



Universidad  
Don Vasco A. C.

**UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.**

INCORPORACIÓN No. 8727-25 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

**LA EVALUACIÓN COMO FACTOR DOCENTE Y SU  
RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO POR  
APRENDER**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

**LEONEL TRUJILLO ANGUIANO**

Asesor:

**Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos**

**Uruapan, Michoacán, 26 de octubre de 2010.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **AGRADECIMIENTOS**

Primeramente, a Dios porque, sin él, nada hubiera sido posible.

A mis padres, y mi familia en general, por su apoyo a lo largo de todo este tiempo, ayudándome a cumplir una de mis más grandes metas hasta el momento.

A Martha Chuela, por oportunas y cálidas orientaciones durante el transcurso de elaboración de este trabajo de tesis.

También, un especial agradecimiento a la Escuela Primaria Urbana Federal Constitución del 57 por las facilidades prestadas para llevar a cabo esta investigación.

# ÍNDICE

Introducción.....	6
Antecedentes.....	6
Planteamiento del problema.....	8
Objetivos de investigación.....	8
Hipótesis.....	10
Justificación.....	10
Marco de referencia.....	12
Capítulo 1. La motivación y el aprendizaje. ....	13
1.1. La motivación escolar: interna y externa. ....	13
1.2. Los procesos motivacionales en los alumnos. ....	14
1.2.1 Valoración del profesor.....	14
1.2.2. Creencias en los alumnos. ....	15
1.2.3 Autoevaluación.....	16
1.3 La motivación en la primaria.....	17
1.3.1. Etapa del desarrollo del alumno de 10 a 12 años.....	17
1.3.2. Características del educando de 10 a 12 años.....	18
1.3.3. Motivación en la primaria.....	30
1.4. El aprendizaje.....	31
1.4.1. Concepto.....	32
1.4.2. Proceso.....	32
1.4.3. Características.....	33
1.4.4. El aprendizaje con motivación.....	34

Capítulo 2. La evaluación.....	39
2.1. Concepto de evaluación.....	41
2.2. Tipos de evaluación.....	43
2.2.1. Evaluación diagnóstica.....	44
2.2.2. Evaluación formativa.....	45
2.2.3. Evaluación sumativa.....	47
2.3. Clasificación de las técnicas e instrumentos de evaluación.....	48
2.3.1. Técnicas e instrumentos de evaluación formal.....	49
2.3.2. Técnicas e instrumentos de evaluación semiformal.....	52
2.3.3. Técnicas e instrumentos de evaluación informal.....	54
2.3.3.1. La observación de las actividades realizadas por los alumnos.....	54
2.3.3.2. La exploración a través de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.....	56
Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.....	58
3.1. Metodología.....	58
3.2. Descripción de la población.....	62
3.3. Diseño y aplicación de los instrumentos.....	63
3.4. Descripción del proceso de investigación.....	70
3.5. Análisis e interpretación de resultados.....	72
3.5.1. Evaluación.....	74
3.5.2. Evaluación diagnóstica.....	77
3.5.3. Evaluación formativa.....	80

3.5.4. Evaluación sumativa.....	86
3.5.5. Técnicas e instrumentos de evaluación formal.....	89
3.5.6. Técnicas e instrumentos de evaluación semiformal.....	93
3.5.7. Técnicas e instrumentos de evaluación informal.....	96
Conclusiones.....	102
Bibliografía.....	105
Anexos.....	108

## **Abstract**

La presente investigación estudió a 17 alumnos de quinto grado (11 hombres, 6 mujeres) y 12 de sexto (5 hombres, 7 mujeres) de la Escuela Primaria Urbana Federal Constitución del 57, con el objetivo de verificar si existía una relación significativa entre la evaluación como factor docente y la motivación de los estudiantes por aprender. Para ellos se obtuvo información por medio de la aplicarles un cuestionario a los alumnos y, por otro lado, que los docentes respondieran a una entrevista. Se llegó a la conclusión, en ambos grupos, que cuando se presentaban actividades evaluativas por parte del profesor, también había motivación en los alumnos por aprender.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación está orientada hacia el análisis de la evaluación como factor docente y su relación en la motivación del alumno por aprender. Para ello, se presenta enseguida un escenario que sirva para contextualizar al lector.

### **Antecedentes**

Acerca de la motivación escolar se han realizado múltiples investigaciones, principalmente con respecto a su relación con el rendimiento académico de los estudiantes. Sobre este tema, se cita el estudio realizado por Quiroz (2005) en alumnos de primaria del colegio Casa del niño en Uruapan, Michoacán. En dicho estudio, se encontró una fuerte correlación positiva entre las dos variables antes mencionadas. De esa investigación se rescata la importancia que tiene conocer tanto como sea posible, lo referido a la motivación de los estudiantes para propiciar aquellas condiciones que favorezcan un óptimo desempeño académico.

Otro aspecto en el que también se han hecho estudios es acerca de los factores que se encuentran relacionados con la motivación dentro de instituciones educativas. Sobre el tema se cita la investigación hecha por Medina (2006) en la cual se encontró que, en estudiantes de nivel bachillerato, en el Instituto Nuevo Siglo de Uruapan, Michoacán, los principales elementos motivantes son, de mayor a menor importancia: la superación personal, la relación con los maestros, los

amigos y, por último, las estrategias empleadas para facilitar el aprendizaje. De esto se concluye que el docente ejerce una influencia motivante percibida como importante en los alumnos, este aspecto se profundizó en dicha tesis.

Otra variable que también se consideró para realizar la presente investigación, fue la evaluación por parte del docente. Para esto se tomó como referencia el estudio hecho por García (2000), llevado a cabo con alumnos de primero de secundaria del colegio Casa del niño en Uruapan, Michoacán.

En dicho estudio, se abordaron los instrumentos de evaluación y la manera en que se relacionaban con el desarrollo de las habilidades académicas. Se encontró que el 33.3% de los maestros eligieron herramientas para evaluar considerando simultáneamente los objetivos y metas que se plantearon al impartir los temas. Esto da una señal con respecto a que, si se estaban valorando los contenidos con ciertos elementos y, una vez comprobado que a mayor motivación existe una tendencia a presentar un mayor desempeño, resultaba evidente la necesidad de estudiar la relación entre estos dos fenómenos. De esta manera, a grandes rasgos, se tienen los antecedentes acerca de la trascendencia de la tesis mencionada y el nivel de las aportaciones que de ella se obtuvieron.

## **Planteamiento del problema**

La evaluación que realiza el docente es un elemento muy importante en la educación escolarizada, ya que permite verificar que el aprendizaje se esté dando así como determinar su calidad.

No se sabe si existe una relación positiva entre el uso de las técnicas y los instrumentos por parte del profesor, y la motivación de los estudiantes por aprender.

Por tal razón, en esta tesis se revisarán los aspectos teóricos acerca de los tipos de evaluación que existen según su nivel de formalidad (formal, semiformal e informal) y el momento en que se realiza (diagnóstica, formativa y sumativa).

Debido a lo anterior, se responderá a la pregunta de investigación, la cual es: ¿Existe relación significativa entre la evaluación como factor docente y la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, en los alumnos de quinto y sexto grado de la Escuela Primaria Urbana Federal Constitución del 57?

## **Objetivos de investigación**

El presente estudio estuvo orientado hacia el cumplimiento de las directrices siguientes:

**Objetivo general:**

Verificar si existe relación significativa entre la evaluación como factor docente y la motivación de los estudiantes por aprender, en los alumnos de quinto y sexto grado de la Escuela Primaria Urbana Federal Constitución del 57.

**Objetivos particulares:**

1. Definir el término motivación escolar.
2. Conceptualizar el aprendizaje.
3. Definir la evaluación como factor docente.
4. Identificar los tipos de evaluación que puede implementar el docente.
5. Conocer las técnicas e instrumentos de evaluación que utilizan los profesores de quinto y sexto grado para evaluar el aprendizaje de los alumnos de la Escuela Primaria Urbana Federal Constitución del 57.
6. Comparar la relación de la evaluación como factor docente y la motivación por aprender entre los estudiantes de quinto y sexto grado de la Escuela Primaria Urbana Federal Constitución del 57.

## **Hipótesis**

El presente estudio partió de las siguientes explicaciones tentativas sobre la realidad investigada.

### **Hipótesis de trabajo:**

Existe una relación significativa entre la presencia de evaluación como factor docente y la motivación de los estudiantes por aprender.

### **Hipótesis nula:**

No existe una relación significativa entre la presencia de evaluación como factor docente y la motivación de los estudiantes por aprender.

## **Justificación**

Al finalizar este trabajo de investigación, los datos obtenidos podrán servir, entre otros usos, como referencia para futuros estudios.

Otra utilidad radica en que ayudó, en el caso de quien realiza la función docente, a tener en cuenta más información sobre el impacto que tienen las técnicas de evaluación implementadas por él, en la motivación de los alumnos.

En cuando a la psicología educativa, los resultados encontrados servirán como información científica confiable, útil para considerarse al momento de determinar si el estudiante está atravesando por una situación de riesgo académico debido a una situación emocional o debido a falta de herramientas pedagógicas por parte del docente.

Además, para la sociedad en general, esta investigación resulta de gran beneficio ya que los conocimientos que de ella resultaron se pueden aplicar para comprender cómo se da el proceso de motivación de los estudiantes de nivel primaria, sobre todo de los últimos grados y, de esta manera, poder fomentar su aprendizaje. Así, desde temprana edad se pueden tomar medidas que se enfoquen a promover en el alumno un mayor interés hacia la educación y, a gran escala, un posible aumento en el desarrollo del país.

## **Marco de referencia**

La presente investigación se realizó en la Escuela Primaria Urbana Federal Constitución del 57, con domicilio en Colombia 1148, en la Colonia Los Ángeles, en la ciudad de Uruapan, Michoacán. Dicha institución contaba con dos turnos de clases: matutino y vespertino, éste último fue en el cual se llevo a cabo la investigación.

Dentro de dicho turno laboraban siete profesores: uno por grado, de primero a sexto y, además, uno encargado de impartir la materia de educación física.

Dicha institución contaba, además de las seis aulas para clases, con un salón de usos múltiples, una cooperativa, un salón de cómputo, área de juegos, baños, una cancha de baloncesto y otra de futbol.

# CAPÍTULO 1

## LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE

Tanto la motivación como el aprendizaje son fenómenos psicológicos de gran interés dentro de las aulas y los centros de investigación. Para su estudio y lograr su mayor comprensión suelen examinarse según las partes que las componen.

En este capítulo se describirán el concepto de motivación y del aprendizaje, la manera en que estos fenómenos se manifiestan en los alumnos, de manera particular, en los que cursan el nivel de primaria, así como son los elementos que en ellos intervienen y las características que presentan. Al final, se esbozará una explicación de cómo interactúan el aprendizaje y la motivación dentro del estudiante.

### **1.1. La motivación escolar: interna y externa.**

Según Davidoff (1989) la motivación, de manera general, es el estado caracterizado por algo que activa la conducta y la dirige hacia una meta. Ya en el ámbito educativo, la motivación, de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2005), se define como aquella condición capaz de permitir medir la atención que los alumnos determinan a ciertos temas, así como su disposición y razones para involucrarse en actividades académicas.

De acuerdo con Morris (2007) existen dos tipos de motivación: la intrínseca, o interna, y la extrínseca, o externa. La primera se refiere a que el individuo realiza la acción por una urgencia interna de hacerla; esto puede observarse cuando, por ejemplo, el estudiante investiga, por su propia cuenta, un concepto que no entendió en clase sin que su docente u otra persona le haya indicado que lo hiciera. Por otro lado, la motivación extrínseca puede entenderse como el deseo de hacer la conducta con base en las recompensas que se recibirán del medio externo. En el ambiente escolar, dichas recompensas pueden principalmente referirse a elogios y calificaciones.

## **1.2. Los procesos motivaciones en los alumnos.**

Al hablar de motivación significa referirse a un asunto complejo. Con el fin de plantearlo de modo más sencillo, se abordará primero el modo en que se da este suceso, lo cual implica comentar acerca de los juicios que los alumnos hacen sobre el docente, las creencias en que se basan dichos juicios y, también, qué papel tiene la valoración que el discente hace de sí mismo en el proceso de motivación hacia el aprendizaje.

### **1.2.1. Valoración del profesor.**

A la mayoría de las personas, durante el tiempo que pasaron como alumnos, les agradaban más los docentes que presentan determinadas conductas

y, por lo tanto, mostraban contrariedad por aquellos que manifestaran un perfil distinto. Es interesante hacer notar que dichas acciones, la mayoría de las veces, poco tenían que ver con lo que estrictamente se esperaba de la persona encargada de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ausubel (1990) menciona que los alumnos aprueban, en los docentes, conductas tales como la justicia, amabilidad, paciencia y comprensión. Si quien imparte la clase actúa de esta manera se puede esperar, según el autor, una actitud favorable del estudiante no sólo hacia el docente, sino hacia la materia y al proceso de enseñanza-aprendizaje en general. Con esto, se logran disminuir los efectos de la posible barrera emocional que hubiese existido.

En contraste, los alumnos tienden a mostrar desprecio por aquellos profesores exigentes, autoritarios, muy dados a castigar y bastante renuentes a elogiar.

Todo esto tiene su base en una serie de ideas y expectativas que tienen los alumnos y, más de una vez la sociedad en común, con respecto a cómo debe ser un adecuado profesor.

### **1.2.2. Creencias en los alumnos.**

Algunas de las creencias que tienen los estudiantes con respecto a las características que profesores deben presentar, según describe Cooper (2000)

son el demostrar entusiasmo por la materia que imparten. Esto incita a los alumnos a interesarse más por conocer de lo que trata ésta, es decir, aprender de ella con mayor profundidad.

Otro aspecto que el autor citado maneja, es el que los maestros deben conocer muy bien sus sentimientos para, así, poder entender los de aquellos con quienes se relacionan, en este caso, con los estudiantes.

### **1.2.3. Autoevaluación.**

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2005) entiende por autoevaluación a la valoración que hace el alumno acerca de los resultados del aprendizaje así como también del proceso en sí. La primera parte se enfoca a la cantidad de conocimiento adquirido, a su complejidad pero, sobre todo, al grado de concordancia de la información revisada en clase con la que el alumno poseía desde antes.

Asimismo, Díaz-Barriga y Hernández mencionan que, para que la autoevaluación pueda llevarse a cabo, el estudiante dirige su atención hacia lo que el profesor considera relevante, es decir, qué puntos son importantes cuidar en cada actividad escolar que se realice. Esta situación sólo ocurre en un principio, hasta que el discente logra elaborar sus propios parámetros de evaluación, lo cual funciona, como afirma Berger (1998), a manera de estimulación hacia las

habilidades cognitivas que el sujeto presente de acuerdo con su edad, para propiciar que se vuelvan cada vez más complejas y eficientes.

### **1.3. La motivación en la primaria.**

Con el fin de conocer mejor cómo se da el proceso de la motivación escolar, anteriormente se describieron, a grandes rasgos, algunos fenómenos con los que con frecuencia se le relaciona.

Sin embargo, es necesario hacer hincapié en que el tipo de motivación que se da en una persona de edad preescolar tiene enormes diferencias con la que manifiesta un adolescente, y aún más en comparación con un adulto mayor. Es por eso que a continuación se describirán las características particulares de la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños elegidos como población a estudiar, con la intención de tener esto en mente para que las conclusiones a las que se llegue cuenten con una mayor validez y capacidad de generalización.

#### **1.3.1. Etapa del desarrollo del alumno de 10 a 12 años.**

Los sujetos que se estudiarán se encuentran dentro de la etapa de la pubertad la cual, según Hurlock (1997), se define como el periodo en que se producen los cambios fisiológicos que conducen a la madurez sexual. En este lapso de tiempo, de acuerdo con Moragas (citado por De la Mora; 2004), el individuo, además de la transformación física por la que atraviesa, conoce más acerca de sí mismo y del mundo que lo rodea.

Esta etapa se subdivide en dos: una que comprende la parte final de la niñez, y otra que se sobrepone al inicio de la adolescencia. En la presente investigación se tomará en cuenta sólo el primer lapso de tiempo que, de manera aproximada, corresponde a los dos últimos años de la educación primaria.

### **1.3.2. Características del educando de 10 a 12 años.**

Habitualmente se considera a la adolescencia como una etapa llena de modificaciones radicales, muchas de ellas ocurren durante la pubertad o surgen a partir de ella. Las hay desde las más obvias, que son las físicas y psicológicas, hasta otras que no lo son tanto, como las de tipo social.

Un elemento representativo de esta etapa son los cambios físicos que presenta la persona. En primer lugar, como sostiene De la Mora (2004), hay un crecimiento acelerado en los músculos y huesos. Dicho aumento en cuanto a dimensiones ocurre a una velocidad tal que los preadolescentes tardan en adaptarse a él y es muy probable que se muestren torpes en sus movimientos, es decir, “pueden ejecutar casi todas las habilidades motoras, mientras no exijan mucha fuerza o un cálculo ajustado de la distancia o velocidad” (Berger; 1998: 417).

En cuanto la aptitud física, tal como menciona Berger (1998), además de una mayor potencia en el antebrazo de los chicos y más flexibilidad general en las niñas, no existen grandes diferencias.

Es bastante común observar tanto hombres como mujeres, de acuerdo con Moraleda (1999), que atraviesen por un periodo de aumento de peso sobre todo en ciertas partes de su cuerpo. Este periodo dura aproximadamente dos años, después de los cuales el organismo regresa a sus proporciones normales.

En dicho lapso de tiempo, el cual suele estar cercano al periodo de crecimiento del pene, los hombres tienen a presentar más grasa alrededor de los pezones y sobre el abdomen, la cadera y los muslos.

Por su parte, en las mujeres hay una tendencia a que la grasa se acumule en el abdomen y las caderas. En este caso, suele hallársele relacionado muchas veces con la alteración normal del crecimiento premenstrual.

En cuanto al aspecto cognoscitivo, el preadolescente cuenta, como afirma De la Mora (2004) con una mayor capacidad de adquisición de conocimientos y habilidades. Esto se debe a que tiene un mayor conocimiento del mundo en el que vive, así como de su vida interna, con lo cual existen más formas de relacionar la nueva información que recibe y, de esa manera, hacerla más significativa para él.

Según el planteamiento de Labinowicz (1998), de acuerdo con la teoría del desarrollo mental, se puede afirmar que una persona de 10 a 12 años se encuentra saliendo de la etapa de las operaciones concretas, en ella los razonamientos se enfocaban “directamente a los objetos y no a hipótesis enunciadas verbalmente” (Piaget; 1997: 103). Lo anterior indica que el alumno necesita involucrar los sentidos para facilitar su razonamiento. Por ejemplo, para lograr identificar todas las maneras diferentes en que se pueden ordenar tres fichas de colores distintos, necesita poder tocarlas y cambiarlas de secuencia.

Sin embargo, el tipo de sujeto que se estudiará en esta investigación también está entrando en el estadio de las operaciones formales, que abarca de los 11 a los 15 años. Aquí, explica Labinowicz (1998), la persona puede pensar en más allá de la realidad concreta, la cual se convierte, ahora, sólo en un subconjunto de lo posible. Esto hace al individuo capaz de entender cuestiones tan abstractas como el álgebra, en la que puede pasar de las operaciones con números hasta llegar a dominar cuestiones más generalizadas como las operaciones con expresiones que incluyan literales.

Otra de las capacidades que, a esta edad, el sujeto ha desarrollado, comenta Berger (1998) es la autocrítica. Se vuelve más consciente de sus puntos fuertes y débiles, sobre todo a nivel intelectual, esto le permite corregir sus fallas y perfeccionar las estrategias que implementa tanto para el aprendizaje como para la resolución de problemas. Aunque, por otra parte, se encuentra propenso a que su autoestima baje por la severidad con la que construye estos juicios de valor. En

este punto, es muy necesario que las personas a su alrededor le ayuden a considerar comparaciones lo suficiente flexibles como para lograr un aprendizaje y deseo de mejorar, pero sin que atenten contra su amor propio.

Una destreza más que tiene ahora el púber es la atención selectiva, es decir, el poder “concentrarse en la información relevante e ignorar las distracciones” (Berger; 1998: 439). A esta edad, las personas son metódicas en cuanto a cómo y sobre qué fijar su atención, y se concentran más en aquellos datos que les resultan de mayor utilidad.

Dentro del aula, esto da la oportunidad al estudiante de trabajar, por ejemplo, mediante la lectura y la escritura, sentado en banca, sin distraerse con sonidos que provengan del exterior ni con las actividades que realicen sus compañeros.

La atención selectiva permite al individuo mejorar sus estrategias de memoria, sobre todo las que se refieren al proceso de recuperación, esto es, recordar. Dichas estrategias con que cuenta la persona en la preadolescencia son, según Papalia (2005), el uso de auxiliares externos, la repetición, la organización y la elaboración.

Por empleo de auxiliares externos se alude a la utilización de elementos que están fuera de la persona. Estos apoyos pueden ser palabras clave o listados que el estudiante utiliza para recordar información que necesita, sobre todo, a

corto plazo. En niños pequeños, un claro caso de esto es cuando ellos mencionan los nombres de sus dedos con la palma abierta y los señalan uno por uno, con el objeto de aprender su nombre.

En la técnica de la repetición, en cambio, no es necesario escribir nada. El propio sujeto menciona una y otra vez aquello que quiere tener a la mano, cognoscitivamente hablando, para trabajar con ello. Se trata de una forma para mantener los datos, de manera consciente, en la memoria de trabajo. En la vida cotidiana esto ocurre cuando a la persona tiene que recordar un número de teléfono que se le acaba de proporcionar hasta que lo marca o anota en algún lado.

Esta técnica resulta muy primitiva para sujetos de entre 10 y 12 años, por lo que es raro ver que la usen. Es más común que alguna vez la hayan empleado, sobre todo cuando ellos estaban aprendiendo las tablas de multiplicar o se encontraban aprendiendo las letras del abecedario en inglés.

Cuando los estudiantes, más que repetir una y otra vez los datos, los acomodan en categorías, están utilizando una técnica que recibe el nombre de organización. Así, mediante “el agrupamiento de la información resulta más fácil recordarla” (Berger; 1998: 440). Esto se demuestra cuando alguien, para poder ubicar un domicilio, primero organiza la ciudad en cuanto a colonias y, así, le resulta más fácil el poder decidir, por lo menos, hacia qué punto cardinal se encuentra situado su destino.

Otro caso en el que se ejemplifica el empleo de esta estrategia es cuando se les estipula a los educandos aprenderse los nombres de los países de América con sus respectivas capitales, y que ellos recurren a agruparlos en Norte, Centro y Sur.

El último tipo de estrategias de memoria, que menciona Papalia (2005) es la elaboración. Ésta consiste en asociar los elementos que deben recordarse con algo más, que bien puede ser una frase, una escena o una historia.

Resulta muy efectiva, según Díaz-Barriga y Hernández (2005), cuando se necesita aprender palabras que deben usarse relacionadas con un contexto (términos de una lengua) o pares de palabras que han de ir asociados.

La elaboración es una de las técnicas más complejas para recordar información y suele ser más efectiva cuando el estudiante la realiza, de forma espontánea, por iniciativa propia. Un ejemplo de esto es que asocie el descubrimiento de la gravedad por Newton, con la imagen mental de un señor sentado al pie de un árbol y una manzana cayendo delante de él.

Una de las labores en las que debe enfocarse el profesor, tanto en esta etapa de la preadolescencia, como en las demás, es en la de hacer conscientes a los estudiantes de las estrategias que están utilizando y en qué condiciones les

resulta más favorable emplearlas para que, de esta manera, puedan aplicarlas de forma efectiva en contextos diferentes al que se adquirieron.

Además, como indica Rubinstein (citado por Moraleda; 1999), durante esta etapa el sujeto es capaz de establecer categorías perceptivas más generales, lo cual le brinda una ventaja más para poder realizar actividades que requieran un nivel de dificultad mayor, analizando, de forma simultánea, el problema que se le plantea en la realidad, los procesos mentales que realice y también la validez de las posibles estrategias de solución que obtenga como resultado.

Esto favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el estudiante desarrolle habilidades que le servirán en un futuro cercano para saber, por él mismo, qué conocimientos está adquiriendo y de qué manera, es decir, la autoevaluación que le permite guiar su propio aprendizaje.

Como consecuencia, de acuerdo con Berger (1998), debido tanto la atención selectiva como a las técnicas mnemónicas, se da un aumento en la velocidad y en la capacidad de procesamiento, esto es, poder pensar más rápido y en más elementos a la vez, en comparación con sujetos de etapas anteriores.

Esto puede verse en la práctica cuando un niño cuenta un chiste a un adulto. Al hacerlo puede anticipar, de manera simultánea, muchos factores, como las preferencias particulares de una persona, sus valores y su sentido del humor, así como la calidad del chiste en sí mismo. Como declara Labinowicz (1998), el

sujeto ya puede comprender que los demás pueden tener puntos de vista diferentes y considerar como aburrido algo que a él le hubiera parecido ingenioso.

Según la clasificación de los niveles de comprensión de Selman (citado por Berryman; 2000), el chico de esta edad se encuentra entre el segundo y tercero, por ello se caracteriza, como se mencionaba con anterioridad, por entender que la otra persona puede percibir la situación de una manera diferente a la propia.

Pero además, el sujeto puede ponerse en el lugar de una tercera persona y observar la situación desde afuera, para poder ver al otro y a sí mismo. Si a su capacidad de poder evaluar desde afuera la situación se le suma la marcada autocrítica de la que son capaces las personas en esta etapa, resulta más clara la manera en que la autoestima puede sufrir serios percances en esos momentos de grandes cambios tanto físicos como psicológicos. Esto conlleva, según menciona Moraleda (1999), a que con el tiempo se llegue a modificar el esquema corporal, es decir, lo que ellos piensan acerca de su cuerpo: si se sienten cómodos con él, seguros, atractivos o, en cambio, con vergüenza e incluso asco.

Aunque, también es necesario aclarar que esta tendencia a juzgar con detenimiento no se limita de forma exclusiva a ellos mismos, sino también a otros temas. Lo cual los suele llevar a tener “discusiones espontáneas sobre filosofía, religión y moral en las que son abordados conceptos abstractos, tales como la justicia y la libertad” (Labinowicz; 1998: 86).

Precisamente con respecto a la moralidad, Berger (1998) afirma que en estas edades se hace mucho más complejo el razonamiento moral. Sobre esto, Moraleda (1999) comenta que las personas de esta etapa no se conforman con lo que dice la ley de manera textual sino que buscan respetarla, sobre todo, en cuanto a la esencia.

