación.

Con anterioridad se realizó una reseña de los tipos de evaluación. Éstos se

complementan e interactúan para fortalecer el desempeño del estudiante y el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación diagnóstica, categorizada por Bloom en 1975 (citado por Hernández, 2004) al revisar las concepciones de Scriven sobre evaluación formativa y sumativa, menciona que con ésta se pretende conocer los aprendizajes previos de los estudiantes para realizar las adaptaciones necesarias en beneficios de los nuevos aprendizajes. Para Sacristán (citado por Hernández, 2004) la evaluación formativa y sumativa adquieren un valor diagnóstico que permite redimensionar los procesos educativos.

Hernández (2004) señala que la evaluación adquiere un carácter formativo en la medida que se busca redimensionar y mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza. A partir del análisis de los resultados es posible interrogarse sobre los errores más comunes que han cometido los estudiantes, los posibles motivos, la adecuación de las pruebas de evaluación al qué y cómo de lo que ha sido la enseñanza, las causas que han podido generar los resultados anómalos o no previstos. Aunque ya no se pueda intervenir formativamente, si se tiene una línea base que en palabras del autor “actuará como elemento de conexión didáctica entre la fase pos activa del proceso de enseñanza y la fase preactiva del mismo proceso cuando se tenga que volver a plantear” (p. 28).

En lo que respecta a la evaluación formativa, está se relaciona también con la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, tipologías establecida por Casanova (1997, p. 68) de acuerdo a los agentes de la evaluación, pues son

precisamente estos tipos de evaluación los que permiten la relación dialógica, democrática y participativa que caracteriza la evaluación formativa

Los resultados obtenidos entonces en cada tipo de evaluación permiten en última la reorientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que es el fin principal de la evaluación. La evaluación diagnóstica y la sumativa anterior al proceso marcan el escenario sobre el cual se va a trabajar y sientan las bases para que el maestro se arme de metodologías y estrategias didácticas; la evaluación formativa ofrece las pautas de apropiación de saberes nuevos mediante el trabajo comprometido tanto de estudiante y maestro para finalmente dar cuenta de los aprendizajes a través de la evaluación sumativa. Casanova (1997) insiste en que casi siempre se pretende alcanzar varias finalidades al aplicar determinado tipo de evaluación.

Será determinante saber de qué manera los maestros se apropian de estos tipos de evaluación y la importancia que dan para desempeñar su labor pedagógica.

2.7. Estado del Arte

2.7.1. Experiencias Internacionales.

2.7.1.1. Postura de las organizaciones internacionales sobre la evaluación formativa. La evaluación se ha posicionado internacionalmente como una herramienta útil para el mejoramiento de la calidad educativa, pues que permite establecer debilidades y fortalezas que orientan el desarrollo de políticas, la definición de

programas y elaboración de planes de mejoramiento; además, es fuente de investigación e innovación pedagógica.

Diferentes organismos internacionales se han interesado en esta evaluación para orientar políticas educativas con propósitos de mejorar la calidad de los aprendizajes y consecuentemente la calidad educativa en el escenario mundial. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se refiere a la evaluación como un desafío para mejorar la calidad, identificando las necesidades de docentes, estudiantes e instituciones para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Barrientos (2010) resalta como relevante el hecho que UNESCO identifique como fundamental la Evaluación formativa, lo que reafirma las ventajas de emplear adecuadamente la valoración de los resultados educativos.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) realiza las pruebas periódicas PISA (Project for International Student Assessment) en los países miembros de esta organización, para determinar el nivel educativo de los estudiantes de 15 años, en las áreas de ciencias, matemáticas y comprensión lectora. Barrientos (2010) menciona que el proyecto PISA considera los resultados obtenidos en estas pruebas, como facilitadores para el seguimiento de las políticas adoptadas en cada país, si se toman formativamente como punto de reflexión sobre las estrategias y políticas existentes.

Según Frade (2009) los países latinoamericanos no se han visto beneficiados en estas pruebas, debido a los modelos educativos que se tienen, los cuales no permiten a a

los estudiantes desenvolverse y desarrollar competencias, aún se presentan el esquema unidireccional de maestro a alumno, aunque las clases sean más constructivas. Este planteamiento es un llamado a fortalecer la evaluación formativa para favorecer los procesos de pensamiento y los aprendizajes de los alumnos.

Castillo (2004) menciona que según el Programa de Cooperación Iberoamericana en Evaluación de la Calidad de la Educación de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), la evaluación es un componente estratégico para la toma de decisiones y las reformas que se apropian de ella logran avances importantes.

PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) ha identificado que la retroalimentación evaluativa informa sobre el impacto de variables sociales y escolares, tipos de intervención más efectivos e identifica áreas prioritarias para garantizar la igualdad de oportunidades. Es una herramienta motivadora, identifica deficiencias para proponer metas claras de aprendizaje, retroalimenta el currículo y los planes de estudio, promueve la responsabilidad efectiva de todos los actores involucrados en los procesos educativos, analiza el peso del docente en los aprendizajes e influye en la capacitación y desempeño de los maestros.

2.7.1.2. Hallazgos a partir de investigaciones educativas (últimos 10 años. La evaluación ha sido centro dentro de las agendas pedagógicas, pero siendo un proceso continuo, aún no alcanza el protagonismo formativo más allá de la acreditación de aprendizajes curriculares. Palau de Mate, (2005, en Prieto y Contreras, 2008). Así mismo, Prieto y Contreras (2008) encuentran que las prácticas pedagógicas se han

estructurado como controladoras, mediante prácticas instrumentales y memorísticas que según Stiggins (en Prieto y Contreras, 2008) priorizan los resultados alcanzados en términos de rendimiento, capacidad reproductiva y esfuerzo individual.

Existe un marcado énfasis en la evaluación como cuenta de resultados, prueba de ello son las diferentes pruebas externas que buscan evidenciar los aprendizajes para la toma de decisiones. Éstas intentan medir competencias, pero aún reflejan el uso de prácticas instrumentales que de acuerdo con Stiggins (en Prieto y Contreras, 2008) dan cuenta de lo que el estudiante sabe, pero no de la forma en que lo sabe, por qué lo sabe o por qué no lo sabe, ignorando las diferencias individuales y remitiéndose al conteo de aprendizajes.

La evaluación formativa permite la apropiación de saberes construidos de manera procesual, por lo que deben establecerse y adaptarse prácticas para el aprendizaje que propicien la comprensión y la reflexión crítica y no el control de los niveles de aprendizaje.

2.7.2. Estudios y experiencias nacionales en Colombia

2.7.2.1. Concepción sobre el proceso de evaluación formativa. A partir de 1994, en Colombia se empieza a hablar de una evaluación abierta hacia la valoración de los avances del estudiante en forma integral que involucra a la comunidad educativa de forma comprometida y dinámica para el desarrollo de competencias del alumno.

El Ministerio de educación Nacional de Colombia reafirma en el Documento 11, el cual orienta la implementación del Decreto 1290 que reglamente la evaluación en el país, una cultura evaluativa no sancionadora sino formativa para mejorar la calidad educativa a través de prácticas dinámicas e incluyentes. Debe darse cuenta de cómo se aprende, cómo se enseña y las debilidades a intervenir para el desarrollo de competencias. Puede evidenciarse que al menos en teoría, las políticas educativas en Colombia son coherentes con los planteamientos teóricos de esta revisión teórica. A partir de los resultados que se obtengan, se podrá observar si las prácticas pedagógicas de los maestros son coherentes con dichos planteamientos.

2.7.2.2. Regulación y recomendaciones. En Colombia, la evaluación de los aprendizajes y la promoción de estudiantes de los niveles de básica y media, está regulada por el Decreto 1290 de Abril del 2009, el cual es producto del análisis de resultados de un proceso democrático participativo liderado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) llamado “evaluar es valorar” durante el 2008 y parte del 2009. Surge ante la necesidad de brindar oportunidades para todos los actores del proceso educativo: los estudiantes tendrán una evaluación coherente con lo que aprenden; los padres se involucrarán más en la construcción de criterios de evaluación y promoción; las instituciones educativas y sus actores, demostrarán con responsabilidad la madurez adquirida a partir de la autonomía que les fue otorgada; y los entes territoriales tendrán herramientas para direccionar oportunamente el servicio educativo en su región.

Para poner en práctica el decreto regulador, el MEN emitió el Documento 11 que establece conceptos y finalidades de la evaluación de estudiantes, así como los objetivos que deben orientar la misión educativa. Se recomienda el éxito académico de todos los estudiantes, si se trabaja desde la diversidad en el aula, y la re-significación del error como potenciadores de aprendizaje y se insiste en la reflexión sobre ambientes, estrategias y metodologías para garantizar el alcance de metas. Se insiste en el carácter procesual, motivador y orientador, en la variedad de técnicas evaluativas, la transparencia, la co-evaluación y autoevaluación, la evaluación respecto a valores, la construcción de normas de convivencia y la evaluación de actitudes como fundamentos para el desarrollo integral.

2.7.2.3. Investigaciones sobre el tema en el territorio nacional. La evaluación en Colombia ha sido asumida desde una variedad de normas que han reglamentado todos los niveles educativos a partir de la década de los sesenta. Desde mediados del siglo XIX, hasta los años sesenta se estableció que se debía evaluar por contenidos, en las modalidades de exámenes orales y escritos Vasco (2003), luego se pasó a la evaluación por objetivos, y actualmente se evalúa por competencias.

En el año de 1987, se empieza a trabajar con una escala valorativa no numérica, tratando de adaptar la evaluación desde lo formativo; se decretó en ese entonces la promoción automática para la primaria, se prevén actividades de recuperación y se establece la promoción anticipada.

Para el año de 1994 se reglamente, 90 años más tarde la segunda ley general de educación. Aparecen el concepto de “evaluación por logros” y el carácter de la

evaluación como continua, integral, cualitativa, así como su expresión en informes descriptivos. Nacen las comisiones de evaluación y promoción que intervienen para ayudar a superar deficiencias, y en algunos casos recomendar la promoción anticipada.

A partir de 1996, se plantean los indicadores de logro como referentes de la evolución, estado y nivel de desarrollo en un momento determinado. Vasco (2003) resalta que se da un salto epistemológico y pedagógico para abordar la evaluación desde un paradigma distinto: el cualitativo, que dejaba atrás las prácticas obsoletas.

Para el 2002, el decreto 230 dicta normas en materia curricular, evaluación y promoción de educandos. Se establecen las normas técnicas curriculares, hay como novedad la concepción de plan de estudios; el diseño de planes de apoyo a estudiantes con dificultades en el aprendizaje, se determina la metodología por áreas y los indicadores de desempeño y metas de calidad para la autoevaluación institucional. Aparece la escala excelente, sobresaliente, aceptable, insuficiente y deficiente. Aparece el punto más controversial: las instituciones debían garantizar un mínimo de promoción del 95% de sus estudiantes al final del año escolar.

Este Decreto surgió ante la preocupación frente a la eficiencia interna del sistema, como una solución formal pero no de fondo; poco incidió en la calidad educativa, pues privilegio la cobertura al retener niños y niñas en el sistema escolar, pero poco se insistió en prácticas reflexivas hacia el mejoramiento Vasco (2003).

Para el 2009 entra en vigencia el Decreto 1290 que Decreta la promoción y evaluación de los estudiantes. La Asociación Nacional de Docentes y Directivos

Docentes de la Educación Oficial en Colombia (ASODIC), citado por Toro (2012) consideran que este decreto es un avance en cuanto a la autonomía que se da a las instituciones para construir colectivamente su propio sistema de evaluación.

Zubiría (2011) coincide con Vasco (2003) en que en Colombia se ha avanzado de manera importante en la última década en educación en lo que respecta a cobertura; sin embargo la calidad es preocupante en lo referente a calidad educativa. Esto puede verse reflejado en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales con las que actualmente se cuenta para diagnosticar los logros en educación.

Antes de 1999 la evaluación mediante exámenes Estatales (PRUEBAS SABER, antes ICFES) medía la retención de datos desarticulados y descontextualizados; ante esta situación, el MEN inicia la evaluación por competencias al finalizar la básica y la media, pero los resultados no son favorables; después de 12 años, sólo 2 de cada 100 estudiantes alcanzan un alto desarrollo de competencias esperadas (De Zubiría, 2011).

Respecto a PISA, donde Colombia participó en el 2006 y 2009, la situación no es distinta; los resultados traducen que los estudiantes colombianos tienen deficiencias para mostrar competencias valoradas en la actualidad como la innovación y la toma de decisiones a partir de evidencias disponibles (Lopera, 2011). Esta situación cierra oportunidades en la sociedad moderna; según el autor solo un 1% logra desempeños avanzados en las áreas que evalúa PISA, esto traduce una desventaja para el país en la capacidad para innovar en ciencia y tecnología.

El panorama anterior es un llamado a reestructurar la práctica pedagógica, como estrategia para mejorar el aprendizaje en los estudiantes. Las investigaciones específicas en evaluación formativa no son abundantes en el país; éstas se centralizan en investigaciones en evaluación más dada al escenario de educación superior, tratando de dar respuesta a las dificultades que se encuentran en las pruebas para acreditar el nivel de desempeño de los futuros profesionales.

Talero y Rotavista (2011) mediante una investigación cualitativa desde la investigación acción-participación, encontraron que hay ciertas acciones de la práctica evaluativa que no están siendo realizadas con la intencionalidad educativa que debe guiar el proceso evaluativo, ni con una planeación adecuada. Se refleja que no existe una reflexión pedagógica en torno a la evaluación, y un énfasis marcado en los resultados, lo que impide el desarrollo de instrumentos, mecanismos y herramientas útiles y pertinentes, que permitan aprovechar los resultados de la evaluación para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

De Zubiría y otros (2008) realizaron una investigación que aunque no se concreta dentro de evaluación formativa como tal, si se relaciona de manera importante para reflexionar sobre las prácticas dentro del aula. Trabajaron sobre autopercepción de 1000 maestros en todos los niveles educativos, para identificar el tipo de modelo pedagógico predominante. Los resultados fueron contundentes: no existe un modelo predominante, existen las tendencias hacia el dialogante, siendo el menos predominante el modelo heteroestructurante.

Los maestros perciben un cambio en los paradigmas educativos, que no se refleja en los resultados externos de evaluación. Los investigadores tomaron los resultados de los exámenes de Estado para secundaria a partir del 2000, encontrándose resultados preocupantes en secundaria que no coinciden con la percepción que el maestro tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje. Concluyen que hace falta estructurar cambios contundentes en las prácticas en el aula que reflejen el desarrollo de competencias, a partir de las prácticas docentes coherentes con la realidad.

Capítulo 3

Metodología

El presente capítulo muestra la metodología que se llevó a cabo para realizar el estudio exploratorio sobre la evaluación formativa desde la perspectiva del maestro, identificando el impacto de las prácticas de evaluación formativa sobre el rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Unidad Educativa Playa Rica, de la ciudad de Villavicencio, Meta, Colombia. Incluye información sobre el método bajo el cual se desarrolló el estudio, aspectos sobre la muestra, cómo se recopilaron los datos, con qué tipo de instrumentos y la forma como fueron analizados.

3.1. Método de investigación

Esta investigación, que está enmarcada dentro de un estudio más amplio guiado por la Dra. Katherina Gallardo en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey; tuvo el propósito de indagar de manera profunda y sistemática acerca del tema de investigación. Para ello se determinó trabajar con base al método mixto (mixed methods), es decir, desde el método cualitativo y cuantitativo. Este método ha sido llamado “tercer movimiento metodológico, o tercer paradigma”, de acuerdo a la secuencia de aparición, inicialmente el método cuantitativo y enseguida el método cualitativa (Johnson y Onwegbuzie, 2004, en Valenzuela y Flórez, 2012, p. 106)

Para lograr la comprensión del método utilizado, es necesario partir del acercamiento a los dos métodos que se integran en los métodos mixtos.

Hernández, Fernández y Baptista (2008) se refieren al que el enfoque cuantitativo tiene sus raíces en las ideas positivistas, neopositivistas y postpositivistas, cuya finalidad es describir, explicar y predecir fenómenos mediante explicaciones causa-efecto. Se caracteriza por su naturaleza deductiva, un diseño estructurado, preguntas concretas de investigación y control de los escenarios investigativos. Se recurre a datos numéricos recogidos mediante instrumentos estandarizados y analizados estadísticamente.

Respecto al enfoque cualitativo, estos autores expresan que tiene como marco referencial la fenomenología, el construccionismo, el naturalismo y el interpretativismo. Su característica epistemológica es inductiva; acude a la exploración, descripción y comprensión de los fenómenos mediante la observación natural de personas e instituciones, abordando la realidad subjetiva dinámica que depende de las interpretaciones e interacciones de los participantes, y donde el investigador puede tomar un rol activo. Los datos son descripciones cuidadosas, recogidas mediante técnicas no estandarizadas y estructuradas, adaptadas a cada situación. Con los resultados obtenidos no se buscan la generalización ni la replica en otros contextos; por tanto no ameritan grandes muestras para ser llevados a cabo.

Plata (2006), afirma que normalmente la distinción entre investigación cualitativa y cuantitativa hace referencia a las técnicas utilizadas para dar respuesta al problema a investigar. Se cuenta con aquellas de tipo narrativo y descriptivo detallado y por el otro lado con aquellas de tipo formal que hacen uso de la estadística.

Los dos enfoques más que contradecirse, son aproximaciones complementarias cuya apropiación depende del contexto, el fenómeno, los recursos los objetivos y el problema a investigar. La combinación de los dos enfoques da origen a los métodos mixtos, los cuales se definen como una forma de investigación donde el investigador combina técnicas de investigación, métodos y enfoques cualitativos y cuantitativos en un solo estudio (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

La oportunidad de mezclar dos tipos de enfoque complementarios permitió alcanzar la profundidad en el análisis de las prácticas en evaluación formativa, pues su premisa central es que este uso combinado provee mejor comprensión de los problemas, a diferencia de que se utilizará un solo método (Valenzuela y Flores, 2012; Johnson y Onwuegbuzie, 2004), pues se producen datos más ricos y variados a través de múltiples observaciones, permitiendo que los “exploremos y explotemos” mejor (Todd, Nerlich y McKeown, 2004, en Hernández, et al. 2008, p. 756).

Greene y Carelli (1996, en Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez, 2003) afirman que además de dicha comprensión a fondo del fenómeno, se generan ideas más amplias y profundas, así como importantes demandas de conocimiento respecto a una gama amplia de intereses y perspectivas. Al ser una investigación de tipo exploratorio, sin hipótesis iniciales, los resultados representan la base para aproximaciones futuras a partir del surgimiento de hipótesis y nuevas preguntas de investigación.

Dada la finalidad de esta investigación, centrada en indagar sobre un tema poco abordado en el ámbito pedagógico, el método mixto se convirtió en la mejor opción para lograr la profundidad, comprensión y apertura a nuevas alternativas de conocimiento.

3.2. Tipo de investigación

Como se expresó antes, este estudio es de tipo exploratorio, los cuales se realizan para conocer sobre un tema poco estudiado, acerca del que se tienen dudas, no se ha abordado antes, o para indagar sobre el tema desde nuevas perspectivas. Permiten realizar una investigación más completa respecto a un contexto particular y establecer prioridades para investigaciones futuras (Hernández, et al., 2008).

En este caso se partió de la pregunta general ¿En qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos? y quince específicas presentadas en el capítulo uno, que buscaron explorar el tema de manera profunda y sistemática. Se recolectó información a docentes y estudiantes para identificar las prácticas respecto a la evaluación formativa desde la perspectiva del maestro, aspecto que no ha sido abordado ampliamente en el contexto escolar, tal como pudo establecerse en la revisión de la literatura, donde las investigaciones en Colombia son escasas. Un punto más que justifica este tipo de investigación.

3.3. Población, y muestra

3.3.1. Población. La población para esta investigación estuvo conformada por veintinueve docentes pertenecientes a la Unidad Educativa Playa Rica, ubicada en la ciudad de Villavicencio, Meta, Colombia, los cuales se desempeñan dos en transición, diecisiete en primaria y diez en secundaria.

3.3.2. Muestra. El muestreo es un proceso mediante el cual se toma una muestra de una población objeto de estudio, los cuales tienen unos elementos que los representan y se analizan de acuerdo a la investigación a realizar. Para este estudio, se utilizó un muestreo no probabilístico, donde la elección de los participantes no depende de la probabilidad sino de acuerdo a unos criterios acordes a las características del estudio o del investigador (Hernández et al., 2008).

El grupo de docentes de secundaria fue elegido a conveniencia, para facilitar la recolección de la información, teniendo en cuenta que por recomendación dada para la aplicación de los instrumentos, los estudiantes participantes deberían pertenecer a grados desde quinto de primaria en adelante; en la institución existen tres grados de quinto, de uno de uno de ellos es directora de grupo la investigadora y otro solo cuenta con dos estudiantes dentro de la modalidad de escuela nueva.

Participaron diez docentes ubicados en la Sede Playa Rica, jornada mañana que se desempeñan en siete grados: dos sexto, dos séptimos, dos octavos y un noveno) para la aplicación del cuestionario acerca de la manera como llevan a cabo el proceso de evaluación del aprendizaje en la(s) asignaturas(s) que imparten. Tres de ellos

participaron en el estudio detallado, junto a cuatro estudiantes que cada uno escogió de acuerdo a su rendimiento alto, medio alto, medio y bajo, durante el primer semestre del 2012. Los tres docentes se desempeñan en las áreas de Educación Artística, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales; aunque para cumplir con sus 22 horas de carga académica obligatoria, deben direccionar otras asignaturas como ética y Educación Física.

Los docentes participantes están vinculados a la institución de tres maneras: de acuerdo a los dos estatutos docentes que rigen actualmente en Colombia, el 2277 de 1979 y el 1278 2005, y por provisionalidad en el cargo hasta que la Comisión Nacional del Servicio Civil, encargada de adelantar los concursos para suplir vacantes en el magisterio.

Los profesores nombrados por el primer decreto presentan mayor estabilidad laboral, no son evaluados en período de prueba, ni anualmente, como sucede con los regidos por el segundo decreto, quienes además de aprobar dichas evaluaciones, deben superar una prueba de competencias para ascender en el escalafón docente. Ocho docentes pertenecen al antiguo régimen, dos de ellos ya devengan dos pensiones y uno de ellos no pertenece a la planta de la Institución sino que asume horas extras en Sociales y Español, siendo en su institución docente de matemáticas y biología. Cuatro docentes pertenecen al nuevo estatuto y un docente es provisional, que siendo ingeniero electrónico se desempeña como principal en inglés y para completar carga académica asume horas de biología.

Se realizó la invitación a los tres maestros, teniendo en cuenta su disposición y actitud de permanente autoformación y compromiso al direccionar los cambios que se generan actualmente en la institución respecto a actualización del PEI, construcción del modelo pedagógico y reestructuración de planes de estudio. Se estableció entonces un muestreo a juicio, pues los elementos de la muestra son escogidos al parecer del investigador quien los considera típicos o representativos de la población estudiada (Giroux y Trambly, 2008).

Es importante aclarar que la Unidad Educativa Playa Rica es una institución pequeña, por lo tanto los docentes son pocos; en el caso de secundaria, sólo existe un docente por área de conocimiento, esa es la razón de que los tres maestros que participarán en el estudio detallado tengan asignaturas distintas.

3.4. Instrumentos utilizados

Los instrumentos en una investigación son aquellos que permiten la recolección de datos para sea analizados respecto al fenómeno a estudiar. En los métodos mixtos de investigación, deben escogerse el tipo de instrumentos cualitativos y cuantitativos que mejor respondan a las preguntas de investigación.

Valenzuela y Flores (2012) hacen la distinción entre instrumentos para coleccionar datos cualitativos y cuantitativos. Afirman que los datos cualitativos son obtenidos mediante instrumentos abiertos, donde no existen categorías predeterminadas para la obtención de los datos, diferente a los datos cuantitativos, que se recopilan mediante instrumentos cerrados, con respuestas predeterminadas, escalas o categorías. Los datos

cualitativos, como afirman estos autores, generan datos extensos comparados con los datos que arrojan los instrumentos cuantitativos. En esta investigación se aplicaron cuestionarios y entrevistas a docentes y estudiantes.

El cuestionario es un instrumento utilizado ampliamente a manera de encuesta, se compone de preguntas estructuradas diseñadas de acuerdo a los objetivos de la investigación y pretenden medir comportamientos, pensamientos o condiciones objetivas de la existencia de los participantes en una investigación a fin de establecer relaciones de asociación entre un fenómeno y sus determinantes. Está dirigida a los participantes sin recurrir al método experimental (Giroux y Tremblay, 2008). En este caso, se aplicaron cuestionarios auto-administrado, es decir, que el encuestado lee por su cuenta y responde sin mediación de un entrevistador (Valenzuela y Flores, 2012).

Los cuestionarios utilizados presentan ítems con opciones de respuesta tipo escala *Lickert*, que según Hernández, et al (2008) miden las reacciones de los sujetos en tres, cinco o siete categorías. En este caso, los cuestionarios plantearon enunciados que propiciaron la reflexión de los sujetos acerca de los aspectos profundizados a partir de las preguntas de investigación.

La entrevista, es otro instrumento bastante utilizado en investigación, mediante el cual se solicita información a los participantes para obtener datos relevantes para la investigación. Giroux y Tremblay especifican que la entrevista de investigación tiene el propósito de “aprender más acerca de los determinantes de un fenómeno” (p.164). En el actual estudio se aplicaron entrevistas semi-estructuradas, en las cuales teniendo las

preguntas predeterminadas el entrevistador permite al entrevistado desarrollar las ideas y hablar más ampliamente sobre el tema. Las respuestas son abiertas y se hace más énfasis en los puntos de interés (Valenzuela y Flores, 2012).

Los cuestionarios a docentes y estudiantes, así como la lista de cotejo de productos académicos se realizaron mediante pregunta cerrada, lo que los ubica como instrumentos cuantitativos. Las entrevistas semi-estructuradas a docentes y estudiantes, con preguntas abiertas, las ubica como instrumentos cualitativos.

Los instrumentos que se emplearon para recolectar los datos están agrupados de la siguiente manera:

3.4.1. Instrumentos utilizados en el estudio 1 con docentes.

- Cuestionario de autoevaluación sobre las propias prácticas en evaluación del aprendizaje, que se aplicó a 10 profesores (Apéndice B). Su propósito fue recopilar información acerca de la manera como llevan a cabo el proceso de evaluación del aprendizaje en la(s) materia(s) que imparten. Consta inicialmente de unas preguntas de tipo demográfico y luego presenta una serie de afirmaciones y preguntas de selección múltiple, en torno a ciertas prácticas comunes para evaluar el aprendizaje.

Los 49 reactivos recopilan información sobre cuatro temas o características de la evaluación (Factibilidad, Precisión, Utilidad y Ética), los tres tipos de evaluación (Formativa, Diagnóstica, formativa y final) y el reporte de cómo llevan a cabo la evaluación formativa. Los 5 primeros ítems corresponden a una

escala tipo *Lickert*, del reactivo 32 al 37, 39 al 40 y del 42 al 49 corresponde a selección de única preferencia, y los reactivos 34, 35,38 y 41 corresponden a preguntas de priorización de preferencias en cuanto a prácticas en evaluación.

- Entrevista que se realizó a tres docentes con el fin de recopilar información específica sobre las prácticas de evaluación formativa (Apéndice D). Este instrumento está conformado por preguntas semi-estructuradas cuyas respuestas fueron captadas en audio y de manera escrita. Fue diseñada para que se aplicara entre 45 minutos a una hora.
- Lista de cotejo “Evaluación de Productos Académicos: Retroalimentación y Calificación” (Apéndice F), cuyo propósito fue medir el tipo y nivel de retroalimentación que el maestro ha expuesto a los alumnos en sus tareas o ejercicios en clase. Se tomaron como productos de análisis 60 actividades recolectadas a 12 estudiantes de rendimiento alto, medio alto, medio y bajo, que trabajen con tres maestros diferentes.