De acuerdo con Moraleda (1999) las faltas morales más graves para los preadolescentes resultan aquellas relacionadas con la vida, la familia y la justicia social. Sin embargo, es muy posible que exista cierta diferencia entre lo que dicen, que es considerado como correcto, y lo que en realidad hacen en la práctica. Esto se puede deber, más que nada, a motivos emocionales, entre ellos, la inseguridad. Un ejemplo de esto puede ser el considerar el faltar a clases como incorrecto pero, igual aceptar el “irse de pinta” con los amigos por miedo al rechazo y a quedarse solo.

Otras veces, menciona Moraleda (1999), la falta de congruencia se debe al deseo de autoafirmación, sobre todo con respecto a los padres. Aunque el chico o chica tengan normas morales similares a las de sus progenitores, los púberos tenderán a ir en contra de ellas para sentir que son entes diferenciados de sus padres.

Como se acaba de mencionar, dentro de los grupos de iguales, según Papalia (2005), las personas de esta edad son bastante susceptibles a ser influenciados por el núcleo social.

Pero, ¿a qué puede deberse eso? De la Mora (2004) indica que en este periodo de tiempo el individuo se siente feliz en grupo y busca relacionarse con chicos de su misma edad. Esta felicidad, argumenta Papalia (2005), se debe a que existe una comprensión de la misma situación por la que están atravesando, tanto en su cuerpo, como en su mente y con la sociedad. Los amigos suelen ser semejantes en lo que se refiere al sexo, edad, grupo étnico y estado socioeconómico.

Dentro del grupo de amigos, declara Berger (1998), los preadolescentes crean su propia subcultura en aspectos como el lenguaje, valores y códigos de conducta que regulan la manera de comportarse dentro de él. En esto, según afirma Moraleda (1999) suelen tener como inspiración, por lo regular, a los personajes que aparecen en los programas televisivos, de quienes tienden a tomar palabras, gestos y hasta creencias que, aun sin comprenderlas, llegan a imitar.

Una consecuencia directa de estos grupos de amigos, que va en contra de la armonía social, comenta Moraleda (1999), puede ser la formación de pandillas. Dichas agrupaciones, en general, se dedican a llevar a cabo acciones agresivas cuyo objetivo es herir a los demás y a sus pertenencias. Ejemplos de este comportamiento son: el burlarse de otras personas (ya sea por su apariencia física, sexo, raza, o nivel socioeconómico), hacer grafitis en las paredes de casas sin el consentimiento de los propietarios e incluso actos delictivos como robar, participar en riñas o consumir drogas.

Papalia (2005) aclara que, sin embargo, también existe un efecto positivo de esta relación. Al estar dentro de un grupo de pares, los preadolescentes adquieren seguridad emocional, aprenden cómo relacionarse en sociedad, esto es, a saber de qué manera y en qué momento negociar, ceder o mantenerse firmes.

Otro fenómeno que encuentra relacionado de manera íntima con el de los grupos de amigos es el de la popularidad. Está claro que aun perteneciendo al mismo grupo de amigos, hay algunos miembros a los cuales las personas tienden a seguir más que al resto. Éstos con frecuencia, de forma implícita o explícita, hacen las veces de líderes.

Pero, ¿qué tienen en común las personas que son considerados populares en esta edad?

Papalia (2005) afirma que estos sujetos suelen tener habilidades cognoscitivas muy desarrolladas, acostumbran ser dignos de confianza, leales, transparentes, mostrar una actitud de servicio hacia los demás, preocuparse por el bien común, defender sus derechos sin actuar agresivamente, desarrollar sus potencialidades al máximo, tener destrezas sociales elevadas y, de esta manera, provocan agrado en los demás al convivir con ellos.

No obstante, dentro de esta perspectiva tan optimista, del preadolescente popular hay que aclarar que también existe el otro lado de la moneda. Hay sujetos

que, lejos de mostrar conductas prosociales, es decir, “actos en beneficio de otras personas” (Vander; 1986: 617), actúan de forma agresiva, generando conflictos, más que resolverlos. Papalia (2005) comenta que, según investigaciones realizadas, existe una cierta tendencia dentro de los grupos escolares de preadolescentes, a considerar como los más populares a sujetos que actúan de manera hostil y en contra de los derechos de otras personas, a pesar de que en años anteriores, a quienes mostraban ese mismo comportamiento se les creía impopulares.

Esto parece indicar que, junto con los cambios por los que atraviesan los individuos en la primera parte de la pubertad, se modifican la manera en que se perciben a sí mismos, a quienes los rodean y, a la sociedad en general; también, hasta cierto punto, los parámetros bajo los cuales se evalúa la popularidad.

Pero, hablar de este suceso, si bien es importante y frecuente dentro de la vida de los sujetos de entre 10 y 12 años, no equivale a hablar de la amistad. Papalia (2005) afirma, tal como se hacía referencia a los grupos de iguales, que las personas en esta edad tienden a buscar relaciones con otras con características semejantes a ellas tanto en lo físico como hasta en la ideología. Incluso, declara, hasta los sujetos impopulares tienen amigos, pero éstos suelen ser también impopulares. Por lo general se trata de personas de menor edad, pertenecientes a otra clase u otra escuela.

Es indudable la utilidad que las amistades pueden ofrecer a una persona independientemente de su edad, y si a esto se le agrega la oleada de cambios que acontecen durante el periodo de la preadolescencia, la presencia de otros individuos a su alrededor se vuelve indispensable. De acuerdo con Papalia (2005), entre los múltiples beneficios que traen las amistades se encuentran: aprender a comunicarse, cooperar, conocerse más sí mismo y a los demás; sobrellevar las situaciones estresantes de la vida, cuestión significativa en la pubertad y, por último, hay un efecto benéfico en la autoestima, sobre todo a largo plazo.

A manera de síntesis, en lo que respecta a las particularidades que presentan los preadolescentes se hablar que presentan, acerca de lo físico, un crecimiento acelerado, que acarrea una desproporción entre la cabeza y las extremidades. Así como producción de grasa en determinadas partes de su cuerpo que les dan la apariencia de tener sobrepeso.

En cuanto al desarrollo cognitivo, las características con que cuentan los sujetos de entre 10 y 12 años, son: la atención selectiva, un mejoramiento de las estrategias mnemónicas, mayor capacidad de procesamiento, un conocimiento de los propios procesos mentales y una actitud crítica en cuanto a la efectividad de tales procesos, así como la validez de sus productos o, en su caso, la viabilidad de las soluciones encontradas para determinada problemática.

También, existe una modificación en lo que respecta a la consideración de las normas morales, ya no se suelen acatar las normas por el simple hecho de que

los adultos así lo mandan sino porque si se las infringen recibirán algún tipo de sanción.

Sobre los aspectos psicosociales, el preadolescente muestra un gran interés por relacionarse con otros de sus mismas condiciones, con los cuales se sienten cómodos, aceptados y adquieren conocimientos y destrezas que les servirán en su vida adulta.

### **1.3.3. Motivación en la primaria.**

Ya se ha especificado que los estudiantes de, entre 10 y 12 años, de quienes se espera escolarmente que se encuentren ubicados aproximadamente en quinto y sexto año de primaria, cuentan con características físicas, cognitivas y psicosociales que los distinguen tanto de los estudiantes de grados inferiores y de aquellos que están en el nivel de secundaria. Sin embargo, ¿cómo influye toda esta multitud de cambios que se han venido mencionando en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se viven dentro de las aulas escolares?

Según Palmero (2002), en la escuela primaria, en particular durante los primeros años, los estudiantes tienen como principal incentivo, más que una motivación por adquirir conocimientos y evaluar qué tantos poseen, el poder divertirse junto con sus compañeros y socializar. No les interesa evaluar sus resultados en cuanto a ejecución y, de hecho, no lo hacen.

Poco a poco, conforme el estudiante avanza en su educación primaria, comenta Palmero (2002), el sujeto se va mostrando más atento a los procesos de evaluación, interiorizándolos sobre todo en lo que se refiere a la calificación, debido a las consecuencias a nivel de status social que éstas acarrearán.

Al acercarse al nivel de educación secundaria, suele presentar “una mayor tendencia a atribuir los éxitos a características personales inmutables, como la inteligencia” (Palmero; 2002: 103).

#### **1.4. El aprendizaje.**

Se dice, de manera corriente, que el ser humano desde que nace, e incluso antes, comienza un continuo proceso de aprendizaje. Sin embargo, de manera concreta, ¿qué es lo que se entiende, en sí, por este término?

##### **1.4.1. Concepto.**

Anderson (2001) define el aprendizaje como el proceso en el que una experiencia o la práctica pueden producir un cambio relativamente permanente en la conducta o el potencial de la conducta.

##### **1.4.2. Proceso.**

El aprendizaje, de acuerdo con Nérci (1973), si se considera como un proceso, consta de las siguientes etapas:

- a) Sincrética. Se refiere al momento en que el alumno se enfrenta a una nueva situación. Él se encuentra, en ese instante, sorprendido. Las partes que componen esa situación no parecen tener orden ni un significado.
- b) Analítica. Con el fin de que le resulte más fácil estudiar esa circunstancia, el alumno decide dividirla en los elementos que la conforman. Así, se examina cada parte por separado, en cuanto a sus características y la relación que guarda con los elementos cognoscitivamente contiguos.
- c) Sintética. En esta última etapa, el estudiante integra todos los elementos mentalmente para formar un todo mayor, lógico y más claro, que es la situación en su conjunto.

### **1.4.3. Características.**

De acuerdo con Estévez y Etty (2005), las características del aprendizaje son:

- a) Es un proceso dinámico que ocurre por fases, no es lineal. Esto quedó explicado anteriormente, cuando se hizo referencia a las etapas que lo conforman.
- b) Está influido por el desarrollo, esto es, por las capacidades físicas, psicológicas y motrices con que cuenta la persona en un determinado momento de su vida. Lo que conlleva a la deducción de

que el aprendizaje no se dará del mismo modo para un niño de preescolar que para un adolescente de secundaria.

- c) Está orientado por dos tipos de objetivos o propósitos, los cuales son: la adquisición de un aprendizaje y, de manera simultánea, la regulación individual de su propio proceso.
- d) Consiste en establecer relaciones entre la información nueva y el conocimiento que se había adquirido previamente. En el ambiente de la educación escolarizada, se puede decir que el aprendizaje hilará los conocimientos adquiridos dentro del aula, con los que se haya conseguido fuera de ella con los amigos, familiares, otras personas o, incluso, medios tecnológicos.
- e) Radica en organizar información, es decir, en agruparla y ordenarla en categorías que permitan una mejor comprensión de lo que se aprende, así como mayor facilidad para integrar los nuevos conocimientos.
- f) Se fundamenta en la adquisición de un repertorio de estructuras cognitivas y metacognitivas.

#### **1.4.4. El aprendizaje con motivación.**

Está claro que cuando una persona aprende algo, en cierta medida la acción está condicionada por una motivación interna, la cual puede consistir, por ejemplo, en una curiosidad por saber más acerca de un tema determinado.

Sin embargo, como afirma Coll (2007), hay algunos factores, externos al alumno, que ejercen en él una motivación por aprender, los cuales son:

- a) El nivel de significatividad de la tarea. Un ejemplo de esto es que el estudiante pueda aplicar lo que está aprendiendo mediante la actividad en otros ámbitos de su vida.
- b) La posibilidad de superar con éxito las dificultades propuestas por el profesor. Para esto es necesario que la tarea presente un nivel de complejidad tal que lleve al individuo a presentar interés por considerarlo un desafío, pero sin llegar a creer que está fuera de sus capacidades el lograr completarla.
- c) El tiempo y esfuerzo que se requiera invertir a la actividad. Esto es directamente proporcional respecto a lo explicado en el factor anterior, es decir, entre más oportunidades el alumno perciba que tiene de completar satisfactoriamente la actividad, mayor tiempo y energía tenderá a mostrar para realizarla.

En resumidas cuentas, puede decirse que el aprendizaje es un proceso adaptativo por medio del cual las personas asimilan sus experiencias, esto las lleva a modificar su conducta, ya sea en el presente o en un momento ulterior. La manera en que el individuo aprende está en relación, por un lado, con la etapa de la vida en que se encuentra, lo cual suele implicar tomar en cuenta sus características físicas, psicológicas y sociales. Además, existe una influencia del

medio ambiente, respecto al cual el individuo tiende a sentirse motivado por aprender determinadas cosas y no otras.

Si se encuadra esta situación dentro del aula escolar, puede decirse que el alumno tenderá a estar motivado según las características de la tarea que le presente el profesor, tales como la significatividad, el nivel de dificultad, así como también el tiempo y esfuerzo requerido. De esta manera, puede decirse que el docente tiene frente así la responsabilidad de procurar que la situación donde se dé el proceso de aprendizaje del alumno sea lo más motivante posible para que esto facilite la adquisición de conocimientos.

Previamente, se hizo referencia a que cuando el alumno realiza aquella actividad dentro del ámbito escolar, se le relaciona con el aprendizaje. Sin embargo, hoy en día se sabe que durante un proceso de clases, el docente también adquiere conocimientos, esto debido a que éste, al realizar sus labores de enseñanza, cada año, se encuentra expuesto de forma constante a nuevos alumnos y por lo tanto nuevas experiencias, que así se lo permiten.

Pero, antes de continuar con la descripción de las funciones del docente sería conveniente, primero, definir el concepto de enseñanza. De acuerdo con Alves (1990), ésta se entiende como el continuo proceso de ofrecer a los alumnos la oportunidad de manejar inteligente y directamente los datos de una disciplina con las técnicas apropiadas, con la finalidad de proveer a los estudiantes de los hábitos de aprendizaje que los acompañarán durante la vida y facilitarles

enfrentarse a los problemas que se les presenten, de una forma responsable y creativa.

Para conseguir dicho objetivo, según Zarzar (1997), se desprenden varias funciones que el docente necesita desempeñar para poder enseñar adecuadamente. De acuerdo con el énfasis que se ponga en ellas, el profesor puede actuar como:

- 1) Planificador. Un ejemplo de esto es cuando se dedica a preparar, seleccionando y ordenando con anterioridad, los temas que se revisarán durante el curso.
- 2) Organizador. Cuando plantea a los alumnos los pasos que se seguirán para trabajar, y les precisa los tiempos y las formas en que se llevarán a cabo para la consecución de una tarea.
- 3) Expositor. Como lo indica su nombre, este rol hace referencia a cuando el profesor utiliza la técnica expositiva como instrumento de aprendizaje para introducir a los alumnos a un tema nuevo.
- 4) Orientador. Esta función docente implica, entre otras cosas, resolver las inquietudes de los estudiantes, asesorarlos en tareas o trabajos escolares y retroalimentarlos, a manera de evaluación, sobre los aciertos y las fallas que presenten.

A estos papeles, se agregan otros dos que son el resultado de cuando el docente se dedica a trabajar de manera grupal con los alumnos.

- 5) Coordinador. Se refiere a dirigir, orientar, controlar y vigilar el trabajo que se realice, ya sea en pequeños equipos o con el grupo entero.
- 6) Moderador. Dentro de una sesión plenaria, consiste en especificar tanto el tema, como la actividad y la forma en que se trabajará; conlleva también ceder la palabra a quienes la soliciten, anotar las ideas sobresalientes y, antes de terminar, presentar las conclusiones generales a las cuales se llegó y, si así fuera el caso, aclarar los puntos pendientes que hubieran quedado por discutir.

Además, Nérci (1973) menciona que el profesor cuenta con otra función, denominada facilitadora, la cual consiste en que él, más allá de limitarse a dar su clase, debe esforzarse por crear un ambiente de trabajo con las condiciones que favorezcan que el educando, mediante su propio esfuerzo y voluntad, obtenga conocimientos, actitudes y habilidades para de esa manera propiciar el desarrollo de sus potencialidades.

Debido a que el desgano y el poco interés se oponen de manera determinante a este clima ideal, se ve la necesidad, en conclusión, de que el docente lleve a cabo las acciones pertinentes para fomentar en los alumnos el incremento de su motivación hacia el aprendizaje en cada uno de sus momentos: en la planeación de actividades que lo faciliten, en la ejecución de éstas, así como cuando se revisa la efectividad de lo que se realizó y cómo se puede seguir mejorando para beneficio del alumno y su desarrollo.

## CAPÍTULO 2

### LA EVALUACIÓN

Las funciones que tiene la tarea pedagógica son diversas y van más allá de las actividades que se ejecutan dentro del aula durante clase. Por ejemplo, Aguirre (1986) menciona que el profesor debe ocuparse de la planeación, es decir, estructurar de una manera sistemática, coherente y realista, todos los elementos que intervienen para que se pueda llevar a cabo con eficiencia el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nérici (1973) afirma que, en una correcta planificación, o planeación, es necesario especificar las respuestas a las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué enseñar? Alude al contenido que se revisará, teniendo en cuenta el nivel, curso y materia que el alumno esté tomando.
- b) ¿Para qué enseñar? Acordar los objetivos de la escuela, el curso, la materia, la unidad y la clase, que se desean alcanzar.
- c) ¿A quién enseñar? Estar pendiente de las características particulares de los alumnos. Entre las que destaca Airasian (2003) están: las habilidades, la madurez, las necesidades, la independencia, la amplitud de la atención, las discapacidades y el autocontrol.

- d) ¿Cómo enseñar? Este aspecto se refiere a los recursos didácticos (los suministros, el equipo, el espacio, los ayudantes o voluntarios, los libros y el tiempo) que el profesor usará para alcanzar los objetivos, a través del aprendizaje con sus alumnos.
- e) ¿Dónde enseñar? A este respecto se deben considerar con suma atención dos factores: el medio físico, que se refiere a especificar si las clases se darán dentro del aula, fuera de ella, o de manera mixta; el medio sociocultural. Por otra parte, implica considerar la realidad en la que el sujeto está viviendo, esto es: los hechos, las tradiciones, las creencias y las necesidades del grupo social del que forma parte el estudiante. De esta manera, la educación formará un vínculo entre la escuela y el ambiente externo, con el objeto de hacer el aprendizaje más significativo para el estudiante.

La planificación resulta bastante útil puesto que “simplifica el trabajo, ya que constituye en sí misma una guía que permite prever cuáles son los resultados de una acción didáctica, cómo realizarla y cómo evaluarla” (Aguirre; 1986: 107). Sin embargo, la planeación no garantiza por sí misma que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso, para ello, debe haber un proceso de seguimiento que determine si los objetivos inicialmente planteados se están cumpliendo. Dicho proceso se conoce como evaluación, y es ineludible. Por ello, conviene concretar, primeramente, qué se entiende por evaluación.

## **2.1. Concepto de evaluación.**

Típicamente, este momento didáctico suele estar asociado con la idea de una actividad que se realiza hasta el final de un proceso de enseñanza y, de manera más específica, con los exámenes. Sin embargo, en realidad se trata de algo bastante más exhaustivo.

Antes que nada, es necesario definir lo que se entiende por evaluación. Airasian (2003) la conceptualiza como el proceso de obtener, sintetizar e interpretar la información para facilitar la toma de decisiones. Un ejemplo de esto es, como Zarzar (1997) lo menciona, cuando se analiza a los alumnos para conocer qué conocimientos adquirieron y en qué medida, así como cuáles no se consiguieron y cuáles fueran las razones para que sucediera de esta manera. Luego, sobre esto último se pueden planear medidas correctivas.

Todas las partes involucradas pueden participar en la evaluación pero, para fines estrictos de esta investigación, se tomarán en cuenta sólo las características referentes a la realizada por el profesor. Las principales razones para que éste realice una evaluación, según Aguirre (1986), son:

- 1) Permite a los alumnos orientarse hacia metas definidas, las cuales se propusieron desde el momento de la planeación.
- 2) Más que juzgar a los alumnos, aprobándolos o reprobándolos, por parte del docente, sirve para establecer aquellos medios de que

permitirán verificar a lo largo del curso cuáles han sido los avances reales de cada estudiante.

- 3) Si así lo amerita, debido a las características del grupo escolar, se modifica convenientemente la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 4) Se ofrecen a los alumnos los medios y oportunidades para remediar sus diferencias de aprendizaje.

Además, de acuerdo con Airasian (2003), la evaluación se puede emplear para conseguir los siguientes objetivos:

- a) Establecer un equilibrio social dentro del aula. Para ello se deben fomentar las cualidades de orden, disciplina y cooperación.
- b) Planear y conducir la enseñanza. Para esto es necesario elegir los temas que revisarán y las actividades adecuadas para ellos de acuerdo con las características que presenten los alumnos en el momento actual, todo ello con la finalidad de despertar y mantener tanto su atención como la motivación por aprender.
- c) Asignar los lugares a los alumnos al momento de formar equipos de trabajo. Tomar este tipo de decisiones puede basarse tanto en razones académicas como sociales que indiquen al profesor que esta organización es la más adecuada para que el alumno realice sus actividades de una forma más eficiente para desarrollar sus capacidades y adquirir aprendizajes.

- d) Ofrecer retroalimentación e incentivos. La manera en que se realice la evaluación escolar puede permitir al docente hacer una retroalimentación al alumno acerca de sus fortalezas y debilidades mostradas durante las clases, así como orientarlo al sugerirle algunas mejoras para éstas últimas.
- e) Diagnóstico de los problemas de aprendizaje, emocionales o sociales que presenten los alumnos en salón de clases. A partir de ahí, conforme a la situación particular que presente el alumno, se pueden tomar una de las siguientes decisiones: llevar a cabo las acciones correctivas necesarias o canalizar al educando para que le realicen un diagnóstico y tratamiento fuera del salón de clases de un modo más especializado.

Ya se comentó a detalle porqué es importante realizar la evaluación y para qué puede servir en un determinado momento. Sin embargo, hay una cuestión que todavía no se ha considerado: los momentos en que debe realizarse.

## **2.2. Tipos de evaluación.**

Típicamente, se cree que la evaluación se limita a aplicar un examen al final de cada curso, unidad o sesión. Pero, como aclara Aguirre (1986), para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea una realidad satisfactoria y eficaz, la evaluación debe hacerse al inicio, durante y al final de dicho proceso. Esto da

lugar a los tres diferentes tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, los cuales se detallarán enseguida.

### **2.2.1. Evaluación diagnóstica.**

También se le denomina evaluación predictiva. Según Díaz-Barriga y Hernández (2005), se refiere a aquella que se realiza anterior al desarrollo de un proceso educativo. Consiste en conocer el grado en que los alumnos ya poseen los conocimientos, habilidades y destrezas que el profesor se propuso alcanzar en su planeación.

Conforme con Airasian (2003), la evaluación diagnóstica presenta las siguientes características:

- a) La impresión inicial que el profesor tenga de los alumnos, tiende a mantenerse con el tiempo. Dicha percepción suele ser más exacta en cuanto se refiere a lo académico, y menos precisa en lo que se trata de la personalidad.
- b) Además de influir en la forma en que los docentes perciben, tratan y toman decisiones acerca de los estudiantes, también se las transmiten, de manera involuntaria a través del lenguaje no verbal. Esto puede dar lugar a que el profesor tenga ciertas expectativas de los alumnos y, basándose en ellas, los trate de una manera

determinada. A su vez, los alumnos comienzan a comportarse tal como se espera de ellos, sin importar si la expectativa original era correcta o no. Por esa razón, la evaluación diagnóstica debe realizarse con responsabilidad y ética para procurar que sea lo más válida y confiable posible.

Para llevar a cabo este tipo de evaluación, el docente puede hacer uso de varios instrumentos que, de acuerdo con lo que afirman Díaz-Barriga y Hernández (2005), se clasifican en dos grupos:

- a) Uno que abarca la observación (por medio de listas de control), las entrevistas, los debates y la exposición de ideas.
- b) El segundo, que comprende, entre otros, las pruebas objetivas, cuestionarios abiertos y cerrados, mapas conceptuales, pruebas de desempeño y resolución de problemas. Woolfolk (2006) afirma que los exámenes aplicados con fines de diagnóstico, no se califican. Además, agrega que esta práctica ayuda a que los estudiantes ansiosos se sientan menos tensos, ya que el instrumento no tiene relevancia en la calificación final.

### **2.2.2. Evaluación formativa.**

Se sabe, como afirma Airasian (2003), que el profesor básicamente tiene bajo su responsabilidad el cumplimiento de dos funciones: en primer lugar, impartir

la enseñanza que planeó con anterioridad; además, valorar de manera constante el progreso y éxito de su labor para que, de ser necesario, pueda hacer las modificaciones pertinentes. Ésta última es denominada por Díaz-Barriga y Hernández (2005) como evaluación formativa, la cual consiste en regular el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la retroalimentación, para modificar y mejorar las condiciones pedagógicas en servicio del aprendizaje de los alumnos.

La evaluación durante el desarrollo de dicho proceso “permite un clima de mayor seguridad en el grupo, y evita la tensión y la angustia que se presenta cuando la evaluación se deja en forma absoluta, hasta el final del curso” (Aguirre; 1986: 90).

Durante este tipo de evaluación, según Airasian (2003), se vigilarán los siguientes factores:

- a) El nivel de interés que manifieste cada alumno, en particular, y el grupo, en general.
- b) Los problemas de la conducta, que se presentan claramente y aquellos que puede llegar a aparecer.
- c) La conveniencia real de las técnicas o las actividades didácticas que se utilizan.
- d) A cuál alumno es más adecuado interrogar enseguida.
- e) Rectificar las respuestas del estudiante.

- f) El ritmo de la instrucción, sobre todo si es muy rápido o muy lento.
- g) La utilidad y consecuencias de las preguntas de los alumnos.
- h) El paso de un concepto a otro y de una actividad a otra de manera fluida.
- i) La utilidad de los ejemplos que se han dado con el fin de explicar los conceptos.
- j) La conveniencia de iniciar o terminar una actividad.

Como mencionan Díaz-Barriga y Hernández (2005), este tipo de evaluación permite al docente distinguir aquellos errores cometidos por los alumnos, ante lo cual se pueden implementar estrategias regulatorias, que pueden ser:

- a) Interactivas. Por medio de intercambios comunicativos entre enseñante y alumnos.
- b) Retroactivas. Actividades de refuerzo luego de realizar una evaluación puntual al término de un episodio instruccional.
- c) Proactivas. Previendo actividades futuras de instrucción, para ampliar lo aprendido y reducir posibles obstáculos.

### **2.2.3. Evaluación sumativa.**

La evaluación sumativa, también llamada final, “es aquella que se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo cualquiera” (Díaz-Barriga y

Hernández; 2005: 413). Cuando en las escuelas se habla de evaluación, inmediatamente se le asocia con esta modalidad.

Su propósito, según Aguirre (1986) consiste en que el maestro y los estudiantes conozcan el nivel de rendimiento alcanzado. De esta manera, es posible recapitular e integrar los contenidos revisados con los alumnos durante el curso. Además, permite tomar decisiones adecuadas que se relacionan con la promoción estudiantil.

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2005), la evaluación sumativa, por su propia naturaleza, se enfoca principalmente en los productos del aprendizaje como consecuencia del proceso de enseñanza global. Entre los recursos más usados para realizar esta evaluación destacan: los cuestionarios, las pruebas abiertas y cerradas, las pruebas de desempeño, los portafolios y los trabajos complejos, como los ensayos y las monografías.

### **2.3. Clasificación de las técnicas e instrumentos de evaluación.**

Hasta aquí ya se ha descrito cómo la evaluación es una valiosa herramienta que apoya los procesos de planeación y ejecución, por lo que permite corregir en un momento tanto el contenido como la manera de abordarlo, de modo que ambos aspectos se ajusten a las nuevas circunstancias.

Ahora, se describirán algunos recursos empleados para evaluar, clasificados en grupos de acuerdo con su según su nivel de formalidad.

### **2.3.1. Técnicas e instrumentos de evaluación formal.**

Se trata de aquellas técnicas que “exigen un proceso de planeación y elaboración más sofisticados que otros tipos, y suelen aplicarse en situaciones que demandan un mayor grado de control” (Díaz-Barriga y Hernández; 2005: 378).

De acuerdo con los autores arriba citados, dentro de este grupo se encuentran las modalidades siguientes:

- 1) Pruebas o exámenes. Típicamente se les considera como el recurso empleado para valorar de manera objetiva el aprendizaje en los alumnos. También se tiene el supuesto de que mediante esta técnica es posible cuantificar el aprendizaje de los alumnos mediante calificaciones numéricas.

Conforme a lo que afirma Airasian (2003), de acuerdo con quién las elabora, las pruebas se tienden a calificar en: estandarizadas, cuando se administran, califican e interpretan del mismo modo en todos los casos, sin que importe dónde ni cuándo se apliquen; las no estandarizadas, en cambio, generalmente son diseñadas por el profesor, y van destinadas a un solo grupo de

estudiantes en particular. Tal y como afirma Karmel (1986), a través de este instrumento, el profesor comunica al alumno, de manera directa y significativa, lo que piensa que es realmente importante.

Por otro lado, Díaz-Barriga y Hernández (2005) proponen una clasificación para los exámenes, que resulta bastante compatible con la anterior: evaluación en cuanto a la norma, que se realiza con pruebas estandarizadas y permite comparar a un sujeto con un grupo de referencia, pero se limita a medir sólo capacidades generales y no conocimientos o habilidades específicos; la evaluación en cuanto a un criterio, por otro lado, primero se define un dominio en particular, y al tomarlo como referencia se estima el lugar que ocupa un estudiante. La evaluación de este último tipo permite evitar los efectos psicológicos indeseables de las comparaciones entre los alumnos en los que se ven involucradas variables como la autoestima, las expectativas y las atribuciones.

2) Evaluación del desempeño. Es otro instrumento de evaluación formal que consiste en que los alumnos demuestren sus habilidades aprendidas ante tareas genuinas utilizando el nivel de significatividad de los aprendizajes logrados. De esta manera, lo que se pretende valorar es el uso funcional de lo aprendido (Díaz-Barriga y Hernández; 2005).

Airasian (2003) menciona que en las evaluaciones del desempeño, se deben contemplar las siguientes etapas:

- a) Tener un objetivo claro y específico.
  - b) Identificar los aspectos observables; cada uno de ellos debe poder juzgarse de manera independiente.
  - c) Crear un ambiente propicio para obtener y juzgar el desempeño. Los profesores pueden decidir entre evaluar una conducta que se realiza de manera espontánea en el salón de clases o crear situaciones donde evalúen rigurosamente el desempeño de manera estructurada.
  - d) Dar un juicio o calificación que describa el desempeño del estudiante.
- 3) Mapas conceptuales. Según Díaz-Barriga y Hernández (2005), esta técnica consiste en emplear recursos gráficos que permitan organizar jerárquicamente conceptos y proposiciones sobre un tema determinado. Como instrumento de evaluación, los mapas conceptuales pueden utilizarse proponiendo un tema general o un grupo de conceptos y pedir a los alumnos que lo realicen. También se les puede otorgar la estructura de un mapa conceptual con temática particular y solicitarles que incorporen en él los elementos que consideren necesarios. La modalidad que el maestro seleccione dependerá del tipo de habilidad que el docente decida evaluar.

Como se puede apreciar, las técnicas e instrumentos de evaluación formal mantienen esta característica no solo en su diseño, sino en su aplicación e interpretación.

### **2.3.2. Técnicas e instrumentos de evaluación semiformal.**

Díaz-Barriga y Hernández (2005), describen a este grupo de instrumentos de evaluación que, al igual que los del apartado anterior, exigen respuestas duraderas de los alumnos, lo cual hace que se les suela asignar una calificación. Sin embargo, se diferencian de las formales en que el proceso de planeación es menos elaborado, así como el grado de control que involucran por parte de los docentes.

Asimismo, estos autores afirman que existen las siguientes variantes de evaluación semiformal:

- 1) Trabajos y ejercicios durante la clase. Se tratan de actividades que, al ser realizadas y revisadas, permiten al profesor estimar sobre la marcha el nivel de comprensión o ejecución en que se encuentran sus alumnos. Dichas actividades deben estar relacionadas con los objetivos de aprendizaje y no resultar aversivas ni fuera de sentido para los estudiantes. Los trabajos y los ejercicios permiten que el docente haga una retroalimentación al grupo acerca del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como de los errores cometidos. Además, otra característica de utilizar esta técnica de

evaluación es que suele tener repercusiones en la motivación y la autoestima de los alumnos.

2) Tareas o trabajos encomendados por el profesor para realizarlos fuera de clase. En estas actividades los alumnos pueden requerir, para su realización, visitar escenarios múltiples, investigar y trabajar de forma individual o en equipos. Como sugerencia, para el mejor aprovechamiento de estas técnicas se recomienda que el profesor procure que, al hacerlas, los alumnos practiquen reflexivamente, piensen y aprendan. También, se indica que la información recabada por medio de estos instrumentos debe ser retomada en el contexto de enseñanza; de otra manera, esta labor perdería el sentido para el estudiante.

3) Portafolios. Sobre esta técnica, Airasian (2003) la conceptualiza como una colección de trabajos elaborados por los estudiantes que sirve para describir sus logros en una materia en particular durante un cierto periodo escolar. “El término proviene del portafolio del artista, que es una colección de sus mejores trabajos, cuyo fin es mostrar su estilo y diversidad creativa” (Airasian; 2003: 153). Es necesario puntualizar, como lo hacen Díaz-Barriga y Hernández (2005), que la evaluación por medio de esta técnica permite la reflexión conjunta sobre los productos incluidos y también sobre los aprendizajes logrados. Esto capacita al docente para analizar, de

manera simultánea, los progresos del alumno en cuanto a su aprendizaje y valorar qué tan acertada está siendo la actuación de él como docente.

### **2.3.3. Técnicas e instrumentos de evaluación informal.**

Conforme a lo que enuncian Díaz-Barriga y Hernández (2005), este grupo de técnicas se caracterizan por exigir poco gasto didáctico. Además, como no suelen presentárselas a los alumnos como actos evaluativos, ellos no se sienten evaluados, lo que permite analizar su desempeño actual. Esta misma autora afirma que existen principalmente dos tipos de técnicas englobados en esta categoría, los cuales son:

#### **2.3.3.1. La observación de las actividades realizadas por los alumnos.**

Dentro del aula de clases, el docente tiene la posibilidad de centrar su atención observando ciertas conductas en sus estudiantes, las más frecuentes son:

- a) El habla espontánea o inducida de los alumnos. Esto aporta datos interesantes acerca qué tanto de lo explicado está siendo comprendido por ellos, qué tan difícil les resultan los contenidos que se están revisando en ese momento, así como el nivel de efectividad de los recursos didácticos empleados.

b) Las expresiones y los aspectos paralingüísticos. Es decir, los gestos de los alumnos. Éstos brindan al maestro información importante de sus discentes como el nivel de motivación, tipo de expectativas, calidad y grado de aprendizaje.

c) Las actividades que realizan los alumnos. El profesor puede ir observando si éstos las llevan o no a cabo, y de qué forma.

d) Los productos que ellos elaboran. El docente, a través de los trabajos, puede valorar el aprendizaje y los avances de los estudiantes.

Airasian (2003) describe que la información que los profesores consiguen a través de la observación informal debe manejarse con sumo cuidado, sobre todo al inicio del curso escolar, ya que el docente sólo ha tenido contacto con una pequeña muestra de la conducta de cada alumno, puesto que apenas lo ha observado durante una reducida cantidad de tiempo, lo cual puede afectar significativamente la confiabilidad y la validez de las conclusiones a las que pueda llegar con esos datos.

Cuando la observación se realiza de manera sistemática, afirman Díaz-Barriga y Hernández (2005), se emplean los siguientes instrumentos:

a) Registros anecdóticos. De acuerdo con Airasian (2003), éstos son descripciones de eventos y conductas importantes que el docente ha observado en el alumno. Según Díaz-Barriga y Hernández (2005), los registros pueden realizarse empleando fichas y luego integrarse

en un anecdotario que cumpla el tiempo necesario para que puedan visualizarse las observaciones registradas diacrónicamente. Sin embargo, Airasian (2003) declara que, puesto que los profesores necesitan observar a los estudiantes varios días para poder decidir qué conductas registrarán, este instrumento resulta poco usado.

b) Listas de control. Conforme con lo que afirman Díaz-Barriga y Hernández (2005), en esta técnica se incluyen conductas o aspectos de las mismas que se interesa evaluar en forma de listado. Así, el evaluar consiste en ir verificando la presencia o ausencia de cada una de ellas. Airasian (2003) comenta que este instrumento cuenta con las ventajas de que permite valorar los aspectos fuertes y débiles de los alumnos, así como el desempeño; puede usarse varias veces con el mismo estudiante o con otros a lo largo del tiempo, puede resumirse el desempeño estableciendo criterios de clasificación o calculando el porcentaje de los criterios.

c) Diarios de clase. De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2005), en ellos se recopila información que interesa al docente acerca del proceso educativo durante un periodo prolongado de tiempo, lo cual le posibilita analizar, interpretar o reflexionar al respecto.

### **2.3.3.2. La exploración a través de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.**

Según Díaz-Barriga y Hernández (2005), esta técnica resulta útil para valorar qué tanto están comprendiendo los alumnos acerca de algo que se está revisando en clase, y mediante esa referencia, dar oportunamente algún tipo de ayuda requerida. Suele usarse constantemente por docentes expertos para asegurarse de que los contenidos expresados en su discurso están quedando claros por sus alumnos.

Para poder llevarse a cabo de manera óptima requiere por parte del profesor, considerar dos aspectos básicos:

- a) Saber reconocer que se necesita dar cierto tiempo a los alumnos para que piensen y elaboren la respuesta.
- b) Plantear las preguntas de manera respetuosa, incitando al grupo a participar, incluso logrando que ellos mismos se realicen preguntas entre sí.

De esta forma, junto con ésta técnica y las descritas anteriormente, es posible que el docente favorezca determinadas condiciones dentro del salón de clases como el interés y la motivación del educando para poner en marcha sus capacidades y adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, presentar ciertas actitudes, en fin, para aprender.

## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

En el presente capítulo se describirá la metodología empleada en la recolección de datos, así como las características de la población de estudio, las técnicas e instrumentos empleados, el proceso de acopio de información y los resultados a los que se llegaron.

#### **3.1 Metodología.**

El enfoque en el que se basó la presente investigación fue el dominante, esto implica, de acuerdo con Hernández y cols. (2008) que el estudio se desarrolló bajo la perspectiva de uno de los enfoques, el cual prevaleció y la investigación conservó un componente del otro enfoque. En este caso, el que predominó fue el cuantitativo y, se utilizó una técnica cualitativa (la entrevista) para lograr alcanzar los objetivos propuestos al inicio.

Según Hernández y cols. (2008), el enfoque principal en el que se cimentó el actual estudio fue el cuantitativo que se caracteriza porque el investigador ejecuta los siguientes pasos:

1. Plantea un problema de estudio específico.
2. Revisa lo que se ha investigado acerca del problema planteado. Este aspecto quedó abarcado en el presente estudio cuando se hizo

referencia a las investigaciones que se han hecho anteriormente acerca de la evaluación como factor docente y la motivación de los alumnos por aprender.

3. A partir de la información recabada en el paso anterior, construye un marco teórico.
4. Mediante el empleo de diseños de investigación apropiados, las hipótesis se someten a prueba. Si los resultados son congruentes con las hipótesis, se aporta evidencia a su favor. De lo contrario, se descartan en busca de mejores explicaciones y nuevas hipótesis.
5. Para obtener tales resultados, el investigador recolecta datos numéricos acerca de su fenómeno a estudiar, a los cuales se les realiza un análisis estadístico posterior.

De esta característica básica, se desprenden otras por deducción, entre las cuales destacan:

- a) Antes de recolectar y analizar los datos, se generan las hipótesis.
- b) La recolección de datos se basa en la medición, la cual debe necesariamente llevarse a cabo a través de procedimientos sistematizados y válidos por una comunidad científica.
- c) Las mediciones se transforman en números que se analizarán mediante procedimientos estadísticos.
- d) Se persigue el control máximo, durante el proceso, para conseguir que explicaciones alternativas a la propuesta del estudio sean

desechadas, el margen de error se reduzca y aumenten la seguridad de las conclusiones llegadas.

- e) Para poder responder al planteamiento del problema, los análisis cuantitativos dividen los datos en partes. Dichos análisis se hacen teniendo en cuenta las hipótesis hechas inicialmente y los estudios previos.
- f) Bajo este enfoque, el investigador debe procurar que sus preferencias personales influyan lo menos posible en la observación o medición de los fenómenos estudiados.
- g) En una investigación cuantitativa un objetivo medular es el de generalizar los resultados encontrados en un grupo a una población.
- h) La meta principal en un estudio cuantitativo es la construcción y demostración de teorías.
- i) En este enfoque se inicia en la teoría, de la cual surgen hipótesis que el investigador pretende someter a prueba.
- j) La búsqueda cuantitativa ocurre en la realidad externa al individuo.

Al combinar elementos tanto cuantitativos como cualitativos en una misma investigación, según Hernández y cols (2008), se obtienen las siguientes ventajas:

- a) Se logra una perspectiva más precisa del fenómeno.
- b) Ayuda a clarificar y formular el planteamiento del problema, así como las formas más apropiadas para estudiar y teorizar los problemas de investigación.

- c) La multiplicidad de observaciones produce datos más “ricos” y variados, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis.
- d) Se potencian la creatividad teórica con suficientes procedimientos críticos de valoración.
- e) Se aumenta la posibilidad de ampliar las dimensiones del proyecto de investigación, así como también que el entendimiento sea mayor y más rápido.

Ahora bien, respecto al tipo de diseño que tuvo el actual estudio fue no experimental, debido a que se observaron “situaciones ya existentes, no provocadas en la investigación por quien las realiza” (Hernández y cols.; 1994: 205).

De manera más específica, debido a la manera en que se recolectaron los datos, se clasificó el estudio como una investigación de extensión transeccional o transversal. Lo anterior se refiere, de acuerdo con Hernández y cols. (1994) a que se recabó la información de la muestra en un solo momento, en un tiempo único.

Como último aspecto relevante del método cuantitativo que se empleó en la presente investigación se refiere a la codificación de aquellos valores que corresponden a cuando individuos correspondientes a la muestra, no responden un ítem o contestan inadecuadamente, por ejemplo, marcan dos opciones cuyas alternativas sean mutuamente excluyentes. Para esto, Hernández y cols. (1994), sugieren que se elabore una categoría de codificación, denominada valores

perdidos, para contabilizar dicho tipo de datos que no se pudieron examinar adecuadamente.

En cuanto al alcance de la investigación, éste fue descriptivo, el cual consiste, según Hernández y cols (1994), en decir cómo es y se manifiesta un fenómeno determinado. En este caso, el estudio menciona qué técnicas de evaluación implementa y si suele haber motivación en los estudiantes cuando él las aplica.

### **3.2 Descripción de la población.**

Para fines de investigación, una población se puede entender como un “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (Hernández y cols.; 1994: 239).

Los individuos que se consideraron como población del presente estudio correspondieron a los alumnos de la Escuela Primaria Urbana Federal Constitución del 57. El rango de edad de quienes estudiaban en dicha institución oscilaba entre los 5 y 13 años. Quienes formaron parte de la población de estudio fueron los sujetos pertenecientes a los grupos de quinto y sexto grado.

La edad de los alumnos de quinto grado oscila entre los 10 y los 11 años; este grupo consta de 17 estudiantes, de los cuales 11 son hombres y 6 mujeres. El rango de edad de los alumnos del grupo de sexto se encuentra, por su parte, entre los 11 y 12 años; está conformado por 12 estudiantes: 5 hombres y 7

mujeres. Debido al poco número de sujetos, se tomó a la población total para la investigación.

También se tomó en cuenta a los respectivos profesores de grupo, esto es, uno por grupo, como fuente de información valiosa para tener otro punto de vista acerca de las características de la muestra de estudio. Lo anterior, mediante la realización de una entrevista con respecto a la evaluación que llevaban a cabo a los estudiantes.

### **3.3. Diseño y aplicación de los instrumentos.**

Para conseguir elementos que permitieran juzgar la hipótesis del presente estudio, se decidió emplear como dos recursos: una encuesta dirigida a los estudiantes y una entrevista a los docentes encargados de cada grupo.

En el primer caso, se decidió consultar a los alumnos por ser ellos a quienes se les aplican los instrumentos de evaluación y, presuntamente, muestran motivación por aprender cuando eso ocurre. La encuesta se define, según Münch (1998) como aquella técnica cuyo objetivo es recolectar información acerca de una parte de la población o muestra mediante el uso de un cuestionario. Asimismo, se dice que el cuestionario es un “sistema de preguntas que tiene como finalidad obtener datos para una investigación” (Pardinas; 1996: 117).

Se tomó en cuenta que cada uno de los reactivos que conformaron el cuestionario, como declara Münch (1998), tuviera las siguientes características:

- a) Específicos y concretos. De esta manera, se evitaron respuestas ambiguas.
- b) Se empleó un vocabulario adecuado al nivel de comprensión de la muestra a investigar, en este caso, alumnos de quinto y sexto año de primaria.
- c) Elaborados preferentemente en forma positiva.
- d) La manera en que están redactados no sugiere una respuesta en particular, esto es, no son tendenciosos.
- e) No hieren la susceptibilidad del investigado.
- f) Se tuvieron en cuenta las necesidades de codificación y tabulación, por lo cual se decidió dar opciones a las preguntas para ahorrar tiempo al momento de realizar el análisis estadístico.
- g) Cada una de ellos se refirió a una sola idea.

Al momento de elaborar el cuestionario, se siguieron dos recomendaciones que aparecen a continuación, las cuales, de acuerdo con Münch (1998), asegurarían la validez del instrumento fabricado:

- 1) Definir teórica y operativamente las variables que se van a medir. Esto implica comprender a qué se refieren las variables que se estudiarán, respecto a su concepto y manifestaciones visibles en la realidad concreta.

- 2) Plantear todas las formas posibles en que esta variable se puede presentar para, de este modo, establecer los indicadores apropiados. Esto se hizo mediante la revisión de la bibliografía referente a la materia de estudio para identificar lo que otros investigadores consideran como elementos principales de las variables.

De esta manera, se conformó un cuestionario dirigido al alumno, compuesto por 42 reactivos separados en dos secciones, de manera que el análisis de los resultados fuera más sencillo y rápido.

Los 21 reactivos de la primera sección estaban referidos a aspectos de la evaluación realizada por el profesor, esto es, los momentos en que la realizaba y las técnicas de que se valía para llevarla a cabo. Así, el alumno podía responder, por cada uno de dichos reactivos podía contestar:

- a) Sí. Cuando el profesor efectivamente ejecutaba esa actividad la mayor parte del tiempo.
- b) A veces. Esta opción iba destinada para cuando el docente, de manera aproximada, sí realizaba la conducta el 50 por ciento de las veces pero el otro 50, no.
- c) No. Si el estudiante consideraba que su profesor no realizaba esta conducta.

Después de eso, se encontraban otros 21 reactivos que contenían descritas, las mismas conductas referidas a la evaluación por parte del profesor que los anteriores. La diferencia en esta parte radicaba en que los alumnos deberían indicar qué efecto tenía en su motivación la actividad evaluativa mencionada en cada reactivo.

Las opciones de respuestas para esta sección del cuestionario fueron:

- a) Sí. Hace alusión a cuando la actividad que el profesor emplea para evaluar el aprendizaje del alumno, en determinado tiempo o con el uso de cierta técnica, se relaciona positivamente en la motivación de éste último por aprender, es decir, que cuando el docente realiza esta conducta la motivación del educando se presenta.
- b) A veces. En este caso, en la mitad de las ocasiones, cuando el profesor evalúa, en el estudiante hay motivación por aprender.
- c) No. Considerando la posibilidad de que, incluso cuando el docente implementa una actividad de evaluación, ésta puede no tener relación con la motivación del estudiante por aprender.
- d) El profesor no hace eso. Esta última opción se refiere a que, si el docente no ejecuta cierta actividad evaluativa, es de esperar que, no se pueda examinar si se encuentra relacionada con la motivación en el alumno. Se decidió agregar esta cuarta alternativa, ya que de esta manera se permitió conocer a mayor detalle cómo se manifiestan cada una de las variables de estudio.

Se propuso la meta de que el instrumento elaborado fuera válido, esto es, a que, como describe Cozby (2005) la medida que se obtiene del instrumento, en realidad corresponda al constructo que se supone debe medir. Para lograr alcanzar eso, se recurrió a la literatura y se procuró conocer lo que los teóricos comentaban que abarcaban las variables de estudio, en especial, saber en qué aspectos observables se presentan. Así, se cuidó incluir dentro del cuestionario tantas preguntas como fueran posibles para abarcar de manera exhaustiva los constructos que se pretendían examinar.

Luego, se procedió a eliminar aquellas preguntas que pudieran ser expresadas en una sola, con la intención de hacer más ágil y ameno el responder el cuestionario. De igual manera, se prestó atención a que los reactivos estuvieran expresados en un vocabulario comprensible para los sujetos miembros de la población de estudio.

Hecho lo anterior, se consiguió que el instrumento generado tuviera lo que Hernández y cols. (2008) denominan validez de contenido, entendida como aquella en que el instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. En este caso, si se respondiera a todos los reactivos con “Sí”, esto permitiría concluir que cuando el docente de ese grupo evalúa el aprendizaje de los estudiantes, ellos suelen sentirse motivados.

Así mismo, también se procuró que el cuestionario presentara una alta confiabilidad, esto es, de acuerdo con Cozby (2005) que las medidas obtenidas con él, fueran estables. Según esto, una medida confiable no fluctúa de una lectura a la siguiente. Para ellos, se siguieron los pasos que se enlistan a continuación:

- a) El instrumento de medición se aplica a un grupo.
- b) Los ítems se dividen en dos mitades.
- c) Cada mitad se califica de manera independiente.
- d) Se correlacionan las puntuaciones y se determina la confiabilidad.

Después de la primer aplicación se obtuvo un coeficiente  $r$  de correclacion de 0.74 para quinto grado y de 0.93 para sexto. Debido a eso, se decidió que el instrumento era confiable y, por ello, la información recabada con él se capturó para su posterior interpretación.

Otra técnica que también se utilizó para recopilar datos, además de la encuesta, fue la entrevista dirigida al docente. Ésta es, básicamente, según la define Pardinás (1996), una conversación entre personas, que tiene como finalidad obtener información. En el contexto del presente estudio, sirvió para tener otro punto de vista acerca de las variables de estudio, lo cual permitió aumentar así la confiabilidad de los datos recabados.

Ahora bien, para aplicar dicha técnica, se planeó con anticipación una guía de entrevista, la cual, según Pardinás (1996), se define como una serie de preguntas preparadas de antemano por quien empleará la técnica. Los aspectos que se incluyeron en la guía fueron, en esencia, los mismos que aparecen en el cuestionario diseñado para los estudiantes. La principal diferencia radica en que las preguntas que se hicieron al profesor fueron abiertas y así, él pudo expresar con mayor libertad qué instrumentos de evaluación implementaba al impartir sus clases, así como en qué momento y de qué manera, en su opinión, se relacionaban esos factores con la motivación de sus alumnos por aprender.

La guía de entrevista constaba de nueve preguntas destinadas a conocer acerca del docente: el concepto que tiene de la evaluación, los instrumentos de los que se vale para efectuarla, los tiempos en la realiza, su punto de vista acerca de la influencia de la evaluación en el aprendizaje de los alumnos, así como en su motivación. Debido también a que el instrumento más asociado con el término de evaluación es el examen, dentro de dicha guía se incluyó un cuestionamiento específico para conocer las características de los exámenes implementados por el profesor.

Al día siguiente de encuestar a los grupos, es decir, el 30 de septiembre de 2009, se realizó la entrevista individual con los profesores, cuando no estaban dando clases. Se les explicó el objetivo que perseguía esta entrevista, el cual era conocer los instrumentos de evaluación que implementaban así como los momentos en que los llevaban a cabo.

Para realizar las preguntas, se siguió el formato que se había diseñado con anterioridad. Se fueron tomando notas escritas, de manera manual, acerca de las ideas principales que comentaba el docente, para su posterior interpretación. De igual manera, en caso de que la respuesta hubiera sido demasiado concisa, se le invitaba a extenderse más en su explicación. Todo esto se realizó dentro del aula escolar con una duración aproximada de 20 minutos, en el caso de cada uno de los profesores. Ellos se mostraron cooperativos y contestaban todas las preguntas que se les hacían.

#### **3.4. Descripción del proceso de investigación.**

Con la finalidad de poder comprobar lo que teóricamente se había investigado, se decidió acudir a una institución educativa para poder realizar la investigación de campo.