3.4.2. Instrumentos utilizados en el estudio 2 con estudiantes

- Cuestionario sobre la utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula, dirigido (Apéndice H). Este instrumento tuvo como propósito coleccionar información del grupo de estudiantes seleccionados por los tres maestros, acerca de la manera en que ellos utilizan la información que el profesor o profesora brinda a partir de los trabajos, tareas o exámenes, entre otros, que miden el rendimiento académico. .Al igual que el cuestionario para

maestros, consta de una primera parte de preguntas generales de tipo demográfico y enseguida de unas afirmaciones o preguntas de selección múltiple.

- Entrevista sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula (Apéndice J); la cual se realizó a los doce estudiantes seleccionados por los tres maestros del estudio detallado con desempeños alto, medio alto, medio y bajo. Estos estudiantes fueron los mismos que aportaran los productos a analizar. Este instrumento tuvo el propósito de recopilar información detallada acerca de la manera en que utilizan la información brindada por el maestro después de revisar los diferentes productos de aprendizaje. Las respuestas se captaron en audio y vaciadas de forma escrita para facilitar su análisis.

3.4.3. Otros instrumentos. Otros instrumentos que permitieron recopilar la información dentro de la investigación corresponden a los 60 productos de aprendizaje pertenecientes a los doce estudiantes seleccionados para el estudio detallado; el historial de calificaciones de estos estudiantes durante los dos primeros períodos académicos del 2012, plan curricular de la materia que eligió observar / Planeación del clases del maestro/ Objetivos establecidos en el libro del maestro (según disciplina), carta de consentimiento (Apéndice A) para utilizar los resultados con fines de investigación, fotografías de los escenarios (Apéndice N), productos escaneados (Apéndice M) y documentos que atañen a la institución.

3.5. Procedimiento

Los procedimientos para la aplicación de instrumentos como cuestionario, entrevistas y análisis de productos de aprendizaje respondieron a planteamientos éticos, que garantizaron a los participantes el manejo adecuado de la información, aspecto indispensable para garantizar el éxito de la investigación. Por tal razón, se procedió a diligenciar una carta de consentimiento de los participantes, quienes voluntariamente aceptaron participar en el estudio, se dejó claro el propósito y uso de la información aportada y sus responsabilidades como participantes; se buscó generar confianza en los participantes para compartir su experiencia.

Inicialmente se socializó al grupo de docentes, acerca de la investigación y las ventajas tanto institucionales como laborales, solicitándoles su apoyo mediante el diligenciamiento de la carta de consentimiento.

Se aplicó el cuestionario de autoevaluación sobre las propias prácticas en evaluación del aprendizaje a 10 docentes de secundaria. Luego se realizó la entrevista a tres docentes con el propósito de recopilar información específica sobre las prácticas de evaluación formativa; éstas se llevaron a cabo de manera individualizada, para garantizar la confidencialidad. Se dispuso de un tiempo entre 45 minutos a una hora para cada una. Culminada las entrevistas se realizó el vaciado de la información en los formatos dispuestos para ello.

A los 12 estudiantes seleccionados por los tres docentes, se les aplicó el cuestionario sobre la utilización de información alrededor de la evaluación del

aprendizaje en el aula. Luego, a este mismo grupo se le realizó una entrevista para profundizar en el tema y se hizo la transcripción de la información.

Para las entrevistas se dispuso de un lugar libre en lo posible de interrupciones, como la biblioteca escolar, que no tiene atención al público en horas de la mañana, y en horarios que garantizaran la culminación de la entrevista. En el caso de los estudiantes, se contó con el permiso de los docentes participantes durante horas de clase. Para los docentes se utilizaron las horas libres establecidas dentro de su horario académico.

Paralelamente a la aplicación de estos instrumentos, se recopilaron los productos de aprendizaje (60 en total, 5 por cada grupo de 4 estudiantes seleccionados por los docentes de acuerdo a su rendimiento académico alto, medio alto, medio y bajo).

Una vez aplicados los cuestionarios y realizadas las entrevistas a docentes y estudiantes se procedió a aplicar la lista de cotejo a manera de rúbrica de evaluación, a dichos productos (por parte del aplicador), los cuales fueron de diferente tipo y correspondientes a diferentes momentos. Se pretendió recabar acerca de la manera en que se realiza la evaluación, tipos de tareas y la retroalimentación dada al estudiante.

Finalmente se revisaron los planes de estudio y la planeación de aula del maestro para determinar la coherencia entre los objetivos de aprendizaje y la evaluación realizada.

3.6. Análisis de datos

Una vez se obtuvo la información mediante los diferentes instrumentos de recolección de datos, se procedió a convertirlos a formas que permitieron su análisis estadístico, respondiendo al enfoque cuantitativo. Se introdujeron los datos en las hojas de excell que fueron facilitadas, junto con los instrumentos, para dicho fin, directamente por la directora de la línea de investigación en Evaluación Formativa del Tecnológico de Monterrey, Dra. Katherina Gallardo Córdoba. En estas matrices se calcularon los parámetros descriptivos, los cuales son indicadores de cierta tendencia que siguen los datos de una muestra (Valenzuela y Flores, 2012), siendo los principales las medidas de tendencia central como la media, mediana y la moda; y las medidas de dispersión, que indican la variabilidad o dispersión de los datos de una muestra como la varianza y desviación estándar.

Para efectos de fiabilidad de la información, se aplicó el cálculo del índice Alpha Cronbach, entre mayor se aproxime a 1 este índice, mayor fiabilidad tendrán los resultados. Oviedo y Campo-Arias (2005) señalan que cuando este se ubica entre 0.70 y 0.90 es indicador de buena consistencia interna de los datos.

Los datos obtenidos mediante las entrevistas fueron categorizados y organizados al igual que los datos obtenidos con los otros instrumentos mediante tablas y gráficos para facilitar el análisis respectivo, teniendo como referente las preguntas base de la investigación. Según Miles y Huberman (1994, en Valenzuela y Flores, 2012) afirman que los datos presentados de manera visual, ayudan a expandir la discusión.

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, se procedió a realizar la triangulación de la información obtenida en los estudios 1 y 2. La triangulación, según afirma Valenzuela y Flores, (2012), consiste en dar apoyo a un resultado obtenido mediante una fuente, mostrando coincidencia con otro obtenido de otra manera. Esta técnica tiene el propósito de afrontar las críticas a los estudios cualitativos, a los que se les reclama validez; por tal razón se hace necesaria utilizar métodos múltiples y fuentes de datos (Mathison, 1988, en Valenzuela y Flores, 2012).

Para esta investigación se realizó triangulación de datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa, de diferentes fuentes, como archivos, cuestionarios, observaciones, etc. (Hernández et al., 2008), que para el caso hace referencia cuestionarios, entrevistas, documentos como reportes de notas, planes de estudio y planes de aula, teniendo en cuenta las preguntas de investigación. Así mismo, se realizó la triangulación con la teoría, donde se pretendió confrontar las teorías recopiladas en la revisión de la literatura con los resultados obtenidos en la investigación (Valenzuela y Flores, 2012).

Capítulo 4

Resultados

La presente investigación estuvo dirigida a indagar ¿En qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos?; para dar respuesta a esto, se realizó un estudio exploratorio, que intentó dar respuesta a quince preguntas específicas, como puede verse en el capítulo 1. Se exponen en este capítulo los resultados obtenidos, haciendo un análisis profundo y sistemático, desde el método mixto de investigación y desde dos tipos de estudio: con docentes (estudio 1) y con estudiantes (estudio 2), en una institución educativa de la ciudad de Villavicencio, Colombia.

Los resultados obtenidos a partir de la revisión teórica, la aplicación de instrumentos y el análisis de resultados, se presentan mediante tablas y gráficas para facilitar su comprensión pues al presentarse visualmente se ayuda a expandir la discusión Miles y Huberman (1994, en Valenzuela y Flores, 2012).

4.1. Estudio 1

En este estudio se trabajó con 2 grupos de muestras: una compuesta por 10 docentes elegidos a conveniencia para facilitar la recolección de información, a quienes se les aplicó el Cuestionario de autoevaluación sobre las propias prácticas en evaluación del aprendizaje (Apéndice B); la otra conformada por 3 docentes que voluntariamente decidieron participar en el estudio detallado sobre prácticas en evaluación formativa, llevado a cabo mediante una entrevista semi-estructurada (Apéndice D) y el estudio

mediante lista de cotejo (Apéndice F) a 60 productos de solicitados a los estudiantes (cuatro por cada docente participante en la entrevista)..

La aplicación de los cuestionarios y las entrevistas se realizó durante las horas libres de los docentes. No fue posible trabajar con docentes de una sola asignatura, pues no hay suficientes maestros para cumplir este requisito, como se explico en la metodología. Las tres docentes entrevistadas pertenecen al área de Biología (grados 7° a 9°), Ciencias Sociales (grados 8° a 9° y Educación Artística (grado 8°). Es importante anotar que la docente 3 es la titular de Educación física pero por necesidad del servicio, direcciona el área de Artística.

En el Apéndice C, Tabla 3, se presentan las características sociodemográficas de la muestra participante en el estudio 1, conformada por un 60% de mujeres y un 40% de hombres, con edad superior a 31 años en el 90%; en su totalidad se desempeñan en el nivel secundaria y cuentan con una experiencia docente de más de 9 años para el 71% de la muestra y una experiencia en el nivel educativo de secundaria superior a 9 años para el 60%. Respecto al área de desempeño se cubren todas las áreas reglamentarias en el nivel secundaria, sin embargo debido a la baja población estudiantil de la institución, estos docentes reciben carga académica de varias asignaturas para cumplir con la carga académica reglamentaria (22 horas).

4.1.1. Resultados obtenidos a partir del cuestionario a docentes. El cuestionario a docentes recopila información en cuatro dimensiones (Factibilidad, Precisión, Utilidad y Ética), los tipos de evaluación (Diagnóstica, Formativa y Final) y las

prácticas evaluativas realizadas. La escala de valoración utilizada es de tipo *Lickert* y correspondió a “siempre” =1, “casi siempre” =2, “a veces” =3, “casi nunca” =4 y “nunca” = 5.

La tabla 2 presenta las medias, varianzas y el *Alpha de Cronbach* para cada una de las dimensiones, el cual cuando se ubica entre 0.70 y 0.90 es indicador de buena consistencia interna de los datos (Oviedo y Campo-Arias, 2005), encontrándose que en promedio estas se ubican en la escala “casi siempre”, con una varianza baja, y con un Alpha de Cronbach para Utilidad (0.874) y para Factibilidad (0.757) que indica una buena confiabilidad de la información recolectada. En cuanto a la precisión (0.604) este índice de confiabilidad está más bajo, lo cual se justifica en la inconsistencia de las respuestas para esta dimensión. Por su lado, la Ética presenta un Alpha de Cronbach de 0.354, valor indicativo de baja confiabilidad o consistencia interna de los resultados obtenidos mediante la medición de estos ítems.

Tabla 2
Resultados de las Dimensiones en las prácticas de evaluación formativa. Datos presentados como Media, Varianza y Alpha Cronbach. n=10

Dimensión	Media	□	Alpha Cronbach
Factibilidad	2.167	0.383	0.757
Precisión	2.389	0.135	0.604
Utilidad	2.09	0.259	0.874
Ética	1.783	0.148	0.354

El Apéndice C, tabla 4, presenta los resultados en términos de porcentajes de respuesta para cada ítem, teniendo en cuenta que n=10, media, mediana, moda, desviación estándar y varianza y la Figura 1 representa el comportamiento en términos

de media y desviación estándar para los reactivos que hacen parte de las cuatro dimensiones.

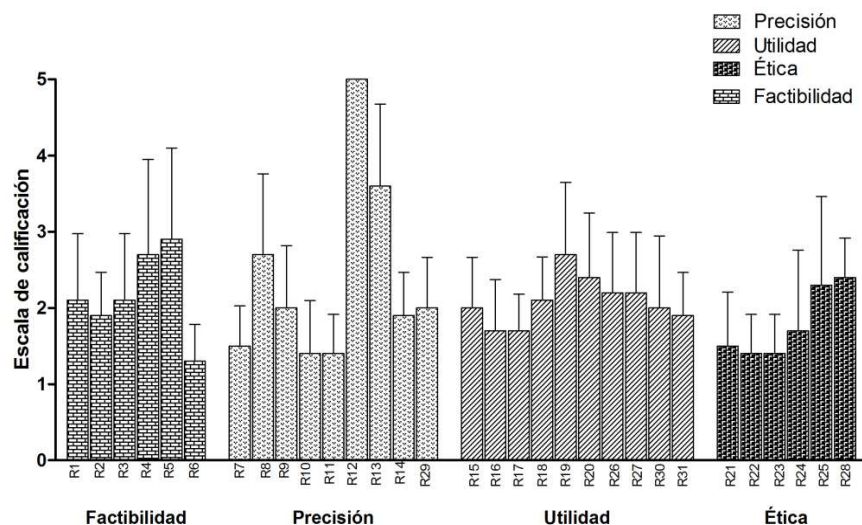


Figura 1

Resultados por ítems de cada dimensión. Datos en término de media y SD

En la factibilidad si bien los reactivos se clasifican en “casi siempre” ya que su media es de se 2.167, la moda especialmente en los reactivos R1, R4 y R5 afectan los resultados en esta dimensión. El R1 aunque tiene una media de 2.1, reporta que un 40% de los docentes “a veces” prepara con anticipación los instrumentos de evaluación que permita la revisión calmada antes de su aplicación. El R4 (media 2.7) y R5 (media 2.9) se ubican en la escala “a veces” reflejan el bajo aprovechamiento que se hace de los recursos tecnológicos institucionales para elaborar y aplicar instrumentos de evaluación, a pesar de contar con recursos tecnológicos básicos. Los docentes consideran que preparan, diseñan y realizan la evaluación, sin embargo dejan de lado la utilización de recursos que favorecerían el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de esta dimensión se resalta el hecho tener contemplado el tiempo para calificar los trabajos realizados por los estudiantes (R3), este reactivo presenta una media de 2.1 que la ubica como “casi siempre”, sólo un 11% expresa que “a veces” contra el 11% y el 67% de “siempre” y “casi siempre” respectivamente.

La Precisión hace referencia a la eficacia de los instrumentos de evaluación diseñados, es decir, que se reporte lo que se debe con relación a los objetivos previstos para el curso y si se deje registro sistemático de los logros alcanzados (Carlino, 2004 y Valenzuela, 2008, citados por Morcheco, 2010). La media para esta dimensión es de 2.389 ubicándose en la escala “casi siempre”, sin embargo la confiabilidad (0.604) está por debajo del nivel de aceptación (7.0 a 9.0) (Tabla 2). En este sentido se observa una tendencia a “a veces” para R8 ($2,7\pm 1,06$), “nunca” para R12 (5 docentes) y “casi nunca” para R13 ($3,6\pm 1,07$) en los datos recolectados.

De esta manera se indican fallas en el diseño de instrumentos que den peso a los objetivos de aprendizaje (R8), en la baja utilización por parte de los docentes de herramientas que garanticen confiabilidad (R12) y la falta de trabajo colegiado para fortalecer el proceso evaluativo (R13). Sobresale el hecho de que “siempre” (media 1,4) los docentes declaran las reglas antes de aplicar los instrumentos

Respecto a la Utilidad (media 2.09), esta se ubica en la escala “casi siempre”, con un Alpha Cronbach de 0,874, confiabilidad muy favorable para estos datos. A excepción de R19, los demás ítems obtienen medias que las ubican en la escala de “casi siempre”, lo que refleja la importancia que los docentes atribuyen a la evaluación,

reconociendo su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se destaca la percepción de los docentes del bajo impacto sobre la gestión institucional (R19) que tienen los cambios que promueven a partir de los resultados, , en donde la media se ubica muy cercana a “a veces” (2.7 ± 0.95). Los resultados en esta dimensión evidencian responsabilidad social evaluativa, alta interacción con los estudiantes para retroalimentar el proceso evaluativo y el ajuste del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Respecto a la utilidad de la Evaluación Diagnóstica (R26 a R28) como herramienta orientadora tanto para docentes como estudiantes , puede establecerse que es una práctica a mejorar, pues aunque se ubica en la escala de “casi siempre” se presenta que aún un 40% de los docentes que marcan “a veces” dar uso a ésta.

Los reactivos utilizados en la dimensión Ética poseen una media ubicada en “casi siempre”, sin embargo, la baja confiabilidad de esta información al poseer un Alpha de Cronbach de 0.354 indica falta de consistencia interna de estos datos. Aun cuando los docentes reconocen la utilidad de la evaluación y se sienten capaces de diseñar y aplicar instrumentos, en la práctica no son constantes, generando procesos imprecisos que pueden llegar a ser imprecisos.

Acerca del tipo de evaluación se observa que es la escala “casi siempre” predominante para evaluación diagnóstica, formativa y final obteniéndose una media de 2.3, 2.0 y 1.9 respectivamente. Sin embargo, para la evaluación diagnóstica, aunque en promedio los docentes manifiestan tenerla en cuenta en los procesos de formación de

los estudiantes (R26=2.2, R27=2.2 y R28=2.4), un 40%(4) de ellos puntúa en la escala “a veces” para cada uno de estos ítems (Apéndice C, Tabla 4).

En la evaluación formativa, conformada por el R29 y R30 se presenta una media y una moda de 2.0, es decir, “casi siempre”; así se reconoce su aplicabilidad dentro del proceso; de igual forma se evidencia el peso que ella tiene respecto a la misma evaluación diagnóstica y final, obteniendo esta última una media de 1.9 que también se ubica entre “casi siempre”, indicando que se toman en cuenta los resultados finales para rediseñar los cursos que impartirán a futuro.

La evaluación formativa presenta datos mas consistentes que la evaluación diagnóstica, de ahí el peso que se indica tener sobre las demás. En R29 solo el 20% marca que “a veces” infiere el progreso de los estudiantes a través de comparar las evaluaciones formativas que aplica; para R30 también el 20% de los maestros (2) marca que “a veces” y “casi nunca” tratan de identificar errores que en conjunto el grupo cometió para señalar áreas débiles del aprendizaje de la materia. Estos datos son confrontados con la evaluación diagnóstica, en la cual, un 40% de docentes indica en R26, R27 y R28 que “a veces” saca provecho de esta (Apéndice C, tabla 4).

El diagnóstico de tipos de prácticas realizadas se presentan en los ítems R32 a R49; algunos reactivos selección entre dos opciones (Apéndice C, tabla 5) y otros corresponden a jerarquización de preferencias (Apéndice C, tabla 6). En las preguntas de jerarquización, las preferencias se ordenan de las medias menores a las mayores, donde los valores otorgados van de 1 a 5, siendo 1 la opción de preferencia y 5 la última

opción elegida. Las respuestas de R47 y R49 dependen de las respuestas dadas en R46 y R48.

Se encuentra que el 70% de los docentes prefiere diseñar preguntas cerradas para las evaluaciones y el 30% restante prefiere preguntas abiertas (R32); de igual forma su utilización se da en las mismas proporciones (R33). De acuerdo al tipo de pregunta abiertas (R34), se encuentra que son las preguntas de resolución de problemas (media 0,8), las preguntas cortas (media 1.1) y las preguntas de desarrollo creativo (media 1.4) las más utilizadas. Respecto a las preguntas cerradas (R35), son las preguntas de selección múltiple con única respuesta (media 1.2), las de correspondencia, apareamiento y correlación (media 1.4) y las de ordenamiento- jerarquización (media 1.7) las de mayor uso.

La preferencia de los tipos de exámenes está en exámenes de libro abierto para el 70% de los docentes y sólo el 30% utiliza exámenes sin posibilidad de consulta de materiales (R36); así mismo, estos exámenes en un 90% se hacen de forma escrita, el 10% de forma oral y sobresale el hecho de que ningún docente utiliza exámenes de desempeño psicomotriz (R37). Los docentes indican que basado en la taxonomía de Bloom el diseño de las preguntas se fundamenta en la comprensión (media 1.4), seguidas de las preguntas de aplicación y análisis, ambas con medias de 2 (R38).

Se manifiesta preferencia del 60% de los maestros, por los exámenes largos (cerca de 1 hora) y el 40% por exámenes cortos (menos de 10 minutos) (R39); así mismo el 100% de los encuestados prefiere exámenes programados y comunicados con

anticipación (R40). Los trabajos escolares asignados con mayor frecuencia (R41) son los proyectos (media 0,9), seguidos de ejercicios de solución de problemas (media 1), informes de laboratorio, visitas y ensayos (media 1,7) y organizadores de información (media 1,8), los cuales son asignados individualmente por el 70% de docentes (R42).

La participación de los estudiantes en clase, como criterio de la calificación, es tenida en cuenta por el 100% de docentes (R43), prefiriendo la participación voluntaria de sus estudiantes (R44), en donde el 80% indica asignar puntos extras por dicha participación y sólo el 20% lleva un registro sistemático de esta actividad (R45).

La autoevaluación como práctica evaluativa es realizada por el 100% de los encuestados (R46) teniéndola en cuenta en el momento de emitir las calificaciones (R47). Por su lado, la coevaluación es realizada por el 70% de los docentes (R48) y este mismo porcentaje lo tiene en cuenta en el momento de emitir el resultado (R49).

4.1.2. Resultados obtenidos a partir de la entrevista a docentes. Esta entrevista permitió conocer aspectos específicos importantes dentro del estudio de investigación al ser tratados ampliamente; cumpliéndose así con el objetivo planteado por Giroux y Tremblay (2008) de conocer los determinantes del fenómeno, en este caso la evaluación formativa. La información obtenida se presenta en el Apéndice E, y su análisis a partir de 6 categorías de aspectos de evaluación formativa.

4.1.2.1. Prácticas. Teniendo en cuenta que la evaluación formativa enfatiza en los procesos más que en los resultados, y que busca la mejora en la enseñanza para

impactar el aprendizaje, dentro de este estudio se buscó revelar y analizar las prácticas de los docentes de secundaria de la institución donde se desarrolló la investigación.

Para las docentes la evaluación se encuentra inmersa en el proceso de enseñanza aprendizaje Litwin (citado por Soletti y Apel, 2010), y su proceso es socializado a los estudiantes con anticipación al inicio de los períodos académicos y de cada clase (Ítem 7), así como los criterios a tener en cuenta para la calificación (Ítem 10) lo que hace de la evaluación un proceso no sorpresivo. Mediante ésta aprecian conocimientos asimilados, toman decisiones respecto a la enseñanza y brindar oportunidades para conseguir los objetivos trazados (Soletti y Apel, 2010).

Lo anterior se traduce en refuerzos donde haya necesidad, pero dejan de lado posibles cambios en los contenidos. (Ítem 18). También en el establecimiento de tiempos adicionales, lo que evidencia una concepción reguladora (Perrenout, citado por Soletti y Apel, 2010), y en los cambios en estrategias insinuados en las preguntas sobre autoevaluación y coevaluación (Ítem 27 y 28) y la verificación oral (ítem 1). En teoría, los objetivos de aprendizaje guían la aplicación de estrategias (Ítem 6), lo que identifica una tendencia a hacer coherente la propuesta institucional, la práctica habitual, los propósitos y métodos utilizados (Soletti y Apel, 2010).

La evaluación formativa propende por la autorregulación del estudiante para lo cual la constante verificación del aprendizaje y la retroalimentación que las docentes indican llevar a cabo, se convierten en la principal herramienta para proporcionar estrategias de superación como indica Shepard (2006, en Soletti y Apel, 2010)

4.1.2.2. Estrategias. Las estrategias en evaluación formativa deben ser variadas para promover una enseñanza que responda a la diversidad en el aula (Díaz-Barriga y Fernández, 2002). Las docentes dan cuenta de estrategias que se adaptan a su estilo particular, al tipo de asignatura trabajada y a la población atendida; así, la docente 1 (Biología) indica las pruebas tipo saber ICFES (prueba estatal colombiana) como la estrategia más efectiva; la maestra 2 (Sociales) considera son las guías de clase donde hay desempeños eficaces, siendo el examen un aspecto a fortalecer; finalmente la profesora 3 (Artes), encuentra en el trabajo en clase, el brindar espacios de refuerzo y la valoración del esfuerzo, aunque se tenga poca habilidad, las estrategias más efectiva a la hora de evaluar (Ítem 25).

Para el diseño de estrategias como preguntas o ejercicios de evaluación, se encuentran tres posiciones: utilizar preguntas diseñadas por especialistas o la interpretación de gráficos, esquemas, textos o gráficos (Docente 1), el diseño de preguntas adaptadas a las necesidades del grupo, y el diseño de preguntas teniendo en cuenta la experiencia de otros colegas. (Ítem 5). Para lo anterior, se tienen como guía los objetivos de aprendizaje (ítem 6) y la planeación anticipada, acorde al proceso o temática a evaluar, para este caso se reportan tiempos entre media a dos horas. Las estrategias se conciben como preparadora para la evaluación final (ítem 24), cuyos productos solicitados dependen de la maestra. Se informa el uso de material auxiliar para la evaluación continua como videos, power point e imágenes (Ítem 16),

4.1.2.3. Retroalimentación. La retroalimentación resulta un aspecto relevante para las docentes; explícitamente expresan que permite a los estudiantes mejorar las

áreas de oportunidad (Lee, Lim y Grabowsky, 2009, en Florez y Ramirez, 2009), pero es necesario que los estudiantes decidan mejorar y aplicar las recomendaciones (Apéndice E, ítem 14). Coinciden en afirmar que la información dada a los estudiantes se relaciona con la los propósitos y criterios establecidos. (ítem 10).

Para la retroalimentación escrita expresan utilizar caritas tristes o felices (Maestra 1) para las actividades evaluadas en el aspecto actitudinal, y la valoración numérica para los demás contenidos; el visto bueno o X (maestra 2) y algunos comentarios indicando errores, como se refleja en los productos; sin embargo, los estudiantes informan en la entrevista que siempre les muestran sobre fallos cometidos, lo que supone una retroalimentación complementaria oral. Finalmente la maestra 3 utiliza frases cortas reportando tanto lo positivo como los errores (Ítem 19).

Se comunican resultados de la evaluación a padres de manera personal y verbal, ya sea por solicitud directa de éstos o por citación realizada por las maestras para hacer seguimientos dentro de los horarios de atención establecidos en sus horas libres. El boletín de calificaciones es reportado por las tres docentes como herramienta de comunicación de resultados; en esta institución se incluyen además de los datos numéricos, aspectos cualitativos para mejorar desempeños. De manera pública se comunica a las directivas de la institución y maestros (Ítem 20).

4.1.2.4. Evaluación. La evaluación formativa es aplicada en todo el proceso pero no parte de una evaluación diagnóstica que permita hacer ajustes iniciales. Sólo la maestra 1 reporta que realiza prueba diagnóstica escrita, pero que no cuenta como nota

promedio (Ítem 21, 22 y 23). Referente a la evaluación final, todas reportan realizarla de diferente forma pero con un porcentaje no mayor que otras actividades.

Los resultados de la evaluación formativa cuentan para promediar la nota y se registran en el aspecto del ser incluido en la rejilla de calificaciones. Algunas actividades de verificación obtienen puntos extras cuando el estudiante da un análisis rápido sin explicación dada en clase, o en preguntas orales, en el caso de la maestra 2 (Ítem 17). Esto da cuenta de que es la evaluación sumativa a través de la cual se traduce la información cualitativa recopilada..

4.1.2.5. Autoevaluación y Coevaluación. Las tres docentes dan gran importancia a estos procesos de evaluación del aprendizaje; y coinciden en promediarlo como parte de la nota final de período, registrando también en el aspecto del ser (Ítems 27 y 28). Los resultados nutren la práctica docente a partir de la reflexión sobre las coherencias y las inconsistencias encontradas (Ítem 23 y 27). Esta información, reafirma los hallazgos de Corral y D'Andrea (2004), quienes encontraron que los maestros consideran que los resultados de la evaluación sirven inicialmente así mismos y luego al estudiante.

4.1.2.6. Ética. La ética de la evaluación trasciende más allá de su concepción instrumental, hace referencia a comprenderla como relación dialógica entre evaluador y evaluado. Se observa una evaluación marcada por el respeto hacia los estudiantes (reflejada también en los productos sin comentarios de rechazo o desaliento), al planificar estrategias coherentes con los objetivos, informar con anticipación los criterios

y reglas para la evaluación, y reconocer que existen diferencias individuales, por lo cual se programan actividades de mejora. También se refleja en el hecho anticipar los criterios y reglas a tener en cuenta en la evaluación de productos (Ítem 6 y 7).

La evaluación es comprendido como un mecanismo de reflexión que lleva a “reorganizar estrategias a aplicar en el aula”, “rediseñar estrategias y enfatizar en procesos o habilidades dejadas de lado” (Docente 1, ítem 23), “mejorar la planeación” (Docente 2, ítem 28), para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes a partir de la búsqueda del error (Ítem 19) y alternativas de solución como refuerzos (Ítem 18). Los anteriores aspectos son indicados por Álvarez (citado por Corral y D’Andrea, 2004).

Ante el plagio, una postura es partir de la reflexión personal que trascienda en enmendar errores sin seguir el conducto regular normativo; otra consiste en adicionalmente, y dependiendo de la gravedad, seguir el conducto regular, y la última no contempla la reflexión personal, adhiriéndose por completo a la norma establecida en el manual de convivencia. Los valores como respeto, el reconocimiento y crítica responsable, buscan ser interiorizados en sus prácticas evaluativas, como lo expresa la maestra 3, al referirse a la práctica de la coevaluación donde se espera que el estudiante “se pongan en el rol del docente y aprendan a emitir críticas constructivas y a entender el trabajo de los demás” (Ítem 28). La reflexión sobre el trabajo propio y el de los demás se evidencia en la práctica de la coevaluación y la autoevaluación. (Ítem 27 y 28).

4.1.3. Resultados obtenidos a partir del análisis de productos. Revisados 60 productos de los 12 estudiantes (4 por cada maestra de acuerdo al nivel de desempeño)

se evidencian diferencias de acuerdo al área trabajada y al estilo particular de cada docente, lo que confirmaría lo expresado por Casanova (1997) acerca de que los productos solicitados dependen de los objetivos y de los contenidos seleccionados. Los resultados de frecuencias comparativas se presentan en el Apéndice G.

Sobre la fuente de los productos, hay preferencia por consignar las actividades en la libreta de ejercicios (cuadernos), otras fuentes corresponden al 48.3%, incluyendo los productos de artística, que se llevan en un 100% en hoja de formato u hojas cuadrículadas (Apéndice G, tabla 7). Se evidencia que no se usa libro de texto, quizás por las condiciones socioeconómicas de las familias. Los productos solicitados son principalmente investigaciones o indagaciones, aunque existen diferencias marcadas entre las docentes, dado que no pertenecen a las mismas asignaturas. Se observa que es la docente 1 quien mayor variedad de productos solicita. Los exámenes rápidos y escritos, así como los avances de proyectos y portafolio son los productos menos solicitados. (Apéndice G, tabla 8)

En general, las docentes solicitan productos de rutina y exámenes como indica la Dirección General de Mendoza (2006), pero con mayor énfasis en los primeros, sin embargo, sea cual fuera el producto, éste debe ser trabajado en fases, como indica Rizo (2004) pues “el proceso es tan importante como el producto” (p. 25). Para el caso de estas maestras, puede afirmarse que así lo realizan, pues inicialmente dan a conocer los objetivos y criterios para evaluar (Apéndice E, ítem 7), luego desarrollan actividades durante varios bloques de clase e ir verificando la asimilación (Apéndice E, ítem 9) y finalmente analiza lo construido con lo establecido inicialmente, dando la

retroalimentación indicada y generando alternativas para realizar correctivos como la recuperación y el refuerzo (Apéndice E, ítem, 6).

Al revisar los aspectos de forma y contenido, se encuentra que debe fortalecerse la última etapa, pues los porcentajes de aparición de mensajes al respecto, no sobrepasan el 22%, exceptuando la presentación de usos de gráficos y esquemas (28.6) y estilo y forma de presentación (37.1%) que obtienen dichos porcentajes por la misma naturaleza del trabajo solicitado en artes (Apéndice G, tablas 9 y 10). Ríos (2004) establece que la retroalimentación debe ser clara para todos, lo que se facilitaría con listas de cotejo o rúbricas, pero como indica la maestra 1 “sería mentira decir que hay un rúbrica pre-establecida” (Apéndice E, ítem 10).

Al revisar la aparición de mensajes concernientes a la forma (Apéndice G, tabla 9), se encuentra que son los que se tienen en tercer nivel de aparición con un total de 70 señalamientos. El aspecto de estilo y presentación es el de mayor aparición en los mensajes, seguido de la presentación de gráficos y esquemas (resultados gracias a lo señalado por las docentes 1 y 3) y coherencia y redacción entre párrafos e ideas (indicados por la maestra 1). La maestra 2 tiene en cuenta principalmente la extensión del producto.

Los aspectos de contenido son los segundos en orden de aparición (81), dentro de los cuales sobresale el lenguaje descriptivo para señalar errores, siendo el aspecto más destacado en los señalamientos sobre los contenidos en los productos (22.2%), seguido del aspecto sobre cumplimiento global de criterios (21%). El señalamiento relacionado

con estándares y cumplimiento parcial del producto obtienen un 18.5%. Las alternativas para mejorar sólo aparecen en un 19.8% y casi en su totalidad, utilizados por la maestra 1, así mismo es ella quien presenta la mayor frecuencia de aparición del aspecto de señalamiento de errores en los productos (Apéndice G, tabla 10).

Los aspectos referentes a mensajes de tipo afectivo aparecen en primer lugar con un total de 119 apariciones. Se destaca la utilización de lenguaje descriptivo para retroalimentar; los mensajes cortos son predominantes en todas las maestras (24.4%), aunque los mensajes largos también son utilizados, casi en su totalidad por las docentes 1 y 3 con un 18.5%. Se reconoce el aspecto ético de la evaluación al no utilizar símbolos o palabras que indiquen desaliento o rechazo, y solo en un 14.7% utilizan símbolos o palabras que indican aliento y aceptación. Todos los trabajos estudiados presentan calificación numérica y todos cuentan para la calificación de final de periodo (Apéndice G, tabla 12), lo que sigue reflejando el énfasis sumativo que se da a la evaluación.

Analizados los productos se encuentra que entre los factores que afectan los resultados se tienen: deficiencias en la presentación, vacíos en los contenidos respecto a los objetivos establecidos, deficiencias en la escritura y el incumplimiento con el plazo establecido para la entrega; en el caso de trabajos escritos no existe un formato unificado de presentación que oriente al y subsane el peso que se da al aspecto de estilo y forma (37%) (Apéndice G, tabla 9), el cual es el de mayor aparición en los mensajes respecto a forma en los productos evaluados

Dentro de lo observado llama la atención que a los estudiantes de mayor rendimiento se les dejan pasar aspectos evaluativos que si se resaltan a los estudiantes de menor desempeño; aspectos de formato de presentación y caligrafía, aun errores de contenido, pareciera que se revisan con menos detalle que los productos de los estudiantes de menor desempeño, los cuales presentan falencias más evidentes a simple vista (Apéndice M, producto 5). En general la evaluación es individual, solo algunos productos de los evaluados a la maestra 2 se trabajan colaborativamente en el aula.

4.2. Estudio 2

Este estudio se centró en los estudiantes; a quienes se indagó sobre la utilidad que le dan a la información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula dada por los maestros. Para esto se aplicó un cuestionario y una entrevista semi-estructurada de 10 preguntas (Apéndice H y J).

4.2.1. Resultados obtenidos a partir del cuestionario sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula. Esta actividad fue realizada a través del cuestionario sobre la utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula (Apéndice H), el cual corresponde a nueve preguntas tipo *Lickert* en donde 1 corresponde a “siempre” y 5 a “nunca”. Esta encuesta incluye una pregunta abierta con el fin de recoger información complementaria. Este instrumento se aplicó una muestra (n=12) correspondiente a una población de 74 estudiantes, de los cuales el 58% son mujeres y el 42% hombres. Estos estudiantes tienen una edad de 13 a 14 años el 58%, y de 15 a 16 años el 42% restante. Respecto al

nivel académico, el 67% fueron estudiantes del grado octavo y el 33% estudiantes de grado noveno.

En el Apéndice L, tabla 16, se presenta el consolidado de los reactivos aplicados a los estudiantes, encontrándose que la media para todos los reactivos es de 1.4 con una varianza de 0.13 y una moda de 1, en donde el Alpha de Cronbach es de 0.71 significando que la información aquí recopilada es confiable.

Al preguntar si ellos reciben por parte de su profesora trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones o comentarios (R1), se obtiene que las respuestas se escalan en promedio en 2 ± 1.04 equivalente a “casi siempre” con una varianza de 1.09. La lectura con detenimiento de dichos comentarios por parte de los estudiantes (R2), presentan una media de 1.5 ± 0.80 la cual se encuentra entre “casi siempre” y “siempre” con una varianza de 0.64. Ante la pregunta de si está de acuerdo con lo que la profesora identifica como error (R3), los estudiantes en promedio ubican sus respuestas entre “siempre” y “casi siempre” con una media de 1.5 ± 0.80 y una varianza de 0.64 y la claridad de estos comentarios (R4) está catalogada como “siempre” con una media de 1.2 ± 0.58 y una varianza de 0.33.

Respecto a si acuden a la profesora para aclarar las dudas sobre los comentarios hechos a los trabajos o tareas (R5) se encuentra que las respuestas están entre “siempre” y “casi siempre” con una media de 1.5 ± 0.67 y una varianza de 0.46. Puede tomarse el resultado anterior como respuesta a la receptividad que los maestros expresan tener frente a las inquietudes de algunos estudiantes en relación a la evaluación (R22) (Apéndice C, tabla 4). En cuanto a la aplicabilidad de esos comentarios (R6)

esta se catalogada como “casi siempre” con una media de 1.7 ± 0.78 y una varianza de 0.61.

En cuanto a la percepción sobre la utilidad que los estudiantes encuentran en los comentarios realizados por los docentes se encuentra que “siempre” ellos consideran que esto les ayuda a subir sus calificaciones (R7) con una media de 1.2 ± 0.39 y una varianza de 0.15; y que “siempre” inciden en la motivación (R8) con una media de 1.3 ± 0.65 y una varianza de 0.42; reflejándose “siempre” en mejor desempeño académico y calificaciones (R9) con una media de 1.1 ± 0.29 y una varianza de 0.08.

La pregunta abierta 10 indaga sobre si se quisiera decir algo más sobre cómo se utilizan las observaciones y comentarios que la las profesoras hacen sobre sus tareas y que se hace normalmente con ellos. Para analizar esta pregunta, las respuestas de los estudiantes (Apéndice I, tabla 13) se categorizaron (Apéndice I, tabla 14) y finalmente se agruparon en tres categorías que se presentan en el Apéndice I, tabla 15.

Para el 58% de los estudiantes la información dada por las docentes les sirve para aprender más, mejorar y entender mejor; para el 25% dicha información ayuda a mejorar académicamente y el 17% expresa que le sirve para corregir si ellos están de acuerdo con lo que la maestra plantea como error. Sobresale el hecho de que la importancia de los comentarios dados, son percibidos como posibilidad de mejorar y aprender por encima de aumentar el rendimiento académico.

4.2.2. Resultados obtenidos a partir de la entrevista a estudiantes. Se realizó entrevista semiestructurada (Apéndice J) a los 12 estudiantes seleccionados para

analizar productos. La información recopilada permitió profundizar sobre las prácticas docentes alrededor de la evaluación formativa y la utilidad e importancia que los alumnos adjudican a los comentarios dados por sus maestras a sus trabajos, exámenes y tareas. Para efectos de confidencialidad y la lectura de resultados, a cada estudiante se asignó un número. Se presentan resultados en el Apéndice K.

Los estudiantes afirman que reciben comentarios, claros y que leerlos con detenimiento trae beneficios en el aprendizaje y la motivación como indica Lee, Lim y Grabowsky (2009, en Florez y Ramírez, 2009). Los leen en un 100% solo 6 dicen siempre aplicarlos, cuatro casi siempre, y dos a veces hacerlo; sólo la estudiante 6 expresa que a veces estos mensajes sirven para mejorar la nota. Existe la percepción generalizada de la re-significación del error como oportunidad (Castillo, 2002), lo que resulta favorable, pues traduce una concepción de la evaluación como un hecho no punitivo. Los comentarios han generado incomodidad en sólo tres estudiantes (1, 6 y 8), pero estos sentimientos están generados por las expectativas de logro que tenían.

4.2.3. Resultados a partir de otros documentos. Se hizo un acercamiento a las calificaciones de los estudiantes teniendo en cuenta que reportan la utilidad de la retroalimentación de las docentes. En Apéndice L, tabla 17, se presentan los resultados obtenidos tanto en el bimestre como en las actividades de refuerzo realizadas al final del período 1 y 2 del 2012. En general los estudiantes se mantuvieron dentro de su nivel académico; en los casos donde el nivel bajó, se debió a aspectos disciplinarios, como el caso de la estudiante 1, ausentismo, caso de la estudiante 9, y falta de motivación como sucedió con el estudiante 7. Se observa que los estudiantes de bajo

desempeño académico participaron en las actividades de mejoramiento, y dos de ellos no reprobaron en el siguiente período.

Respecto al plan curricular y la planeación de aula, puede establecerse que todos los productos corresponden a lo contemplado en estos documentos, y que al menos en teoría, los objetivos de aprendizaje corresponden a lo plasmado en su planeador.

4.3 Cruce de información obtenida en el Estudio 1 y Estudio 2

Para el análisis correspondiente a este apartado, se irán presentando los resultados obtenidos en cada estudio de acuerdo a las quince preguntas que orientaron esta investigación y que se encuentran consignadas en el capítulo 1.

Acerca de la forma de evaluación formativa dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje, este grupo docente está orientado a prácticas pedagógicas que implican interpretación, significación y generalización del saber (Díaz-Barriga y Hernández, 2002), lo que se refleja en la utilización de exámenes con preguntas que fomentan la comprensión, la aplicación y el análisis; la preferencia por exámenes abiertos, la resolución de problemas, el desarrollo creativo y los proyectos de solución de problemas en la cotidianidad. Se encuentran productos con respuestas literales, como exámenes y cuestionarios que revelan aún la orientación a prácticas tradicionales que deben evitarse para impedir que el estudiante adopte aprendizaje memorístico ((Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Para dar respuesta a la frecuencia con la que se llevan a cabo los procesos de evaluación formativa, se toman en cuenta los reportes sobre evaluación diagnóstica,

formativa y final, de tal manera que puedan apreciarse como complementarias y continuas. Los maestros, en un 90% reportan que siempre o casi siempre parten de la evaluación final para estructurar sus cursos futuros, lo que daría una característica formativa a este tipo de evaluación (Hernández, 2004; Rosales 2004). Sin embargo, al iniciarlos, sólo un 60% de los encuestados hace uso casi siempre de la evaluación diagnóstica; y en las encuestadas, sólo una profesora reporta utilizarla. Este hecho puede impactar la evaluación formativa al no trabajarse sobre bases sólidas.

Sobre evaluación formativa, el grupo de docentes indica realizar verificación continuada del aprendizaje, sea mediante actividades planificadas u observaciones directas, situación confirmada por los estudiantes en el estudio 2, al informar que siempre y casi siempre reciben comentarios acerca de sus productos por parte de sus maestras.

La información recabada denota que se tiende a un proceso evaluativo continuo y no como resultados de un promedio académico o final (Rizo, 2004), así hayan falencias en la evaluación diagnóstica y la evaluación final, esta última poco estructurada institucionalmente y que se refleja en el tipo de productos y el tratamiento que las docentes reportan en la entrevista como verificadorios del aprendizaje final.

En el campo del trabajo colegiado se refleja que los docentes no recurren a otros docentes para tomar decisiones sobre evaluación de sus estudiantes en caso de dudas, sólo un 10% de los encuestados indica que “a veces lo hace, situación también dada para el diseño de preguntas. Se reducen así las oportunidades de retroalimentar la enseñanza, y dar mayor confiabilidad a los resultados, contradiciendo las características

de la evaluación formativa como responsabilidad, ética, objetividad y cooperación.

(Ruiz, 1995; Fuentes, M. y Herreos, J., 1999; Ormet, 2005).

Fue interés de este estudio revelar la coherencia entre los objetivos de aprendizaje y las prácticas en evaluación formativa, teniendo en cuenta que a partir de los objetivos se definen las conductas que se esperan como resultado del proceso formativo (Frade, 2009). En teoría, se reporta dicha coherencia para el diseño de instrumentos y estrategias de enseñanza. Los docentes conciben importante que los estudiantes conozcan lo que se pretende alcanzar. Lo anterior traduce avances significativos, pues como reporta Coll y Martín (citados por Diaz-Barriga y Hernández, 2002), es común observar en la práctica inconsistencia al respecto.

Los productos no evidencian claramente si se da cumplimiento a los objetivos de aprendizaje, pues no era un aspecto a observar. Lo que reportan las entrevistadas son criterios a tener en cuenta al evaluar, aunque no existen rúbricas. (Apéndice E, ítem 10). Al consultar las planeaciones de aula, se observó que un buen número de productos están planeados para permitir a los estudiantes cumplir los objetivos de aprendizaje.

Al referirse al tiempo utilizado para evaluar formativamente y la relación de este tiempo con la calidad de la retroalimentación dada, se encuentra a partir del cuestionario que el 89% de los docentes contempla “casi siempre” o “siempre” dentro de sus funciones dicho tiempo. Se confirma por parte de los estudiantes, la entrega oportuna de retroalimentación a los estudiantes. Sobre la calidad de retroalimentación que ofrecen de

acuerdo al tiempo dedicado a evaluar, la respuesta la da la percepción positiva que los estudiantes tienen sobre los reportes de sus maestras, considerados claros y útiles.

La indagación sobre el uso de recursos tecnológicos en el proceso de evaluación formativa arroja poco provecho de éstos. La mitad de los profesores “a veces” o “casi nunca” los utilizan para elaborar instrumentos de evaluación, y un 70% expresa dentro de las mismas escalas de evaluación no beneficiarse para la aplicación de instrumentos. Las entrevistadas informan usar material auxiliar pero la intención pareciera dirigirse al apoyo para la comprensión y el perfeccionamiento, aspectos que contempla la evaluación formativa (Quiñonez, 2004; Stufflebeam en Casanova, 1998).

Para traducir los resultados de la evaluación formativa a calificaciones, los docentes utilizan la evaluación sumativa, las entrevistadas indican que todas las actividades desarrolladas tienen una calificación, o la obtención de puntos extras, para finalmente incluirlas dentro de los aspectos evaluativos de la institución

Los resultados son analizados por los docentes para la toma de decisiones en procura de mejorar el aprendizaje, se informa que “casi siempre” los resultados permiten inferir su progreso, en el caso de los encuestados. Para las entrevistadas, los resultados de la coevaluación, autoevaluación, y evaluación formativa son base para planear estrategias y acciones de mejora, adecuando la enseñanza a las características de los alumnos para consolidar el éxito pedagógico (Jorba y Sanmartí, 2008; Ruiz, 1995; Fuentes, M. y Herreos, J., 1999).

Resulta comprensible el interés de los docentes por implementar estrategias de mejora para facilitar el aprendizaje, si se consideran las características de la población, respecto a bajo nivel económico y educativo, con altos índices deserción y fracaso escolar, donde uno de los principales propósitos institucionales respecto a los estudiantes, es mantenerlos dentro del sistema educativo y que en lo posible adquieran habilidades y saberes básicos que favorezcan su desempeño social.

La comunicación de los resultados obtenidos en la evaluación formativa se hace de manera oral y escrita según reporta las entrevistadas; los encuestados expresan brindar información cualitativa sobre los fallos en la aplicación de instrumentos y durante el proceso de aprendizaje. Se confirma la retroalimentación por parte de los estudiantes y a través de los productos analizados, que refieren no solo aspectos numéricos, sino también aspectos de forma y afectivos, aunque no con la regularidad para impactar el aprendizaje.

La difusión de resultados derivados de la evaluación son reportados a la comunidad educativa de manera oral y escrita, en espacios informales y formales (Casanova, 1997), lo que da cuenta de la responsabilidad interiorizada, en unos docentes que reportan “casi siempre” tener claro que la calificación que asignan a un estudiante es constancia ante la sociedad el grado de aprendizaje obtenido.

Al cuestionar al impacto de la evaluación diagnóstica sobre la forma de hacer evaluación formativa, y cómo la evaluación formativa determina la manera en que se realiza la evaluación sumativa, se muestra tanto para entrevistadas como para encuestados que los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica permiten

direccionar la enseñanza, aunque un alto porcentaje (40%) a veces le da utilidad. En la revisión teórica pudo establecerse la importancia de la evaluación diagnóstica al permite conocer un perfil de capacidades cognitivas y conocimientos previos con relación a los requerimientos para el curso, y las falencias que llevan al estudiante al desequilibrio cognitivo Coll (en Falieres y Antolin, 2006), lo cual al parecer aún no es dimensionado por un buen porcentaje de docentes en esta institución

Respecto al impacto de la evaluación formativa sobre la evaluación final, las entrevistadas informan que todas las actividades desarrolladas van preparando al estudiante para la evaluación final; al respecto, los encuestados brindan información cualitativa y promueven estrategias metacognitivas y de autorregulación en pro de mejorar el aprendizaje. Así mismo, los instrumentos de evaluación adecuados se eligen en función de los objetivos que quiere alcanzar (Apéndice C, tabla 4, R9). Sobre los productos, se da poco uso a exámenes finales, la causa puede deberse a que faltan hábitos de estudio para prepararlos, como reporta la maestra 2. Puede interpretarse que las observaciones durante el proceso, efectivamente determinarían los instrumentos y mecanismos a utilizar en evaluación final.

Para responder a las diferencias que existen entre las técnicas de evaluación formativa que obedecen a contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, se parte del tipo de productos que se recopilaron, los cuales son variados porque como expresa Casanova (1997) estos dependen de los contenidos y objetivos seleccionados, lo que de alguna manera intenta responder a la diversidad en el aula (Díaz-Barriga y Fernández, 2002).

Las técnicas de evaluación para contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales son de tipo informal, semi-formal y formal. Las primeras corresponden a s observaciones que las maestras expresaron realizar durante sus clases y que el estudiante no percibe como evaluación, tales como las preguntas orales, las cuales son pertinentes para dimensionar la asimilación de saberes. Las técnicas semi-formales corresponden a los ejercicios en clase y fuera de ella, ante estas, las docentes señalan los correctivos necesarios para favorecer el aprendizaje. Un ejemplo de evidencia, es el hecho que las docentes, no tienen tiempos establecidos para realizar preguntas orales de seguimiento, adaptando los tiempos a los avances de los estudiantes.

Las técnicas formales que los docentes llevan a cabo corresponden a todas aquellas que enfrentan conscientemente al estudiante a un proceso evaluativo, evidencia de ello, todos los productos recopilados, que tenían una intención sumativa. Los encuestados reportan variedad de productos solicitados y las entrevistadas indican pruebas tipo saber, proyectos de síntesis y exámenes.

Los contenidos actitudinales se contemplan en todo el proceso de evaluación, cumpliendo con el requerimiento institucional de evaluar aspecto del ser (los otros dos aspectos son saber y hacer), y dentro del modelo pedagógico en afectividad; sin embargo, como Prat y Soler (2003) explican no existen criterios claros ni instrumentos concretos para evaluar estos contenidos. En los planes de estudio se presentan criterios de evaluación actitudinal pero en la planeación de aula, no se evidencias estrategias concretas, distintas a la observación directa, sin un registro sistemático, por parte del

maestro y los estudiantes a través de la autoevaluación y la coevaluación, que llevarían a que la evaluación tenga una gran carga subjetiva.

Dichas observaciones se observaron en los productos, con comentarios sobre el cumplimiento de criterios como entrega oportuna, esfuerzo, acogerse a observaciones anteriores, respeto, tolerancia, etc., especialmente en las maestras 1 y 3, quienes además son las que mayor porcentaje de mensajes que evidencian aspectos afectivos reportan. Se muestra poca utilización de estrategias que permitan analizar el discurso; se nombran algunos trabajos de forma grupal, siendo la preferencia en los encuestados el trabajo individual (Bolívar, 2002, en Castillo 2004). Se trata de responder al sistema evaluativo buscando evaluar actitudes, habilidades cognitivas, valores y destrezas (De Vicenzi y De Angelis, 2008), pero sin herramientas concretadas que impacten la enseñanza y el aprendizaje.

El impacto que la evaluación formativa tiene sobre el proceso de enseñanza para generar cambios en el aprendizaje es reconocido por los docentes. Reportan que casi siempre”, a partir de los resultados, promueven estrategias metacognitivas y de autorregulación; y que dicha información les permite rediseñar cursos próximos. Igualmente que se hacen ajustes en los primeros temas de acuerdo a la evaluación diagnóstica, aunque se indicó con anterioridad que no es práctica generalizada. Es clara la reflexión y ampliación de la experiencia evaluativa (Castillo, 2004), y la preocupación por confirmar si los objetivos se cumplieron (Ríos, 2007); de lo contrario rediseñan estrategias para reforzar objetivos mediante planes de mejoramiento para los estudiantes.

En cuanto a ¿cómo lidian los profesores con la deshonestidad académica en los procesos de evaluación formativa? se establecen tres posturas: la búsqueda de autorreflexión y enmienda de errores a partir de un diálogo docente-estudiante; el seguimiento de conductos regulares, y a partir de la reflexión se asumen las consecuencias de los actos, pero se contempla la gravedad de la situación. No se pudo establecer la percepción del grupo general de docentes, pues aunque en el cuestionario se reporta que indican las reglas claras de lo que significa copiar antes de aplicar instrumentos evaluativos, no se recopiló información sobre lo que se haría en este caso.

Finalmente, aunque el profesor tiene un papel determinante en la evaluación formativa, utilizan alternativas como la autoevaluación y la coevaluación, dando un rol activo al estudiante en este proceso. Estas prácticas repercuten en la calificación final; sólo la docente 3, expresó no realizar coevaluación, pero informó que está implementando estrategias a futuro teniendo en cuenta su trascendencia pedagógica. Se conciben bondades para construir conocimiento, fortalecer procesos de autorregulación, la interiorización de valores y el enriquecimiento de la observación (Bonvecchio, 2006) pues como ellas dicen, se fortalecen habilidades, se identifican errores y falencias, se aprende del trabajo de los demás y se emiten críticas constructivas (Apéndice E, ítem 28).

Estas prácticas, aunque no se presentan claramente estructuradas, pues se hacen de manera oral e independiente, al estilo de cada maestra, y aunque están contempladas en el acuerdo de evaluación institucional, para llevarlas a cabo no existen parámetros establecidos, lo que resulta una tarea para esta institución.

Capítulo 5

Conclusiones

En este capítulo se hace una compilación de los resultados relevantes obtenidos a partir de la aplicación y análisis de instrumentos de investigación, así como la contrastación con el referente teórico. A medida que se presenta la información se generan nuevas ideas, así como las limitantes encontradas en el proceso, de tal forma que este estudio exploratorio abra las puertas a nuevas investigaciones y aplicaciones en el campo de la evaluación formativa, tema poco abordado en el contexto colombiano y ante una necesidad palpable, pues a partir del 2010, rige en el país un marco evaluativo para educación básica y media con énfasis en evaluación formativa. Al final, se formulan recomendaciones de aplicación derivadas de los resultados de la investigación

A partir de los resultados, se confirma la complejidad de la evaluación formativa, evidenciada desde el inicio del estudio, al recurrir a una pregunta de investigación ¿En qué medida las diferentes prácticas docentes alrededor del proceso de evaluación formativa impactan en el rendimiento académico de los alumnos?, acompañada de 15 preguntas específicas, que se encuentran en el capítulo 1, que coadyuvaron a desglosar de manera más precisa los resultados encontrados.