Teniendo ya seleccionada la institución, se hizo una cita con la directora del plantel, a la cual se le explicó el motivo de la visita, el propósito que se perseguía y los beneficios que podría tener si aceptaba que el estudio se realizara en dicha escuela. La directora fue cordial y abierta a cualquier sugerencia, aceptando así que se llevara a cabo la investigación, con la condición de que al finalizar se le informara de los resultados obtenidos.

Posteriormente, se acudió a visitar a los docentes encargados de los grupos de quinto y sexto. Se les solicitó si se les podía aplicarles un cuestionario a sus

alumnos. También se les preguntó si ellos, desde su perspectiva como docentes, accederían a dar una entrevista. En ambos casos se mostraron atentos y dijeron no tener inconvenientes. En ese momento, se acordaron la fecha y hora para la aplicación de las técnicas de investigación.

El cuestionario se aplicó a los alumnos el 29 de septiembre de 2009, sin que el docente estuviera dentro del aula, se les comentó la finalidad de esta encuesta, y se procuró que hubiera un ambiente que propiciara la honestidad e imparcialidad en la resolución del instrumento.

Al día siguiente de la encuesta, fue realizada la entrevista a los docentes, de manera independiente. Se comenzó por agradecerles su participación en la investigación y explicarles el objetivo que se perseguía con dicha entrevista. A lo largo de aproximadamente 20 minutos, y con el auxilio de una copia de la guía de preguntas (ver anexo 2), se fueron tomando notas de las ideas clave que fueron expresando los profesores. Tales anotaciones sirvieron para tener, junto con la información aportada por los teóricos, un marco de referencia que permitió realizar una interpretación de los datos que arrojó la encuesta de los alumnos.

Después de haber hecho la aplicación a los estudiantes, las respuestas de los cuestionarios se tabularon y graficaron. La forma en que se realizó esto fue englobando en la misma gráfica los puntajes percibidos por cada opción por cada grupo, de modo que se facilitara llevar a cabo una comparación entre ellos.

### **3.5. Análisis e interpretación de resultados.**

Enseguida, se presentará la información obtenida mediante la aplicación de instrumentos, en la cual se examinan los significados que reportan para la presente investigación. Para ello, se procederá a comenzar con las respuestas de la entrevista realizada a los docentes de los grupos sobre:

- 1) Su concepto de evaluación y si les comunica o no a sus alumnos la manera en que los evaluará.
- 2) Su percepción sobre la relación de la evaluación con el aprendizaje.
- 3) Los tiempos en que realiza una valoración sobre el aprendizaje de los alumnos.
- 4) Si considera que existe una relación entre su manera de evaluar y la motivación de los estudiantes por aprender. Así como, en caso de ser afirmativo, la forma en que se percata de ello.

Luego, se comentarán los resultados de la encuesta realizada a los alumnos, agrupando los reactivos, primeramente, de acuerdo con el momento de evaluación que se refieran (diagnóstica, formativa o sumativa).

A continuación, se mencionarán las técnicas e instrumentos que, de acuerdo con la entrevista, los profesores comentaron que suelen utilizar con sus alumnos. Después, sólo aquellos items del cuestionario aplicado a los estudiantes, que se refieran a técnicas o instrumentos evaluativos, se presentarán englobados

en categorías según su nivel de formalidad. Además, con la finalidad de contextualizar los datos adquiridos de los cuestionarios que se aplicaron a los alumnos, se incluirán declaraciones de los profesores dadas durante la entrevista, en el apartado de evaluación sumativa. Dichas información expresada por los docentes estará enfocada en cuanto a:

- a) Los resultados de la encuesta, referentes a las técnicas de evaluación sumativa que usaba el docente.
- b) Las características de los exámenes que les aplica el profesor a sus alumnos, debido a que ésta suele ser la principal técnica usada para valorar el avance académico de los alumnos al finalizar un proceso de enseñanza aprendizaje.

Cabe señalar que, toda información obtenida, tanto de los profesores como de los alumnos, será contrastada, a su vez, con lo que declaran al respecto los teóricos.

### **3.5.1. Evaluación.**

En cuanto al concepto de evaluación se entiende, de acuerdo con Airasian (2003), como el proceso por el cual se obtiene, sintetiza e interpreta información para la toma de decisiones. Respecto a eso, se encontró como respuesta a la pregunta 1 de la entrevista (ver anexo 2) que, tanto el profesor encargado del grupo de quinto como el de sexto año, perciben la evaluación como un parámetro

empleado para medir el conocimiento que van adquiriendo los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Acerca de la repercusión que su sistema de evaluación tenía en el facilitar el aprendizaje de los estudiantes, en el cuestionamiento 5 de la guía de entrevista (ver anexo 2) el docente de quinto grado comentó que sí propiciaba la adquisición de conocimientos. Él lo notaba en que percibía más motivados a los alumnos, además de que éstos terminaban su trabajo a tiempo y con la calidad que se les indicaba. Asimismo, el de sexto afirmó que advertía que su manera de evaluar favorecía el aprendizaje, lo cual apreciaba en que los estudiantes se sentían estimulados por conocer qué es lo que llevaban aprendido conforme avanzaba el tiempo.

Como lo describe Zarzar (1997), una de las funciones básicas que debe realizar el docente es la de planear las actividades que se llevarán a cabo durante un proceso de enseñanza aprendizaje. Esta función, afirma Aguirre (1986), se ve reflejada en un ahorro de tiempo y esfuerzo, ya que permite anticipar cuáles serán los resultados de una acción didáctica, cómo llevarla a cabo y de qué manera de evaluarla.

Sobre ese aspecto, en el cuestionamiento 4 de la guía de entrevista (ver anexo 2) se interrogó a los profesores sobre, si comunicaban con sus alumnos su forma de evaluar. El docente de quinto grado comentó que lo hacía antes de solicitarles realizar un trabajo. Mientras que, el de sexto, indicó que él lo hacía

después del examen. Precisó que les indicaba los aspectos que se tomaron en cuenta en la evaluación para que, así, cada alumno calculara su propia calificación.

Con respecto a los momentos en que se realizaba la evaluación Aguirre (1986) menciona que la evaluación debe hacerse al inicio, durante y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que éste sea satisfactorio y eficaz,

La información respecto a los tiempos para evaluar se exploró en la entrevista a los docentes (ver pregunta 3 de la guía de entrevista, en el anexo 2). En ella, el profesor de quinto grado respondió que la realizaba diariamente incluso desde la primera clase para conocer, según sus palabras, “como vienen” sus alumnos. Lo anterior se refiere a percatarse sobre qué aprendizajes ya poseen de antemano ellos antes de iniciar, propiamente, con el desarrollo del proceso de enseñanza.

Por otro lado, el docente encargado de sexto grado declaró que él realizaba la evaluación de manera continua. Comentó que, además del examen bimestral, él aplicaba otro al inicio del ciclo escolar y una más al final del mismo.

Además de llevar a cabo una planeación de actividades que se realizarán y de evaluar el progreso en el aprendizaje de los alumnos, el docente, según Nérici (1973), cuenta con la función de esforzarse por crear un ambiente de trabajo con las condiciones que propicien que el educando, mediante su propio esfuerzo y

voluntad, obtenga conocimientos. Considerando que el desgano y el poco interés se oponen de manera determinante a este clima ideal, se ve la necesidad, en conclusión, de que el docente lleve a cabo las acciones pertinentes para fomentar en los alumnos una motivación hacia el aprendizaje.

Referido a lo anterior, en las preguntas 8 y 9 (ver anexo 2) de la entrevista hecha a los docentes, el encargado de quinto grado respondió que consideraba que notaba motivados a los alumnos cuando los evaluaba. Decía notar esto en que los estudiantes mostraban más atención en clase.

Por otro lado, el profesor de sexto grado, en la misma pregunta, opinó que, cuando implementaba actividades evaluativas, sus alumnos se encontraban motivados. Describió que lo notaba en que los estudiantes memorizaban con mayor facilidad los contenidos revisados en clase, les producían mayor interés, su atención y participación aumentaba y solían emplear el razonamiento en la realización de problemas matemáticos.

### **3.5.2. Evaluación diagnóstica.**

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2005), existen varias clases de evaluación, una de ellas es la diagnóstica, la cual es aquella que realiza el docente al inicio del proceso educativo. Tiene la finalidad de conocer la medida en que los alumnos poseen ya los conocimientos, habilidades y destrezas que el docente se propuso alcanzar en su planeación.

En el grupo de quinto grado, de acuerdo con los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario (consultar el anexo 1), se encontró que los alumnos consideran que:

- a) Su profesor sí llevaba a cabo una evaluación diagnóstica al inicio del ciclo escolar, según el 88% de los encuestados. Y esto se reflejaba en que la mayoría de ellos (el 47%) decían sentirse motivados por aprender (ver gráfica 1 del anexo 3, y gráfica 22 del anexo 13).
- b) Se tendía a considerar que, antes de comenzar una unidad temática, el docente sí les realizaba preguntas para saber qué era lo que ya conocían (35% respondió Sí y 41% A veces). Aunque los datos recabados no mostraron una diferencia significativa que pudiera determinar si esto se relacionaba con que existiera o no la motivación en los estudiantes (ver gráfica 2 del anexo 3 y gráfica 23 del anexo 14).
- c) El docente no solía plantear preguntas a los alumnos, previas al inicio de un tema nuevo, según la mayoría de ellos (41%). Sin embargo, se identificó que esta conducta evaluativa del profesor se relacionaba con la presencia de motivación de los estudiantes por aprender. Así lo afirmó el 41% de los encuestados. (ver gráfica 3 del anexo 4 y gráfica 24 del anexo 14).

Como se puede notar, aquí no se comprueba una tendencia clara que permita afirmar que, cuando el profesor implementaba acciones evaluativas con

fines diagnósticos, los alumnos solieran motivarse. Igualmente, tampoco se presentó la tendencia de que los estudiantes no se sintieran motivados por aprender cuando el profesor ejecutaba dichas actividades.

Por otro lado, en el caso del grupo de sexto grado los datos recabados indicaron que:

- a) El docente solía aplicar un examen para saber qué conocimientos, habilidades y actitudes el alumno ya poseía. El 92% de sus alumnos, así lo dieron a conocer. De igual manera, se identificó que esto se reflejaba en que los estudiantes se sentían motivados hacia el aprendizaje, según el 67% de ellos (ver gráfica 1 del anexo 3 y gráfica 22 del anexo 13).
- b) Ocasionalmente, el profesor les dirigía preguntas a los alumnos antes de comenzar una unidad, de acuerdo con la opinión del 58% del ellos. Además, se notó que la mayoría de los estudiantes (42%) se sentían motivados cuando su docente hacía eso (ver gráfica 2 del anexo 3 y gráfica 23 del anexo 14).
- c) Previo al inicio de un tema nuevo, como afirman la mayor parte de los alumnos (42%), el docente no se solían realizar preguntas a los alumnos por parte del docente. Sin embargo, se encontró que la mayoría de los estudiantes (42%) se sentían motivados, a veces, cuando el profesor les realizaba ese tipo de cuestionamientos (ver gráfica 3 del anexo 4 y gráfica 24 del anexo 14).

Al igual que ocurrió en el grupo de quinto, no se encontraron indicios que permitan esclarecer si la motivación de los alumnos por aprender aumentaba o disminuía cuando el profesor implementaba actividades evaluativas diagnósticas.

De esta manera, se pudo observar que, en lo que respectaba a la evaluación diagnóstica, en ambos grupos se tendía a implementar un examen al inicio del ciclo escolar y que, ante dicha actividad, se identificó que los alumnos expresaron sentirse motivados (ver gráfica 1 del anexo 3). También había en común, entre los grupos de quinto y sexto grado, el que sus docentes no solían realizar preguntas antes de comenzar un tema nuevo para valorar el conocimiento previo de los alumnos. Aunque se notó que era más constante el que se presentara la motivación cuando se lleva a cabo dicha tarea en el grupo de sexto grado que cuando se efectuaba en el de quinto (ver gráfica 3 del anexo 4).

### **3.5.3. Evaluación formativa.**

Además de la evaluación diagnóstica, los docentes también emplean otras valoraciones. Una de ellas es la formativa, definida por Díaz-Barriga y Hernández (2005) como aquella encargada de regular el proceso de enseñanza aprendizaje, por medio de una retroalimentación, para modificar y mejorar las condiciones pedagógicas en servicio del aprendizaje de los alumnos.

En los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes de quinto grado se encontró que, en su opinión:

- a) Según la mayoría de ellos, el docente solía indicarles los aspectos a mejorar que presentaban sus trabajos (53%), encomendarles la realización de tareas (88%) y mapas conceptuales (53%). También acostumbraba realizar un repaso al finalizar cada unidad temática (41%), empleando, entre otros recursos, los ejercicios ya resueltos (71%), además de los temas que vendrían en el examen (82%); adicionalmente, solía llevar a cabo una revisión del examen en grupo, con el propósito de aclarar dudas (71%). Todas estas acciones evaluativas por parte del docente se encontraron relacionadas con la presencia de motivación por aprender en los estudiantes (ver anexos del 5 al 20).
  
- b) Realizar preguntas durante la clase es algo que el profesor tendía a efectuar (47% Sí y 47% A veces) y, cuando hacía eso, los alumnos tendían a sentirse motivados. El 47% respondió Sí y el 47% A veces (ver gráfica 4 del anexo 4 y gráfica 25 del anexo 15).
  
- c) Según la mayoría de los alumnos, de manera ocasional, el docente indicaba los aspectos positivos presentados en los trabajos de los estudiantes (53%); también solicitaba la resolución de ejercicios en

clase (47%), ponía en práctica el contenido de las materias (53%) y evaluaba los ejercicios realizados en clase. Lo anterior se vio relacionado con la existencia de la motivación de los alumnos (ver gráfica 5 del anexo 5, gráfica 8 del anexo 6, gráfica 16 del anexo 10, gráfica 18 del anexo 11, gráfica 26 del anexo 15, gráfica 29 del anexo 17, gráfica 37 del anexo 21 y gráfica 39 del anexo 22).

d) El profesor, a veces, pedía la elaboración de un portafolio a sus alumnos. Así lo afirmaron la mayoría de ellos (41%). Sin embargo, los datos que arrojaron la aplicación del cuestionario no presentaron diferencias significativas que permitieran determinar la relación de dicha técnica evaluativa en los alumnos, específicamente con su motivación (ver gráfica 15 del anexo 10 y gráfica 36 del anexo 20).

e) La mayor parte de los estudiantes (41%) afirmaron que el docente no solía realizar preguntas a los alumnos sobre la clase anterior, previo al comienzo de la nueva y que esta actividad, además, no tendía a motivar a los discentes, como declaró el 41% de ellos (ver gráfica 10 del anexo 7 y gráfica 31 del anexo 18).

f) No se pudo determinar si el docente anotaba las participaciones de los estudiantes para evaluar el desempeño de ellos en cada clase, debido a que los datos recabados no permitieron hacer tal precisión, ya que 35%

respondieron Sí y 35% No. Sin embargo, se encontró que la motivación de los estudiantes por aprender se encontraba presente, de manera ocasional, cuando el profesor llevaba a cabo dicha actividad, como afirmó el 65% de los discentes (ver gráfica 11 del anexo 8 y gráfica 32 del anexo 18).

Así, se pudo notar que la mayor parte de los reactivos contestados en este grupo apuntaron a considerar que el docente sí efectuaba la evaluación formativa y sus estudiantes solían sentirse motivados por aprender cuando él la hacía.

En cambio, los datos encontrados en la aplicación del cuestionario a los alumnos de sexto grado indican que:

- a) Entre las acciones de evaluación formativa que el profesor realizaba, según la mayoría de los alumnos, y se relacionaban con la presencia de la motivación por aprender, se encontraban: el hacer preguntas durante la clase, tanto sobre lo visto en la anterior como lo que se estaba revisando en ese momento (67%), el encomendarles tareas para realizar en casa (67%), solicitarles la resolución de ejercicios (67%), efectuar un repaso de los temas que vendrían en el examen (58%), poner en práctica los contenidos de las materias (42%), pedirles la elaboración de un mapa conceptual (58%) y evaluar los ejercicios que realizaban en clases (42%). (Ver gráfica 4 del anexo 4, gráficas 7 y 8 del anexo 6, gráfica 10 del anexo 7, gráfica 16 del anexo 10, gráficas 17 y

18 del anexo 11, gráfica 25 del anexo 15, gráfica 28 del anexo 16, gráfica 29 del anexo 8, gráfica 31 del anexo 18, gráficas 37 y 38 del anexo 21 y gráfica 39 del anexo 22).

- b) De acuerdo con la mayor parte de los alumnos (42%), el docente solía indicarles a los alumnos los aspectos a mejorar en los trabajos elaborados por ellos y que esto se encontró relacionado con la presencia de la motivación de los estudiantes por aprender, donde el 33% afirmó que sí se sentía motivado, otro 33% afirmó que también lo hacía de manera ocasional (ver gráfica 6 del anexo 5 y gráfica 27 del anexo 16).
  
- c) El maestro realizaba anotaciones cuando los alumnos participaban, para evaluar de esta manera el desempeño de ellos en cada clase, según afirmó el 67% de ellos. En cuanto a este aspecto, se notó que la mayoría de los estudiantes (33%) se sentían motivados ocasionalmente por aprender (ver gráfica 11 del anexo 8 y gráfica 32 del anexo 18).
  
- d) El profesor tendía a pedirles a los discentes elaborar un portafolio (42% respondieron Sí y otro 42% A veces). La mayoría de los estudiantes (35%) afirmaron que se sentían motivados cuando su profesor les solicitaba hacer dicha actividad (ver gráfica 15 del anexo 10 y gráfica 36 del anexo 20).

- e) La mayoría de los alumnos (42%) consideraron que, en ocasiones, el docente les indicaba a los alumnos los aspectos positivos en sus trabajos y esto se vio relacionado con la presencia de la motivación hacia el aprendizaje, como afirmó el 33% de ellos (ver gráfica 5 del anexo 5 y gráfica 26 del anexo 15).
- f) No se solía realizar un repaso por parte del profesor al finalizar cada unidad temática. Así lo declaró el 42% de los alumnos encuestados. Sin embargo, se encontró que, cuando él efectuaba dicha actividad evaluativa, la mayoría de los estudiantes (42%) se sentían motivados (ver gráfica 9 del anexo 7 y gráfica 30 del anexo 17).
- g) Tampoco tendía a revisar el examen de manera grupal con el propósito de aclarar dudas. Según sus alumnos, la mayoría de ellos (50%) afirmó que él no efectuaba dicha actividad evaluativa. No obstante, el 41% de los estudiantes afirmaron que se sentían motivados, en ocasiones, cuando el docente sí llevaba a cabo esta acción (ver gráfica 14 del anexo 9 y gráfica 35 del anexo 20).
- h) En cuanto a repasar los ejercicios ya resueltos, no se encontraron datos significativos que permitieran determinar si el docente implementaba o no tal acción para evaluar el aprendizaje del alumno. De la misma manera, tampoco se pudo determinar si esto estaba relacionado con la

motivación de los estudiantes por aprender, ya que no hubo diferencias significativas en las respuestas (ver gráfica 12 del anexo 8 y gráfica 33 del anexo 19).

Como se pudo apreciar, tanto en el grupo de sexto grado como en el de quinto, el profesor tendía a implementar la evaluación durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y esto se veía reflejado en que los estudiantes se sintieran motivados.

Además, se encontró que, en ambos grupos, los docentes solían indicarles los aspectos a mejorar de los trabajos que realizaban, pedir tareas sobre algún tema visto en clase así como elaborar un mapa conceptual, y que todo esto se veía relacionado con la presencia de motivación en los alumnos. Otra conducta evaluativa que, se identificó, tenía la misma característica en dichos grupos, y que el docente la usaba ocasionalmente, era el hacerles notar los aspectos positivos que mostraron en sus trabajos.

#### **3.5.4. Evaluación sumativa.**

Este tipo de evaluación es, según Díaz-Barriga y Hernández (2005), aquella que se realiza al final de un proceso instruccional. Tiene como finalidad, de acuerdo con Aguirre (1986) que el docente y los estudiantes conozcan el nivel de rendimiento alcanzado.

Se logró conocer, mediante la pregunta 6 (ver anexo 2) de la entrevista realizada a los profesores que, las técnicas que los docentes utilizaban para esta finalidad eran:

En el caso del docente de quinto grado: los trabajos que realizaban los educandos en el aula, las tareas, los cuestionarios, los resúmenes, los cuadros sinópticos, los mapas conceptuales y los exámenes.

El encargado del grupo de sexto grado, en cambio, comentó que él para evaluar a sus alumnos consideraba: los trabajos, los cuestionarios, la participación, las preguntas dirigidas a ellos y los cambios que tienen en su conducta al resolver ejercicios.

Para valorar de manera objetiva el aprendizaje, como afirman Díaz-Barriga y Hernández (2005), dentro de la evaluación sumativa se suele emplear el examen como recurso más común. Debido a eso, los reactivos con los que se exploró ese momento de evaluación se enfocaron exclusivamente en conocer las características particulares con que cuentan los exámenes que solían aplicar los docentes a sus alumnos.

Acerca de tal aspecto, en las respuestas de la entrevista realizada al encargado de quinto grado, que sus exámenes solían ser claros, sencillos y acordes con el tema que se quería evaluar. Por su parte, el profesor que estaba al

frente de sexto afirmó que los que él empleaba con sus estudiantes, eran sencillos, entendibles y con cuestionamientos de distintos tipos: relacionar columnas, completar oraciones, así como items de verdadero o falso.

En el grupo de quinto grado, según los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario se encontró que:

- a) El docente no solía aplicar exámenes escritos como instrumento de evaluación, según la mayoría de los estudiantes (47%). Pero, cuando lo hacía, los alumnos, en ocasiones, se sentían motivados por aprender, de acuerdo con lo expresado por el 42% de ellos, que en el reactivo referido a este aspecto obtuvo el mayor puntaje. (Ver gráfica 19 del anexo 12 y gráfica 40 del anexo 22).
- b) El profesor tampoco tendía a emplear exámenes escritos elaborados por él mismo ni pruebas estandarizadas para implementar la evaluación sumativa en los alumnos. Así afirmaron lo anterior el 53% de los estudiantes en ambos casos. En cuanto a lo que se refiere a su relación con la motivación de ellos por aprender, el 53% afirmó que no se siente motivados cuando su docente efectúa alguna de esas dos técnicas evaluativas (ver gráfica 20 del anexo 12, gráfica 21 del anexo 13 y gráficas 41 y 42 del anexo 23).

Según estos resultados, se tiene un indicio de que el docente no suele implementar la evaluación sumativa. Sin embargo, los datos recabados no

permitieron identificar la manera en que ésta influye en la motivación de los estudiantes por aprender.

En cuanto al grupo de sexto grado, también en la aplicación del mismo cuestionario se encontró que:

- a) La mayoría de los estudiantes (42%) consideraban que el profesor no solía usar exámenes escritos para evaluar el aprendizaje de sus alumnos al final de un proceso instruccional. No obstante, en opinión de ellos la mayoría (30%) consideró que, cuando el docente sí implementaba dicha actividad, los alumnos ocasionalmente se sentían motivados (ver gráfica 19 del anexo 12 y gráfica 40 del anexo 22).
- b) De acuerdo con un 75%, el docente no tendía a usar exámenes elaborados por él mismo y sentía a considerar eso no estaba relacionado con la presencia de la motivación por aprender. Lo anterior, debido a que la mayoría de ellos (el 35%) así lo expresaron en el cuestionario (ver gráfica 20 del anexo 12 y gráfica 41 del anexo 23)
- c) La mayoría de los alumnos (42%) afirmaron que no profesor no empleaba pruebas estandarizadas como forma de realizar la evaluación sumativa. Respecto a cómo se relacionaba la aplicación dicha técnica evaluativa con la motivación, el 24% de los estudiantes expresó no sentirse motivado cuando su profesor la efectuaba (ver gráfica 21 del anexo 13 y gráfica 42 del anexo 23).

Lo que se encontró en los dos grupos es que parecía que no realizaban la evaluación sumativa. En este punto, es necesario recordar que, en el momento en que se encuestó a los alumnos, ellos todavía no tenían una evaluación bimestral en la que, propiamente, el profesor les solía aplicar un examen. Es por eso que las respuestas de ellos, respecto a este elemento evaluativo en particular, no permitieron identificar de manera confiable su relación con la motivación de ellos.

Anteriormente, se ha explicado que el docente puede realizar la evaluación al inicio, durante y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, existen varios elementos y técnicas de los que él puede valerse para llevarla a cabo. A continuación, se mencionarán los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario, respecto a los medios que empleaban los docentes para realizar la evaluación, agrupados en cuanto a su nivel de formalidad.

### **3.5.5. Técnicas e instrumentos de evaluación formal.**

Para llevar a cabo la necesaria labor de valorar el aprendizaje de los alumnos, el docente puede valerse de distintas técnicas. Una de ellas son las formales, las cuales se definen, según Díaz-Barriga y Hernández (2005) como aquellas que requieren un proceso de planeación y elaboración más sofisticado que otros tipos, y suelen aplicarse en situaciones que exigen un mayor nivel de control.

De acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández (2005), las técnicas de evaluación formal son:

- 1) Las pruebas o exámenes.
- 2) La evaluación del desempeño.
- 3) Los mapas conceptuales.

Con base en los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario, con respecto a este tipo de técnicas empleadas para valorar el aprendizaje, se encontró que el profesor de quinto grado:

- a) Procuraba solicitarles a los alumnos la realización de un mapa conceptual, según afirmó el 53% de los estudiantes. Así mismo, en su opinión, 41% declararon que, en ocasiones, se sentían motivados cuando su profesor hacía eso (ver gráfica 17 del anexo 11 y gráfica 38 del anexo 21).
- b) De acuerdo con el 52% de los alumnos, el profesor ocasionalmente hacía que se pusieran en práctica los contenidos de las materias. Esto, conforme al 47% de los discentes, tendía a motivarlos (ver gráfica 16 del anexo 10 y gráfica 37 del anexo 21).
- c) No solía aplicarles exámenes escritos a los estudiantes, según el 47%. Sin embargo, el 41% consideraba que cuando lo hacía, ellos se sentían ocasionalmente motivados por aprender (ver gráfica 19 del anexo 12 y gráfica 40 del anexo 22).

- d) De acuerdo con la mayoría de los estudiantes, el 53% opinaba que su profesor no tendía a emplear exámenes escritos elaborados por él mismo ni pruebas estandarizadas para explorar el aprendizaje de ellos. Tal como se mencionó anteriormente, no pudo precisarse si esto motivaba o no a los estudiantes debido a que los datos no arrojaron diferencias lo suficientemente significativas (ver gráfica 20 del anexo 12, gráfica 21 del anexo 13 y gráficas 41 y 42 del anexo 23).

Aquí, de acuerdo con la mayoría de los reactivos, el docente no solía emplear técnicas evaluativas formales, y por ello no se logró conocer con precisión la manera en que dichas técnicas influían en la motivación de los alumnos.

Por otro lado, se encontró que, de acuerdo con la opinión de sus alumnos, el docente al frente del grupo de sexto grado:

- a) Les indicaba que elaboraran mapas conceptuales, según afirma el 58% de los alumnos. Además, también se esforzaba por que los contenidos de las materias fueran llevados a la práctica. Lo anterior, de acuerdo con el 42% de los estudiantes. También se identificó que la mayoría de los alumnos (29% y 35% en cada caso, respectivamente) decían que ambas acciones evaluativas docentes se veían relacionadas con la existencia de motivación por aprender (ver gráfica 16 del anexo 10, gráfica 17 del anexo 11 y gráficas 37 y 38 del anexo 21).

- b) Según el 42% de los estudiantes, no solía aplicar exámenes escritos para valorar el aprendizaje de los alumnos pero, cuando sí se les efectuaban, ellos tendían a sentirse motivados. Esto último, fue la respuesta más puntuada del reactivo correspondiente, con un 29% (ver gráfica 19 del anexo 12 y gráfica 40 del anexo 22).
- c) En opinión de ellos, las pruebas que utilizaba no eran estandarizadas (de acuerdo con un 42%), ni elaboradas por él mismo (según lo afirma un 75%). Los resultados indican que la mayoría de los alumnos (24% y 35% respectivamente) tendían a no sentirse motivados cuando los exámenes que el profesor utilizaba para valorar el aprendizaje poseían tales características (ver gráfica 20 del anexo 12, gráfica 21 del anexo 13 y gráficas 41 y 42 del anexo 23).

En este caso, ocurrieron dos diferentes situaciones de manera simultánea. Por una parte, en el inciso a), se determinó que el que docente utilizaba ciertas técnicas formales de evaluación que se veían relacionadas con que los alumnos se sintieran motivados, sin embargo, también se notó, en el inciso c), que había otras técnicas que el docente no implementaba y se reconoció que, cuando sí las usaba, los estudiantes no se motivaban.

Al hacer una retrospectiva, se puede apreciar que, a manera de aspecto llamativo, no se presentaron respuestas similares entre los grupos de quinto y sexto grado en este tipo de técnicas valorativas del aprendizaje.

### **3.5.6. Técnicas e instrumentos de evaluación semiformal.**

Díaz-Barriga y Hernández (2005), describen a este grupo de instrumentos de evaluación que, al igual que los de formales, exigen respuestas duraderas de los alumnos, lo cual hace que se les suela asignar una calificación. Sin embargo, se diferencian en que su proceso de planeación es menos elaborado, así como el grado de control que involucran por parte de los docentes.

De igual modo, estos autores afirman que existen las siguientes variantes de evaluación semiformal:

- 1) Trabajos y ejercicios durante la clase.
- 2) Tareas o trabajos encomendados para realizar fuera de clase.
- 3) Portafolios.

Se identificó que, de acuerdo con los datos recabados por medio de la encuesta, el profesor del grupo de quinto grado:

- a) El 53% opinaba que él encomendaba a los alumnos realizar tareas y, 88% afirmaba que les hacía saber los aspectos a mejorar en los trabajos que llevaban a cabo. Según ellos, (el 53% y 71%, respectivamente) se sentían motivados cuando el profesor hacía dicha actividades evaluativas (ver gráfica 6 del anexo 5, gráfica 7 del anexo 6, y gráficas 27 y 28 del anexo 16).

- b) Los alumnos opinaron que, en ocasiones, él les pedía efectuar ejercicios durante la clase (47%), los cuales evaluaba posteriormente, como afirmó el 53%). Además, el 53% les comentaba aquellos aspectos positivos que sus trabajos hubieran presentado. Cuando esto ocurría, los alumnos se sentían motivados por aprender (ver gráfica 5 del anexo 5, gráfica 8 del anexo 6, gráfica 18 del anexo 11, gráfica 26 del anexo 15, gráfica 29 del anexo 17, y gráfica 39 del anexo 22).
- c) A veces, les pedía integrar un portafolio, declaró el 41% de los estuantes. Sin embargo, no se encontró diferencia significativa en las respuestas, que pudiera determinar la manera en que esto se relacionaba con la motivación (ver gráfica 15 del anexo 10 y gráfica 36 del anexo 20).

Como se pudo notar, la mayoría de las respuestas de esta categoría en este grupo apuntaron a que el docente emplea ocasionalmente técnicas semiformales de evaluación y que, con esto, se nota la motivación de los estudiantes por aprender.

En el caso del grupo de sexto grado, se encontró que, de acuerdo con la opinión de sus alumnos:

- a) La mayoría de ellos, opinaban que les solicitaba realizar tareas (67%). También les requería que llevaran a cabo ejercicios en clase (67%) los cuales les evaluaba posteriormente (42%). Estas

conductas del docente se encontraron relacionadas con que los estudiantes se encontraran motivados (ver gráficas 7 y 8 del anexo 6, gráfica 18 del anexo 11, gráfica 28 del anexo 16, gráfica 29 del anexo 17 y gráfica 39 del anexo 22).

- b) También indicaba a los alumnos los aspectos de sus trabajos a mejorar, según afirmó el 58% de ellos. Esto se encontró relacionado con una tendencia a que se sintieran motivados por aprender, ya que 33% contestaron Sí y otro 33% respondió A veces (ver gráfica 6 del anexo 5 y gráfica 27 del anexo 16).
- c) Tendía a pedirles que conformaran un portafolio, como afirmaban el 42% que respondió Sí y el 42% que contestó A veces. Además, esto se veía reflejado en la mayoría (36%) reportó la existencia de motivación cuando su profesor les indicaba realizar dicha actividad (ver gráfica 15 del anexo 10 y gráfica 36 del anexo 20).
- d) La mayoría de los discentes (42%) afirmaron que, en ocasiones, el profesor les hacía saber a ellos los aspectos a mejorar que presentaban sus trabajos. Esto se encontró vinculado con que la mayor parte de los alumnos (33%) afirmaran que se sentían motivados por aprender cuando su docente les hacía tales comentarios (ver gráfica 5 del anexo 5 y gráfica 26 del anexo 15).

Aquí se advierte que el docente de sexto grado solía implementar técnicas evaluativas semiformales y que esto se encontraba relacionado con la presencia de motivación hacia el aprendizaje, en los alumnos.

Se encontró que, en los dos grupos, los profesores solían indicar los aspectos a mejorar de los trabajos de los educandos y pedir a éstos realizar tareas. Se identificó que estas acciones propiciaban la motivación grupal. De igual manera, el que se les hicieran notar los rasgos positivos de sus trabajos, fue una conducta que el profesor implementaba ocasionalmente, pero que también se relacionaba con que los discentes estuvieran motivados por aprender.

### **3.5.7. Técnicas e instrumentos de evaluación informal.**

Conforme a lo que enuncian Díaz-Barriga y Hernández (2005), este grupo de técnicas se caracterizan por exigir poco gasto didáctico. Además, como no suelen presentarse ante los alumnos como actos evaluativos, ellos no se sienten evaluados, lo que permite analizar su desempeño de manera más libre. Estos mismos autores afirman que existen principalmente dos clases de técnicas en esta categoría, las cuales son:

- 1) La observación de las actividades realizadas por los alumnos. Se puede usar de manera libre para valorar información esencial respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Cuando la observación se realiza de manera sistematizada se clasifica en registros anecdóticos, listas de control y diarios de clase.
- 2) La exploración a través de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.

Con respecto a lo anterior y a los datos recabados en la encuesta a los alumnos de quinto grado, se identificó que su docente:

- a) Tendía a dirigirles preguntas durante clase para asegurarse que estaba quedando claro el tema, según el 47% de los estudiantes. Lo anterior se vio relacionado con una tendencia a estar presente la motivación en los estudiantes, ya que el 47% respondió que sí se siente motivado y otro 47% que sólo de manera ocasional (ver gráfica 4 del anexo 4 y gráfica 25 del anexo 15).
- b) La mayoría de los estudiantes (41%) consideraron que, en ocasiones, los cuestionaba de manera previa al comienzo de una unidad temática para saber lo que ellos ya conocían. Sin embargo, los puntajes para el reactivo correspondiente a este indicador no mostraron diferencias significativas que permitieran determinar si había una relación con la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje (ver gráfica 2 del anexo 3 y gráfica 23 del anexo 13).
- c) Antes de iniciar un tema nuevo, no solía hacerles preguntas para informarse sobre los conocimientos que los discentes pudieran ya tener al respecto, de acuerdo con la mayoría de ellos (41%). A pesar de ello, los datos indican que los alumnos tendían sentirse motivados cuando el profesor sí llevaba a cabo esta actividad, según el 41% de ellos (ver gráfica 3 del anexo 4 y gráfica 24 del anexo 14).

- d) No cuestionaba a los estudiantes sobre lo revisado en la clase anterior, de acuerdo con la mayoría (41%) de ellos. Por consecuencia, esta acción evaluativa no motivaba a los alumnos por aprender, tal y como lo muestra la opción más elegida de este reactivo con 41% (ver gráfica 10 del anexo 7 y gráfica 31 del anexo 18).
- e) Con respecto a anotar las participaciones de los estudiantes para evaluar su desempeño en cada clase, no se encontraron indicios significativos en la encuesta que pudieran determinar si realizaba o no esta acción: 35% respondió Sí y 35% No. Pero, en cambio, se observó que, según un 65%, los alumnos se sentían motivados ocasionalmente cuando el profesor aplicaba esta técnica evaluativa (ver gráfica 11 del anexo 8 y gráfica 32 del anexo 18).

Las respuestas aquí encontradas, por un lado, muestran que el docente no suele hacer uso de técnicas informales para la evaluación, por ello, no mostraron una tendencia clara que permitiera determinar cómo influyen esas mismas técnicas en la motivación de los estudiantes.

En cambio, en el grupo de sexto grado, se encontró que su profesor:

- a) Les hacía preguntas a los estudiantes durante la clase para verificar que estuviera quedando claro el tema, según la opinión del 67% de ellos. También, según la mayoría (50%), antes de comenzar una

nueva clase, les dirigía cuestionamientos para indagar respecto a su aprendizaje previo. Estas dos conductas evaluativas del docente se encontraron relacionadas con que los alumnos se sintieran motivados por aprender, de acuerdo con las opciones más puntuadas, con un 50% y 42%, respectivamente (ver gráfica 4 del anexo 4, gráfica 10 del anexo 7, gráfica 25 del anexo 15 y gráfica 31 del anexo 18).

- b) Registraba las participaciones de los alumnos con el fin de evaluar en cada clase su desempeño, según el 67% de estudiantes encuestados. Esto se reflejaba además que la opción más elegida por los estudiantes, con un 33% del total, es que se sentían se motivados hacia el aprendizaje cuando su profesor llevaba dicho registro (ver gráfica 11 del anexo 8 y gráfica 32 del anexo 18).
- c) A veces, les hacía preguntas a los estudiantes antes de comenzar una nueva unidad temática, conforme afirmó el 58% de los alumnos. El uso de esta técnica de evaluación en tales condiciones, se vio relacionado con que la motivación de los alumnos estuviera presente, de acuerdo con la opción más elegida por un 42% de ellos (ver gráfica 2 del anexo 3 y gráfica 23 del anexo 14).
- d) La mayoría de los alumnos (42%) consideraban que no solía dirigirles cuestionamientos de manera previa al inicio de un tema nuevo. Se encontró, sin embargo, que el 42% de los estudiantes se sentían motivados cuando su profesor llevaba a cabo dicha actividad (ver gráfica 3 del anexo 4 y gráfica 24 del anexo 14).

Se puede apreciar que, en este grupo, el profesor se valía de técnicas informales para llevar a cabo la evaluación y que éstas propiciaban que se presentara la motivación en los estudiantes por aprender.

Como se puede notar, los resultados entre ambos grupos fueron muy diferentes, pero, a pesar de ello, hubo similitud en el sentido de que en ambos casos se les hacían preguntas a los alumnos durante la clase y ellos se sentían motivados por aprender cuando esto ocurría (ver gráfica 4 del anexo 4 y gráfica 25 del anexo 15).

De manera concreta, al englobar los análisis obtenidos de cada categoría, se puede decir que:

- a) En el grupo de quinto grado, los tipos de evaluación que el profesor realiza son formativa y, ocasionalmente, emplea técnicas informales (ver los apartados de análisis relacionados). Se identificó que cuando se encuentra la presencia de evaluación con dichas características en tal grupo también hay motivación por aprender en los estudiantes.
- b) En cuanto al de sexto, el docente tiende evaluar a sus alumnos durante el desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje y mediante el empleo de técnicas en sus diferentes niveles de formalidad (para mayor información, ver los apartados de análisis correspondientes a esas categorías). Se encontró que cuando el

docente hacía eso, en los alumnos se presentaba motivación por aprender.

Es así como, en el caso de ambos grupo, se logró aceptar la hipótesis de trabajo planteada desde el comienzo de esta investigación, la cual anunciaba que existe una relación significativa entre la evaluación como factor docente en la motivación de los estudiantes por aprender.

## CONCLUSIONES

Como se estableció desde un inicio en el planteamiento del problema, este trabajo de tesis tuvo como propósito principal estudiar la relación existente entre la evaluación como factor docente y la motivación hacia el aprendizaje en los alumnos de los grupos de quinto y sexto grado, de la Escuela Primaria Urbana Federal Constitución del 57, de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

Dicha problemática se concretó en un objetivo principal al que se pretendía lograr y el cual quedó formulado de la siguiente manera: Verificar si existe una relación significativa entre la evaluación como factor docente y la motivación por aprender de los alumnos de la Escuela Primaria Urbana Federal Constitución del 57.

Para conseguirlo, se cubrieron, consecutivamente, los distintos objetivos particulares: el primero de ellos era definir teóricamente el término motivación escolar, lo cual se realizó al inicio del capítulo uno, tomando como base a autores como Davidoff, Díaz-Barriga y Hernández.

El segundo, correspondía a conceptualizar de manera teórica el aprendizaje, esto se concretó en la parte final del mismo capítulo, con la ayuda de los planteamientos de teóricos tales como Anderson, Nérci, Estévez y Ety.

El tercer objetivo particular estaba encaminado a definir la evaluación como factor docente, y para cumplirlo se emplearon referencias a las aportaciones teóricas de autores tales como Alves, Zarzar, Nércici, Díaz-Barriga y Hernández, al comenzar el capítulo dos.

El cuarto objetivo se enfocaba en identificar los tipos de evaluación que podía implementar el docente. Para alcanzarlo se emplearon las contribuciones de autores como: Díaz-Barriga y Hernández, Airasian y Karmel. Lo anterior se hizo notar dentro del capítulo dos, en el cual se incluyó un apartado específico en el que se abordó la clasificación de técnicas e instrumentos empleados para evaluar el aprendizaje de los alumnos.

El quinto objetivo, pretendía conocer las técnicas e instrumentos de evaluación que utilizan los profesores de quinto y sexto grado para evaluar el aprendizaje de los alumnos de la Escuela Primaria Urbana Federal Constitución del 57. Dicha meta se logró en el capítulo tres, cuando se analizaron e interpretaron los resultados obtenidos de la encuesta y la entrevista aplicadas a alumnos y docentes, respectivamente.

Por último, el sexto objetivo consistía en comparar la relación de la evaluación por parte del docente en la motivación por aprender, entre los estudiantes de quinto y sexto grado; dicha tarea se realizó en el tercer capítulo, específicamente, durante el análisis de los resultados. Al final de examinar cada

categoría de análisis con los grupos se hacía un cotejo entre los resultados de uno y otro grupo.

Por las razones anteriormente expuestas, con base en la información recabada en el presente estudio y las técnicas empleadas, se logró cumplir el objetivo general de esta tesis y, también, el aceptar en el caso de los grupos de quinto y sexto grado, la hipótesis de trabajo planteada desde el inicio de la investigación, la cual afirmaba que existe una relación significativa entre la evaluación como factor docente y la motivación de los estudiantes por aprender.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Lora, María Esther (1986)  
Manual de didáctica general: Curso introductorio.  
Edit. ANUIES. México.

Airasian, Peter W. (2003)  
La evaluación en el salón de clases.  
Edit. McGraw-Hill Interamericana. México.

Alves de Mattos, Luiz (1990)  
Compendio de didáctica general.  
Edit. Kapelusz. Argentina.

Anderson, John R. (2001)  
Aprendizaje y Memoria: Un enfoque integral.  
Edit. McGraw-Hill. México

Ausubel, David Paul. (1990)  
Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo.  
Edit. Trillas. México.

Berger, Kathleen (1998)  
Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia.  
Edit. Médica Panamericana. España.

Berryman, Julia C. (2000)  
Psicología del desarrollo.  
Edit. Manual Moderno. México.

Coll, César (2007)  
Desarrollo psicológico y evaluación: 2. Psicología de la educación escolar.  
Edit. Alianza. España.

Cooper, James M. (2000)  
Estrategias de enseñanza: Guía para una mejor instrucción.  
Edit. Limusa. México.

Cozby, Paul C. (2005)  
Métodos de investigación del comportamiento.  
Mc Graw Hill. México.

Davidoff, Linda L. (1989)  
Introducción a la Psicología.  
Edit. McGraw-Hill. México.

De la Mora Ledesma, José G. (2004)  
Psicología Educativa.  
Edit. Progreso. México.

Díaz-Barriga, Frida; Hernández Rojas, Gerardo. (2005)  
Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.  
Edit. McGraw-Hill. México.

Estévez Nénninger; Ety, Haydeé. (2005)  
Enseñar a aprender: Estrategias cognitivas.  
Edit. Paidós. México.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar  
(2008)  
Metodología de la investigación.  
McGraw-Hill. México.

Hurlock, Elizabeth B. (1997)  
Psicología de la adolescencia.  
Edit. Paidós. México.

Karmel, Lois J. (1986)  
Medición y evaluación escolar.  
Edit. Trillas. México.

Labinowicz, Ed. (1998)  
Introducción a Piaget: Pensamiento, aprendizaje, enseñanza.  
Edit. Pearson. México.

Morris, Charles G. (2007)  
Introducción a la Psicología.  
Edit. Prentice Hall. México.

Moraleda, Mariano. (1999)  
Psicología del desarrollo: Infancia, adolescencia, madurez y senectud.  
Edit. Alfaomega. México.

Münch Galindo, Lourdes. (1998)  
Métodos y técnicas de investigación.  
Edit. Trillas. México.

Nérici, Imídeo Giuseppe. (1973)  
Hacia una didáctica general dinámica.  
Edit. Kapelusz. Argentina.

Palmero, Francesc (2002)  
Psicología de la motivación y la emoción.  
Edit. McGraw-Hill. España.

Papalia, Diane (2005)  
Psicología del desarrollo.  
Edit. McGraw-Hill. México.

Pardinas, Felipe (1996)  
Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales.  
Siglo Veintiuno Editores. México.

Piaget, Jean. (1997)  
Psicología del niño.  
Edit. Morata. España.

Vander Zanden, James (1986)  
Manual de Psicología Social.  
Edit. Paidós. España.

Zarzar Charur, Carlos. (1997)  
Habilidades básicas para la docencia.  
Edit. Patria. México.

## **Tesis**

García López, Érika Azucena (2000)  
Los instrumentos de evaluación y su relación con el desarrollo de habilidades académicas, en el primer grado de secundaria grupo "A" en el colegio Casa del Niño.  
Uruapan, Michoacán. Universidad Don Vasco.

Medina Verduzco, Jessica Yadira (2006)  
Factores que motivan al alumno y al docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel bachillerato del Instituto Nuevo Siglo.  
Uruapan, Michoacán. Universidad Don Vasco.

Quiroz Madrigal, Maricela (2005)  
Influencia que tiene la motivación en el rendimiento a nivel escolar básico.  
Uruapan, Michoacán. Universidad Don Vasco.

# ANEXO 1

## CUESTIONARIO PARA EL ALUMNO



UNIVERSIDAD  
DON VASCO



ESCUELA DE  
PSICOLOGÍA

### LA EVALUACIÓN COMO FACTOR DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO POR APRENDER.

**OBJETIVO:** Conocer qué instrumentos utiliza el docente para evaluar el aprendizaje de los alumnos y su relación en la motivación de ellos por aprender.

Se está trabajando en una investigación que servirá para elaborar una tesis profesional acerca de las Escuela Primaria Constitución del 57. Se pide tu ayuda para que contestes algunas preguntas que no te llevarán más de 30 minutos. Tus respuestas serán confidenciales y anónimas. Contesta con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Lee las instrucciones y contesta en la **HOJA DE RESPUESTAS**.

**INSTRUCCIONES:** Lee con atención las siguientes preguntas sobre lo que hace tu profesor y elige la opción que más se parezca a tu respuesta, luego márcala en la **HOJA DE RESPUESTAS**.

#### **TU PROFESOR:**

1. Al empezar un ciclo escolar, te hizo un examen para saber qué conocimientos tenías sobre cada materia.
2. Te hace preguntas antes de comenzar una nueva unidad, para saber qué es lo que ya conoces.
3. Antes de comenzar un tema nuevo, te hace preguntas para saber qué tanto conoces.
4. Hace preguntas durante la clase para asegurarse de que está quedando claro el tema.
5. Te indica qué aspectos positivos tuviste en tus trabajos.

6. En los trabajos, te indica los aspectos a mejorar.
7. Te pide realizar tareas sobre algún tema visto en clase.
8. Te pide hacer ejercicios en clase para comprobar que estás comprendiendo el tema revisado en ese momento.
9. Hace un repaso al terminar la unidad, antes de pasar a una nueva.
10. Pregunta sobre lo visto en la clase anterior, antes de comenzar la nueva clase.
11. Anota tus participaciones evaluando tu desempeño en cada clase.
12. Repasa los ejercicios que ya están elaborados para reforzar tu aprendizaje.
13. Hace un repaso de los temas que vendrán en el examen.
14. Hace una revisión de examen en el grupo para aclarar dudas de algún tema.
15. Te pide que elabores una colección de trabajos de una materia para conocer los logros que vas teniendo.
16. Hace que se pongan en práctica los conceptos de las materias.
17. Te indica que elabores un mapa conceptual sobre ciertos temas, para comprobar lo que has aprendido.
18. Te evalúa los ejercicios que haces en clase.
19. Te aplica un examen escrito para saber qué tanto has aprendido.
20. Te aplica exámenes escritos elaborados por él mismo.
21. Te aplica pruebas especiales, acerca de tus logros académicos, que permiten comparar tu nivel de conocimiento con el de otros niños y niñas de salones y escuelas diferentes.

### **TE SIENTES MOTIVADO CUANDO TU PROFESOR:**

22. Al empezar un ciclo escolar, te hizo un examen para saber qué conocimientos tenías sobre cada materia.
23. Te hace preguntas antes de comenzar una nueva unidad, para saber qué es lo que ya conoces.
24. Antes de comenzar un tema nuevo, te hace preguntas para saber qué tanto conoces.
25. Hace preguntas durante la clase para asegurarse de que está quedando claro el tema.
26. Te indica qué aspectos positivos tuviste en tus trabajos.
27. En los trabajos, te indica los aspectos a mejorar.
28. Te pide realizar tareas sobre algún tema visto en clase.

29. Te pide hacer ejercicios en clase para comprobar que estás comprendiendo el tema revisado en ese momento.
30. Hace un repaso al terminar la unidad, antes de pasar a una nueva.
31. Pregunta sobre lo visto en la clase anterior, antes de comenzar la nueva clase.
32. Anota tus participaciones evaluando tu desempeño en cada clase.
33. Repasa los ejercicios que ya están elaborados para reforzar tu aprendizaje.
34. Hace un repaso de los temas que vendrán en el examen.
35. Hace una revisión de examen en el grupo para aclarar dudas de algún tema.
36. Te pide que elabores una colección de trabajos de una materia para conocer los logros que vas teniendo.
37. Hace que se pongan en práctica los conceptos de las materias.
38. Te indica que elabores un mapa conceptual sobre ciertos temas, para comprobar lo que has aprendido.
39. Te evalúa los ejercicios que haces en clase.
40. Te aplica un examen escrito para saber qué tanto has aprendido.
41. Te aplica exámenes escritos elaborados por él mismo.
42. Te aplica pruebas especiales, acerca de tus logros académicos, que permiten comparar tu nivel de conocimiento con el de otros niños y niñas de salones y escuelas diferentes.

## ANEXO 2

### GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL DOCENTE

#### LA EVALUACIÓN COMO FACTOR DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO POR APRENDER

**OBJETIVO:** Conocer qué instrumentos utiliza el docente para evaluar el aprendizaje de los alumnos, en qué momento los emplea y su relación con en la motivación de ellos.

1. Para usted, ¿qué es la evaluación?

---

---

2. ¿Qué elementos toma en cuenta para evaluar?

---

---

3. ¿En qué momento realiza usted una evaluación?

---

---

4. ¿Les comunica a sus alumnos su manera de evaluar?

---

En caso afirmativo, ¿cuándo y cómo se los hace saber?

---

---

5. ¿Considera que su forma de evaluar favorece el aprendizaje de sus alumnos?

---

¿Cómo se da cuenta de ello?

---

---

6. ¿Qué actividad o actividades realiza para valorar el aprendizaje de los alumnos después de haber revisado un tema o unidad?

---

---

7. ¿Cuáles son las características de los exámenes que usted aplica?

---

---

8. ¿Considera que existe una relación entre su forma de evaluar y la motivación de sus alumnos por aprender?

---

En caso afirmativo, ¿de qué forma se da?

---

---

9. ¿Cómo nota usted dicho aspecto?