Se reconoce en los dos grupo estudiados, el impacto positivo de las prácticas en evaluación formativa, sobre el rendimiento de los estudiantes. Los docentes perciben oportunidades para analizar, reflexionar y adaptar su accionar a unas condiciones particulares, ampliando así su experiencia evaluadora (Castillo, 2002). Puede decirse entonces que se busca al evaluar, “comprender, alcanzar cambios y mejorar”

(Quiñonez, 2004, p. 4). Otros agentes beneficiados, son los padres, al tener oportunidad de monitorear y conocer los procesos de aprendizaje de sus hijos; y la escuela, que forjaría individuos más competentes acorde a las demandas sociales actuales.

En los estudiantes, se establece trascendencia no sólo en lo académico, también en lo afectivo y motivacional, al favorecer esta evaluación una relación dialógica, continua y cercana entre maestro y estudiante que favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se influye, en palabras de González (2002), en el desarrollo de capacidades, intereses, autonomía, crítica y toma de decisiones. Sin embargo, siendo tan trascendental dicho proceso, ¿por qué aún, con los antecedentes teóricos que existen no se tiene una apropiación colectiva para generar los cambios esperados?

Se encuentra, tendencia a utilizar instrumentos alejados en teoría, de los típicos procedimientos acreditadores (aunque al final se traduzcan resultados de esta manera), emergiendo prácticas procesuales que implican interpretación, significación y generalización (Díaz-Barriga y Hernández, 2002), sin embargo, no son generalizadas, confirmando los hallazgos de Talero y Rotavista (2011), acerca de que ciertas acciones evaluativas no se realizan con la intencionalidad y la planeación adecuada. Valdría la pena profundizar sobre ¿qué factores determinan la utilización de la evaluación formativa?, ¿cuáles son las formas de evaluación que realizan los docentes no entrevistados?, ¿cuáles se ajustarían a la realidad institucional y las características de la población atendida? y si ¿las prácticas en evaluación formativa observadas responden a las exigencias de los estándares de educación nacional?

Siendo la evaluación formativa continua, la frecuencia con que se llevan a es reportada por los docentes como permanente, sea planificada o por observación directa. Esto, es igualmente percibido por los alumnos, que reconocen las apreciaciones constantes de sus maestras como oportunidades de mejora. Pero existe ruptura entre la continuidad que debería existir entre los tres tipos de evaluación contemplados. En teoría indican partir de resultados finales para planear nuevos cursos; sin embargo, poco se refleja en el diseño y aplicación de las pruebas diagnosticas. Sería recomendable estudiar ¿cuáles son los ajustes que se están realizando para dar continuidad a la evaluación, y cómo se están registrando y aplicando? De tal manera que se traduzca objetivamente la percepción docente sobre la continuidad de la evaluación

El trabajo colegiado es necesario para planear, analizar, enriquecer la práctica docente, haciendo más válidas y confiables las acciones pedagógicas, sin embargo se evidencia que el trabajo colegiado en evaluación, es nulo; se muestra individualización, que desdibuja las características de la evaluación formativa: cooperación, objetividad y responsabilidad ética (Ruiz, 1995; Fuentes, M. y Herreos, J., 1999; Ormet, 2005). Amerita entonces indagar ¿por qué no se da trabajo colegiado en una institución dónde existe un solo titular por asignatura y el otro que imparte la misma no tiene formación específica o similar, teniendo que impartir la asignatura sólo para cumplir su carga académica,¿faltará conciencia sobre la trascendencia del trabajo en equipo’, ¿Qué tipo de instrumentos se diseñan y aplican y ¿bajo qué criterios se están seleccionando las diferentes formas de evaluación formativa?.

Díaz-Barriga y Hernández (2002) insisten en la importancia de establecer coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, si se quiere aprendizajes significativos; resulta relevante que estos docentes conciben los objetivos de aprendizaje como orientadores de su práctica, reconocen la importancia de que sean coherentes con la misma, y que sean presentados a sus estudiantes. En esta investigación este aspecto no pudo comprobarse, pues no era objeto de investigación directa, mediante la revisión de registros que dieran cuenta de dicha coherencia; sumado que no se contempló en el estudio con estudiantes, y que los productos no registraban evidencias de dichos objetivos, confiándose en el reporte de utilización dado por el docente de cada área que indicó utilizarlos como guía.

Los docentes reconocen establecer dentro de sus funciones tiempos para la evaluación, hacen entregas oportunas de resultados y orientaciones escritas y orales, situación corroborada por sus estudiantes de manera satisfactoria, lo que daría cuenta del compromiso docente, más no de la calidad de las retroalimentaciones, pues los productos aunque presentan avances importantes, aún reflejan falta de integralidad y continuidad, siendo además necesario estudiar el aspecto de calidad de la retroalimentación en una muestra más y correlacionando variables como el nivel formativo de los docentes, pues se encontró que la maestra con formación especializada en evaluación, era quien mayor énfasis formativo daba a sus retroalimentaciones y estrategias pedagógicas.

Resulta interesante que no se generaron quejas sobre el tiempo para llevar a cabo la evaluación formativa, situación muy común en el sector público, donde el número de

estudiantes y el poco tiempo resultan una barrera para evaluaciones más individualizadas; podría entonces indagarse sobre en qué momento se están realizando y evaluándolos productos de aprendizaje, pues puede ser que el tiempo esté siendo un factor determinante para concretar el tipo de productos y el tiempo dedicado para evaluarlos.

La tecnología brindan oportunidades variadas para el uso, diseño y aplicación de estrategias e instrumentos pedagógicos, los cuales son poco usados por estos docentes, a pesar de contar con los recursos institucionales básicos. Resulta entonces prioritario, investigar ¿cómo optimizar los recursos institucionales para formar estudiantes acorde a las exigencias sociales? ¿cuáles serían los factores que determinan el uso de recursos tecnológicos por parte de los docentes?; puede faltar apropiación, que aún se conserven rastros de tradicionalidad, que fallen los procesos de planificación para el uso de algunos recursos, o que la concepción de evaluación formativa no sea clara para generar acciones pedagógicas evaluativas con el uso de estos recursos.

Se concluye sobre la traducción de la evaluación formativa a calificaciones que esto se hace mediante la evaluación sumativa, pues se reporta, que toda actividad tiene un valor, así cada estudiante lo consiga en tiempos diferentes. Esta práctica se deba quizás al uso acreditador institucional para responder a las exigencias sociales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002) a través de reportes de calificaciones; o adicionalmente se busque un medio de motivación extrínseco para el alumno, ante la dificultad que conllevan los procesos de automotivación. Sería recomendable conocer ¿qué tan claros resultan esos reportes para padres y estudiantes?, ¿si se están tomando en cuenta las

recomendaciones cualitativas que allí se registran?, ¿qué calidad tienen dichas observaciones cualitativas? o ¿sólo se están quedando con el reporte numérico?

Lo anterior, considerando el bajo nivel académico, el alto grado de analfabetismo en los acudientes, y el desconocimiento del sistema de evaluación a pesar de que ya se ha socialización en varias oportunidades al inicio del año lectivo.

Los docentes reportan que los resultados obtenidos a partir de la evaluación formativa permiten la toma de decisiones que favorecen los procesos de aprendizaje; y que determinan las estrategias y acciones para mejorar los procesos pedagógicos mediante espacios para el refuerzo y planes de mejoramiento. Se concibe entonces la función de regular y adecuar la enseñanza para consolidar el éxito pedagógico (Jorba y Sanmartí, 2008). El estudio no permite evidenciar concretamente que pautas de análisis de resultados para tomar decisiones, pero se puede deducir que son las calificaciones y la observación directa los principales criterios para ello, pues las herramientas estadísticas de confiabilidad y validez no son tenidas en cuenta, según se evidencia en el cuestionario a docentes.

Al comunicar los resultados a los estudiantes, se establece que se hace de manera oral y escrita, y que los estudiantes se muestran satisfechos con la manera en que sus docentes lo hacen. Los productos muestran no solo información numérica sino de tipo formativo, afectivo y de contenido, pero no con la regularidad necesaria para impactar los procesos de aprendizaje. Es probable que los estudiantes estén considerando como retroalimentación de calidad el mismo hecho de recibir un mensaje corto o una calificación o la señalización de errores, más no las alternativas y oportunidades para

corregirlos, así que estudiar qué consideran ellos como una retroalimentación funcional sería un avance importante.

Al acercarse al impacto de la evaluación diagnóstica sobre la forma de hacer evaluación formativa, y cómo la evaluación formativa determina la manera en que se realiza la evaluación sumativa, los docentes reconocen el proceso complementario entre los tres tipos de evaluación, su funcionalidad y utilidad, sin embargo, se hace necesario un estudio más profundo que permita corroborar objetivamente el impacto de una evaluación sobre la otra, mediante el acercamiento tanto a las evaluaciones diagnósticas realizadas, los ajustes que se hacen a partir de ella, y los ajustes que se han hecho a partir de los resultados finales. Así mismo, la pregunta ¿cómo repercute la relación procesual entre evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en el aprendizaje de los estudiantes? sería una pregunta a ser revelada en un estudio más profundo.

En lo que respecta a la evaluación formativa, en los productos y los reportes de docentes y estudiantes se evidencia que se indican aspectos para mejorar, pero que no se encuentran generalizados como práctica. Así mismo, las calificaciones reflejan cambios positivos en el rendimiento de estudiantes de bajo y medio rendimiento, pero también surge la pregunta sobre si ¿aun teniendo una relación frecuente docente-estudiante, qué otros aspectos pueden interferir en esta población para alcanzar los objetivos de aprendizaje?

Los maestros acuden a variadas técnicas para evaluar los diferentes contenidos, siendo concretos para los declarativos y procedimentales, pero sin parámetros claros y objetivos para los actitudinales (Prat y Soler, 2003). Existe una tendencia a la subjetividad, haciéndose énfasis en el reflejo de ciertos valores en la entrega de

productos y trabajo en clase, pero no se evidencia el uso de instrumentos o apartados en los productos que reflejen cierta objetividad. Teniendo la actitud un 30% del peso en la calificación y un modelo pedagógico en afectividad ¿por qué no hay claridad en su abordaje? ¿qué otros instrumentos y acciones se están utilizando para medir este aspecto? ¿qué otros resultados además de la autoevaluación y coevaluación que reportan las entrevistadas se están registrando? y ¿cuál es el grado de conocimiento que tienen los docentes sobre evaluar actitudes?

Al ser la evaluación un proceso reflexivo, es de esperar que los resultados impactan el proceso de enseñanza; para este caso se concibe así, buscando impactar el procesos de aprendizaje; en este estudio no pueden demostrarse las modificaciones y ajustes, pues no era objetivo particular del estudio, lo cual llevaría a un acercamiento objetivo a lo que en teoría los docentes reportan.

Estos utilizan alternativas como la coevaluación y la autoevaluación, desde una perspectiva formativa pero no sistemática. Se centran en reportes orales, generalmente acordes a unos criterios pre-establecidos por el maestro, según reportaron las entrevistadas, pues este aspecto no se incluyó en la encuesta a docentes y estudiantes, lo cual lleva a plantear la necesidad de estructurar estas prácticas, teniendo en cuenta la trascendencia y los beneficios reportados por los teóricos citados (Villardón, 2006; Calatayud, 2000; Bonvechio, 2006), en lo que respecta a autorregulación, crítica responsable, interiorización de valores, desarrollo de la observación, entre otros, y que podría fortalecer el aspecto actitudinal que se encuentra poco estructurado.

Finalmente, se considera importante recalcar a partir de la información anterior, que se reconoce la importancia y la utilidad de la evaluación formativa tanto en docentes

como en estudiantes, para impactar los procesos de enseñanza-aprendizaje; pero se presentan falencias respecto a la precisión de dicha evaluación, lo que resulta comprensible teniendo en cuenta que aún existe tradicionalismo en algunas prácticas, y que es un tema poco abordado y en proceso de transición en el contexto evaluativo del país. En lo que refiere a la ética, a pesar de la poca confiabilidad de los datos en el cuestionario, se percibe a través de los demás instrumentos una evaluación concebida como generadora de valores como respeto, responsabilidad, autonomía, la tarea puede extenderse a ¿cómo estructurar procesos evaluativos que permiten la apropiación de valores por parte de los estudiantes?, ¿cómo hacer coherentes las concepciones de los docentes con la práctica? ¿cómo lograr acciones concertadas en la práctica evaluativa?

5.1 Recomendaciones

Siendo la evaluación formativa un proceso que inminentemente tiene que madurarse en el medio educativo dadas las demandas teóricas y gubernamentales, es un buen momento para iniciar a reflexionar internamente acerca la evaluación formativa y de los procesos de evaluación que se están llevando a cabo, pues a pesar de que se realizan prácticas que se acercan a este tipo de evaluación, aún no son identificadas como tal y deben enmarcarse dentro de parámetros objetivos para fijar los métodos e instrumentos respectivos para ello Ormet (2005). Esta reflexión a partir del estudio de debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades en evaluación, permitirá evidenciar qué tan objetivas, claras, pertinentes y eficaces están siendo las acciones en la enseñanza sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Un punto neurálgico es la revisión de la coherencia entre objetivos de aprendizaje y prácticas llevadas a cabo, pues en este estudio esto no pudo comprobarse, centrándose

sólo en el reporte docente sobre su aplicabilidad en los procesos evaluativos. Así mismo, el abordar la continuidad de la evaluación, marcar pautas de complementariedad entre evaluación final, diagnóstica y sumativa, y generar espacios y tiempos institucionalmente establecidos, podría facilitar que estas prácticas se generalicen y culminen en mejores desempeños en las pruebas internas y externa, donde aún los resultados son adversos.

Se debe partir del fortalecimiento del trabajo colegiado; enfatizando en la consolidación de un sistema evaluativo coherente e integrador, a partir del cual, se adapten las prácticas acorde a las necesidades detectadas, bajo parámetros orientadores que permitan el cumplimiento de los fines institucionales, desde el alcance de los objetivos planteados en cada área del conocimiento. La percepción positiva de los maestros sobre su práctica, la utilidad y factibilidad de la evaluación formativa serían garantía para culminar esta tarea.

Para finalizar, se resalta que a pesar de la inexperiencia en abordar métodos mixtos en investigación, y los problemas para aplicar determinados instrumentos por cambios en el cronograma institucional, los resultados son favorables. Hubo actitud abierta de los participantes, aun más de parte de las tres maestras líderes en la institución, que de forma voluntaria participaron en la entrevista; a pesar de ser de áreas diferentes, eso pudo dar a la investigación un poco de amplitud en los resultados. Queda por decir, que lo más importante de esta investigación fue permitir una visión más amplia de lo que conlleva evaluar en el aula; así mismo abrir puertas a nuevas investigaciones en un contexto donde aún los procesos de evaluación están en construcción acorde a las nuevas políticas nacionales e internacionales.

Referencias

- Álvarez, M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Edit. Morata.
- Apel, J. y Soletti, M. (2010). *Las prácticas educativas en el sistema educativo de Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de Ciudad de Buenos Aires.
- Angulo, N. y Acuña, I. (2005). Ética del docente [Versión Electrónica]. *Revista Educación en Valores*, Año 2, 1(3).
- Arias, N. (2009). Reflexiones para el debate en torno a la investigación en evaluación de aprendizajes [Versión Electrónica]. *Itinerario Educativo*, Año XXXIII, No. 54. 73-96. Recuperado el 20 de Febrero de 2012 en http://www.usbbog.edu.co/Nuestra_Universidad/Publicaciones/Itinerario_educativo/Arias54.pdf
- Barrientos, X. (2010). *La evaluación formativa desde la perspectiva del docente y su impacto en el rendimiento de los alumnos en una escuela primaria de Actopan, Veracruz*. México, Escuela de Graduados en Educación. En <http://biblioteca.itesm.mx/cgi-bin/doctec/opendoc?cual=10980>
- Bonvecchio, M. (2006). *Evaluación de los Aprendizajes: Manual para el docente* (2ª. Edit.). Buenos Aires: Centro de publicaciones Educativas y Material Didáctico.

- Bolívar, A. (2002). La evaluación de los contenidos actitudinales. En S. Castillo (Coordinador), *Compromiso de la evaluación educativa* (pp. 91-112). Madrid: Prentice Hall.
- Cabrerizo, J. (2002). La evaluación de los contenidos procedimentales. En S. Castillo (Coordinador), *Compromiso de la evaluación educativa* (pp. 73-89). Madrid: Prentice Hall
- Casanova, M. (1997). *Manual de Evaluación Educativa* (2ª. Ed.). Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Castillo, M. (2004). La Evaluación: una estrategia a nivel internacional para el mejoramiento de la calidad educativa. *EDUTEKA*. En <http://www.eduteka.org/EvaluacionBogota.php>
- Córmack, M. (2004). Estrategias de aprendizaje y de enseñanza en el menor de 6 años. *Revista Acción Pedagógica*, 13(2), 154-165.
- Corral, N. y D'Andrea, A. (2004). La evaluación y la calificación en la perspectiva del estudiante y el profesor en un instituto de formación docente. En <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Formacion%20docente%20y%20evaluacion%20en%20la%20formacion%20docente/027%20-%20Corral%20y%20D'Andrea%20-%20UN%20Nordeste%20.pdf>
- Chaux, (2008). Retroalimentar y crecer. *Al Tablero*, No. 44, Enero-Marzo. Recuperado el 18 de febrero de 2012 en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162349.html>

- Delgado, L. (2002). La evaluación de los contenidos conceptuales. En S. Castillo (Coordinador), *Compromiso de la evaluación educativa* (pp. 55-71). Madrid: Prentice Hall.
- De Vicenzi, A. y Angelis, P. (2008). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos: Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación. *Revista de Educación y Desarrollo*, 8. 17-22
- De Zubiría, J., Ramírez, A., Ocampo, Kevin y Marín, J. *El modelo pedagógico predominante en Colombia*. Colombia: Instituto Alberto Merani. En <http://200.74.150.74/publicaciones/tesis/2008/tesis5-08.pdf>
- Díaz, J. (2006). *La Evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: INDE publicaciones.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo. Una interpretación* (2ª. Edic.). Distrito Federal, México: MacGraw Hill.
- Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa de Mendoza (2006). *La Evaluación en una escuela de todos y para todos*. Dirección General de Escuelas de Mendoza. En www.docente.mendoza.edu.ar/documentos/ev_anexo1.pdf
- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación [Versión Electrónica]. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*,

9(1). Recuperado el 20 de Marzo de 2012 en
http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1

Falieres, N. y Antonlín, M. (2006). *Como mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo*. Buenos Aires: Editora Cultura Internacional.

Florez, G. y Ramírez, M. (2009). *Interrelación de la evaluación de los aprendizajes con la retroalimentación como estrategia para la mejora educativa*. Memorias del XVIII encuentro internacional de Educación a Distancia. Universidad de Guadalajara. En
http://www.ruv.ites.mx/convenio/catedra/recursos/material/ci_22.pdf

Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación desde preescolar hasta bachillerato* (2ª. Ed.). Distrito Federal de México: Inteligencia Educativa.

Fuentes, M. y Herrero, J. (1999). Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2(1), 363-368. Recuperado el 17 de Febrero de 2012 en
<http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/32-fuentes.pdf>

Gaeta, M. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución a la orientación de meta y a la estructura de metas de aula [*Versión Electrónica*]. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9 (1), 1-8. Recuperado el 113 de Marzo de 2012 en
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224455097.pdf

- García, J. (2005). El avance de la Evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(027), 1275-1283.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2008). *Metodología de las Ciencias Humanas* (1ª. Reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado el 24 de Septiembre de 2011 en http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/posgrado/sp/ene11/ege/ed4024/9789681673789_cpiv.pdf
- González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista De pedagogía Universitaria*, 5(2), 31-55.
- González, M. (2001). La Evaluación del aprendizaje: tendencia y reflexión crítica [Versión electrónica]. *Revista Cubana de Educación Superior*, 20(1), 47-67.
- Guitart, R. (1993). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, No. 17.
- Hernández, J. (2004). *La Evaluación en Educación Física: Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Edit. GRAÓ de IRIFS.L.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2008). *Metodología de la Investigación* (4ª. Ed.). México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- House, E. (1994). *Educación, Ética y Poder*. Madrid: Morata.

- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Jorba, J. y Sanmartín, N. (2000). La evaluación como ayuda al aprendizaje [Versión Electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 20, 20-30.
- Insuasty, A. y Zambrano, L. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Revista ENTORNOS*, No. 24, pp. 73-85.
- Lopera, C. (2011). Los retos para Colombia según los resultados en PISA 2009. *Revista Internacional Magisterio*, No. 51, Bogotá
- Martínez, F. (2010). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado [Versión Electrónica]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado el 18 de Marzo de 2012 en <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html>
- Megías, D. (2010). La autoevaluación en Educación Física. *Emásf, Revista Digital de Educación Física*, Año 1, Núm. 2 (Enero-Febrero).
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009). *Fundamentaciones y Orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de Abril del 2009: Evaluación de los aprendizajes y promoción de estudiantes de los niveles de básica y media*. Documento 11. Bogotá D.C.
- Mora, A. (2004). La Evaluación Educativa: conceptos, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(002). Recuperado el 20 de Febrero de 2012 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44740211.pdf>

- Morquecho, E. (2010). *Investigación sobre prácticas en evaluación formativa: un estudio de casos*. Escuela de Graduados en Educación. En <http://biblioteca.itesm.mx/cgi-bin/doctec/opendoc?cual=11024>
- Moreno, T. (2011). Consideraciones Éticas en la Evaluación Educativa. [*Versión Electrónica*]. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (2), pp. 130-144.
- Ormart, E. (2004). La Ética en la Evaluación Educativa [*Versión Electrónica*]. *Eticanet*, Año 11, No. 1 (Julio).
- Oviedo, H. y Campo-Arias, A. (2005). Metodología de la investigación y estudio crítico de estudios: Aproximación al uso del coeficiente Alpha de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Plata, J. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa: una revisión del qué y cómo para acumular conocimiento sobre lo social. *Universitas humanística*. 64: 215-220. Recuperado el 18 de agosto de 2011 en http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/universitas/64/plata.pdf
- Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte*. Barcelona: Inde publicaciones.
- Penalba, V. (1997). La evaluación en tecnología. En X. Baigorri (Coordinador), *Enseñar y aprender tecnología en educación* (pp. 173-190). Barcelona: Edit. Horsori.

- Peña, P., Mercoles, F., y Rojas, F. (2003). *Teorías implícitas de los estudiantes de 5°. Y 6°. grado en torno a la evaluación del aprendizaje*. Colombia: Universidad Javeriana.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones y orientaciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema por develar [Versión Electrónica]. *Estudios pedagógicos*, 34(2).
- Puchet, C. (2009). La evaluación en el bachillerato: La coevaluación como medio de aprendizaje. Memorias del XX Encuentro Pedagógico Carmen Meda: Evaluación. Colegio Madrid, Instituto de Enseñanza Mexico-española. En <http://gate.colegiomadrid.edu.mx/portal/images/library/file/PONENCIAS/EVALUACIONELBACHILLERATO.pdf>
- Quiñonez, D. (). Evaluar...para que aprendan más. [Versión Electrónica] Revista Iberoamericana de Educación.
- Ríos, D. (2007). Sentido, criterios y utilidades de la evaluación del aprendizaje basado en problemas [Versión Electrónica]. *Revista Educación Médica Superior*, 21(3), 1-7.
- Rivas, R. (2008). Evaluando o Midiendo. *La revista Venezolana de Educación (Educere*, 12(040), p. 19-22.
- Rizo, H. (2004). La evaluación del aprendizaje: una propuesta de evaluación basada en productos académicos [Versión Electrónica]. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2).

- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003). Taking the next step: Mixed methods research in organizational systems. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 32, 1-19.
- Rosales, A. (2004). Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de Educación Física. *Revista Digital*, Año 10, No. 75 (Agosto). Recuperado el 18 de Febrero de 2012 en <http://www.efdeportes.com/efd75/estrateg.htm>
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.
- Ruiz, J. (1995). La evaluación formativa criterial aplicada a un centro de educación primaria [Versión electrónica]. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 201-220
- Sacristán, J. y Pérez A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza* (5ª. Ed.). Madrid: Morata.
- Shepard, L. (2006). La Evaluación en el Aula. En R. Brennan (Editor), *Educational Measurement* (pp. 623-646). Colorado: Universidad de Colorado
- Talero, E. y Rotavista, A. (2010). La evaluación como práctica reflexiva permite que los docentes comprendan y mejoren su enseñanza. *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía*, 8 (46), (Septiembre-October), 90-95.
- Torres, M. y Torres, M. (2005). Formas de participación en la evaluación. *La Revista Venezolana de Educación (Educere)*, 9(31), p. 487-496.

Valenzuela, J. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de Investigación Educativa, Volumen*

2. Apuntes para publicación de un eBook de la Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.

Vásquez, C., Carrillo, M.; Sepiarski, P., Escobar, M. (2010). *El proceso de*

retroalimentación en la educación. Un aporte al aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios. Decimoquintas jornadas “investigaciones en la facultad de ciencias económicas y Estadísticas. Universidad Nacional de Rosario. En

<http://www.fcecon.unr.edu.ar/fcecon.unr.edu.ar/sites/default/files/u16/Decimocuartas/Vazquez,%20Cavallo,%20el%20proceso%20de%20retroalimentacion.pdf>

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias [*Versión Electrónica*]. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 57-76

Villegas, M. Zuluaga, C. (2001). Procesos de autorregulación de aprendizajes desde la cátedra universitaria, una experiencia para compartir. *Revista Universidad EAFIT*. No. 124 Octubre-Noviembre-Diciembre.

Apéndices

Apéndice A: Formato de Consentimiento

Forma de Consentimiento

Prácticas en torno a la Evaluación Formativa y su Impacto en el Desempeño Escolar

Por medio de la presente quiero invitarte a participar en un estudio que estoy realizando sobre la forma en que los maestros ponen en práctica la evaluación formativa, es decir, la evaluación que se da en el día a día en el aula. Yo soy alumno (a) de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Este estudio está siendo realizado por mí como parte de mi tesis de maestría, con el respaldo de las autoridades del ITESM y la asesoría de profesores de dicha institución. Se espera que en este estudio participe una muestra de aproximadamente 3 profesores y sus alumnos.

Si tú decides aceptar esta invitación, tu participación consistirá básicamente en: (1) proporcionar un conjunto de datos personales para fines demográficos; (2) responder a un cuestionario que contiene preguntas sobre la forma en que tú evalúas a tus alumnos en general; (3) responder a una entrevista que tiene por objetivo especificar más algunas prácticas de la evaluación diaria y (4) permitirme acercarme a tus alumnos y a sus tareas. Esto me permitirá conocer cuál es su percepción con relación a la información que reciben de tu parte a través de las tareas o ejercicios que realizan y analizar el uso de sus trabajos escolares a favor de su desempeño académico. El proporcionar esta información toma un promedio de 4 horas.

Toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial. Ni los profesores ni las autoridades del ITESM tendrán acceso a la información que cada uno de ustedes proporcione en lo particular. Todos los cuestionarios que ustedes hayan respondido serán llevados a mi casa y guardados bajo llave. Los nombres serán codificados, de tal forma que ningún nombre aparecerá en la base de datos que será analizada por mis asesores y por un servidor. Si los resultados de este estudio son publicados, los resultados contendrán únicamente información global del conjunto de alumnos participantes.

Tu participación en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará en tu entorno laboral. Si tú decides participar ahora, pero más tarde deseas cancelar tu participación, lo puedes hacer cuando así lo desees sin que exista problema alguno. Si tú tienes alguna pregunta, por favor hazla. Si tú tienes alguna pregunta que quieras hacer más tarde, yo te responderé gustosamente. En este último caso, copia mi número telefónico [*Norma Patricia Padilla Diaz—Tel.: 3114506955*] o el de la titular de la investigación Dra. Katherina Gallardo Córdova 01-81- 83-58-2000 ext. 6496 para que nos llames. Si deseas conservar una copia de esta carta, solicítamela y te la daré.

Si tú decides participar en este estudio, por favor anota tu nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar tu aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerda que tú podrás cancelar tu participación en este estudio en cualquier momento que lo desees, aun cuando hayas firmado esta carta.

..... Nombre del participante Firma Fecha
..... Nombre del investigador Firma Fecha

Apéndice B: Instrumento 001 Cuestionario de autoevaluación sobre las propias prácticas en evaluación del aprendizaje

Autoevaluación sobre las propias prácticas en evaluación del aprendizaje

Propósito:

Este instrumento tiene como propósito coleccionar información que puedas proporcionarnos acerca de la manera en que tú, profesor, llevas a cabo el proceso de evaluación del aprendizaje en la(s) materia(s) que impartes en la institución donde laboras. Si no tienes una materia a cargo en este momento, puedes hacer alusión a las prácticas que realizabas para evaluar las materias que anteriormente hayas impartido.

Instrucciones:

Este instrumento consta de dos partes. La primera contiene una serie de preguntas de índole demográfica. Deberás llenar o marcar la información correspondiente. En la segunda parte existen una serie de afirmaciones y preguntas en torno a ciertas prácticas comunes para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Marca con una "X" el valor que más se acerque a la frecuencia con que realiza las prácticas descritas. No deje ninguna afirmación sin contestar.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

I. Datos generales del docente:

Nombre(s):

Apellido paterno:

Apellido materno:

Fecha de nacimiento (dd/mm/aaaa):

Género:

Masculino Femenino

País en el que vive:

Estado en el que vive:

Área de formación profesional (licenciatura estudiada):

Ciencias políticas Derecho Educación/Normal Enseñanza idiomas extranjeros

Filosofía Física Geografía Historia

Ingeniería Lingüística Matemáticas Medicina

Psicología Sociología Química Veterinaria

Otro

Número de años cumplidos de experiencia de trabajo en el campo educativo:

Nivel educativo en el que trabaja (puede señalar más de uno si es necesario)

- Pre-escolar Primaria Secundaria Preparatoria Licenciatura
 Posgrado y/o capacitación

Número de años que tiene trabajando en el o los niveles educativos señalados

Nivel = años

Nivel = años

Nivel = años

Área temática (principal) en la que participa como docente

- Matemáticas Español Ciencias naturales Ciencias sociales y humanidades
 Inglés y otros idiomas extranjeros

II. Prácticas en torno a la evaluación del aprendizaje

Afirmaciones sobre la evaluación del aprendizaje en general. Marca con una "X" el valor que más se acerque a la frecuencia con que realiza las prácticas descritas

1. Preparo con suficiente anticipación los instrumentos de evaluación de tal forma que puedo revisarlos con calma antes de aplicarlos.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

2. Diseño los instrumentos de medición teniendo en cuenta que su aplicación esté acorde con la duración de la clase. De esta forma que los alumnos tiene el tiempo suficiente para responder.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

3. Tengo contemplado, dentro de mis funciones docentes, el tiempo que me va a llevar calificar los trabajos realizados por mis alumnos, bien sean tareas o exámenes.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

4. Saco provecho de los recursos que se encuentran disponibles en mi institución **para elaborar** los instrumentos de evaluación

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

5. Saco provecho de los recursos que se encuentran disponibles en mi institución **para aplicar** los instrumentos de evaluación

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

6. Me siento capaz de diseñar instrumentos de evaluación apropiados para la(s) materia(s) que imparto.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

7. Diseño los instrumentos de evaluación de mi curso en función de los objetivos de aprendizaje definidos para mi materia.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

8. Diseño los instrumentos de evaluación con base en la construcción de una tabla de especificaciones que dé un peso relativo a los objetivos de aprendizaje de mi materia.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

9. Hago una elección adecuada de los instrumentos de evaluación en función de aquellos objetivos de aprendizaje que quiero evaluar.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

10. Superviso que el salón de clases esté lo más adecuado posible (acomodo de pupitres, ventilación, iluminación, etc.) para la aplicación de instrumentos de evaluación.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

11. Declaro las reglas claras de lo que se considera copiar antes de la aplicación de los instrumentos de evaluación.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

12. Calculo coeficientes de confiabilidad (por ejemplo la Alfa de Cronbach) una vez que he calificado los instrumentos de evaluación aplicados a mis alumnos.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

13. Recorro a la opinión de algún colega de la misma disciplina cuando tengo duda sobre qué calificación asignarle a un alumno.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

14. Trato de inferir qué tanto mis alumnos han aprendido mi materia a partir de los resultados de aplicar los instrumentos de evaluación.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

15. Tengo en mente que cada calificación que asigno a un alumno es una constancia que le dice a la sociedad (padres de familia, empleadores u otras instituciones educativas) el grado de aprendizaje que ha logrado.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

16. Doy información cualitativa a mis estudiantes sobre los aciertos y fallas que se presentaron en los instrumentos de evaluación que les aplico.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

17. Doy información cualitativa a mis estudiantes sobre los aciertos y fallas que tuvieron durante el proceso de aprendizaje.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

18. Ajusto mis prácticas de enseñanza en función de los resultados que mis alumnos obtienen al aplicarles los instrumentos de evaluación.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

19. Los cambios que propongo para mejorar a partir de los resultados de aplicar los instrumentos de evaluación a mis alumnos, impactan en la gestión de la institución educativa.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

20. Promuevo que mis alumnos, a partir de los resultados de los instrumentos de evaluación, utilicen estrategias metacognitivas y de autoregulación para mejorar sus procesos de aprendizaje.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

21. Mantengo el mismo nivel de exigencia, para todos mis alumnos, cuando solicito trabajos o aplico exámenes.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

22. Soy receptivo a las inquietudes particulares que me puedan presentar algunos alumnos en relación con la evaluación.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

23. Doy a conocer a los estudiantes los criterios que utilizo para evaluar sus trabajos y exámenes.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

24. Evito utilizar la evaluación como un medio de control disciplinario.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

25. Mantengo la confidencialidad de las calificaciones de mis estudiantes al momento de comunicar los resultados.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

26. Indico a mis alumnos, a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica, qué tipo de medidas pueden tomar para reforzar los conocimientos previos que deben tener para la materia que van a estudiar.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

27. Ajusto los primeros temas del curso que voy a impartir en función de los resultados de la evaluación diagnóstica.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

28. Excluyo los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica de las calificaciones obtenidas por mis alumnos a lo largo mi curso.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

29. Infiero el nivel de progreso de mis alumnos en la materia a través de comparar las evaluaciones formativas que les aplico a lo largo del curso.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

30. Trato de identificar los errores que el grupo en su conjunto cometió para señalar las áreas débiles del aprendizaje de la materia.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

31. Tomo en cuenta los resultados de las evaluaciones finales como punto de partida para el rediseño del curso que impartiré en el siguiente periodo escolar.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

Con respecto al instrumento de evaluación denominado examen responda a las siguientes afirmaciones:

Marca con una "X" en el recuadro de la opción que más se acerque a la respuesta que quieres emitir. Sólo puedes elegir una de las opciones.

32. ¿Qué tipo de exámenes prefiero diseñar?

Opción 1) Exámenes de preguntas de respuesta abierta

Opción 2) Exámenes de preguntas de respuesta cerrada.

33. ¿Qué tipo de exámenes normalmente aplico a los alumnos?

Opción 1) Exámenes de preguntas de respuesta abierta

Opción 2) Exámenes de preguntas de respuesta cerrada.

34. Cuando en un examen llego a incluir preguntas de respuesta abierta, ¿cuál tipo de preguntas es el que empleo con mayor frecuencia? (Califique con 1 el tipo de preguntas que plantea con mayor frecuencia y con 2 el segundo en frecuencia y así sucesivamente). Si el profesor no asigna alguno de estos tipos de trabajo, dejar la opción sin contestar (sin jerarquizar). Escribe dentro de los recuadros el número correspondiente a cada espacio.

- Preguntas de respuesta corta
- Preguntas de desarrollo de un tema (monografía)
- Resolución de problemas
- Preguntas de desarrollo de un ensayo (análisis crítico, juicio de valor, etc.)
- Preguntas de desarrollo creativo

35. Cuando en un examen llego a incluir preguntas de respuesta cerrada ¿cuál tipo de preguntas es el que empleo con mayor frecuencia? (Califique con 1 el tipo de preguntas que plantea con mayor frecuencia y con 2 el segundo en frecuencia y así sucesivamente). Si el profesor no asigna alguno de estos tipos de trabajo, dejar la opción sin contestar (sin jerarquizar). Escribe dentro de los recuadros el número correspondiente a cada espacio.

- Opción múltiple (una sola opción correcta)
- Opción múltiple (dos o más opciones correctas)
- Verdadero-falso
- Correspondencia (parear o correlacionar opciones)
- Ordenamiento o jerarquización

36. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1) Exámenes a libro abierto

Opción 2) Exámenes sin posibilidad de consulta de materiales

37. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1) Exámenes escritos

Opción 2) Exámenes orales

Opción 3) Exámenes de desempeño psicomotriz

38. Considerando el nivel educativo de mis alumnos y la naturaleza de la materia que imparto, ¿con base en qué nivel de objetivos de aprendizaje (según la taxonomía de Bloom) diseño las preguntas del examen? Califique con 1 el tipo de preguntas que plantea con mayor frecuencia y con 2 el segundo en frecuencia y así sucesivamente. Si el profesor no asigna alguno de estos tipos de trabajo, dejar la opción sin contestar (sin jerarquizar). Escribe dentro de los recuadros el número correspondiente a cada espacio.

Conocimiento (memoria)

Comprensión

Aplicación

Análisis

Síntesis

Evaluación (juicio de valor)

39. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1) Exámenes cortos (menos de 10 minutos)

Opción 2) Exámenes largos (cerca de una hora)

40. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?

Opción 1) Exámenes sorpresa (no se le avisa a los alumnos con anticipación)

Opción 2) Exámenes programados (sí se les avisa a los alumnos con anticipación)

41. De los siguientes tipos de trabajos escolares, ¿cuáles son los que asigno con mayor frecuencia a mis alumnos? Califique con 1 el tipo de preguntas que plantea con mayor frecuencia y con 2 el segundo en frecuencia y así sucesivamente. Si el profesor no asigna alguno de estos tipos de trabajo, dejar la opción sin contestar (sin jerarquizar). Escribe dentro de los recuadros el número correspondiente a cada espacio.

- Organizadores de información (mapa conceptual, cuadro sinóptico, tabla comparativa, mapa mental)
- Cuestionarios (preguntas por responder)
- Reportes (de laboratorio, de visitas a museos etc.)
- Ensayos
- Proyectos
- Monografía
- Ejercicios/ solución de problemas

42. ¿Qué tipo de trabajos prefiero asignar?

Opción 1) Trabajos individuales

Opción 2) Trabajos por equipo

43. ¿Tomo en cuenta la participación de los alumnos en clase como una componente de la calificación?

Opción 1) Sí

Opción 2) No

44. En caso de haber respondido **sí a la pregunta 43**, ¿cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?

Opción 1) Dejo que los alumnos participen de manera voluntaria.

Opción 2) Obligo a que todos los alumnos, sin excepción, participen en la clase.

45. En caso de haber respondido **sí a la pregunta 43**, ¿cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?

Opción 1) Llevo un registro sistemático de las participaciones de los alumnos

Opción 2) Con una apreciación global de quiénes son los que más participan, asigno puntos extras a los alumnos

46. ¿Cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?

Opción 1) Promuevo que los alumnos autoevalúen su aprendizaje

Opción 2) No promuevo que los alumnos autoevalúen su aprendizaje

47. En caso de haber respondido **sí a la pregunta 46 (opción 1)**, ¿cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?

Opción 1) Tomo en cuenta la autoevaluación que realicen los alumnos al momento de emitir calificaciones.

Opción 2) No tomo en cuenta la autoevaluación que realicen los alumnos al momento de emitir calificaciones

48. ¿Cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?

Opción 1) Promuevo que los alumnos coevalúen su aprendizaje (que se califiquen unos a otros)

Opción 2) No promuevo que los alumnos coevalúen su aprendizaje

49. En caso de haber respondido **sí a la pregunta 48 (opción 1)**, ¿cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?

Opción 1) Tomo en cuenta la coevaluación que realicen los alumnos al momento de emitir calificaciones.

Opción 2) No tomo en cuenta la coevaluación que realicen los alumnos al momento de emitir calificaciones

Apéndice C: Tablas de apoyo al estudio 1 (Docentes)

Tabla 3.

Datos Sociodemográficos de la muestra estudiada.

CARACTERÍSTICAS	FRECUENCIA	%
N	10	
GÉNERO		
Hombre	4	40%
Mujer	6	60%
NIVEL DE DESEMPEÑO		
Secundaria	10	100%
TIEMPO DE EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN		
0-8 años	2	20%
9-16 años	4	40%
17-24 años	1	1%
25-32 años	3	30%
AÑOS TRABAJANDO NIVEL EDUCATIVO		
2-4 años	3	30%
5-8 años	1	10%
9-12 años	3	30%
13-17 años	3	30%
EDAD		
Menores de 30 años	1	10%
31-40 años	4	40%
41-50 años	2	20%
51-60 años	3	30%
ÁREA DE FORMACIÓN		
Ingeniería	2	20%
Matemáticas	1	10%
Química y Biología	1	10%
Filosofía	2	20%
Otro	4	40%

Tabla 4

Análisis por reactivos. Porcentajes de respuesta, Media , mediana, moda, DS y varianza. n=10

Dimensión	Reactivo	Escala					Media	mediana	moda	DS	σ ²
		1	2	3	4	5					
Factibilidad	R1	30%	30%	40%	0%	0%	2,1	2	3	0.88	0.77
	R2	20%	70%	10%	0%	0%	1,9	2	2	0.57	0.32
	R3	11%	67%	11%	0%	0%	2,1	2	2	0.88	0.77
	R4	20%	30%	10%	40%	0%	2,7	2.5	4	1.25	1.57
	R5	20%	10%	30%	40%	0%	2,9	3	4	1.20	1.43
	R6	70%	30%	0%	0%	0%	1,3	1	1	0.48	0.23
	R7	50%	50%	0%	0%	0%	1,5	1.5	1	0.53	0.28
Precisión	R8	10%	40%	20%	30%	0%	2,7	2.5	2	1.06	1.12
	R9	15%	54%	0%	31%	0%	2,0	2	2	0.82	0.67
	R10	70%	20%	10%	0%	0%	1,4	1	1	0.70	0.49
	R11	60%	40%	0%	0%	0%	1,4	1	1	0.52	0.27
	R12	0%	0%	0%	0%	100%	5	5	5	-	-
	R13	0%	10%	10%	50%	30%	3,6	3	3	1.08	1.16
	R14	20%	70%	10%	0%	0%	1,9	2	2	0.57	0.32
Utilidad	R15	20%	60%	20%	0%	0%	2,0	2	2	0.67	0.44
	R16	40%	50%	10%	0%	0%	1,7	2	2	0.68	0.46
	R17	30%	70%	0%	0%	0%	1,7	2	2	0.48	0.23
	R18	10%	70%	20%	0%	0%	2,1	2	2	0.57	0.32
	R19	10%	30%	40%	20%	0%	2,7	3	3	0.95	0.90
	R20	10%	50%	30%	10%	0%	2,4	2	2	0.84	0.71
Ética	R21	60%	30%	10%	0%	0%	1,5	1	1	0.71	0.50
	R22	60%	40%	0%	0%	0%	1,4	1	1	0.52	0.27
	R23	60%	40%	0%	0%	0%	1,4	1	1	0.52	0.27
	R24	60%	20%	10%	10%	0%	1,7	1	1	1.06	1.12
	R25	30%	30%	20%	20%	0%	2,3	2	2	1.16	1.34
Diagnóstica	R26	20%	40%	40%	0%	0%	2,2	2	2	0.79	0.62
	R27	20%	40%	40%	0%	0%	2,2	2	3	0.79	0.62
	R28	0%	60%	40%	0%	0%	2,4	2	2	0.52	0.27
Formativa	R29	20%	60%	20%	0%	0%	2,0	2	2	0.67	0.44
	R30	11%	78%	11%	0%	0%	2,0	2	2	0.94	0.89
Final	R31	20%	70%	10%	0%	0%	1,9	2	2	0.57	0.32

Tabla 5

Preferencias respecto al tipo de exámenes, reactivos de 2 opciones de respuesta. Frecuencias y porcentajes.

Reactivo	Opción 1	Porcentaje	Opción 2	Porcentaje
R32	3	30%	7	70%
R33	3	30%	7	70%
R36	7	70%	3	30%
R37	9	90%	1	10%
R39	4	40%	6	60%
R40	1	10%	9	90%
R42	7	70%	3	30%
R43	10	100%	0	0%
R44	10	100%	0	0%
R45	1	10%	9	90%
R46	10	100%	0	0%
R47*	10	100%	0	0%
R48	7	70%	3	30%
R49*	7	100%	0	0%

Tabla 6

Resultados reactivos de jerarquización preferencias docentes. Datos presentados en términos de media.

Reactivo	Opción de respuesta	Media
R34	A Pregunta corta	1.1
	B Desarrollo de tarea (monografía)	1.8
	C Resolución de problema	0.8
	D Pregunta desarrollo examen (análisis crítico)	1.6
	E Pregunta desarrollo creativo	1.4
R35	A Opción múltiple única respuesta	1.2
	B Opción múltiple 2 o más opciones	1.8
	C Verdadero-Falso	2
	D Correspondencia, parear, correlación	1.4
	E Ordenamiento-jerarquización	1.7
R38	A Conocimiento (memoria)	2.5
	B Comprensión	1.4
	C Aplicación	2
	D Análisis	2
	E Síntesis	3.1
	F Evaluación (juicio de valor)	2.5
	Organizadores de información	1.8
	B Cuestionarios	2.2

	C Reportes de laboratorio, visitas	1.7
R41	D Ensayos	1.7
	E Proyectos	0.9
	F Monografía	1.9
	G Ejercicios solución de problemas	1

Apéndice D: Instrumento 002 Entrevista sobre las prácticas alrededor de la evaluación formativa

Entrevista sobre Prácticas alrededor de la Evaluación Formativa

Propósito:

Este instrumento tiene como propósito coleccionar información sobre las prácticas de los maestros alrededor de lo que se conoce como la evaluación formativa (evaluación continua del proceso de aprendizaje).

Instrucciones:

Este instrumento consta de preguntas semi-estructuradas. El entrevistador conducirá el planteamiento de preguntas y registrará las respuestas de manera escrita y también en formato de audio de preferencia. La entrevista puede durar de 45 minutos a 1 hora dependiendo de la conducción de la misma.

¡Muchas gracias por tu participación!

I. Datos generales del docente:

Nombre(s):

Apellido paterno:

Apellido materno:

Escuela en la que labora:

II. Preguntas:

1. ¿Realizas algún proceso de verificación del aprendizaje durante su clase o al término de la misma?
2. ¿Cómo realizas la planeación de sus estrategias de evaluación continua? (te guías por su plan de clases, o por lo que dicta el libro, o tal vez por el avance curricular que debe cumplir)
3. ¿Cómo haces la verificación de lo que tus alumnos han aprendido habitualmente? (*Hace preguntas para ser respondidas oralmente, invita a resolver un cuestionario, pide que hagan algún escrito en especial, revisa avances a partir de las evidencias que se presentan en cuadernos y libros*) Explica por favor.

4. ¿Cada cuánto realizas este tipo de evaluación en clase? (*Diariamente, cada tercer día, semanalmente o no tiene un esquema definido para aplicar estas evaluaciones*)
5. ¿Quién diseña las preguntas o ejercicios que tú utilizas para evaluar constantemente el proceso de aprendizaje?
 - Si la respuesta a la pregunta 5 fue diferente a "sólo yo diseño mis preguntas o ejercicios", ¿quién o quiénes colaboran en la elaboración de propuestas para evaluar el proceso de aprendizaje?
 - Si la respuesta a la pregunta 5 fue diferente a "sólo yo diseño mis preguntas o ejercicios", ¿cómo se han organizado para compartir estos instrumentos o estrategias de evaluación?
 - Si la respuesta a la pregunta 5 fue diferente a "sólo yo diseño mis preguntas o ejercicios" ¿qué beneficios identificas? y ¿qué desventajas ha tenido esta manera colegiada de trabajar?
6. Al diseñar alguna de las estrategias (preguntas orales, cuestionarios, ejercicios a resolver en clase, etc.),
 - ¿Tomas en cuenta los objetivos de aprendizaje que se deben alcanzar?
 - ¿Tomas en cuenta los objetivos de aprendizaje que se tienen que reforzar?
 - De ser así, ¿cómo te das cuenta de cuáles tienes que reforzar?
7. Al aplicar alguna de las estrategias (preguntas orales, cuestionarios, ejercicios a resolver en clase, etc.), ¿Mencionas a los alumnos qué objetivos de aprendizaje que se están reforzando?
8. Usualmente, el diseño de la estrategia que vas a usar para evaluar el aprendizaje en el aula, ¿cuánto tiempo te toma? (*1 hora, 30 minutos, no se toma el tiempo para hacerlo porque lo tiene ya desarrollado en el libro*)
9. Usualmente, cuando realiza los ejercicios haces preguntas a los alumnos durante la clase, ¿cuánto tiempo le asigna a esta actividades? (*algunos minutos, tal vez 10 a 5 minutos, o depende de la actividad*)
10. ¿Provees información sobre los resultados del ejercicio, examen rápido o trabajo presentado con base en criterios previamente establecidos?
11. ¿Provees retroalimentación inmediatamente después de haber terminado la realización del ejercicio, examen rápido o trabajo?
12. ¿Cada cuánto provees retroalimentación a los alumnos sobre sus ejercicios, exámenes rápidos o trabajos? (*Siempre, a veces, cuando lo juzga necesario*)
13. ¿Utilizas un lenguaje sencillo para indicar dónde está el error o cuál o cuáles son las áreas del desempeño a mejorar?
14. La retroalimentación que les proporcionas a los alumnos ¿les permite mejorar las áreas de oportunidad señaladas de una manera autónoma?
15. ¿El valor que tienen los exámenes rápidos, ejercicios o trabajos en el mejoramiento de su aprendizaje es comprendido por el alumno?

16. ¿Has hecho uso de algún material auxiliar para el proceso de evaluación continua? Tal vez usa la computadora, o algún video o algún otro tipo de recurso que coadyuve a este proceso
17. ¿Qué tratamiento en términos de calificación le da a este tipo de actividades verificadoras?, ¿las cuenta como parte del cúmulo de calificaciones a promediar?, ¿cuentan como puntos extras cuando requieren algún apoyo al final del periodo? Explica tu práctica sobre el tratamiento de las calificaciones
18. ¿Cómo utiliza la información que le arrojan los resultados de la evaluación constante en el aula?
- ¿Realizas cambios en la programación de los contenidos?
 - ¿Realizas refuerzos de algún tema donde detecta necesidad de más trabajo?
19. ¿Cómo transmites los resultados de los ejercicios, tareas, prácticas o exámenes rápidos a tus alumnos? *(se los dices verbalmente y/ o escribe alguna señal como o y/o escribe comentarios)*
20. ¿Cómo comunicas a los miembros de tu comunidad educativa (directores, coordinadores, otros maestros, padres de familia) los resultados de sus ejercicios, tareas, prácticas o exámenes rápidos?,
- ¿Lo hace de manera personal o pública?
 - ¿Lo hace de manera verbal o escrita?
 - ¿Compartes los resultados con otros profesores y/o autoridades de su escuela?
21. ¿Realizas algún tipo de evaluación antes de iniciar el año escolar o antes de empezar algún tema importante?
- ¿Cómo realizas esta evaluación?, ¿qué instrumentos utilizas?
22. ¿Cuenta la evaluación de inicio como una más de las calificaciones de la materia?, ¿cuál es el tratamiento que le das a esta calificación?
23. ¿Cómo utiliza la información que arroja la evaluación de inicio?, ¿los resultados de esta evaluación tienen alguna influencia en la conducción de tus clases durante el ciclo escolar?
24. Con respecto a los exámenes o trabajos finales que pide para evaluar su materia, por favor explica:
- ¿Qué tipo de instrumentos solicita usted como verificadorio del aprendizaje al final del curso (exámenes, ensayos, resúmenes, esquemas, etc.)?
 - ¿Qué relación sostienen los ejercicios, tareas o cualquier otra estrategia de evaluación que utilice diariamente con la evaluación final?
25. Usted ha impartido clases en el área de _____ (*ciencias/humanidades*). En estos momentos usted está dando las clases de _____, _____, _____. Con base en su experiencia: ¿Cuáles son las estrategias que usted considera han sido más efectivas para evaluar periódicamente el desempeño de sus alumnos en esta disciplina? *(en los espacios en blanco el entrevistador debe referirse a la información sobre el área o disciplina que el profesor imparte y las clases que está dando actualmente)*

26. ¿Cómo actúas cuando encuentras que los alumnos han cometido plagio durante el desarrollo de ejercicios o trabajos? *(cuando presentan la misma información en las tareas, se pasan las respuestas del examen, copian sus tareas de internet, etc.)*

¿Sancionas de alguna manera a los alumnos? De ser afirmativo ¿cómo lo hace?

¿Informas a los padres al respecto?

¿Informas a algún miembro de la comunidad educativa? (coordinador, director)

27. Como parte de las prácticas de evaluación del aprendizaje en clase, ¿les preguntas a los estudiantes cómo consideran su propio desempeño y el desempeño de sus compañeros?

¿Qué mecanismos usas para que los alumnos se autoevalúen?

¿Cómo toma en cuenta la autoevaluación en el proceso de enseñanza?

¿Tomas en cuenta la calificación que se adjudican los alumnos con la que considera para emitir una calificación parcial o final?

28. Como parte de las prácticas de evaluación del aprendizaje en clase, ¿les pides a los estudiantes que evalúen el trabajo de sus compañeros?

¿Qué mecanismos usas para que los alumnos se coevalúen?

¿Cómo tomas en cuenta la coevaluación en el proceso de enseñanza?

¿Tomas en cuenta la calificación que se adjudican los alumnos en la coevaluación para emitir una calificación parcial o final?

Apéndice E: Vaciado entrevista a maestros, Análisis comparativo por ítem

1. ¿Realizas algún proceso de verificación del aprendizaje durante su clase o al término de la misma?		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
Durante la clase continuamente se hacen preguntas obligando al estudiante a participar. Finalizada la clase, generalmente hay una actividad de cierre individual o grupal donde se verifica si el concepto quedo claro a través de la resolución de problemas, tipo ICFES (pruebas del Estado)	Durante el desarrollo de la clase se van haciendo preguntas para conocer si los estudiantes están asimilando la temática vista, y para confirmar temáticas anteriores.	Durante y al termino para tomar correctivos, además que generalmente deben entregar el producto terminado

Las tres docentes realizan proceso de verificación durante la clase. La maestra 1 realiza actividad de cierre tipo resolución de problema. La maestra 3 lo hace a través del producto terminado al finalizar la clase.

2.¿Cómo realizas la planeación de sus estrategias de evaluación continua? (te guías por su plan de clases, o por lo que dicta el libro, o tal vez por el avance curricular que debe cumplir)		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
La planeación de las estrategias se realiza con base en el plan de aula, generalmente cada estrategia es un pretexto para evaluar el rendimiento o para sondear como están asimilando el proceso de enseñanza-aprendizaje	Se tienen en cuenta los planes de clase, me guio por textos y se intenta cumplir con el plan curricular.	Me guío por el plan de clases, ya que no manejo el tema tan profundamente.

Las tres maestras planean las estrategias con base en los planes de aula. La maestra tres adicionalmente utiliza textos.