---

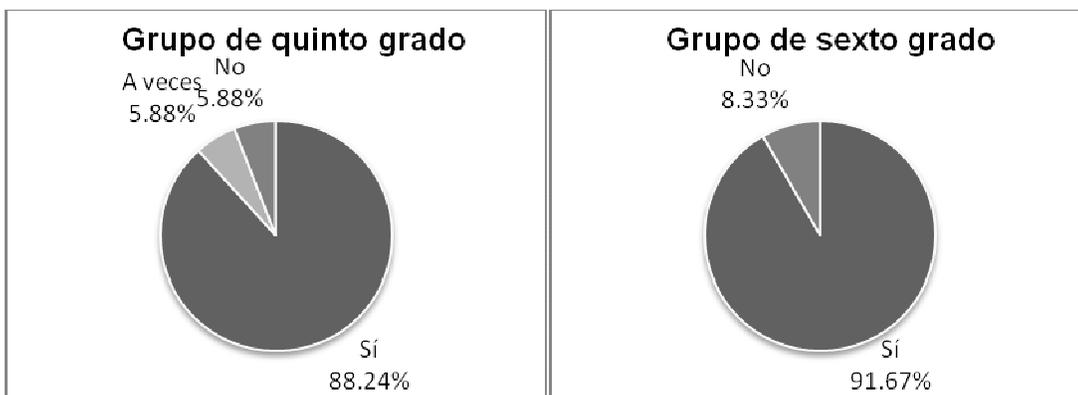
---

## ANEXO 3 GRÁFICAS

Evaluación diagnóstica.

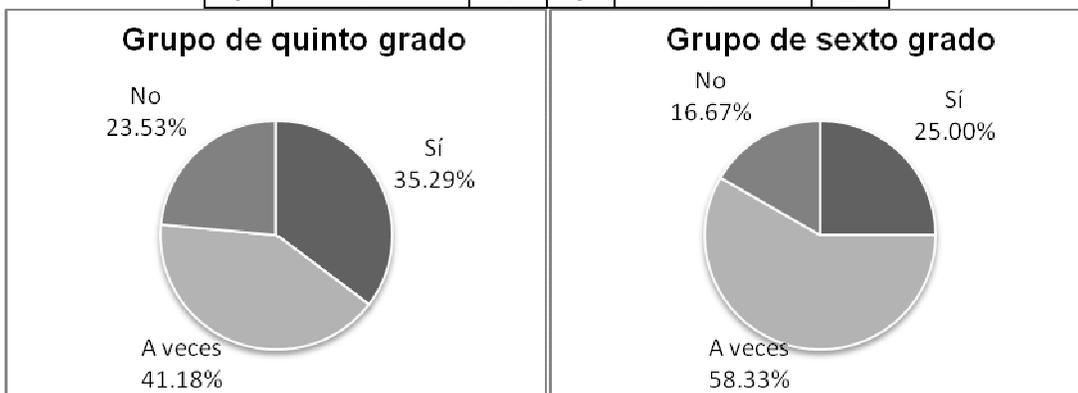
Gráfica 1.- Al empezar un ciclo escolar, te hizo un examen para saber qué conocimientos tenías sobre cada materia.

Grupo de quinto grado			Grupo de sexto grado		
Sí	A veces	No	Sí	A veces	No
15	1	1	11	0	1



Gráfica 2.- Te hace preguntas antes de comenzar una nueva unidad, para saber qué es lo que ya conoces.

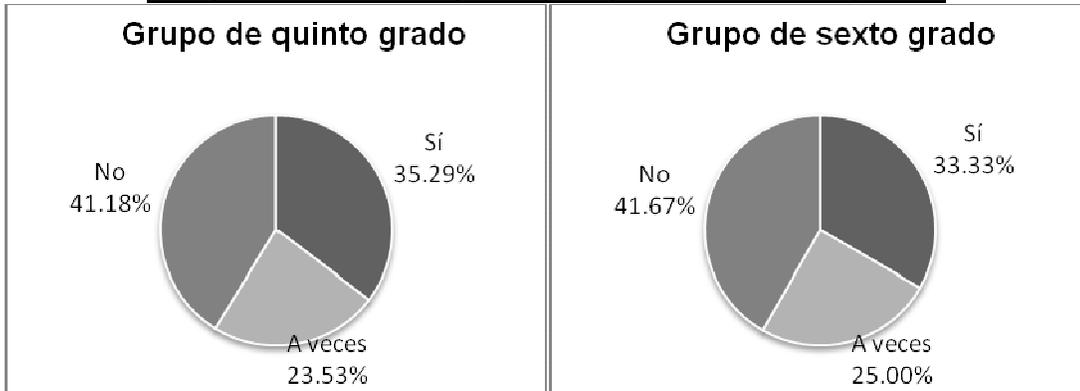
Grupo de quinto grado			Grupo de sexto grado		
Sí	A veces	No	Sí	A veces	No
6	7	4	3	7	2



## ANEXO 4

Gráfica 3.- Antes de comenzar un tema nuevo,  
te hace preguntas para saber qué tanto conoces.

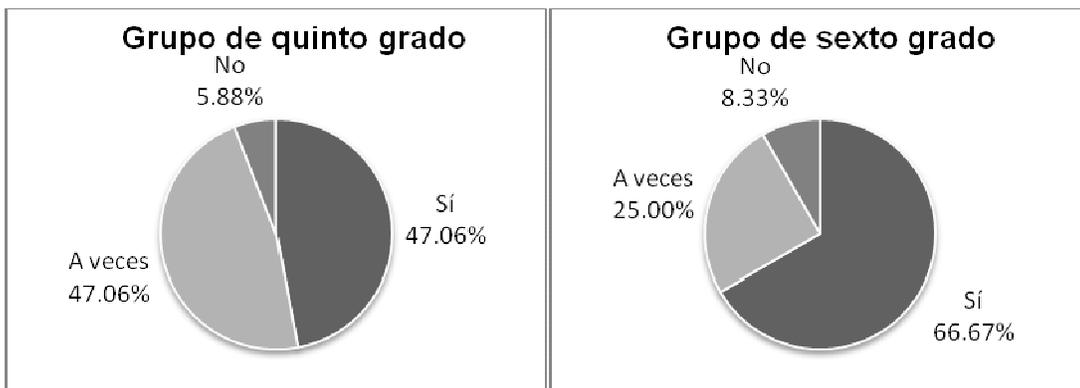
Grupo de quinto grado			Grupo de sexto grado		
Sí	A veces	No	Sí	A veces	No
6	4	7	4	3	5



Evaluación fomativa.

Gráfica 4.- Hace preguntas durante la clase para  
asegurarse de que está quedando claro el tema.

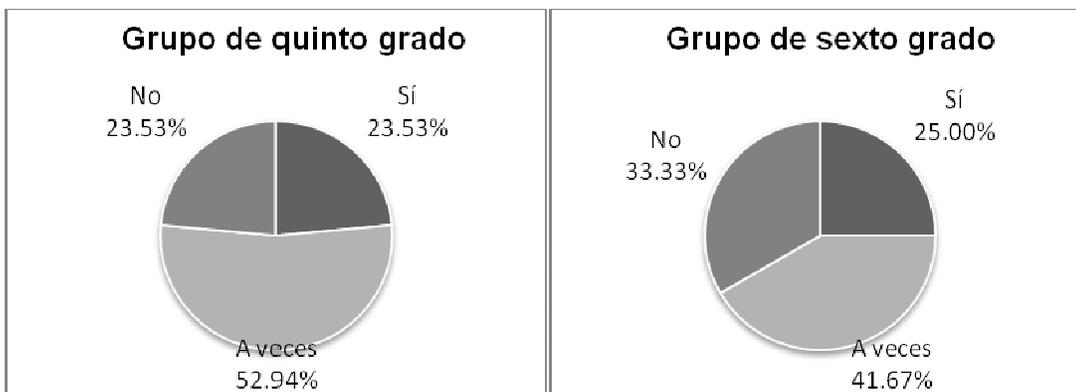
Grupo de quinto grado			Grupo de sexto grado		
Sí	A veces	No	Sí	A veces	No
8	8	1	8	3	1



## ANEXO 5

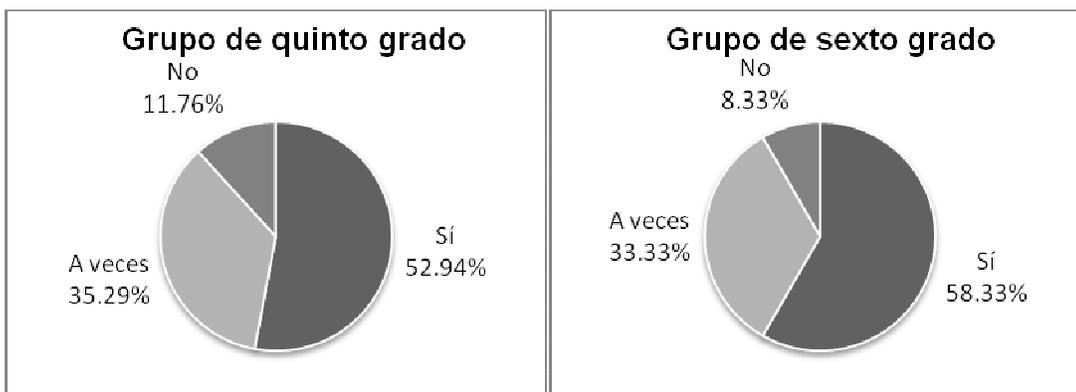
Gráfica 5.- Te indica qué aspectos positivos tuviste en tus trabajos.

Grupo de quinto grado			Grupo de sexto grado		
Sí	A veces	No	Sí	A veces	No
4	9	4	3	5	4



Gráfica 6.- En los trabajos, te indica los aspectos a mejorar.

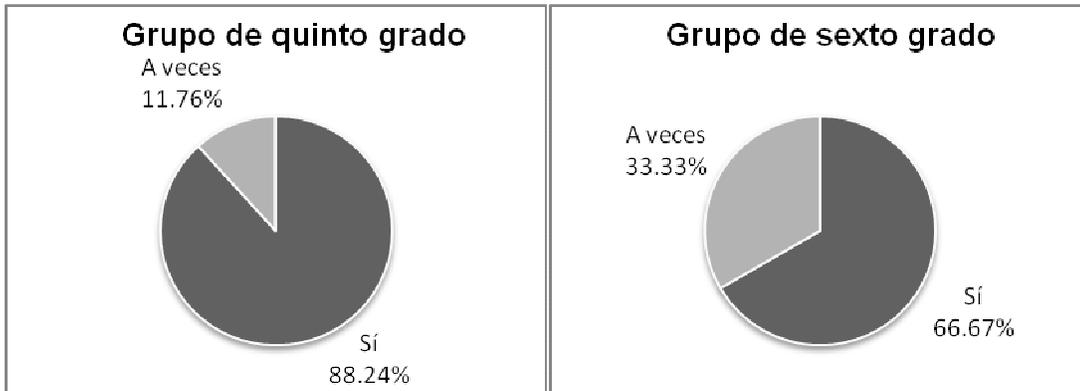
Grupo de quinto grado			Grupo de sexto grado		
Sí	A veces	No	Sí	A veces	No
9	6	2	7	4	1



## ANEXO 6

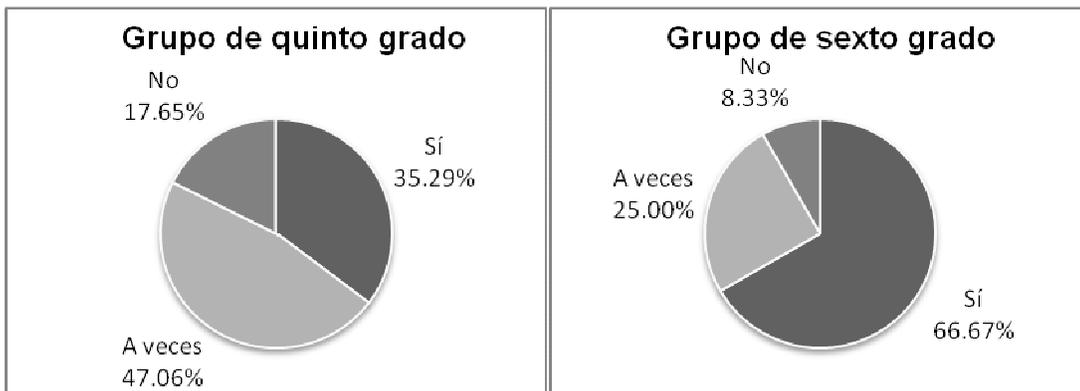
Gráfica 7.- Te pide realizar tareas sobre algún tema visto en clase.

Grupo de quinto grado			Grupo de sexto grado		
Sí	A veces	No	Sí	A veces	No
15	2	0	8	4	0



Gráfica 8.- Te pide hacer ejercicios en clase para comprobar que estás comprendiendo el tema revisado en ese momento.

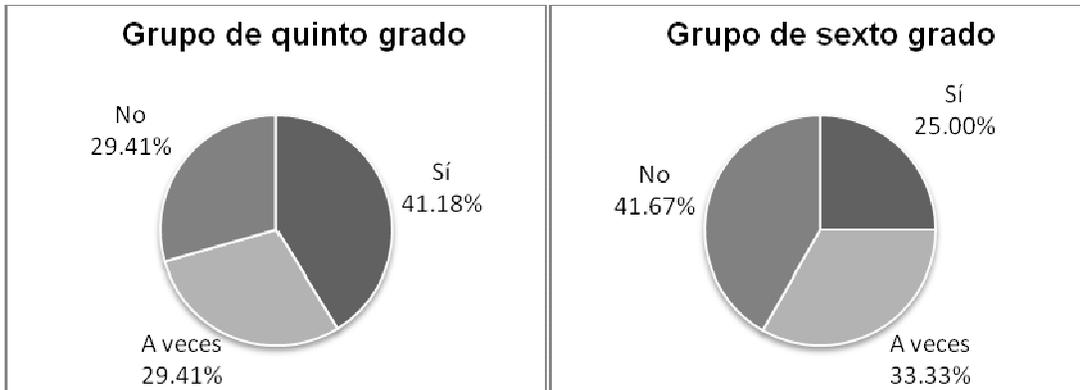
Grupo de quinto grado			Grupo de sexto grado		
Sí	A veces	No	Sí	A veces	No
6	8	3	8	3	1



## ANEXO 7

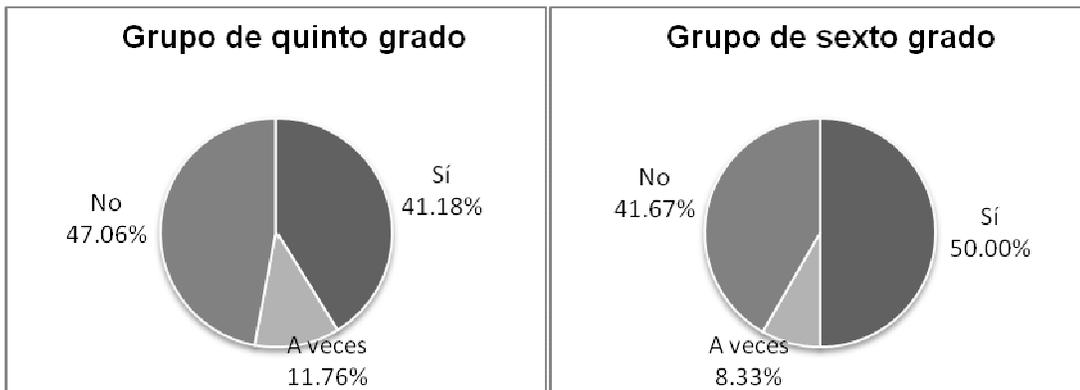
Gráfica 9.- Hace un repaso al terminar la unidad, antes de pasar a una nueva.

Grupo de quinto grado			Grupo de sexto grado		
Sí	A veces	No	Sí	A veces	No
7	5	5	3	4	5



Gráfica 10.- Pregunta sobre lo visto en la clase anterior,  
antes de comenzar la nueva clase.

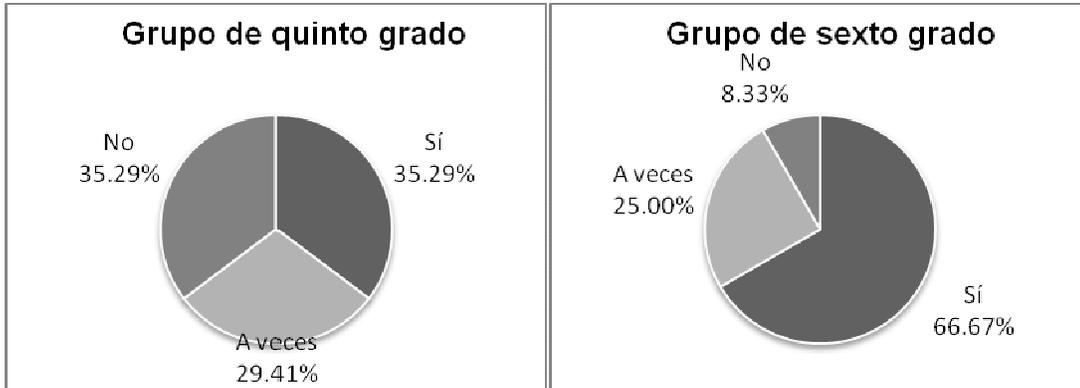
Grupo de quinto grado			Grupo de sexto grado		
Sí	A veces	No	Sí	A veces	No
7	2	8	6	1	5



## ANEXO 8

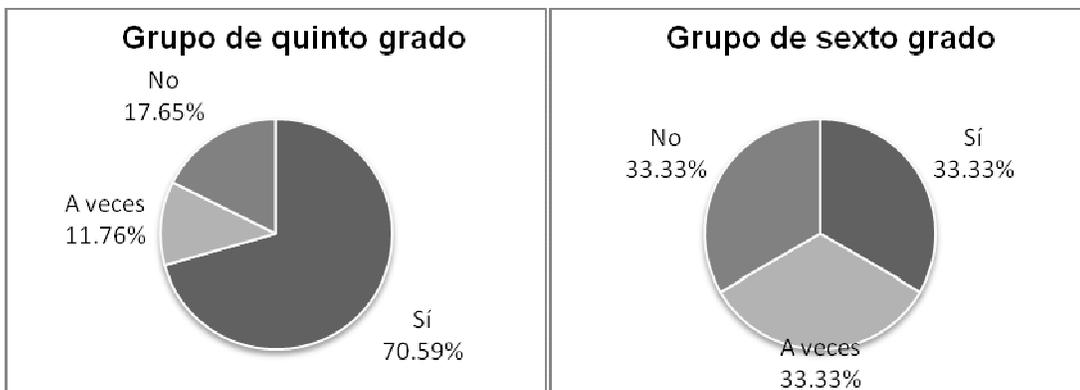
Gráfica 11.- Anota tus participaciones evaluando tu desempeño en cada clase.

Grupo de quinto grado			Grupo de sexto grado		
Sí	A veces	No	Sí	A veces	No
6	5	6	8	3	1



Gráfica 12.- Repasa los ejercicios que ya están elaborados para reforzar tu aprendizaje.

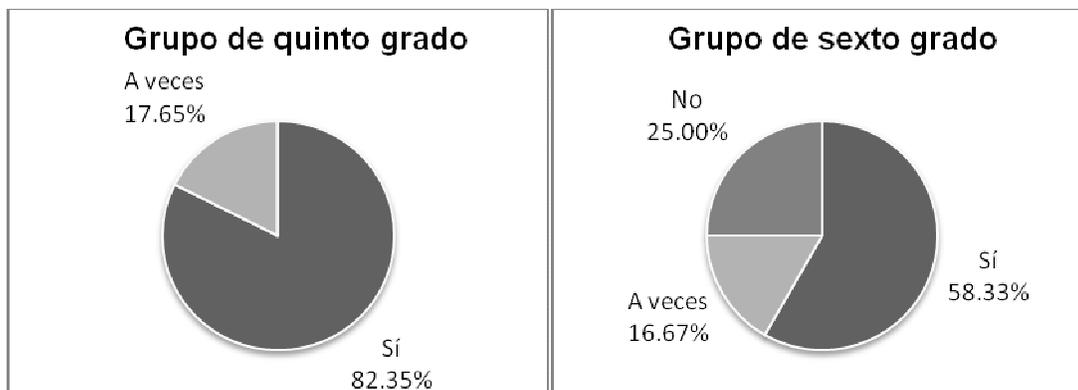
Grupo de quinto grado			Grupo de sexto grado		
Sí	A veces	No	Sí	A veces	No
12	2	3	4	4	4



## ANEXO 9

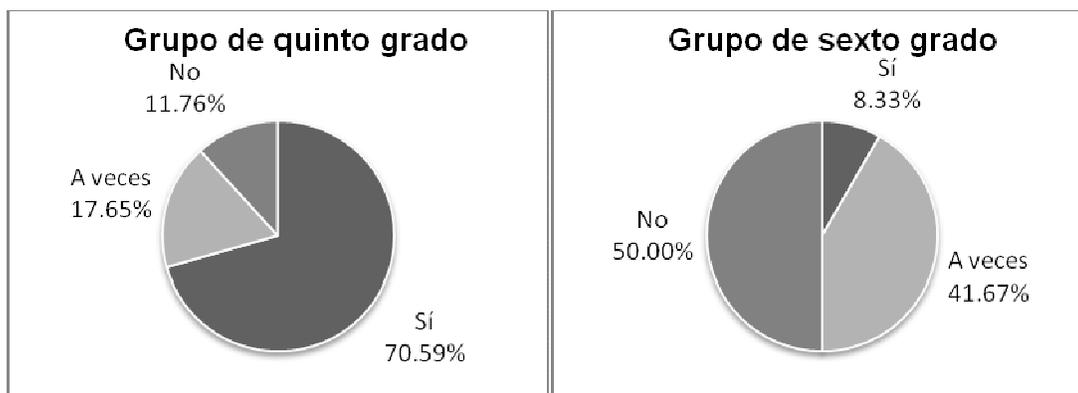
Gráfica 13.- Hace un repaso de los temas que vendrán en el examen.

Grupo de quinto grado			Grupo de sexto grado		
Sí	A veces	No	Sí	A veces	No
14	3	0	7	2	3



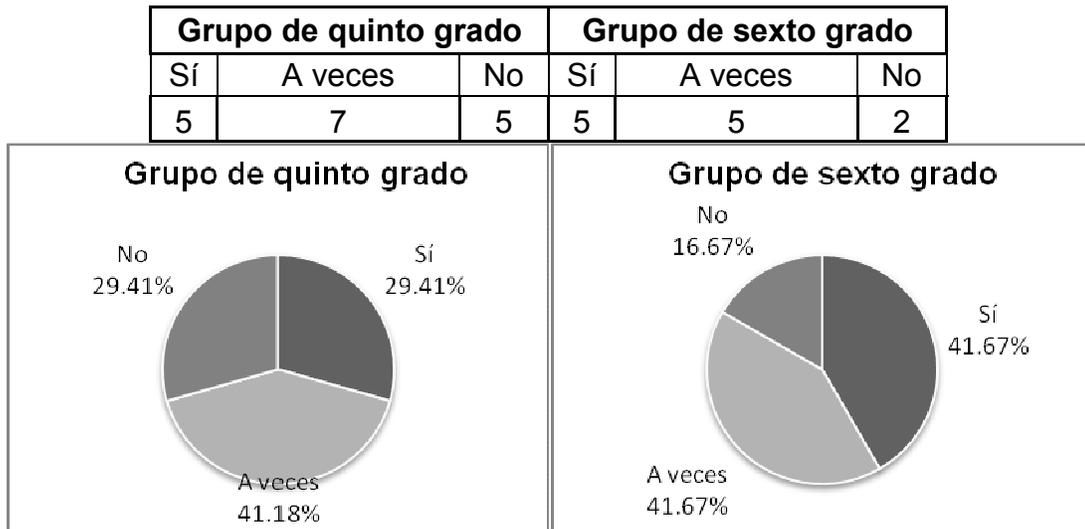
Gráfica 14.- Hace una revisión de examen en el grupo para aclarar dudas de algún tema.

Grupo de quinto grado			Grupo de sexto grado		
Sí	A veces	No	Sí	A veces	No
12	3	2	1	5	6

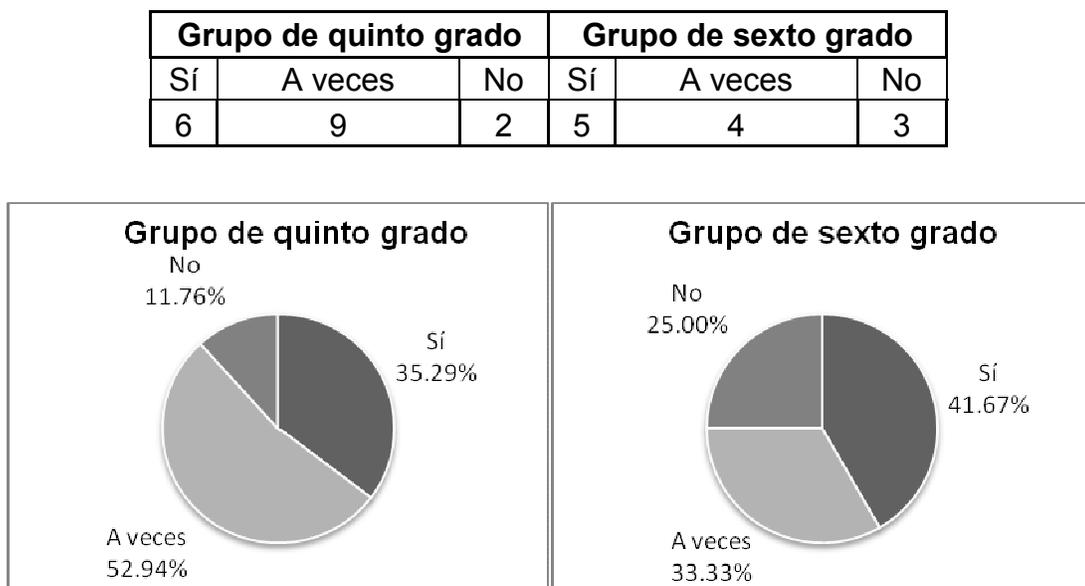


## ANEXO 10

Gráfica 15.- Te pide que elabores una colección de trabajos de una materia para conocer los logros que vas teniendo.