3. Cómo haces la verificación de lo que tus alumnos han aprendido habitualmente? (<i>Hace preguntas para ser respondidas oralmente, invita a resolver un cuestionario, pide que hagan algún escrito en especial, revisa avances a partir de las evidencias que se presentan en cuadernos y libros</i>) Explica por favor.		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
Todas las actividades escritas que hacen parte de la planeación de aula como estrategia dejan evidencia del proceso de enseñanza-aprendizaje (se hacen cuestionarios, preguntas tipo icfes, resolución de casos, interpretación de gráficos, etc.). La parte oral se hace continuamente por dos razones, la primera, para sondear como está el estudiante, la segunda, para que desarrollen la expresión ante el público.	Se hacen preguntas orales y generalmente se dejan preguntas escritas y precisas para ser respondidas en el cuaderno.	Preguntas y avances a partir de los trabajos presentados y elaborados en clase

La verificación del aprendizaje lo realizan de manera oral y de manera escrita, mediante estrategias como resolución de problemas, interpretación de gráficos (Maestra 1), preguntas en cuaderno (Maestra 2). Se realizan preguntas orales, es la maestra 1 quien específica que además del sondeo, busca fortalecer la expresión ante el público.

4. ¿Cada cuánto realizas este tipo de evaluación en clase? (<i>Diariamente, cada tercer día, semanalmente o no tiene un esquema definido para aplicar estas evaluaciones</i>)		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
Diariamente, se hace un proceso de evaluación formativa.	Cuando son preguntas orales se hacen esporádicamente, puede ser todos los días que tengamos clase y dan puntos adicionales. Las evaluaciones escritas se hacen dos por periodo con previa información para que la preparen. Dichas evaluaciones se ciñen a preguntas de selección múltiple y falso y verdadero	Cada clase, siempre se debe entregar un producto por cada bloque de clase.

La evaluación del aprendizaje la realizan diariamente. La maestra 1 señala un proceso formativo continuo. La maestra dos especifica el uso de estrategias orales y de exámenes escritos (dos por período). La maestra tres recopila productos en cada a través de los cuales hace la verificación.

5.¿Quién diseña las preguntas o ejercicios que tú utilizas para evaluar constantemente el proceso de aprendizaje?		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
Generalmente busco que las preguntas estén diseñadas por especialistas, sobre todo las pruebas tipo ICFES. En caso contrario, trato de que los estudiantes no resuelvan preguntas , sino logren interpretar textos, esquemas o gráficas.	Yo las diseño de acuerdo a los temas y a las falencias vistas en clase, de tal manera que puedan superar las dificultades presentadas.	Yo los diseño y tengo en cuenta experiencias observadas en otros docentes

A excepción de la maestra 1 quien informa que busca preguntas diseñadas por expertos, las otras dos maestras diseñan las preguntas o ejercicios. La maestra 3 expresa tener en cuenta experiencias de otros docentes.

6. Al diseñar alguna de las estrategias (preguntas orales, cuestionarios, ejercicios a resolver en clase, etc.), ¿Tomas en cuenta los objetivos de aprendizaje que se deben alcanzar? ¿Tomas en cuenta los objetivos de aprendizaje que se tienen que reforzar? De ser así, ¿cómo te das cuenta de cuáles tienes que reforzar?		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
Obviamente se parte de los objetivos de aprendizaje pero de acuerdo a la contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje se hace más énfasis en los que se tienen que reforzar. Durante la retroalimentación, al no haber una comunicación fluida entre los estudiantes y el docente se realiza un stand bye hasta que más del 80 a 90% de los estudiantes logren entender el lenguaje o los procesos que se están manejando en el	Yo diseño las estrategias de acuerdo a los objetivos que deben alcanzarse por el plan de estudios. Se refuerzan objetivos para aquellos que no superaron, este proceso de refuerzo está abierto durante todo el periodo y se trabaja sobre la calificación final de periodo una semana antes de terminarlo. De acuerdo a los resultados obtenidos por algunos estudiantes, así, se les diseña un plan de mejoramiento.	Sí, además me guio por la planeación de área. Si tomo en cuenta los objetivos a reforzar. De acuerdo a los productos entregados. En la última semana del periodo se refuerzan las temáticas.

momento.		
----------	--	--

Las tres tienen en cuenta los objetivos de aprendizaje. De acuerdo a los resultados que se vayan obteniendo van identificando los objetivos a reforzar. La Maestra 1 tiene un referente porcentual para hacer refuerzos.

7. Al aplicar alguna de las estrategias (preguntas orales, cuestionarios, ejercicios a resolver en clase, etc.), ¿Mencionas a los alumnos qué objetivos de aprendizaje se están reforzando?		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
Siempre iniciando periodo y cada clase se habla de un propósito vital de la misma, es decir, se crea la necesidad en el estudiante de aprender o procesar dicha información porque puede ser aplicable en su vida real o contexto cotidiano.	Si, siempre se les informa. Iniciando el periodo se entregan los temas de clase y las diferentes actividades que se desarrollarán.	Si, al inicio de cada clase. Iniciando cada periodo se entrega el programa de bimestre

Las tres informan que iniciando período académico socializan a sus estudiantes lo que se verá en ese tiempo. Se evidencia en la maestra 2 y tres la entrega de temáticas, más no es claro el trabajo sobre los objetivos de aprendizaje. La Maestra 1 trabaja sobre un propósito vital del aprendizaje a abordar.

8. Usualmente, el diseño de la estrategia que vas a usar para evaluar el aprendizaje en el aula, ¿cuánto tiempo te toma? (1 hora, 30 minutos, no se toma el tiempo para hacerlo porque lo tiene ya desarrollado en el libro)		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
Puede tomar alrededor de media a una hora, depende del proceso que se quiere evaluar.	Entre hora y media y dos horas, depende de la temática a evaluar	Alrededor de 2 horas diarias

El tiempo dedicado para preparar las estrategias a utilizar para evaluar el aprendizaje varía entre media hora hasta 2 horas.

9. Usualmente, cuando realiza los ejercicios haces preguntas a los alumnos durante la clase, ¿cuánto tiempo le asigna a esta actividades? <i>(algunos minutos, tal vez 10 a 5 minutos, o depende de la actividad)</i>		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
Generalmente se hacen preguntas durante la clase, el tiempo asignado es el que se requiera para que los estudiantes puedan entrar en el proceso. No hay un tiempo, a veces se va una clase completa, o es cuestión de minutos.	Las actividades donde deben resolver guías y cuestionarios se llevan a veces hasta 3 bloques de clase. Si son preguntas durante el desarrollo de la clase, son permanentes para ir verificando la asimilación de conceptos.	Durante toda la clase

Las tres maestras reportan que al hacer preguntas no hay un tiempo establecido, se dan durante el desarrollo de la clase. La maestra 1 reporta que depende del proceso de los estudiantes.

10. ¿Provees información sobre los resultados del ejercicio, examen rápido o trabajo presentado con base en criterios previamente establecidos?		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
Sería una mentira decir que hay una rúbrica pre-establecida, pero generalmente dentro de las orientaciones o instrucciones del trabajo se hace énfasis en los criterios que se tendrán en cuenta para evaluar.	Si, las calificaciones van de acuerdo a la información presentada antes de su desarrollo.	Si, desde el principio del periodo saben que criterios se van a evaluar.

Las tres reportan que la retroalimentación se da de acuerdo a los criterios pre-establecidos. La Maestra 1 aclara que no hay una rúbrica anterior pero que se siguen unas pautas iniciales.

11. ¿Provees retroalimentación inmediatamente después de haber terminado la realización del ejercicio, examen rápido o trabajo?		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
Siempre hay retroalimentación independiente de que no se hagan exámenes rápidos o trabajos, sino solamente con el hecho de escucharlos en la participación.	Si, siempre se hace inmediatamente se termina el ejercicio o actividad.	Después de evaluar, a la siguiente clase.
12. ¿Cada cuánto provees retroalimentación a los alumnos sobre sus ejercicios, exámenes rápidos o trabajos? (<i>Siempre, a veces, cuando lo juzga necesario</i>)		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
Siempre	Siempre se les entrega información sobre su desempeño	Siempre, cada clase.

13. ¿Utilizas un lenguaje sencillo para indicar dónde está el error o cuál o cuáles son las áreas del desempeño a mejorar?		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
Si, el lenguaje generalmente es el más sencillo para que el estudiante entienda dónde está cometiendo el error y a partir de eso pueda saber que debe mejorar.	El lenguaje es lo más sencillo y claro posible	si lo utilizo. Hablo con ellos de una manera breve y clara para que entiendan cuales son los puntos exactos en los errores que deben reforzar

14. La retroalimentación que les proporcionas a los alumnos ¿les permite mejorar las áreas de oportunidad señaladas de una manera autónoma?		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
Una estrategia propia de mi desempeño profesional es enamorar a los estudiantes del área que trabajo y de esa manera creo la necesidad de resolver dudas o inquietudes de manera autónoma.	Si voluntariamente decide tomar la oportunidad de mejora se obtienen resultados favorables con algunos	Sí, generalmente se indican los aspectos a mejorar y cada uno toma la opción de aplicarlo. Generalmente lo aplican cuando deben recuperar en la semana para

	estudiantes.	ello.
--	--------------	-------

Las maestras reportan que si hay mejora en las áreas de oportunidad; la maestra 1 especifica que propicia la motivar a los estudiantes. La Maestra 2 resalta que si voluntariamente deciden aprovechar las oportunidades se presentan resultados favorables. La maestra 3 expresa que los estudiantes dejan para la última semana de recuperaciones, e insiste en que cada estudiante toma la opción de mejorar.

15. ¿El valor que tienen los exámenes rápidos, ejercicios o trabajos en el mejoramiento de su aprendizaje es comprendido por el alumno?		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
Si, porque como reitero, se creo la necesidad para detectar en qué están fallando.	Si, se les ha explicado el valor de cada actividad a desarrollar.	Si, lo comprenden.

16. ¿Has hecho uso de algún material auxiliar para el proceso de evaluación continua? Tal vez usa la computadora, o algún video o algún otro tipo de recurso que coadyuve a este proceso		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
Los ambientes de aprendizaje a pesar de las limitaciones de recursos en el colegio tratan de ser muy variados; se presentan videos, presentaciones en power point, se hacen modelos didácticos, proyectos de síntesis y pequeñas salidas de campo.	Algunas actividades son acompañadas de videos como refuerzo a la temática trabajada	Imágenes bajadas de internet, escaneadas o copiadas.

Si se hace uso de material auxiliar para la evaluación continua. Puede evidenciarse las diferentes herramientas utilizadas. La Maestra 1 es quien mayor variedad de material auxiliar utiliza.

17. ¿Qué tratamiento en términos de calificación le da a este tipo de actividades verificatorias?, ¿las cuenta como parte del cúmulo de calificaciones a promediar?, ¿cuentan como puntos extras cuando requieren algún apoyo al final del periodo? Explica tu práctica sobre el tratamiento de las calificaciones		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
Todas las actividades realizadas en la clase son un pretexto para indagar como va sucediendo el proceso de aprendizaje en el estudiante y por tanto se tienen en cuenta a la hora de promediar sus notas. Los puntos extras se obtienen por manejar información adicional o por hacer un análisis muy rápido sin explicación de algún proceso que se esté llevando en el momento en el aula de clase.	Las calificaciones a las actividades realizadas son siempre sumativas. Solo tengo en cuenta las preguntas orales para puntuaciones extras.	Si, entran a ser parte de las calificaciones del periodo. Se tienen en cuenta como norma institucional los aspectos del ser, hacer y saber, así que los productos se encajan en esos tres aspectos.

Las actividades verificatorias cuentan para promediar la nota finales. La Maestra 2 especifica que da un tratamiento sumativo. Las maestras 1 y 2 proporcionan puntuaciones extras, la primera cuando el estudiante da cuenta de información no explicada y la segunda sobre las preguntas orales que realiza. La maestra tres es clara en describir el proceso evaluativo dentro de los tres aspectos que contempla la institución.

18. ¿Cómo utiliza la información que le arrojan los resultados de la evaluación constante en el aula? ¿Realizas cambios en la programación de los contenidos? ¿Realizas refuerzos de algún tema donde detecta necesidad de más trabajo?		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
Se realizan refuerzos donde haya necesidad	Se realizan actividades de refuerzo de acuerdo a las necesidades detectadas.	Se hacen refuerzos para solventar dificultades en los estudiantes, para alcanzar los logros

La información arrojada por los resultados de evaluaciones se utilizan para realizar refuerzos de acuerdo a las necesidades detectadas, no se hacen cambios en la programación de contenidos.

19. ¿Cómo transmites los resultados de los ejercicios, tareas, prácticas o exámenes rápidos a tus alumnos? (se los dices verbalmente y/o escribe alguna señal como <input checked="" type="checkbox"/> o <input type="checkbox"/> y/o escribe comentarios)		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
Generalmente se coloca carita triste o feliz, cuando son actividades de responsabilidad y se evalúa el ser., una valoración de 1 a 5 y adicionalmente en ocasiones se hace el comentario de por qué la nota.	La información se transmite de manera oral cuando lo amerita. En las actividades escritas de acuerdo a la cantidad de ejercicios se marca visto bueno, x o se coloca la puntuación correspondiente a cada ítem. Igualmente se pueden hacer comentarios para evidenciar errores.	Verbal y escrita con frases cortas pero que apunten a los errores o resaltar las partes positivas que tiene cada trabajo.

Los resultados son transmitidos a los estudiantes de manera oral y escrita en las tres maestras. La Maestra 1 utiliza símbolos afectivos para aquellas tareas de responsabilidad. La maestra 2 utiliza además los vistos buenos y las x para señalar aciertos y errores. La maestra 3 realiza comentarios cortos especificando errores y aciertos.

20. ¿Cómo comunicas a los miembros de tu comunidad educativa (directores, coordinadores, otros maestros, padres de familia) los resultados de sus ejercicios, tareas, prácticas o exámenes rápidos?, ¿Lo hace de manera personal o pública? ¿Lo hace de manera verbal o escrita? ¿Compartes los resultados con otros profesores y/o autoridades de su escuela?		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
De manera personal a los padres de familia y pública a maestros y directores. Se hace tanto de manera verbal como escrita a través de los mismos productos y	Siempre se hacen de manera escrita registrados en una planilla de calificaciones. Los resultados por periodo se entregan en los boletines bimestrales. Cuando los padres solicitan, se	En atención a padres y citación a padres. En consejo académico. Mediante observaciones escritas y orales que se realizan a los estudiantes y en las entregas de boletines. Existen en el colegio la citación y atención a

de los boletines de calificaciones	da información de forma verbal en los horarios de atención estipulados.	padres en caso de alguna dificultad que uno quiera comunicar, o casos especiales.. De manera general en Consejo Académico, y las observaciones verbales y escritas a los estudiantes se entregan en los boletines entregados en cada periodo
------------------------------------	---	--

Las tres maestras realizan de manera personal retroalimentación a padres en los horarios establecidos. Los boletines son ratificados como herramienta de retroalimentación. La maestra 3 complementa que se entrega información general al Consejo Académico Institucional.

21. ¿Realizas algún tipo de evaluación antes de iniciar el año escolar o antes de empezar algún tema importante? ¿Cómo realizas esta evaluación?, ¿qué instrumentos utilizas?		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
Generalmente se realiza una prueba diagnóstica escrita, en ocasiones de acuerdo al proceso que se vaya a desarrollar, se puede iniciar con la interpretación de un texto, esquema o gráfica	No, nunca las realizo	No realizo, me guío solo por los planes de estudio

Sólo la maestra 1 realiza evaluación diagnóstica.

22. ¿Cuenta la evaluación de inicio como una más de las calificaciones de la materia?, ¿cuál es el tratamiento que le das a esta calificación?		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
No cuenta como nota promedio del periodo sino como base para replantear las estrategias de inicio a un proceso o tema nuevo.	No realiza diagnóstica	No realiza diagnóstica

23. ¿Cómo utiliza la información que arroja la evaluación de inicio?, ¿los resultados de esta evaluación tienen alguna influencia en la conducción de tus clases durante el ciclo escolar?		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
Efectivamente sirven para orientar y organizar las estrategias a aplicar en el aula de clase.	No realiza diagnóstica	No realiza diagnóstica

La información obtenida es utilizada para re-direccionar las estrategias de enseñanza.

24. Con respecto a los exámenes o trabajos finales que pide para evaluar su materia, por favor explica: ¿Qué tipo de instrumentos solicita usted como verificadorio del aprendizaje al final del curso (exámenes, ensayos, resúmenes, esquemas, etc.)? ¿Qué relación sostienen los ejercicios, tareas o cualquier otra estrategia de evaluación que utilice diariamente con la evaluación final?		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
El instrumento que más se utiliza son los proyectos de síntesis, productos que reflejan en hacer en los estudiantes. Las estrategias aplicadas diariamente son un medio de preparación para lograr excelentes resultados en la evaluación final.	Siempre se realiza un examen al final de cada periodo, este se suma con las actividades y tareas, no tiene un porcentaje diferente o mayor a las otras actividades Todas las actividades diarias preparan para la evaluación final.	Actualmente estoy solicitando proyectos de síntesis donde apliquen lo aprendido. Los ejercicios de aplicación son tareas que permiten desarrollar habilidades para la evaluación final

Los instrumentos utilizados son en la Maestra 1 y 3 son los proyectos de síntesis.

En la maestra examen de final de periodo pero no tiene un porcentaje mayor a las demás

actividades realizadas. Todas coinciden en que las actividades diarias son preparatorias para la final

<p>25. Usted ha impartido clases en el área de _____ (<i>ciencias/humanidades</i>). En estos momentos usted está dando las clases de _____, _____, _____. Con base en su experiencia: ¿Cuáles son las estrategias que usted considera han sido más efectivas para evaluar periódicamente el desempeño de sus alumnos en esta disciplina? (<i>en los espacios en blanco el entrevistador debe referirse a la información sobre el área o disciplina que el profesor imparte y las clases que está dando actualmente</i>)</p>		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
El entrenamiento continuo en pruebas tipo ICFES.	Los estudiantes se desempeñan bien en el desarrollo de guías de clase. En los exámenes aún deben profundizar en métodos de estudio para obtener mejores resultados.	El trabajo en cada clase. Valorar el esfuerzo y compromiso, aunque no sean muy hábiles. Brindar espacios para reforzar y ponerse al día en los trabajos.

<p>26. ¿Cómo actúas cuando encuentras que los alumnos han cometido plagio durante el desarrollo de ejercicios o trabajos? (<i>cuando presentan la misma información en las tareas, se pasan las respuestas del examen, copian sus tareas de internet, etc.</i>)</p> <p>¿Sancionas de alguna manera a los alumnos? De ser afirmativo ¿cómo lo hace? ¿Informas a los padres al respecto? ¿Informas a algún miembro de la comunidad educativa? (coordinador, director)</p>		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
No sanciono sino hago una reflexión y provoco la necesidad en el estudiante de pedir un plazo para pedir plazo para entregar la tarea.	Cuando se han presentado estos casos me acojo a lo establecido en el manual de convivencia, siguiendo el conducto regular. Se hace la anotación en el observador y remite a coordinación.	Depende de la gravedad. Se inicia con una reflexión y observación escrita. De reincidir se llama a padres y se comunica a coordinación.

Las maestras 1 y 3 acuden inicialmente a la reflexión. La maestra 1 sigue siempre el conducto regular institucional. La Maestra 3 reporta en caso de reincidencia.

<p>27. Como parte de las prácticas de evaluación del aprendizaje en clase, ¿les preguntas a los estudiantes cómo consideran su propio desempeño y el desempeño de sus compañeros?</p> <p>¿Qué mecanismos usas para que los alumnos se autoevalúen? ¿Cómo toma en cuenta la</p>
--

autoevaluación en el proceso de enseñanza?¿Tomas en cuenta la calificación que se adjudican los alumnos con la que considera para emitir una calificación parcial o final?		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
<p>Si, periódicamente se realizan procesos de auto, co y heteroevaluación. Realizando una reflexión entre las coherencias o inconsistencias de dichas notas-</p> <p>La autoevaluación es un valor que se tiene en cuenta para promediar las notas periódicas y dentro de la rejilla de valoración se toma como el ser.</p>	<p>Si, hay un proceso de autoevaluación.</p> <p>En clase, de manera oral se trabaja sobre los criterios que se han establecido iniciando periodo.</p> <p>Se busca mejorar la propuesta académica de acuerdo a la información relevante identificada por los estudiantes.</p> <p>Si, en el aspecto del ser, se tiene en cuenta.</p>	<p>Si, se dan unos criterios para que se autoevaluén como uso adecuado del material, entrega oportuna, etc.</p> <p>Se toma en cuenta para el aspecto del ser, que cada uno sea capaz de reconocer su trabajo.</p>

Las tres maestras tienen establecidos el proceso de autoevaluación, se toma en cuenta para la calificación final en el aspecto del ser. Las maestras 1 y dos indican que la información de autoevaluación de estudiantes es utilizada para evaluar estrategias y mejorar propuesta académica.

28. Como parte de las prácticas de evaluación del aprendizaje en clase, ¿les pides a los estudiantes que evalúen el trabajo de sus compañeros?		
¿Qué mecanismos usas para que los alumnos se coevalúen?¿Cómo tomas en cuenta la coevaluación en el proceso de enseñanza?¿Tomas en cuenta la calificación que se adjudican los alumnos en la coevaluación para emitir una calificación parcial o final?		
MAESTRA 1	MAESTRA 2	MAESTRA 3
<p>Durante los proyectos de síntesis o actividades orales donde los estudiantes dejan ver sus capacidades para manejar público, procesos y contenidos, sus compañeros opinan sobre la habilidad y errores que evidenciaron durante esta puesta en escena.</p> <p>Se toma como un referente para rediseñar las estrategias y enfatizar en ciertos procesos o habilidades que se están dejando de lado pero están siendo evidentes como falencias cuando están siendo evaluados por sus compañeros</p>	<p>Si, ellos tienen espacio para evaluar el desempeño de sus compañeros.</p> <p>Los mecanismos están dados de acuerdo a los criterios que se han establecido iniciando periodo.</p> <p>La información identificada se toma en cuenta para mejorar la planeación de clase.</p> <p>También la coevaluación tiene relevancia en el aspecto del ser.</p>	<p>No, no lo he hecho, pero estoy diseñando estrategias para que ellos se sitúen respecto al rendimiento de sus compañeros; se pongan en el rol del docente y aprendan a emitir críticas constructivas y a aprender del trabajo</p>

La coevaluación hace parte de la valoración promedio como nota final		de los demás.
--	--	---------------

Las maestras 1 y 2 utilizan la coevaluación y la toman dentro la la calificación final. Se toma como referente para rediseñar las estrategias de enseñanza. La maestra 2 coevalúa de acuerdo a los criterios dados iniciando período. La maestra 1 lo orienta en las actividades orales o proyectos de síntesis para identificar y mejorar aspectos en habilidades sociales.

Apéndice F: Instrumento 003 Evaluación de productos académicos (Lista de Cotejo).

Evaluación de Productos Académicos: Retroalimentación y Calificación

Propósito:

Este instrumento que se presenta a manera de rúbrica de evaluación tiene como propósito medir el nivel de retroalimentación que el maestro ha expuesto a los alumnos en sus tareas o ejercicios en clase, las cuales pueden estar alojadas en la libreta o cuaderno de notas, hojas de ejercicios, libros de texto y ejercicios, etc.

Instrucciones:

Este instrumento será de uso exclusivo del aplicador. No será necesario que lo imprima, se puede manejar completamente en formato electrónico. Por lo tanto se recomienda que el aplicador pinte de color rojo el cuadro (☐) que corresponda al valor que más se acerque a lo que se percibe durante el análisis de productos académicos retroalimentados por los docentes que son participantes en este estudio. Es igualmente importante escribir en las áreas donde se solicita así como incluir comentarios relevantes en torno a los productos académicos analizados.

Nota: El cuadro se puede poner de color rojo utilizando el mismo comando con el que se cambian las letras de color.

I. Datos generales

Nombre de la materia:

Nombre del alumno (a) que desarrolló el producto académico:
.....

Edad:.....

Grado que cursa:

Nivel de rendimiento académico (promedio) actual del alumno (a):

Alto (promedio en la materia: entre 10-9) Medio alto (promedio en la materia: entre 8-7)

Medio (promedio en la materia: entre 6-5) Bajo (promedio en la materia: menor a 5)

De las 5 tareas a analizar, este producto académico corresponde al mes de:

septiembre 2010 octubre 2010 noviembre 2010 diciembre 2010
enero 2011

El producto académico se encuentra en:

la libreta de ejercicios el libro de texto otro lugar (especificar)

hoja de ejercicios/ cuestionario hechos por el maestro

El tipo de producto académico es:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> un conjunto de ejercicios | <input type="checkbox"/> un escrito (ensayo, cuento, reflexión, opinión, artículo, etc.) |
| <input type="checkbox"/> un examen rápido (corto) | <input type="checkbox"/> un diagrama, esquema, mapa o cualquier producto de tipo gráfico |
| <input type="checkbox"/> avances de un proyecto/ portafolio | <input type="checkbox"/> una indagación o investigación |
| <input type="checkbox"/> otro tipo (especificar) | |

Este es uno de los productos que voy a escanear e incluiré en el documento de tesis

1 Sí 2 No

II. Prácticas en torno a la retroalimentación de productos académicos

Pinta de color rojo el cuadro () que más se acerca a la afirmación que se realiza sobre la retroalimentación a los productos escolares que ha emitido el docente:

Sobre la forma del producto académico:

1. Existen anotaciones hechas por el maestro en el producto académico revisado que hacen alusión al mejoramiento de la:

a) Redacción y/o cohesión entre ideas o párrafos

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

b) Ortografía

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

c) Caligrafía

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

d) Estilo o forma de la presentación

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

e) Creatividad/ originalidad

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

f) Extensión del producto (número de páginas, de palabras, etc.)

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

g) Presentación y uso de gráficas o esquemas

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

2. En el producto académico revisado, marca con una "X" las tres de las opciones de forma que se presentan con más frecuencia a lo largo de la retroalimentación dada por el docente:

a) Redacción/cohesión entre ideas o párrafos

b) Ortografía

c) Caligrafía

d) Estilo o forma de la presentación

e) Creatividad/ originalidad

f) Extensión del producto (número de páginas, palabras, etc.)

g) Presentación y uso de gráficas o esquemas

3. Si existe algún comentario importante sobre la retroalimentación efectuada por el maestro correspondiente a los criterios de forma, por favor anótalo en el siguiente recuadro.

--

Sobre el contenido del producto académico:

4. El docente utilizó un lenguaje de tipo descriptivo que señala puntualmente errores o áreas de oportunidad que haya encontrado en el producto revisado.

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

5. El docente realizó algún señalamiento relacionado con los estándares o metas previamente estipuladas que debía contener el producto, con base en los cuales se realizan las observaciones de mejor.

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

6. El docente realizó algún comentario relacionado con el cumplimiento global del producto con respecto a lo solicitado

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

7. El docente realizó algunos comentarios relacionados con el cumplimiento parcial de algunos puntos específicos del producto

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

8. El docente realizó comentarios sobre algunas alternativas para que el alumno mejore su desempeño o alguna habilidad en particular.

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

9. Si existe algún comentario importante sobre la retroalimentación efectuada por el maestro correspondiente a los contenidos, por favor anótalo en el siguiente recuadro.

--

Sobre el aspecto afectivo de la retroalimentación:

10. El docente incluyó símbolos o palabras que se pueden interpretar como aceptación y aliento a seguir trabajando bien a lo largo de su retroalimentación (*pueden ser caras felices, estrellas o expresiones cortas como excelente, muy bien, felicitaciones, etc.*)

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica
-------------------------------	-------------------------------	--------------------------------------

		para este caso
--	--	----------------

11. El docente incluyó símbolos o palabras que se pueden interpretar como rechazo o desaliento a lo largo de su retroalimentación (*pueden ser caras tristes o expresiones cortas como muy mal, pésimo, etc.*)

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

12. ¿Cómo son los mensajes que ha dejado el maestro en el producto revisado?

1 <input type="checkbox"/> Largos	2 <input type="checkbox"/> Cortos	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-----------------------------------	-----------------------------------	---

13. ¿Qué tipo de lenguaje usa el docente en sus mensajes?

1 <input type="checkbox"/> Descriptivo	2 <input type="checkbox"/> Imperativo	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
--	---------------------------------------	---

Sobre el valor del trabajo analizado:

14. ¿Se emitió calificación para este producto académico?

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

15. De haber respondido sí en la pregunta 14, ¿esta calificación cuenta para la emisión de la calificación final?

1 <input type="checkbox"/> Sí	2 <input type="checkbox"/> No	3 <input type="checkbox"/> No aplica para este caso
-------------------------------	-------------------------------	---

En resumen:

16. Según el análisis que acaba de hacer sobre la retroalimentación del producto académico seleccionado responda:

a) ¿A qué aspecto se le dio más importancia?

1 <input type="checkbox"/> A la forma	2 <input type="checkbox"/> Al contenido	3 <input type="checkbox"/> A lo afectivo
---------------------------------------	---	--

b) ¿Qué predominó en la retroalimentación?

1 <input type="checkbox"/> Mensajes cortos	2 <input type="checkbox"/> Mensajes largos	3 <input type="checkbox"/> Uso de símbolos
--	--	--

17. Si existe algún comentario importante o algo que resaltar sobre el análisis realizado, escríbelo en este recuadro.

Apéndice G: Análisis de productos académicos, comparativos docentes

Tabla 7

Fuente de los productos evaluados por los docentes

Fuente	Docente 1 Biología	Docente 2 Sociales	Docente 3 Artes	Porcentaje
Libreta de ejercicios	12	19	0	51.7
Libro de texto	0	0	0	0
Otro lugar	8	1	20	48.3
TOTAL	20	20	20	100

Tabla 8

Tipo de producto evaluado. Frecuencia y porcentaje.

Tipo	Maestra 1	Maestra 2	Maestra 3	Total	Porcentaje
Conjunto de ejercicios	0	0	0	0	0.0%
Examen rápido	4	1	0	5	8.3%
Avances proyecto/portafolios	4	0	0	4	6.7%
Escritos	4	0	0	4	6.7%
Diagramas	4	4	20	28	46.7%
Investigación	4	15	0	19	31.7%

TOTAL	20	20	20	60	100.0%
-------	----	----	----	----	--------

Tabla 9

Mejoramiento de algunos aspectos de forma. Frecuencia de aparición de mensajes en las tareas revisadas. n=70

Aspecto	Docente 1 Biología	Docente 2 Sociales	Docente 3 Artes	F	Porcentaje
Redacción y/o cohesión entre ideas o párrafos.	9	0	0	9	12.9%
Ortografía.	4	0	0	4	5.7%
Caligrafía.	0	0	0	0	0.0%
Estilo o forma de presentación.	8	0	18	26	37.1%
Creatividad / originalidad.	3	0	0	3	4.3%
Extensión del producto.	0	8	0	8	11.4%
Presentación y uso de gráficas o esquemas.	6	1	13	20	28.6%
TOTAL	30	9	31	70	100.0%

Tabla 10

Mejoramiento de algunos aspectos de contenido. Frecuencia de aparición de mensajes en las tareas revisadas. n=81

Aspectos	Docente 1 Biología	Docente 2 Sociales	Docente 3 Artes	Total	Porcentaje
Lenguaje descriptivo que señale puntualmente errores o áreas de oportunidad.	10	4	4	18	22.2%
Señalamientos relacionados con estándares o metas previamente estipuladas que debía contener el producto.	9	2	4	15	18.5%
Señalamiento sobre el cumplimiento global del producto sobre criterios señalados.	6	3	8	17	21.0%
Señalamiento sobre el cumplimiento parcial del producto sobre criterios señalados.	8	3	4	15	18.5%
Señalamiento de algunas alternativas para mejorar el producto o sobre el desarrollo de alguna habilidad en particular.	15	1	0	16	19.8%
TOTAL	48	13	20	81	100.0%

Tabla 11

Mejoramiento de algunos aspectos de tipo afectivo. Frecuencia de aparición de mensajes en las tareas revisadas n=119

Aspecto	Maestra 1 Biología	Maestra 2 Sociales	Maestra 3 Artes	Total	Porcentaje
a. Inclusión de símbolos que se puedan interpretar como aceptación/ aliento	10	1	6	17	14.3%
b. Inclusión de símbolos que se puedan interpretar como desaprobación/ rechazo	0	0	0	0	0.0%
c. Cantidad de mensajes largos (oraciones enteras)	11	1	10	22	18.5%
d. Cantidad de mensajes cortos (frases cortas)	9	10	10	29	24.4%
e. Contiene lenguaje descriptivo	20	11	20	51	42.9%
f. Contiene lenguaje imperativo	0	0	0	0	0.0%
TOTAL	50	23	46	119	100.0%

Tabla 12

Emisión y comunicación de la calificación obtenida/Frecuencia por maestra

Emisión y comunicación de la calificación obtenida	Docente 1 Biología	Docente 2 Sociales	Docente 3 Artes
a. Aparece calificación obtenida	20	20	20
b. Cuenta para la calificación final	20	20	20
TOTAL	40	40	40

Apéndice H: Instrumento 004 Cuestionario a estudiantes

Cuestionario sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula

Propósito:

Este instrumento tiene como propósito coleccionar información que puedas proporcionarnos acerca de la manera en que tú como alumno utilizas la información que tu profesor o profesora te brinda a partir de trabajos, tareas o exámenes breves (entre otros) que miden paulatinamente tu rendimiento académico.

Instrucciones:

Este instrumento consta de dos partes. La primera contiene una serie de preguntas de índole general. Deberás llenar o marcar con una "X" la información correspondiente.

I. Datos generales del alumno o alumna:

Nombre(s):

Apellido paterno:

Apellido materno:

Fecha de nacimiento (día /mes/año):

Género:

Masculino (varón) Femenino (mujer)

País en el que vives:

Estado en el que vives:

Nombre de la escuela a la que asistes:

Grado escolar (marca la opción y escribe el grado o semestre que cursas):

Primaria Secundaria Preparatoria Profesional
Grado: _____ Grado: _____ Semestre: _____ Semestre: _____

-----*Sólo la persona que aplica este cuestionario debe llenar esta sección*-----

Nombre del profesor o profesora del grupo: _____
Materia que imparte: _____

II. Utilización de la información que te da tu profesor o profesora a partir de las diferentes formas en que evalúa tu aprendizaje

Esta es la segunda parte del instrumento. Lee muy bien cada oración o pregunta. Marca con una "X" el valor que más se acerque a la respuesta que quieres dar para cada caso.

1. Recibes por parte de tu profesor (a) trabajos, tareas o exámenes **corregidos y con observaciones o comentarios** para que mejores tus calificaciones y desempeño académico.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

2. Cuando recibes comentarios hechos a tus trabajos, tareas o exámenes por parte de tu profesor (a) los lees con detenimiento.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

3. Estás de acuerdo con lo que tu profesor(a) apunta como errores que encontré en tus trabajos o exámenes.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

4. Los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesor(a) en tus trabajos y tareas son claros para ti.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

5. Cuando tienes alguna duda sobre los comentarios hechos a tus trabajos o tareas, preguntas a tu profesor (a) de inmediato o al día siguiente.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

6. Cuando recibes comentarios por parte de tu profesor (a) tratas de poner en práctica lo que se indica para mejorar la elaboración de tus tareas.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

7. Poner en práctica las sugerencias o comentarios que hace tu profesor (a) te ayuda a subir las calificaciones.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

8. Los mensajes que te deja tu profesor(a) al revisar tus tareas o ejercicios te motivan a seguir mejorando.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

9. Los comentarios u observaciones que hace tu profesor(a) a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico.

1 <input type="checkbox"/> Siempre	2 <input type="checkbox"/> Casi siempre	3 <input type="checkbox"/> A veces	4 <input type="checkbox"/> Casi nunca	5 <input type="checkbox"/> Nunca
------------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------

¿Quisiera decir algo más sobre cómo utilizas las observaciones y comentarios que te hace tu profesor(a) sobre tus tareas? Escribe en las siguientes líneas qué haces normalmente con los comentarios que recibes.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Apéndice I: Vaciado y categorización pregunta abierta (10) Instrumento 004

Tabla 13

Vaciado pregunta abierta cuestionario aplicado a estudiantes

Estudiante / Asignatura	Estudiante alto rendimiento	Estudiante medio alto rendimiento	Estudiante medio rendimiento	Estudiante bajo rendimiento
Biología	ESTUDIANTE 1	ESTUDIANTE 2	ESTUDIANTE 3	ESTUDIANTE 5
	Si los comentarios son negativos trato de ponerlos en práctica; si son buenos, sigo mejorando para sacar excelente.	Los comentarios los pongo en práctica; me sirven para mejorar mucho porque aprendo más.	Con los comentarios me esfuerzo más para hacer mejor las cosas, sé que hacer.	Los utilizo para mejorar la nota y entender mucho mejor.
Ciencias Sociales	ESTUDIANTE 5	ESTUDIANTE 6	ESTUDIANTE 7	ESTUDIANTE 8
	Los comentarios yo los asumo; la maestra sabe en qué me equivoqué y eso me ayuda a corregir y aprender más. Ella hace las clases sencillas y trata de que los estudiantes no se aburran.	Los comentarios los leo y si no estoy de acuerdo con la nota se lo digo a la maestra.	Los comentarios los asumo con responsabilidad y los pongo en práctica, porque así mejoraré mi desempeño académico.	Con los comentarios intento mejorar para mejorar la nota.
Educación	ESTUDIANTE 9	ESTUDIANTE10	ESTUDIANTE 11	ESTUDIANTE12

Artística	Los comentarios los tomo en cuenta para la próxima vez. Me gusta que me diga lo que está bien y lo que está mal para corregir.	Recibo los comentarios y analizo, luego determino si los pongo en práctica, aunque en general son muy buenos.	Leo los comentarios y busco en los trabajos para ver si ella tiene razón y trato de corregir	Los comentarios nos ayudan a mejorar como persona y mejorar académicamente Son para mejorar el trabajo asignado.
-----------	--	---	--	---

Tabla 14

Categorías de análisis pregunta 10 cuestionario realizado a estudiantes

COMENTARIO	CATEGORIA
Si los comentarios son negativos trato de ponerlos en práctica; si son buenos, sigo mejorando para sacar excelente.	Aprender más, mejorar, entender mejor, entender.
Los comentarios los pongo en práctica; me sirven para mejorar mucho porque aprendo más.	Aprender más, mejorar, entender mejor, entender.
Con los comentarios me esfuerzo más para hacer mejor las cosas, sé que hacer.	Aprender más, mejorar, entender mejor, entender.
Los utilizo para mejorar la nota y entender mucho mejor.	Aprender más, mejorar, entender mejor, entender.
Los comentarios yo los asumo; la maestra sabe en qué me equivoqué y eso me ayuda a corregir y aprender más. Ella hace las clases sencillas y trata de que los estudiantes no se aburran.	Aprender más, mejorar, entender mejor, entender
Los comentarios los leo y si no estoy de acuerdo con la nota se lo digo a la maestra	Corregir si estoy de acuerdo.
Los comentarios los asumo con responsabilidad y los pongo en práctica, porque así mejoraré mi desempeño académico	Mejorar académicamente.

.	
Con los comentarios intento mejorar para mejorar la nota.	Mejorar académicamente.
Busco a ver si tiene razón y trato de corregir	Corregir si están de acuerdo.
Mejorar las calificaciones	Mejorar académicamente.
Analizo y pongo en práctica	Aprender más, mejorar, entender mejor, entender.
Pongo en práctica para mejorar	Aprender más, mejorar, entender mejor, entender.

Tabla 15

Categorías de análisis pregunta 10 cuestionario a estudiantes. Datos presentados como frecuencia y porcentaje de aparición.

10. ¿Quisiera decir algo más sobre cómo utilizas las observaciones y comentarios que te hace tu profesor(a) sobre tus tareas? Escribe en las siguientes líneas qué haces normalmente con los comentarios que recibes.		
CATEGORIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
aprender más, mejorar y entender mejor,	7	58%
Mejorar académicamente	3	25%
Corregir si están de acuerdo	2	17%
Total	12	100%

Apéndice J: Instrumento 005 Entrevista a estudiantes

Entrevista sobre utilización de información alrededor de la evaluación del aprendizaje en el aula

Propósito:

Este instrumento tiene como propósito coleccionar información detallada sobre la utilización y percepciones de cuatro alumnos por grupo (total de 12 alumnos para este estudio) que pueda proporcionarnos mayor detalle acerca de la manera en que utilizan la información que su profesor profesora les brinda a partir de haber revisado trabajos, tareas, exámenes breves que miden su rendimiento académico paulatinamente. A continuación se plantean algunas preguntas abiertas que responderán los mismos alumnos a quienes se les están analizando las tareas o productos académicos.

Instrucciones:

Este instrumento consta de dos partes. La primera contiene una serie de preguntas de índole general. Deberás llenar la información correspondiente para cada caso:

I. Datos generales del alumno o alumna:

Nombre(s):

Apellido paterno:

Apellido materno:

Grado escolar (marca la opción y escribe el grado o semestre que cursas):

Primaria

Secundaria

Preparatoria

Profesional

Grado: _____

Grado: _____

Semestre: _____

Semestre: _____

Información y calificaciones obtenidas en la materia del profesor que se ha elegido para el estudio:

Nombre de la materia: _____

Promedios o calificaciones obtenidas cada mes de septiembre 2008 a enero 2009

Febrero: ____	Marzo: ____	Abril: ____	Mayo: ____	Junio: ____
Promedio del alumno: ____				

II. Utilización de la información que emite el alumno sobre la utilización de la información y su percepción en torno a las prácticas de evaluación formativa.

La segunda parte contiene preguntas abiertas que deberás plantear a los alumnos que seleccionaste para el estudio (12 alumnos en total, 4 por cada grupo).

1. ¿Recibes por parte de tu profesor (a) trabajos, tareas o exámenes corregidos y con observaciones o comentarios para que mejores tus calificaciones y desempeño académico?, ¿qué tan frecuentemente las recibes?
2. ¿Qué haces cuando recibes comentarios hechos a tus trabajos, tareas o exámenes por parte de tu profesor (a)? (*las lees, las compartes con tus compañeros o padres, las guardas, etc.*)
3. ¿Estás de acuerdo con lo que tu profesor(a) apunta como errores que encontró en tus trabajos o exámenes?
4. ¿Crees que los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesor(a) en tus trabajos y tareas son claros?
5. ¿Qué tan frecuente es que tengas dudas sobre los comentarios hechos a tus trabajos o tareas?
6. Cuando recibes comentarios para mejorar tus trabajos o ejercicios, ¿los tratas de poner en práctica?
7. Si la respuesta a la pregunta anterior fue sí, ¿poner en práctica los comentarios te ha ayudado a subir las calificaciones?
8. Cuando lees los comentarios que hace tu profesor(a) sobre las tareas que presentas, ¿te sientes motivado o animado a seguir mejorando en tu actividad escolar?
9. En general, ¿piensas que los comentarios u observaciones que hace tu profesor(a) a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico?

10. ¿Quisiera decir algo más sobre cómo utilizas los comentarios de tu profesor (a) sobre tus tareas o trabajos y cómo te sientes al leerlos?

Pregunta	Alto rendimiento	Medio alto rendimiento	Medio rendimiento	Bajo rendimiento
----------	------------------	------------------------	-------------------	------------------

Apéndice K: Vaciado comparativo entrevista a estudiantes

	Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3	Estudiante 4
1. Recibes por	SI, Ella pone en el	Siempre nos escribe	Si claro, para	Si, casi siempre
parte de la pregunta profesor (a) trabajos, tareas o exámenes	trabajo que Alto de rendimiento indica a uno como hacerlo.	Pues sí, a veces y Medio bien, y cuando no se corrigir	Mejora Estudiante 3 como que Medio de errores, rendimiento si está completo, si	Estudiante 4 bajo rendimiento
corregidos y con observaciones o comentarios para que mejores tus calificaciones y desempeño académico.			es lo que pedía. Frecuencia: siempre	
	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7:	Estudiante 8
	Si, siempre que deja un taller, recoge los cuadernos, nos indica en que nos equivocamos, nos deja una nota donde se nota el error cometido. Frecuencia: siempre que hacemos un trabajo	A veces me hace anotaciones. Frecuencia: no siempre	Si, cuando tengo algún error, ella me escribe en el cuaderno, luego la busco para que me explique. FRECUENCIA: Siempre que cometo un error	Si, cuando uno tiene un errorcito ella escribe y dice que corrija y que vuelva a presentar, da oportunidad nuevamente. FRECUENCIA: a veces
	Estudiante 9:	Estudiante 10	Estudiante 11	Estudiante 12
	Pues no siempre pero ella me pone corrección, me indica mejorar en esto para ser mejor persona	Si la profesora nos entrega la próxima clase después de haber calificado.FRECUENCIA: Casi siempre, es cada clase que la profesora entrega los trabajos y le va indicando a uno en qué se equivoco o que toca corregir	Si, ella siempre nos escribe ahí que nos quedó mal. FRECUENCIA: Casi siempre	SI., nos da correcciones escritas. FRECUENCIA: Casi siempre

.2. Cuando recibes comentarios hechos a tus trabajos, tareas o exámenes por parte de tu profesor (a) las lees con detenimiento.	Yo los leo y los pongo en práctica para aprender mejor.	Yo los leo y lo que hice más reflexiono, miro, me sirve para otras evaluaciones no cometer el mismo error. Estudiante 2 Medio alto rendimiento 2	Yo lo leo y a veces las guardo, a veces no; los leo a ver que es lo que pasa. Estudiante 3 Medio rendimiento	Los cojo y los utilizo para mejorar la nota en la materia. Estudiante 4 bajo rendimiento
	Estudiante 1 Alto rendimiento			
	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7:	Estudiante 8
	Le pido el favor que me explique en que me equivoqué, me colabora, yo entiendo para complementar y salir mejor.	Los leo, si no estoy de acuerdo le pido explicación, para poder tener claro lo que debo hacer	Los leo, luego le preguntó la razón y después pongo en práctica y trato de corregir	Siempre los leo y lo que escribe ahí lo corrijo y voy otra vez
	Estudiante 9	Estudiante 10	Estudiante 11:	Estudiante 12:
	Trato de grabarmelas para la próxima después de corregido me ponga excelente. Eso le sube el ánimo a uno y ella también porque sebe que uno la toma en cuenta	Pues yo intento mejorarlos aunque a veces no es mucho lo que me equivoco. Trato de ponerlo en práctica	A veces trato de mejorar para el próximo trabajo	Trato de corregirlos para la próxima vez salir mejor. Le pregunto a ver que tengo que mejorar

Pregunta 3. Estás de acuerdo con lo que tu profesor(a) apunta como errores que encontró en tus trabajos o exámenes	Estudiante 1 Alto rendimiento Si claro, uno se da cuenta, que es verdad el error que uno cometió y lo corregí	Estudiante 2 Medio, alto rendimiento si, estoy de acuerdo	Estudiante 3 Siempre Medio rendimiento	Estudiante 4 bajo rendimiento Si, estoy de acuerdo
	Estudiante 5:	Estudiante 6:	Estudiante 7:	Estudiante 8
	Si, porque si ella corrige algo, lo hace bien. Indica que faltó, lo hace visible para que uno lo entienda y lo pueda corregir	Si, si me queda mal, si	Si, estoy de acuerdo, cuando termino un trabajo puedo ver que errores tengo	Si, estoy de acuerdo
	Estudiante 9	Estudiante 10	Estudiante 11	Estudiante 12
	Esto de acuerdo porque eso es uno saber perder, saber corregir para la próxima ser mejor	Si señora, yo sé que ella como docente ella sabe su materia	A veces. A veces a uno le parece injusto porque uno se ha esforzado mucho en ese trabajo y que ella le diga a uno que quedó mal.	Si, son cosas que ella le dice a uno para mejorar, para que en la próxima nos vaya mejor

4. Los mensajes de revisión y mejora que deja tu profesor(a) en tus trabajos y tareas son claros para ti.	Si	Si, son claros	Si	Si, son muy claros
	Estudiante 5:	Estudiante 6	Estudiante 7	Estudiante 8
	Si, son muy claros	Si son claros	Si, son claros	Si son claros
	Estudiante 9	Estudiante 10	Estudiante 11:	Estudiante 12:
	Si, siempre los entiendo	Si, yo los entiendo bien	Si, son claros	Si, son claros

Pregunta	Estudiante 1 Alto rendimiento1	Estudiante 2 Medio alto rendimiento 2	Estudiante 3 Medio rendimiento	Estudiante 4 bajo rendimiento
5. Cuando tienes alguna duda sobre los comentarios hechos a tus trabajos o tareas, preguntas a tu profesor (a) de inmediato o al día siguiente.	No..., estoy de acuerdo, es muy concreta	No, nunca	Muy pocas veces, ella casi siempre tiene la razón y no se equivoca.	Muy pocas veces tengo dudas.
	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Estudiante 8
	Casi nunca	No, generalmente estoy de acuerdo con ella	Muy poco	Siempre los entiendo
	Estudiante 9	Estudiante 10	Estudiante 11	Estudiante 12
	No, no tengo ninguna duda	Muy pocas veces, casi siempre le prestó atención	No tengo dudas, ella siempre escribe muy claro	No, porque los comentarios que ella le hace a uno son muy claros, que las líneas, cualquier cosa ella se lo aclara a uno

Pregunta	Estudiante 1 Alto rendimiento1	Estudiante 2 Medio alto rendimiento 2	Estudiante 3 Medio rendimiento	Estudiante 4 bajo rendimiento
----------	--------------------------------	--	--------------------------------	-------------------------------

6. Cuando recibes comentarios por parte de tu profesor (a) tratas de poner en práctica lo que se indica para mejorar la elaboración de tus tareas.	Claro	Si, yo me pongo a repasar, pongo en práctica y no sólo en esa materia	si claro	Si, para subir la nota, para mejorar
	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Estudiante 8
	Si porque ella me está indicando en qué me equivoqué, uno debe aprender a corregir los errores, a saber dónde se equivocó para no volver a cometerlo	Si, trato de poner en práctica	Si, claro que sí	Si, trato de ponerlos en práctica
	Estudiante 9	Estudiante	Estudiante 11	Estudiante 12
	Si, siempre los pongo en práctica	Si la mayoría de veces si los pongo en práctica para subir la nota	A veces	Si, siempre

Pregunta	Estudiante 1 Alto rendimiento 1	Estudiante 2 Medio alto rendimiento 2	Estudiante 3 Medio rendimiento	Estudiante 4 bajo rendimiento
.7. Poner en práctica las sugerencias o comentarios que hace tu profesor (a) te ayuda a subir las calificaciones	Si, bastante, porque a partir de un error se ayuda más, el error me da oportunidad	Bastante, ella hace las anotaciones de lo que está mal, uno reflexiona y ahí es donde uno se da cuenta del error	Si mucho, porque si hice algo mal me hace observación al hacer una evaluación uno ya sabe y sube la nota	Si mucho, ella da oportunidades
	Estudiante 5	Estudiante 6:	Estudiante 7	Estudiante 8
	Si porque no solo es para artes, también para otras materias, lo que aprendo ahí lo pongo en práctica en otras asignaturas	Si señora, me ha ayudado a subir la nota	Si, me ha ayudado a subir la calificación	Si, casi siempre, lo trato de poner en práctica para la próxima ocasión
	Estudiante 9	Estudiante 10	Estudiante 11	Estudiante 12
Si porque no solo es para artes, también para otras materias, lo que aprendo ahí lo pongo en práctica en otras asignaturas	Si señora, me ha ayudado a subir la nota	Si, me ha ayudado a subir la calificación	Si, casi siempre, lo trato de poner en práctica para la próxima ocasión	

Pregunta	Estudiante 1 Alto rendimiento 1	Estudiante 2 Medio alto rendimiento 2	Estudiante 3 Medio rendimiento	Estudiante 4 bajo rendimiento
----------	---------------------------------	---------------------------------------	--------------------------------	-------------------------------

8. Los mensajes que te deja tu profesor(a) al revisar tus tareas o ejercicios te motivan a seguir mejorando	si, claro	Si, porque uno siempre quiere salir adelante, así que eso permite mejorar	Si claro, siento alegría porque puedo mejorar y aprender más	Si mucho, porque ella dice que uno puede hacer más, que uno puede hacer las cosas mejor, entonces uno se siente bien, ella indica como hacerlo nuevamente
	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Estudiante 8
	Si, porque sirve para mejorar, para salir adelante, no cometer los errores, no solo en lo académico sino también en lo laboral	Si me motiva porque si algo me quedó mal me motivo a subir la nota, a intentarlo otra vez	Si, me siento motivado porque no estoy acostumbrado a tener notas altas, me siento motivado a llegar a 5, siento ganas de aprovechar las oportunidades	Si, me motiva a seguir mejorando, para salir bien en la materia.
	Estudiante 9	Estudiante 10	Estudiante 11	Estudiante 12
	Si porque no es que uno sepa dibujar, uno aprende, mira, no solo si sabe o no, uno lo pone en práctica	Si me motiva mucho a continuar con el mismo nivel académico	Si, me siento motivado, ella muestra el error y así lo puedo hacer mejor	Si porque es como otra oportunidad que ella le da a uno para mejorar en el trabajo

Pregunta	Estudiante 1 Alto rendimiento 1	Estudiante 2 Medio alto rendimiento 2	Estudiante 3 Medio rendimiento	Estudiante 4 bajo rendimiento
9. Los comentarios u observaciones que hace tu profesor(a) a tus tareas sí te sirven para mejorar tus calificaciones y desempeño académico	Los comentarios que ella me hace por ejemplo cuando está bien pone carita feliz y cuando no carita triste, eso hace que se esmere para la próxima vez tener carita feliz	si, claro	Si porque ayuda a entender que pasó, si no lo hicieran no sabría hacia donde ir	si, mucho
	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Estudiante 8
	Si, ayudan mucho, al corregir se mejora cada día más.	si, ayuda	Si, si sirve	si, si sirve
	Estudiante 9	Estudiante 10	Estudiante 11	Estudiante 12
	Si, si me han servido mucho para poner en práctica en otras materias	Si, mejorando mis trabajos, para que cada vez sean más excelentes	Si, ayuda a subir las calificaciones. Da muchas oportunidades a veces las aprovecho	Si, si sirven

Pregunta	Estudiante 1 Alto rendimiento1	Estudiante 2 Medio alto rendimiento 2	Estudiante 3 Medio rendimiento	Estudiante 4 bajo rendimiento
¿Quisiera decir algo más sobre cómo utilizas las observaciones y comentarios que te hace tu profesor(a) sobre tus tareas? Escribe en las siguientes líneas qué haces normalmente con los comentarios que recibes	Bueno, cuando son felicitaciones se siente bien por tanto que se esmero. Cuando son negativos pues aceptarlos y corregir. Lo pongo en práctica en todas las materias. Nos dice que el respeto es importante y que trabajemos con valores.	Motivada a para seguir. Si me hiciera correcciones no sabría cual es el error	Siempre, me siento orgullosa de seguir mejorando, siempre los leo, analizo, leo cuaderno y comparto	Pues yo me siento muy bien. Cuando uno hace algo mal pues uno se siente mal pero trato de mejorar
	Estudiante 5	Estudiante 6	Estudiante 7	Estudiante 8
	Me siento bien pues uno piensa que estaba bien y si corrijo tengo que mejorar, corregir de igual manera.	A veces me siento confundida porque ella me coloca las anotaciones, yo esperaba tenerlo bien.	Me motiva mucho, las observaciones me motivan mucho a querer sacar 5, significa que me esforcé y pude.	Pues mal. Ella escribe a uno para que mejore. Es mejor que le digan a uno lo que tiene mal para uno mejorar
	Estudiante 9	Estudiante	Estudiante 11	Estudiante 12
	Trato de comprender porque me puso eso, miro los dibujos que tengo y me doy cuenta que es verdad, y que no es por bajarle la nota si no porque uno sea excelente, La preocupación de ella es que uno sea mejor	Yo me siento muy bien porque la mayoría de veces son buenos, trato antes de difundirlos, de explicarle a los que no entiendan	Cuando ella escribe uno trata de mejorar. A veces a uno no le gusta, por lo que decía que uno se ha esforzado.	Me siento bien con los comentarios, es algo positivo que ella le da a uno. Cuando no es algo tan bueno, voy y le pregunto a ver que es lo que tengo que mejorar

Apéndice L. Tablas de apoyo estudio 2 (estudiantes)

Tabla 16

Consolidado de reactivos encuesta estudiantes.