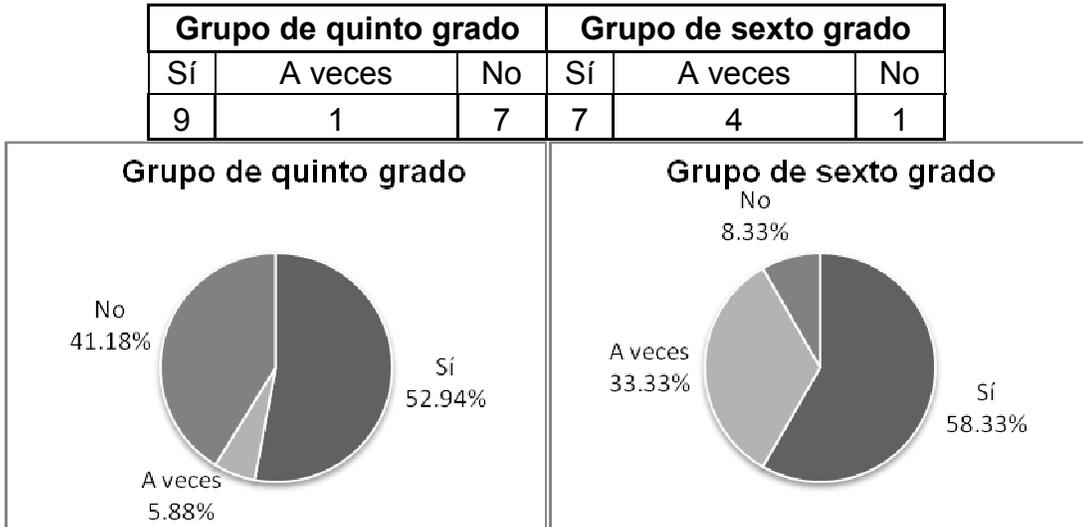


Gráfica 16.- Hace que se pongan en práctica los conceptos de las materias.

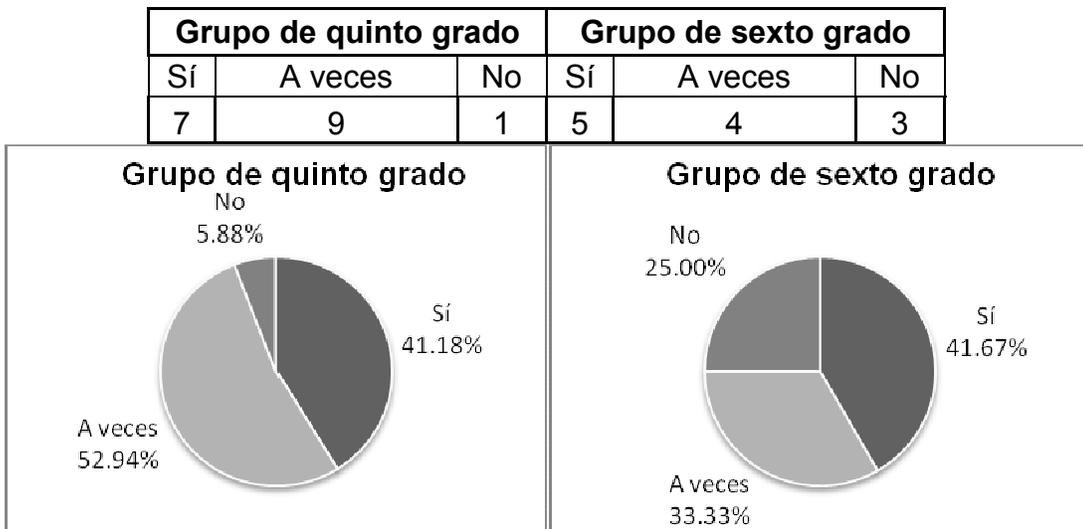


## ANEXO 11

Gráfica 17.- Te indica que elabores un mapa conceptual sobre ciertos temas, para comprobar lo que has aprendido.



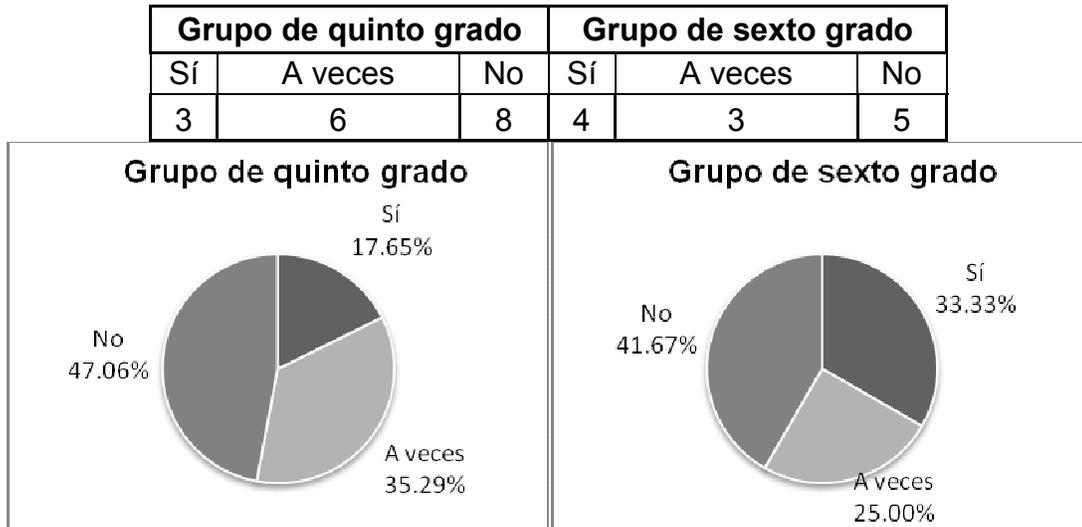
Gráfica 18.- Te evalúa los ejercicios que haces en clase.



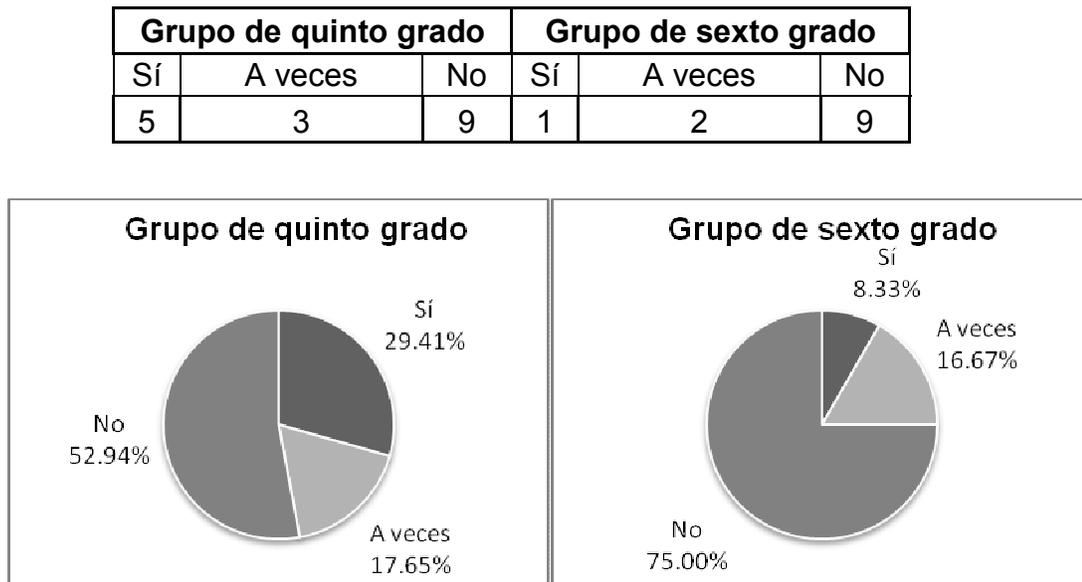
## ANEXO 12

Evaluación sumativa.

Gráfica 19.- Te aplica un examen escrito para saber qué tanto has aprendido.

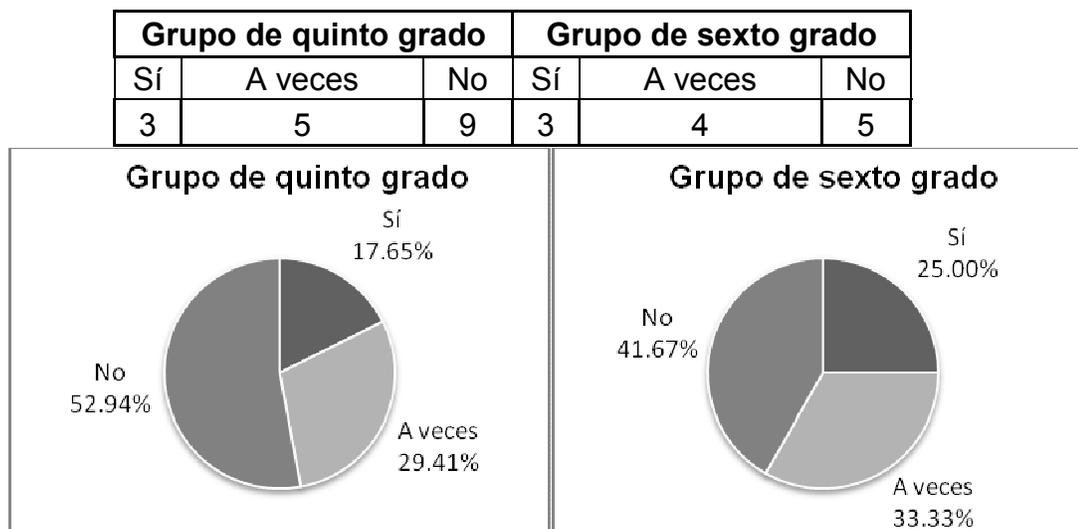


Gráfica 20.- Te aplica exámenes escritos elaborados por él mismo.



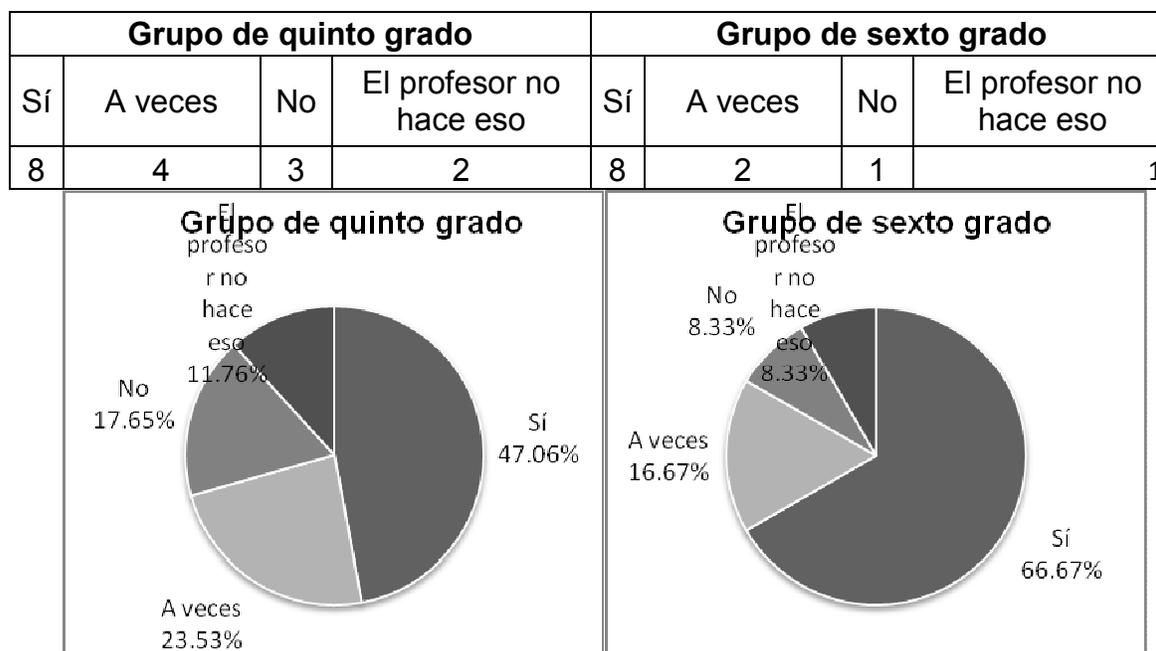
### ANEXO 13

Gráfica 21.- Te aplica pruebas especiales, acerca de tus logros académicos, que permiten comparar tu nivel de conocimiento con el de otros niños y niñas de salones y escuelas diferentes.



Relación de la evaluación diagnóstica con la motivación por aprender.

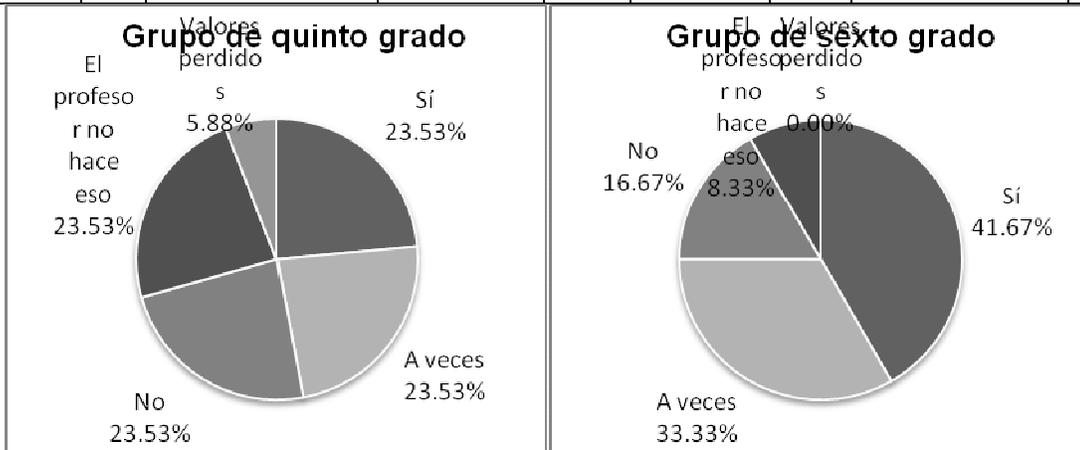
Gráfica 22.- Al empezar un ciclo escolar, te hizo un examen para saber qué conocimientos tenías sobre cada materia.



## ANEXO 14

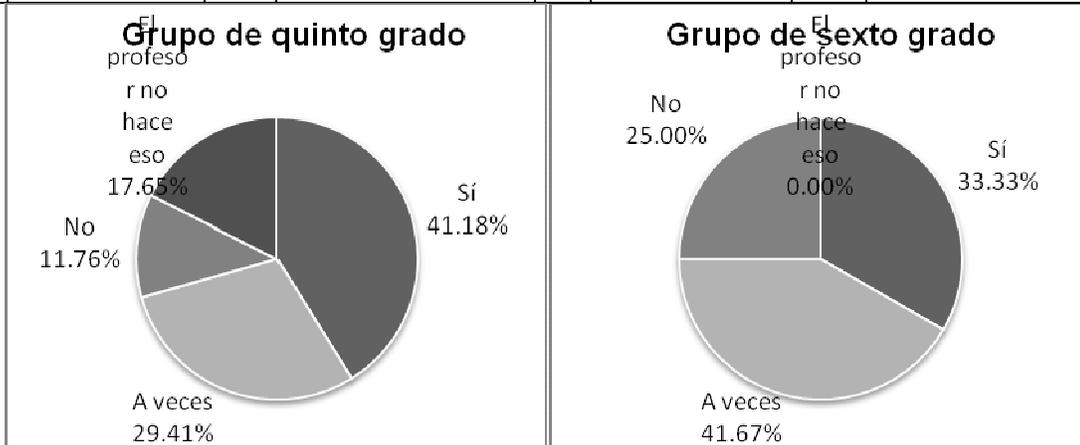
Gráfica 23.- Te hace preguntas antes de comenzar una nueva unidad,  
para saber qué es lo que ya conoces.

Grupo de quinto grado					Grupo de sexto grado				
Sí	A veces	No	El profesor no hace eso	Valores perdidos	Sí	A veces	No	El profesor no hace eso	Valores perdidos
4	4	4	4	1	5	4	2	1	0



Gráfica 24.- Antes de comenzar un tema nuevo, te hace  
preguntas para saber qué tanto conoces.

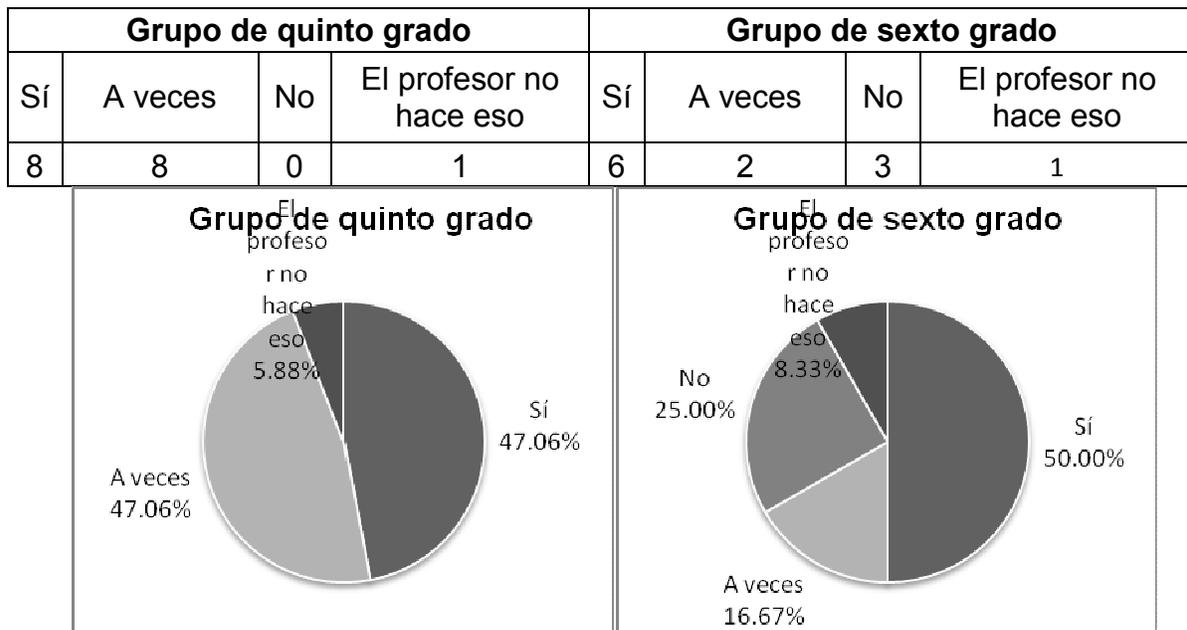
Grupo de quinto grado				Grupo de sexto grado			
Sí	A veces	No	El profesor no hace eso	Sí	A veces	No	El profesor no hace eso
7	5	2	3	4	5	3	0



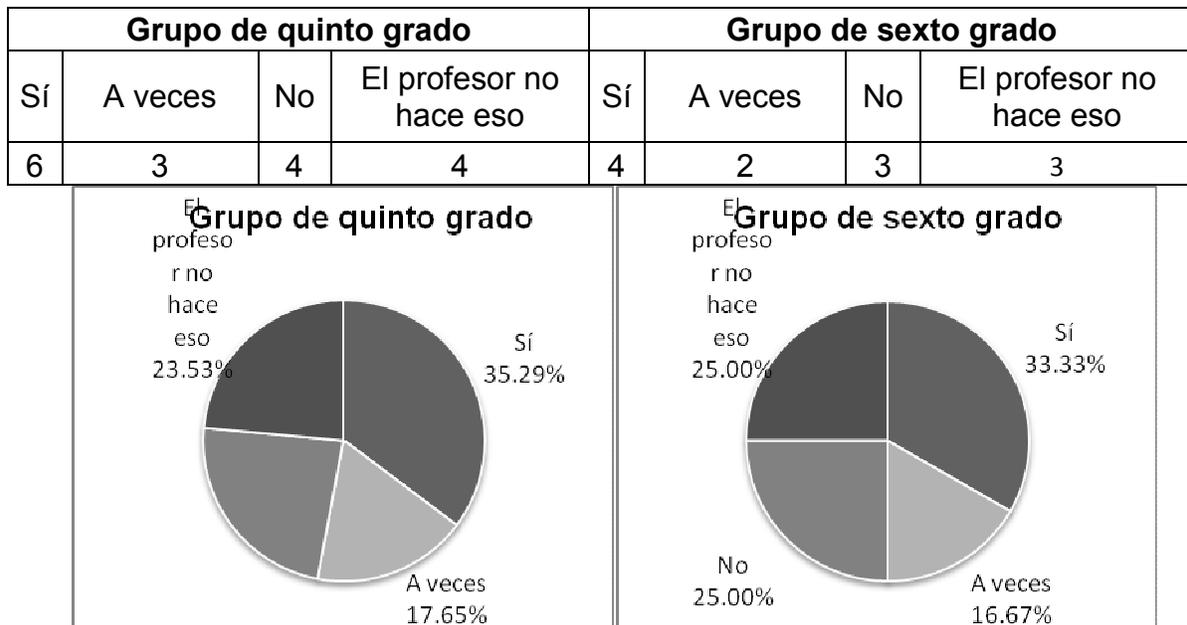
## ANEXO 15

Relación de la evaluación formativa con la motivación por aprender.

Gráfica 25.- Hace preguntas durante la clase para asegurarse de que está quedando claro el tema.



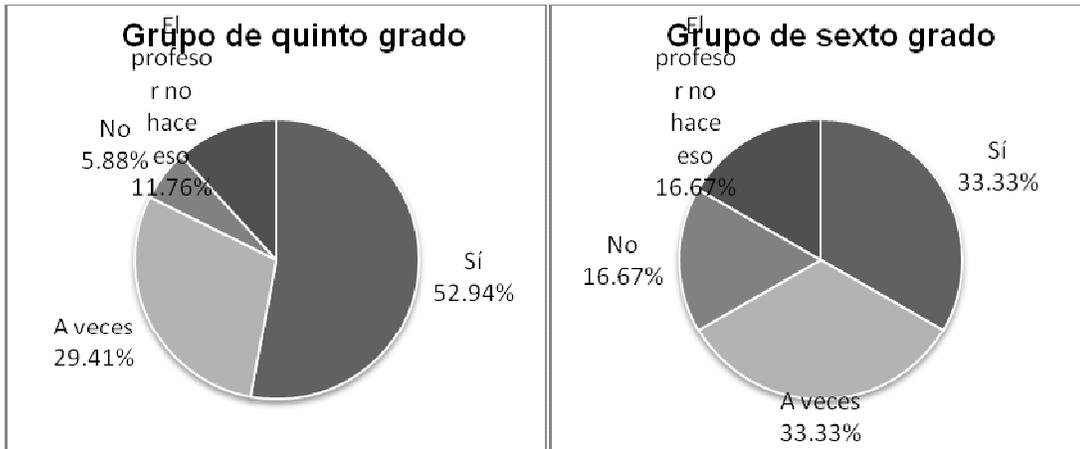
Gráfica 26.- Te indica qué aspectos positivos tuviste en tus trabajos.



## ANEXO 16

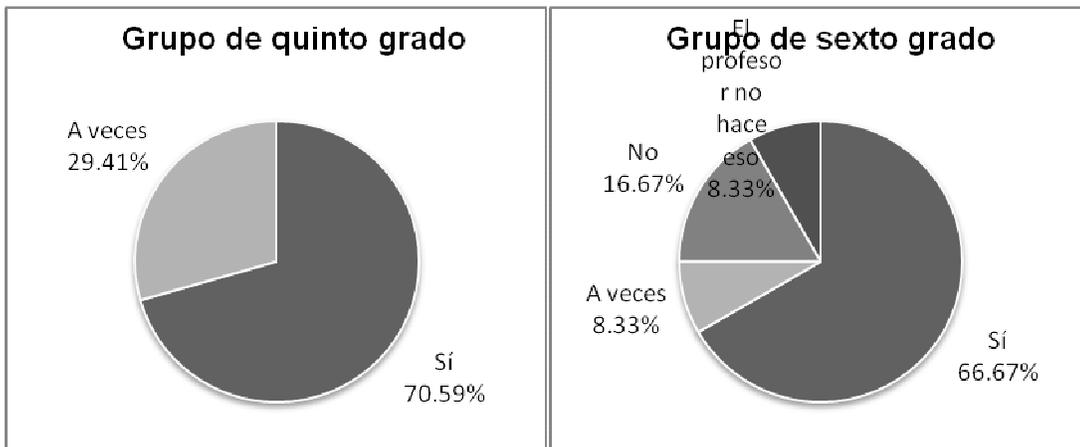
Gráfica 27.- En los trabajos, te indica los aspectos a mejorar.

Grupo de quinto grado				Grupo de sexto grado			
Sí	A veces	No	El profesor no hace eso	Sí	A veces	No	El profesor no hace eso
9	5	1	2	4	4	2	2



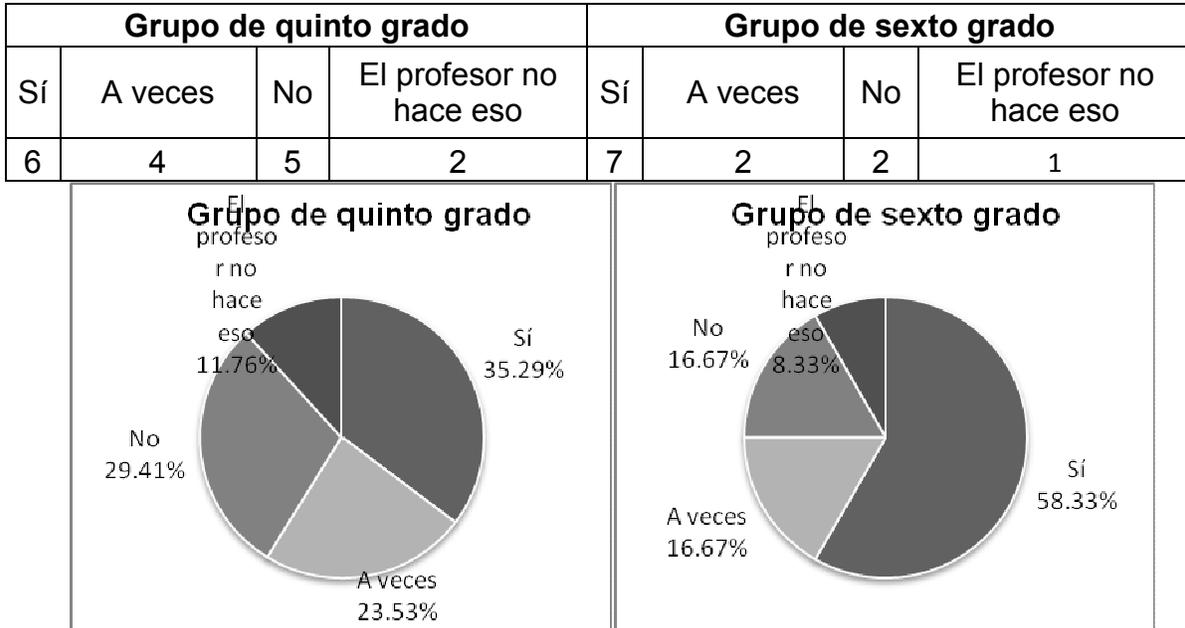
Gráfica 28.- Te pide realizar tareas sobre algún tema visto en clase.