Reactivo	Media	Mediana	Moda	SD	□	Mínimo	Máximo
R1	2.0	2	1	1.04	1.09	1	4
R2	1.5	1	1	0.80	0.64	1	3
R3	1.5	1	1	0.80	0.64	1	3
R4	1.2	1	1	0.58	0.33	1	3
R5	1.5	1	1	0.67	0.46	1	3
R6	1.7	1.5	1	0.78	0.61	1	3
R7	1.2	1	1	0.39	0.15	1	2
R8	1.3	1	1	0.65	0.42	1	3
R9	1.1	1	1	0.29	0.08	1	2

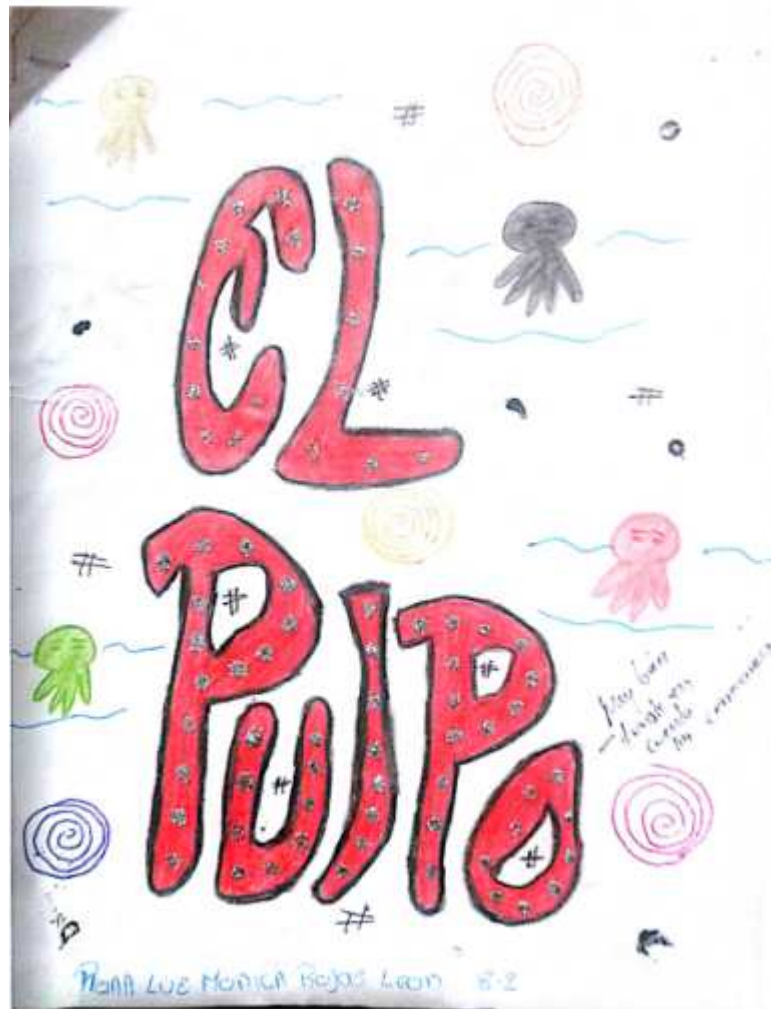
Tabla 17

Resultados obtenidos por los estudiantes participantes durante el primero y segundo período académico (comparativos por periodo)

Asignatura	Estudiante	Período 1		Período 2		Acumulado
		Nota	Refuerzo	Nota	Refuerzo	
Biología	1	4.7		4.0*		4.35
	2	4.5		4.5		4.5
	3	3.8		4.0		3.9
	4	2.7	3.0	3.3		3.15
Ciencias Sociales	5	4.6		4.5		4.55
	6	4.3		4.1		4.2
	7	3.3		2.7*		3.0
	8	1.9	3.0	2.7	3.1	3.05
Educación Artística	9	4.9		3.8*		4.35
	10	4.4		4.4		4.4
	11	3.5		3.0		3.25
	12	2.5	3.0	3.0		3.0

Apéndice M: Productos significativos solicitados a estudiantes

Producto 1. Trabajo escrito, avance de proyecto de síntesis Biología. Estudiante Mónica. Nivel medio.



En esta página la docente felicita a la estudiante por haber puesto en práctica los comentarios realizados con anterioridad.

Introducción

El pulpo es un animal muy misterioso, porque casi nadie habla de él.

Un pulpo es uno de los animales más inteligentes del mar, que tiene hasta ocho brazos ventajosos? y pegajosos, cuando una pulpa tiene crías puede tener hasta (150.000) y las pone en tiritas en una cuerda, y cuando los pequeños nacen la madre ensausta muere, los pulpos tienen mucha fuerza en comparación a su tamaño.

El pulpo tiene una tinta para escapar de sus depredadores. En este trabajo se hace énfasis en su sistema nervioso y endocrino.....



sin cambio al figurar juveniles.

Generated by CamScanner from intsig.com

Se indica las palabras incorrectas (ventajosas en lugar de ventosas y ensausta en lugar de exhausta). Se indica en el último párrafo que en el apartado se debe enfatizar en el sistema nervioso y endocrino.

EL PULPO

El pulpo es un animal marino que vive en las profundidades del mar. El pulpo tiene los ojos, brazos, tentáculos y boca. El pulpo tiene un cuerpo blando y puede pasar por cualquier espacio. El pulpo tiene un cerebro y tres corazones. Dos de ellos bombeian sangre a las aletas branquiales y el tercero al resto del cuerpo. El pulpo puede cambiar de color para escapar de los depredadores. Puede cambiar de dirección con el que impulsa una gran cantidad de agua impulsando con velocidad.

Cada uno de sus brazos se conecta a un cerebro principal que depende del principal y que los usa para controlar sus brazos.

El pulpo tiene tres corazones dos que llevan sangre sin oxígeno a los branquias (que son el aparato respiratorio) que recibe oxígeno de agua y el tercero transporta la sangre oxigenada al resto del cuerpo. El color azul de la sangre de un pulpo se debe a que utilizan hemocianina en lugar de hemoglobina.

Alimentación
Los pulpos se alimentan de algas de algunos peces y crustáceos pequeños.

Reproducción
El tercer brazo derecho del macho es en realidad un órgano copulador llamado hectocotilus, el que es introducido en la cloaca de la hembra para introducir los espermatoforos. Tras la fecundación el macho abandona a la hembra y esta vuelve sus huevos dentro de una cámara en forma de racimo en el techo de su saco.

Generated by Quillbot from intsig.com

Conclusiones

Los pulpos tienen mucha fuerza en comparación de su tamaño, pero incluso los más grandes son animales muy tímidos. En el mar pasan el día manteniéndose escondidos en las grietas y por la noche salen a cazar. El pulpo es un animal marino y carnívoro.

El pulpo cambia su piel para hacer parecer una roca con algas. Sin embargo cuando es atacado o cuando copula cambia de color ensiguada.

Los grandes peces cuando lo van a atacar el pulpo expulsa una tinta por su proboscidea. Poseen los sentidos muy desarrollados excepto el oído ya que son completamente sordos.

Inteligencia
Se considera a los pulpos invertebrados de mayor inteligencia. Su capacidad para resolver problemas, sortear obstáculos y memorizar obstáculos ha sido comprobada por científicos de todo el mundo. Ya que son capaces de aprender observando, cosa que queda demostrado al ver al pulpo imitador en acción, que cambia formas de animales venenosos para no ser molestado.

La timidez de los pulpos es una reacción natural basada sobre todo en la prudencia. El pulpo es el invertebrado con mayor desarrollo del cerebro y los ojos. Al igual al ser humano entoca la vista con precisión y se adapta a los cambios de la luz.

Generated by Quillbot from intsig.com

Sistema endocrino

Las hormonas, llamadas gonadotropinas, las glándulas están controladas por un nervio óptico y dependiendo de la luz que le llega inhibe o a la producción de hormonas. La función de estas hormonas es estimular el crecimiento y la maduración de las gonadas.

Sistema nervioso

Los brazos disponen de dos hileras de ventajosas en la parte inferior. La superficie del cuerpo es lisa, o con apéndices. El color es muy variable. Pues el propio pulpo lo cambia mediante control nervioso en función del ambiente en que se halla, variando entre rojo, marrón, amarillento, azulado o gris.

Con su poderosa boca, similar a un pico de loro, puede triturar duros crustáceos e incluso bivalvos.




Generated by Quillbot from intsig.com

Conclusiones

que ellos se alimentan de peces pequeños que cuando la madre tiene hijos ella muere.

Alta y sobre todo que son los más inteligentes reducción de las ideas de manera completa.

Generated by Quillbot from intsig.com

Al final indica que “falta redacción de ideas de manera completa” para lograr unas buenas conclusiones

Producto 2. Examen rápido (Quizz) Biología. Estudiante de alto nivel de desempeño

Dice Queje tiene una planta con semillas ligas y de color amarillo $RRYY$ y se cruce con otra planta de semilla rugosa pero verde $rryy$. Hallar las proporciones fenotípicas y genotípicas de la F_1 y la F_2 .

$RRYY \times rryy$

RY	RY	ry	ry
$RrYy$	$RrYy$	$RrYy$	$RrYy$
$RrYy$	$RrYy$	$RrYy$	$RrYy$
$RrYy$	$RrYy$	$RrYy$	$RrYy$

Genotipo = 100%
Heterocigotas

Fenotipo = 100%
Semillas lisas y de color amarillo.

$RrYy \times RrYy$

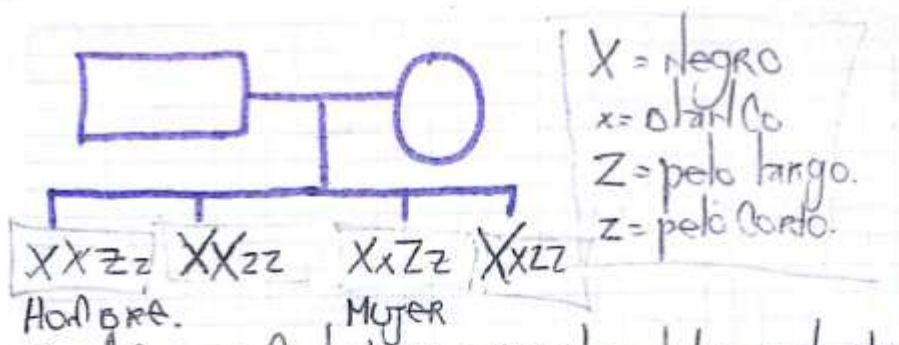
RY	Ry	rY	ry
$RRYY$	$RRYy$	$RrYY$	$RrYy$
$RrYY$	$RrYy$	$rrYY$	$rrYy$
$RrYy$	$Rryy$	$RrYy$	$Rryy$

$RRYY = 1/16$
 $RRYy = 2/16$
 $RrYY = 2/16$
 $RrYy = 4/16$
 $Rryy = 2/16$
 $rrYY = 1/16$
 $rrYy = 2/16$
 $rryy = 1/16$

9:3:3:1
 1) Semillas lisas de color amarillo.
 2) Semillas lisas de color verde.
 3) Semillas rugosas de color amarillo.
 4) Semillas rugosas de color verde.

Hubo error por observación, no contaste bien.

Comentario "hubo error por observación, no contaste bien"



De Acuerdo con el esquema el genotipo posible de los padres es:

A) Negro pelo largo en Ambos Progenitores.
 B) $XXZz$ y $XXzz$.

C) $XxZz$ y $XXzz$

D) Negro pelo largo y blanco pelo corto.

porque el hombre seria $XXZz$ que quiere decir que es Negro de pelo largo.
 $XXzz = \text{Blanco de pelo corto.}$

SINDROME DE DOWN.

Producto 3. Construcción de crucigrama a partir de lectura

VERTICALES

1. Tollo que se prepara en agua caliente con agua o con tierra húmeda donde forman nuevos brotes que pueden ser luego trasplantados a una nueva planta.
2. La reproducción por trozos consiste en cortar la planta en trozos o yemas, sembradas en otro lugar y obtener una nueva planta.
3. consiste en trasplantar en una planta una rama similar en otra planta.
4. cultivo realizado en modo libre de microorganismos y utilizando soluciones nutritivas y oligoelementos vegetales que favorecen el crecimiento de los tallos y hojas a partir de un fragmento de una planta.

↑ no hubo parafreses.

Camilo Landa 82

Generated by CamScanner from intsig.com

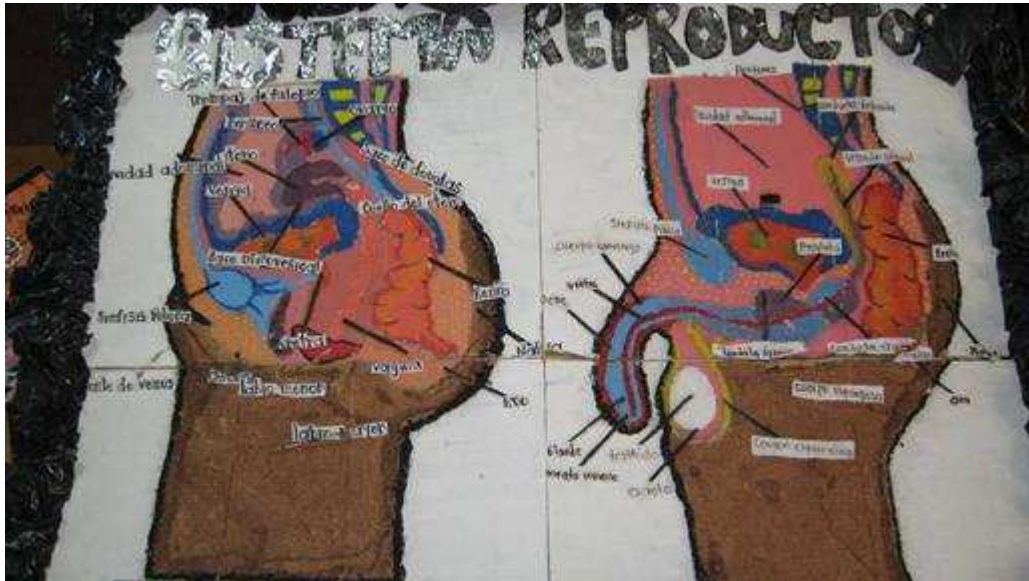
Handwritten crossword puzzle on lined paper. The puzzle is partially filled with letters and numbers. Red annotations include:

- Debe realizar nuevamente la actividad.* (Should redo the activity.)
- 2.0* (written twice)
- Debe continuar el número de casillas.* (Should continue the number of squares.)

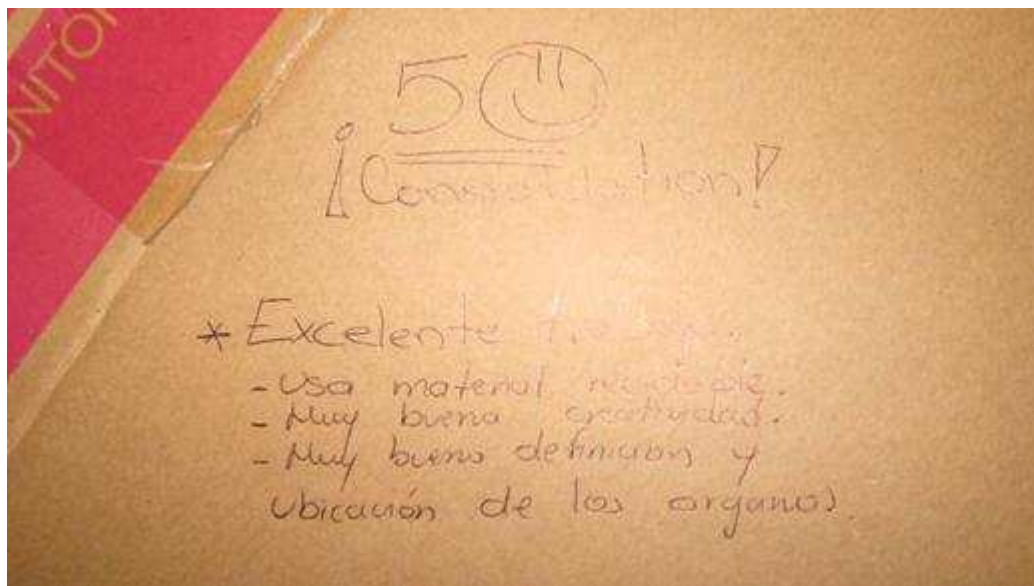
The crossword grid is as follows:

1	A	I	C	O	N	A	S	T
		0		3	X	T		
2	B	O	I	B	O	A	B	
		1		0		C	E	
		1		1	1	2	T	
		1		1			C	
		V		P			U	
		0		9			I	
		d		A			E	
		4		4				??
		5						
3	T	O	I	C	O			?

Producto 4. Biología. Estudiante alto rendimiento. Cartelera de exposición.



Cartelera de exposición de productos de Biología segundo período



Retroalimentación dada por la maestra, parte trasera del producto

Producto 5. Asignatura de Educación Artística. Estudiante alto nivel de desempeño del grado 8°.



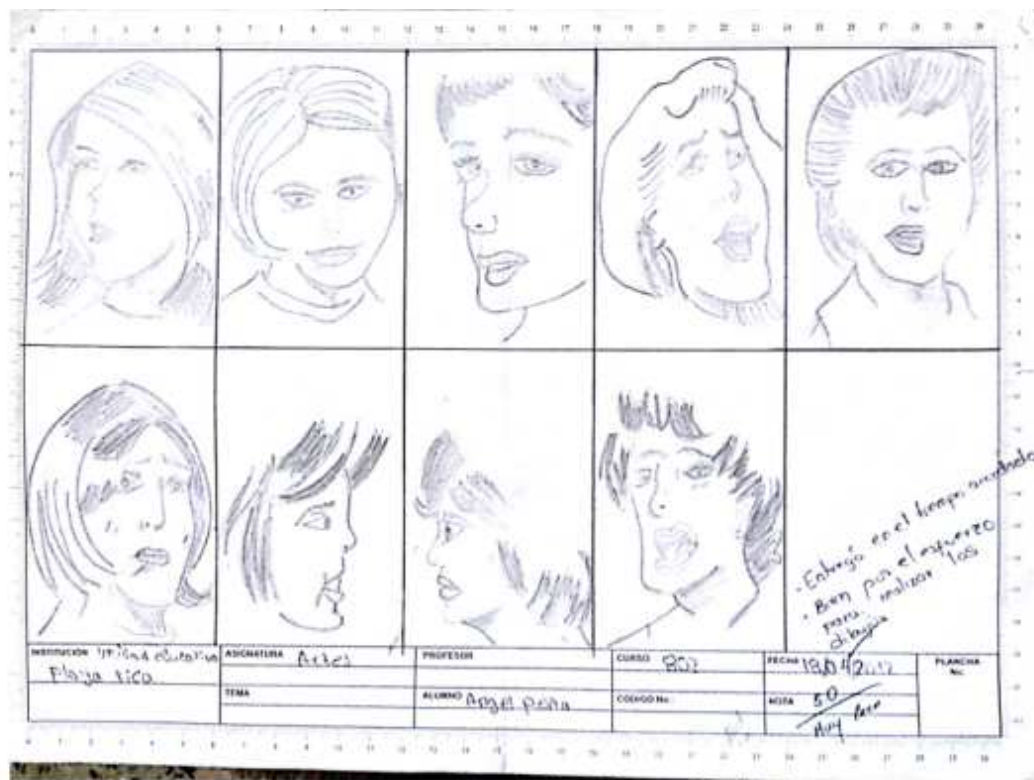
La Maestra 3 a pesar de no cumplir con el formato diligenciado adecuadamente, reconoce el manejo del concepto trabajado y algunos criterios para evaluar como e estética y la entrega oportuna. Se reconoce la parte estética en el dibujo como tal pero no en la presentación del formato.

Producto 6. Educación Artística. Estudiante de bajo rendimiento.



Generated by CamScanner from intsig.com

Producto 7. Educación Artística. Estudiante alto rendimiento.



Producto 8. Examen Ciencias Sociales. Estudiante de alto rendimiento

EVALUACION DE SOCIALES GRADO NOVENO
SEGUNDO PERIODO

ESTUDIANTE: Andrés Felipe José Muñoz FECHA: 21/11/2022

Marque la opción que considere es la correcta

1. frontera es un límite que separa dos entes territoriales, su base es el elemento geográfico, las fronteras son resultado de acuerdos y tratados. Con que acuerdo o tratado se definió la frontera con Ecuador.

a. Lozano-Salcedo, Protocolo de Río de Janeiro.
 b. Lívano-Jiménez, Arzobispo-Guandín
 c. Suarez-Muñoz Vertiz, Lívano-Lacín

2. Colombia es uno de los países con mayor biodiversidad en el planeta tierra aunque tiene menos del 1% de las zonas estratégicas del planeta y es el número 1 en:

a. Petróleo, caña de azúcar, maíz, coca
 b. Ganado, peces, bosques, mariposas
 c. Aves, mariposas, reptiles, plantas con flores

3. Los movimientos rurales campesinos hacen referencia a:

a. La creación de sindicatos
 b. Las luchas campesinas e indígenas
 c. Los partidos políticos

4. Los ríos Magdalena, Cauca, Cesar, San Jorge, Atrato, Sinú y Ranchería pertenecen a la vertiente:

a. Amazonas
 b. Caribe
 c. Catatumbo

5. En 1930 en el gobierno de Alfonso López Pumarejo se reglamentan las organizaciones sindicales una de ellas fue:

a. La confederación de trabajadores colombianos CTC
 b. El partido socialista revolucionario
 c. La unión Nacional de izquierda revolucionaria

6. Este piso térmico esta entre 1000 y 2000 metros sobre el nivel del mar, su temperatura promedio esta entre 17° y 26° y se ubica en las vertientes de las cordilleras. Corresponde al:

a. Medio o templado
 b. Cálido
 c. Píramo

7. A pesar de que Colombia es un país agrícola, la falta de una verdadera reforma agraria ha generado, no solo una merceda violencia en el campo, sino también ha impedido la modernización de la producción agrícola. A pesar de lo anterior sobresale el cultivo de:

a. Arroz, maíz, soya
 b. Café, caña de azúcar, banana
 c. Cacao, maíz, caña de azúcar

8. En qué ciudad encontramos el monumento al Bolívar desnudo

a. Medellín
 b. Pereira
 c. Manizales

9. Año en el que se promulgo la constitución de Colombia que rigió por más de 100 años.

a. 1885
 b. 1991
 c. 1850
 d. Complete los siguientes enunciados

10. Hecho fundamental ocurrido en Colombia en 1903 y consecuencia de la guerra de los mil días.

a. La revolución en marcha
 b. La promulgación de una nueva constitución
 c. La separación de Panamá

Complete los siguientes enunciados

11. Cual es la capital de los siguientes departamentos.

Córdoba Montenegro, Boyacá Tunja, Norte de Santander Cúcuta
 Antioquia Medellín, Cauca Popayán, Nariño Pasto
 Tolima Ibague, Choco Quibdó, Quindío Armenia
 Casanare Yopal

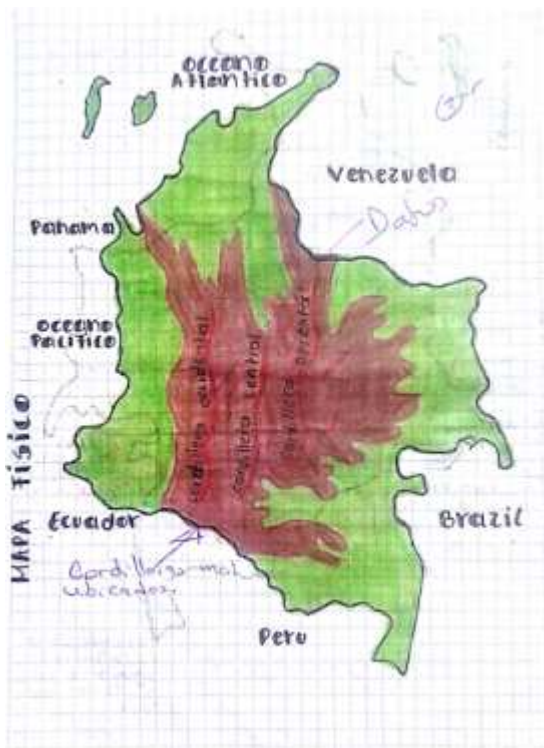
12. Nombre 4 lagunas de Colombia Joto, Suesca, Curid, Fogue

13. Que ríos nacen en la estrella fluvial macizo colombiano Magdalena, Cauca

14. El movimiento de regeneración estaba liderado por Alfonso Rodríguez Quiroz

15. A que vertiente desembocan los ríos Orinoco y Meta y Guaviare. Caribe

Producto 10. Ciencias Sociales. Realizado por estudiante de bajo desempeño.



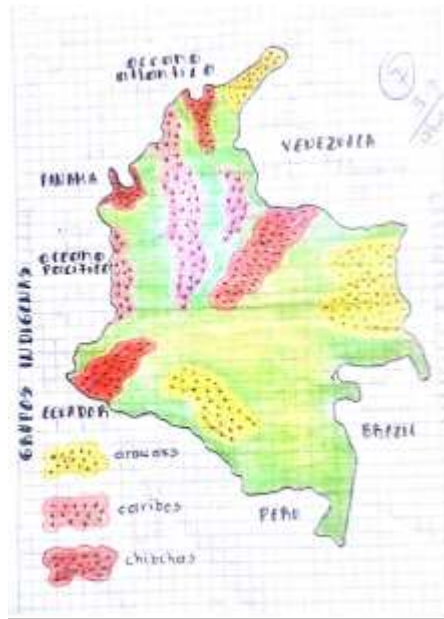
Aparece el comentario “faltan ríos



principales”.



El comentario que aparece “faltan comentarios, terminarlo”.



El producto constaba de 10 mapas sobre aspectos de Colombia, cada mapa iba siendo enumerado, al final la maestra enumeró 7 mapas y eran 9.

Apéndice N: Fotografías del contexto (Unidad Educativa Playa Rica)



Sede Playa Rica



Alrededores del colegio



Único patio de la institución



Padres y estudiantes en actividad cultural



Docente de Lengua Castellana

Apéndice O: Currículum Vitae de la investigadora

Norma Patricia Padilla Diaz

Correo electrónico personal: norma.padilla@hotmail.com

Norma Patricia Padilla Diaz, nació en Tulúa, Departamento del Valle del Cauca, Colombia. Culminó estudios en Psicología en 1995, en la Universidad nacional de Colombia, sede Bogotá. El investigación titulada “Evaluación formativa desde la perspectiva del maestro y su impacto en el rendimiento de los estudiantes de la Institución Educativa Playa Rica, sede Playa Rica” es la que se presenta en este documento para optar al grado de Maestra en Educación con acentuación en Procesos de Enseñanza Aprendizaje.

Su experiencia laboral ha girado, principalmente en el campo de la psicología y la educación, específicamente en el área de la orientación escolar y como docente de aula durante los últimos 16 años. Así mismo ha participado en iniciativas del Programa de Educación Sexual y Construcción de Ciudadanía (PESCC), en la red municipal y el Comité de la Unidad Educativa donde labora. lo cual le permite aportar elementos desde su disciplina de formación y recibir saberes desde otras áreas de conocimiento.

Actualmente, Norma Patricia Padilla Diaz, funge como docente de aula en básica primaria, orientando las 10 áreas contempladas para este nivel. Apoya además el fortalecimiento de procesos afectivos en los estudiantes, en un trabajo conjunto algunos docentes, padres y estudiantes. Dentro de sus expectativas se encuentra regresar a la docencia universitaria, teniendo en cuenta con mayores herramientas para impactar en el campo de la psicología educativa y la pedagogía.