Grupo de quinto grado				Grupo de sexto grado			
Sí	A veces	No	El profesor no hace eso	Sí	A veces	No	El profesor no hace eso
12	5	0	0	8	1	2	1



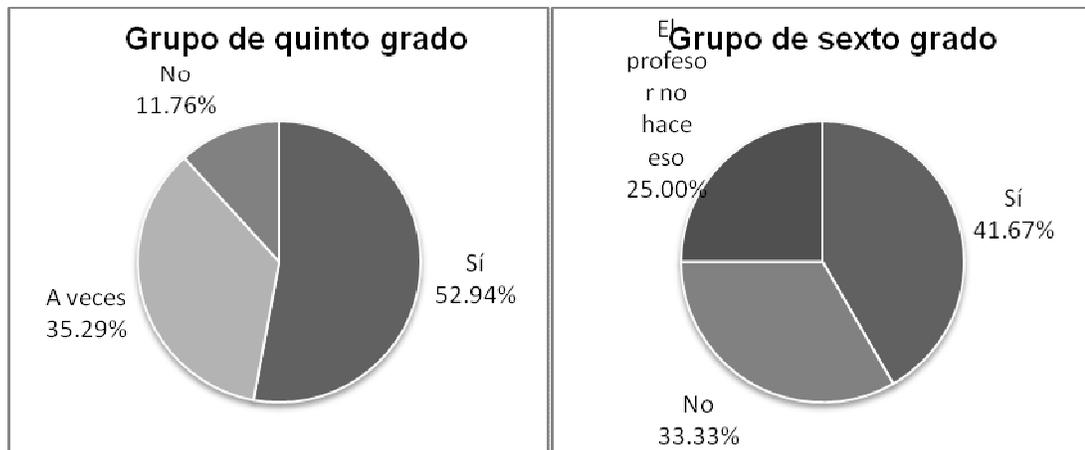
## ANEXO 17

Gráfica 29.- Te pide hacer ejercicios en clase para comprobar que estás comprendiendo el tema revisado en ese momento.



Gráfica 30.- Hace un repaso al terminar la unidad, antes de pasar a una nueva.

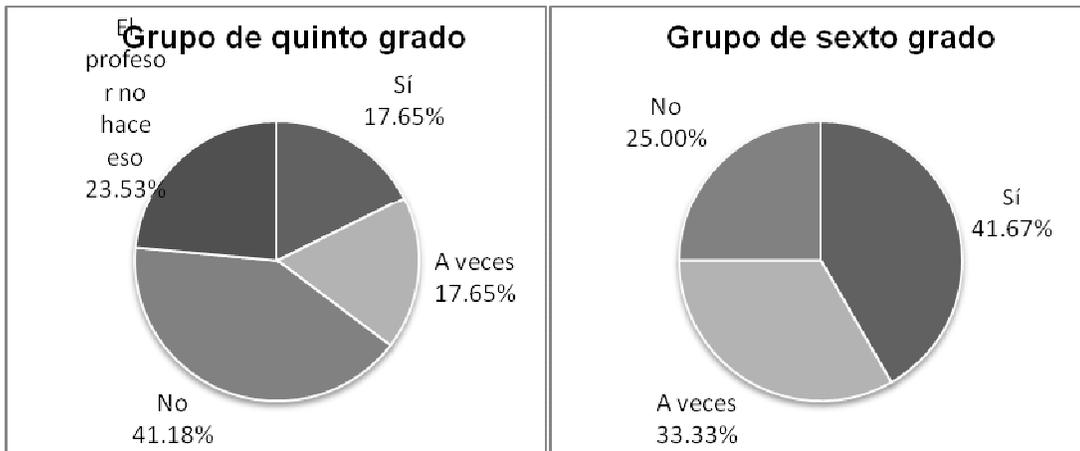
Grupo de quinto grado				Grupo de sexto grado			
Sí	A veces	No	El profesor no hace eso	Sí	A veces	No	El profesor no hace eso
9	6	2	0	5	0	4	3



## ANEXO 18

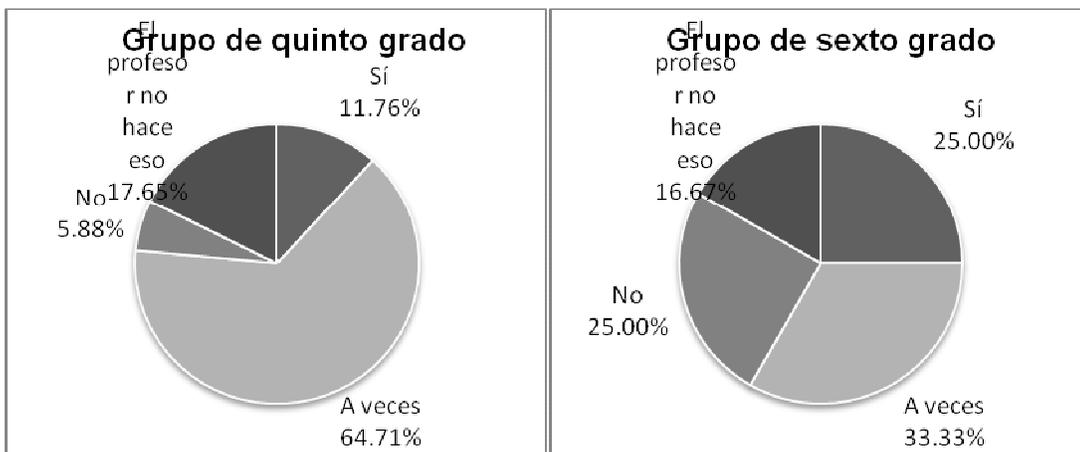
Gráfica 31.- Pregunta sobre lo visto en la clase anterior, antes de comenzar la nueva clase.

Grupo de quinto grado				Grupo de sexto grado			
Sí	A veces	No	El profesor no hace eso	Sí	A veces	No	El profesor no hace eso
3	3	7	4	5	4	3	0



Gráfica 32.- Anota tus participaciones evaluando tu desempeño en cada clase.

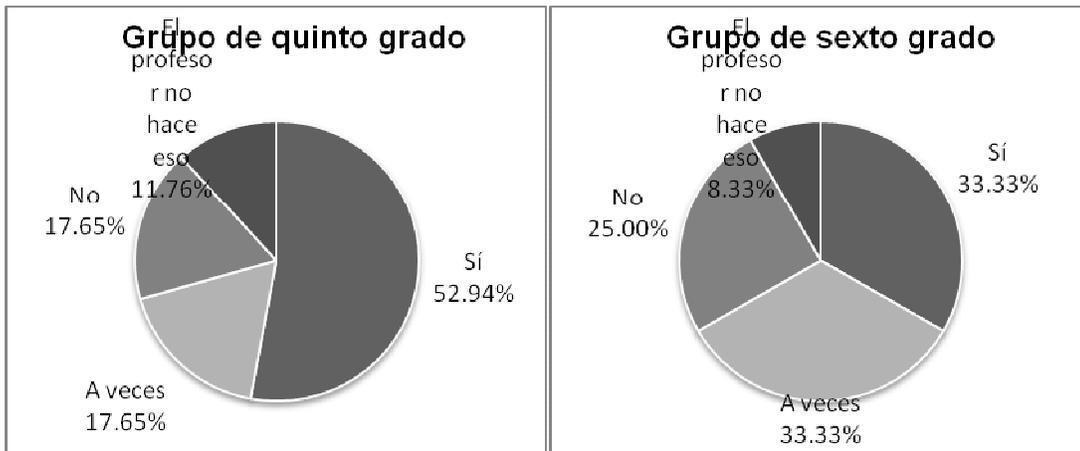
Grupo de quinto grado				Grupo de sexto grado			
Sí	A veces	No	El profesor no hace eso	Sí	A veces	No	El profesor no hace eso
2	11	1	3	3	4	3	2



## ANEXO 19

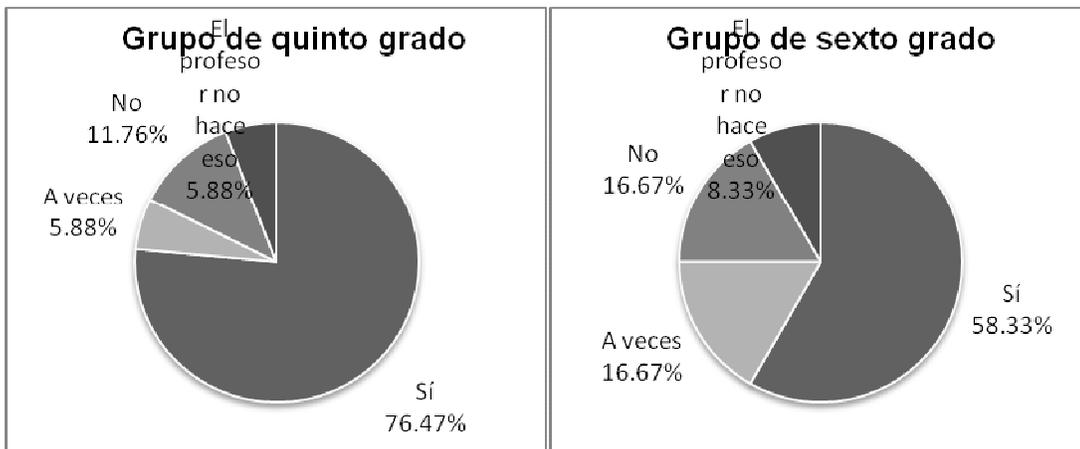
Gráfica 33.- Repasa los ejercicios que ya están elaborados para reforzar tu aprendizaje.

Grupo de quinto grado				Grupo de sexto grado			
Sí	A veces	No	El profesor no hace eso	Sí	A veces	No	El profesor no hace eso
9	3	3	2	4	4	3	1



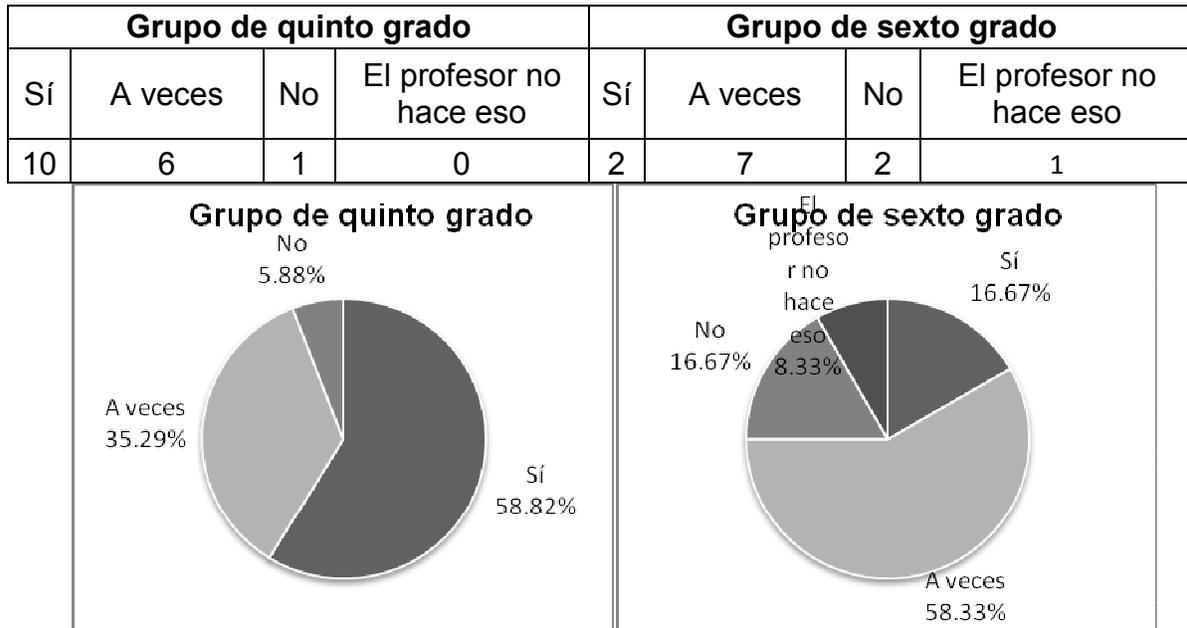
Gráfica 34.- Hace un repaso de los temas que vendrán en el examen.

Grupo de quinto grado				Grupo de sexto grado			
Sí	A veces	No	El profesor no hace eso	Sí	A veces	No	El profesor no hace eso
13	1	2	1	7	2	2	1

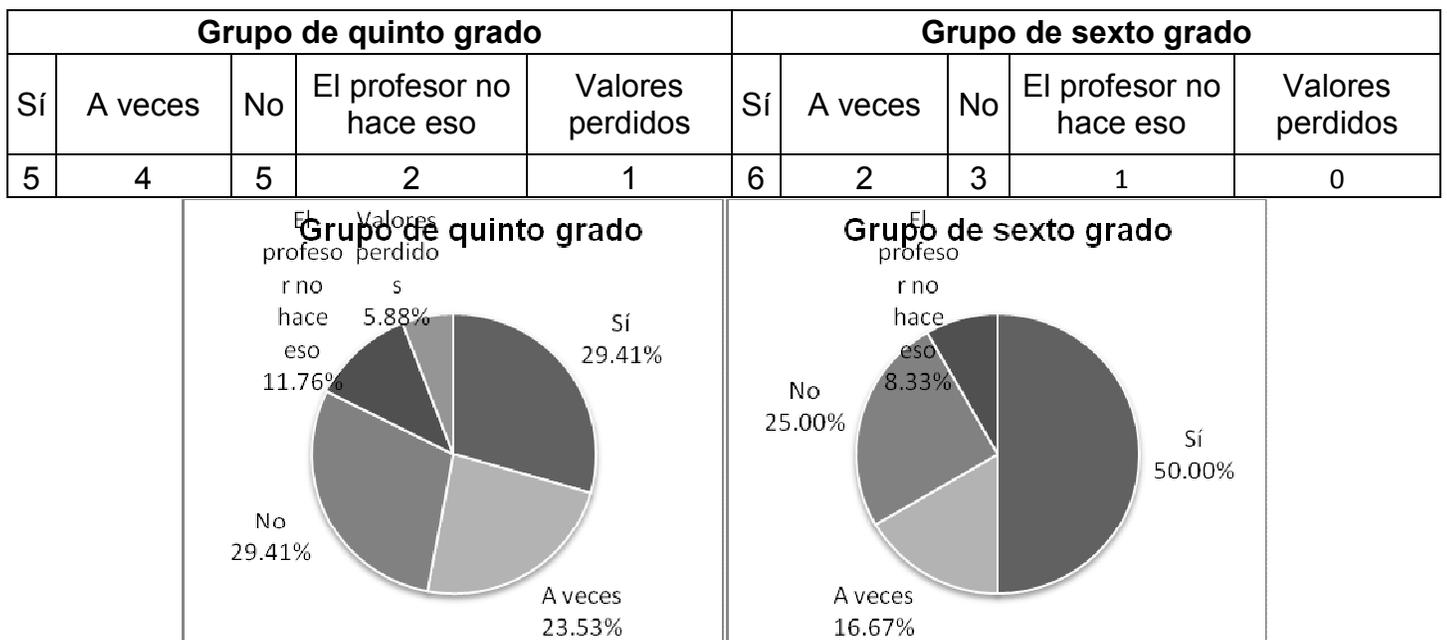


## ANEXO 20

Gráfica 35.- Hace una revisión de examen en el grupo para aclarar dudas de algún tema.



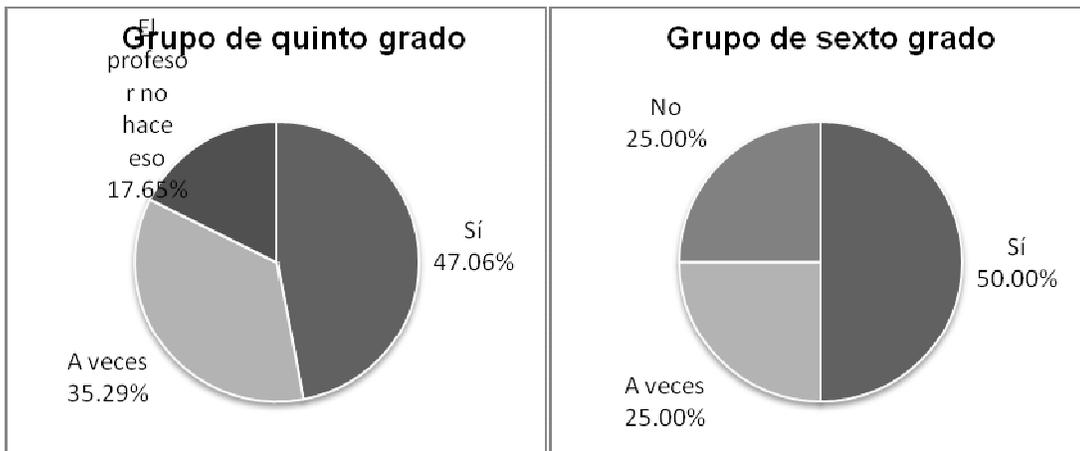
Gráfica 36.- Te pide que elabores una colección de trabajos de una materia para conocer los logros que vas teniendo.



## ANEXO 21

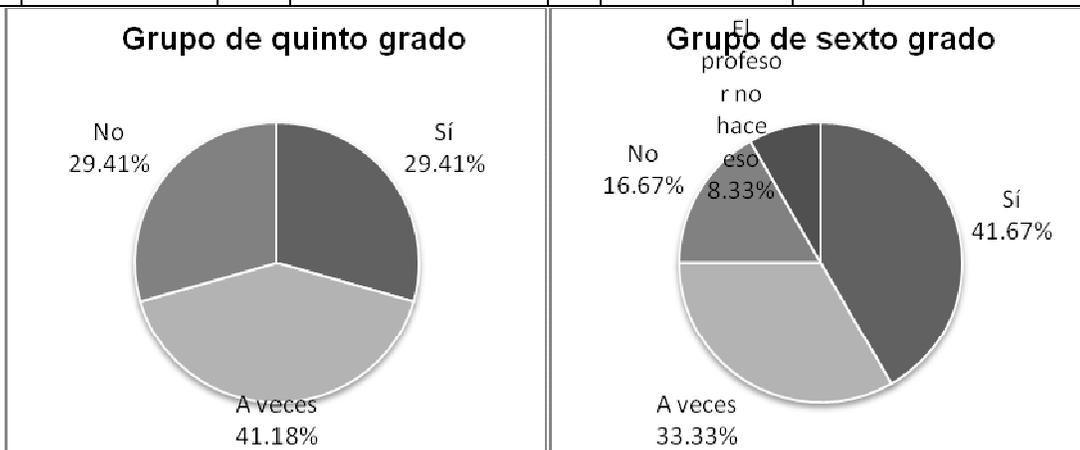
Gráfica 37.- Hace que se pongan en práctica los conceptos de las materias.

Grupo de quinto grado				Grupo de sexto grado			
Sí	A veces	No	El profesor no hace eso	Sí	A veces	No	El profesor no hace eso
8	6	0	3	6	3	3	0



Gráfica 38.- Te indica que elabores un mapa conceptual sobre ciertos temas, para comprobar lo que has aprendido.

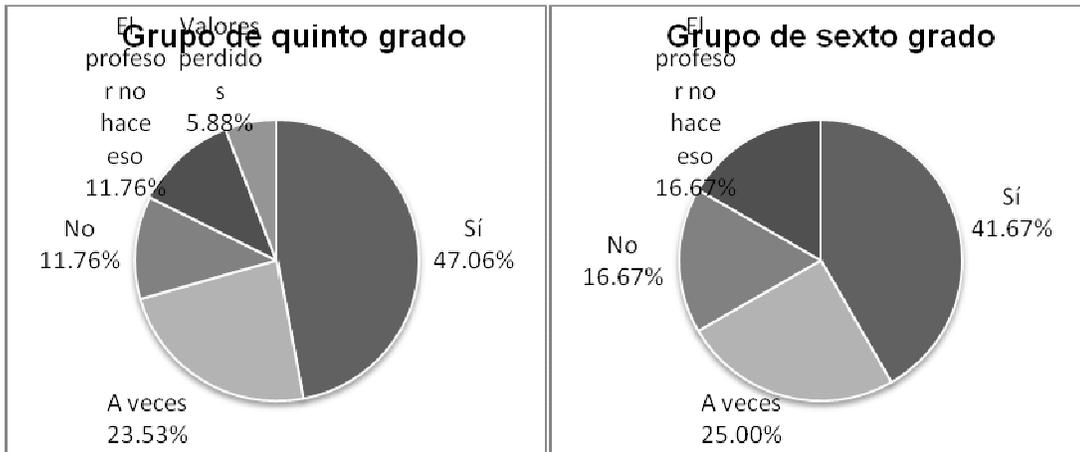
Grupo de quinto grado				Grupo de sexto grado			
Sí	A veces	No	El profesor no hace eso	Sí	A veces	No	El profesor no hace eso
5	7	5	0	5	4	2	1



## ANEXO 22

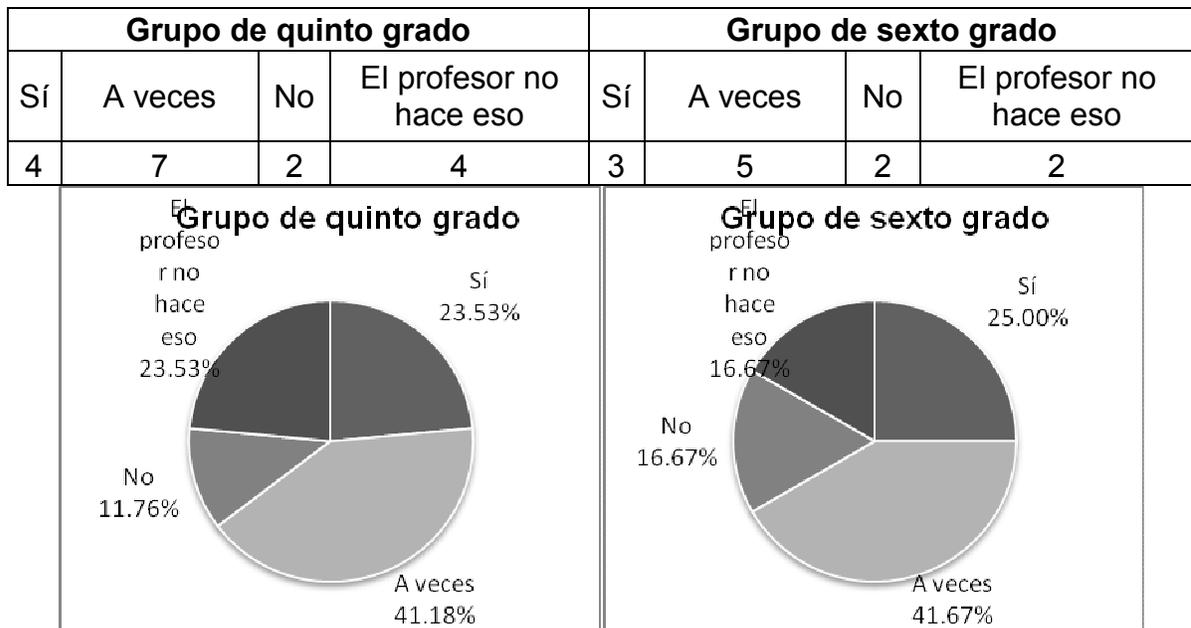
Gráfica 39.- Te evalúa los ejercicios que haces en clase.

Grupo de quinto grado					Grupo de sexto grado				
Sí	A veces	No	El profesor no hace eso	Valores perdidos	Sí	A veces	No	El profesor no hace eso	Valores perdidos
8	4	2	2	1	5	3	2	2	0



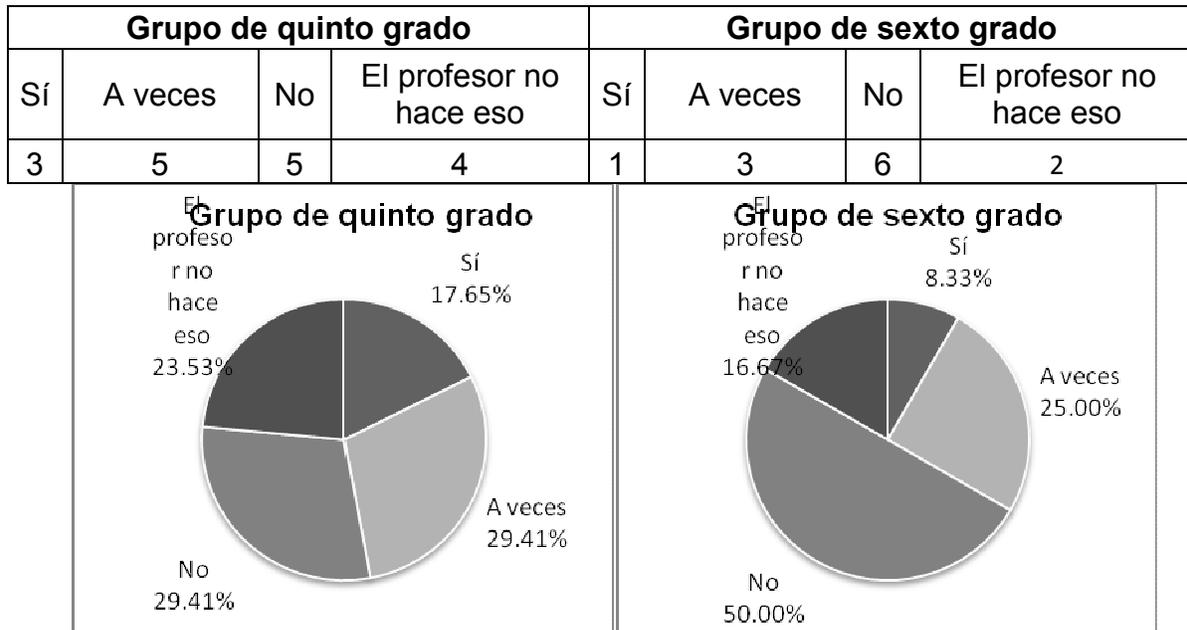
Relación de la evaluación sumativa con la motivación por aprender.

Gráfica 40.- Te aplica un examen escrito para saber qué tanto has aprendido.



## ANEXO 23

Gráfica 41.- Te aplica exámenes escritos elaborados por él mismo.



Gráfica 42.- Te aplica pruebas especiales, acerca de tus logros académicos, que permiten comparar tu nivel de conocimiento con el de otros niños y niñas de salones y escuelas diferentes.

