

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

***LA EVALUACIÓN CUALITATIVA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA,
DESDE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS, PLAN 2011.
(PROPUESTA DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN)***

T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
P R E S E N T A

MARÍA DEL ROSARIO ANDREA RODRÍGUEZ VALDÉS

ASESORA:

MTRA. PATRICIA ROMERO BARAJAS



Ciudad Universitaria, México, D. F. Julio de 2013



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.

*Gracias,
a Dannii y Max con todo mi amor por siempre estar,
a mis padres con cariño,
a mi amiga Gaby Fuentes por sus consejos,
a Vicky, Sandy y Estela por compartir sus talentos
y recorrer el camino juntas,
a todos los que en su momento dieron una palabra
de aliento o una crítica constructiva.*

*Mi reconocimiento y agradecimiento especial
a mi asesora y amiga Paty Barajas,
a las maestras Rosa María Sandoval,
Margarita Mata, Rosa Aurora Padilla y
Lourdes Aguilar porque con sus comentarios
y consejos enriquecieron este proyecto.*

Índice

	Pág.
Introducción	5
Capítulo 1 Marco de referencia: la Educación Básica y la Reforma Educativa del 2011	8
1.1 La educación básica, Reforma Integral de 2011	8
1.2 Antecedentes	10
1.2.1 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)	10
1.2.2 Compromiso Social por la Calidad de la Educación	10
1.2.3 Alianza por la Calidad de la Educación	11
1.3 Reforma Integral 2011, Acuerdo 592	11
1.3.1 Principios pedagógicos del Plan de Estudios 2011	13
1.4 Características del Plan de Estudios 2011	15
1.4.1 Centrar la atención en los alumnos y en sus procesos de aprendizaje	15
a) Atención centrada en los alumnos	15
b) Los procesos de aprendizaje	15
1.4.2 Desarrollo de Competencias, Logro de estándares y Aprendizajes Esperados	17
1.4.3 Evaluar para aprender	20
Capítulo 2. ¿Qué es la evaluación?	23
2.1 Definición de evaluación	27
2.2 Fines o propósitos de la evaluación	29
2.2.1 Evaluación diagnóstica inicial	33
2.2.2 Evaluación formativa	35
2.2.3 Evaluación sumativa	36
2.3 Funciones de la Evaluación	37
2.3.1 Función social de la evaluación	39
2.4 Tipología de la evaluación	41
2.4.1 Por su funcionalidad	42
a) Función sumativa de la evaluación	42
b) Función formativa de la evaluación	43
2.4.2 Por su temporalización	44
a) Evaluación inicial	44
b) Evaluación procesual	45

c) Evaluación final	46
2.4.3 Por sus agentes	47
a) Autoevaluación	47
b) Coevaluación	48
c) Heteroevaluación	49
Capítulo 3. La evaluación cualitativa de los aprendizajes en la educación básica, desde el enfoque por competencias	50
3.1. El enfoque por competencias en la Educación Básica	51
3.2. La evaluación en el enfoque por competencias	57
3.3. La evaluación cualitativa en el proceso de aprendizaje	62
3.4. La evaluación por competencias en los Programas de estudio 2011 de Educación Básica	66
3.4.1 Organización de los aprendizajes y su relación con la evaluación	66
3.4.2 Competencia	70
3.4.3 Estándares curriculares y aprendizajes esperados	73
3.4.3.1 Estándares curriculares	73
3.4.3.2 Aprendizajes esperados	75
3.4.4 Evaluación	76
Capítulo 4. Análisis de la evaluación en los programas de estudio 2011 de educación básica. Propuesta de diseño de instrumentos para la evaluación cualitativa desde el enfoque por competencias	80
4.1. Estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación	80
4.2. Instrumentos de evaluación en los Programas de estudio 2011	98
4.2.1 Primer periodo escolar. Preescolar	98
4.2.2 Segundo periodo escolar, Primaria (1°, 2° y 3°) y Tercer periodo escolar, Primaria (4°, 5° y 6°)	99
4.2.3 Cuarto periodo escolar. Secundaria	99
4.3 Elementos básicos para el diseño de instrumentos de evaluación	108
4.4 Propuesta de instrumentos de evaluación	115
4.4.1 Preescolar	115
4.4.2 Primaria	122
4.4.3 Secundaria	125
Conclusiones	126
Bibliografía	128
Índice de figuras	130

INTRODUCCIÓN

La educación es una práctica social y la evaluación uno de sus principales componentes. En los últimos años hemos sido testigos de cómo la evaluación se ha visto desde diferentes enfoques, cualitativo o cuantitativo, dependiendo del programa o nivel educativo donde se aplique.

De igual forma hemos visto cómo se le ha dado, con las últimas reformas educativas en México, una mayor importancia a la evaluación cualitativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin dejar de lado la evaluación cuantitativa. Esto debido a que el paradigma ha cambiado de uno tradicional a otro que toma más en cuenta los procesos.

Las formas de enseñar y aprender también se han modificado y las reformas educativas plantean nuevas formas de relacionarnos con el aprendizaje, de reflexionar sobre cómo el ser humano construye el conocimiento, cómo genera formas de aprendizaje que le permiten apropiarse del mismo, y de lo que los docentes consideran importante que el alumno aprenda, qué competencias se pretende que el alumno desarrolle.

Por lo tanto, la evaluación hoy no es una tarea sencilla, no se trata sólo de promediar números para decidir qué es lo que sabe un alumno, se trata de verla desde otra perspectiva y evaluar las conductas, el desempeño, el desarrollo de competencias y las formas de interacción social buscando, de acuerdo a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), una formación integral.

La evaluación en la educación ha estado influenciada principalmente por el paradigma cuantitativo, que en la práctica tiene limitaciones; primero, porque sólo toma en cuenta aspectos descriptivos, memorísticos y segundo, porque no todo se reduce a números, aunque éstos también son susceptibles de interpretación.

Actualmente, el nuevo enfoque en evaluación tiene matices, y estos se contemplan en la evaluación cualitativa, ya que con sus fines y propósitos permite tener una visión holística e integral del proceso educativo.

El presente proyecto surge de la inquietud personal de identificar de qué manera se puede llevar a cabo la evaluación cualitativa en la educación básica desde el enfoque por competencias, que en nuestro país ha tomado relevancia con las últimas reformas educativas. La forma de valorar los aprendizajes y con qué instrumentos, así como destacar la importancia pedagógica de la misma en el proceso de aprendizaje.

Son muchos los factores que se pueden abordar, pero para efectos de esta investigación se ha considerado presentar como proyecto la evaluación cualitativa en el proceso de aprendizaje en la educación básica.

En éste, se ha identificado que una de las problemáticas latentes es que muchos docentes carecen de los elementos necesarios para llevar a cabo una evaluación cualitativa que apoye el proceso de aprendizaje de los alumnos, necesitan orientación sobre qué instrumentos utilizar o cómo diseñarlos, qué productos y técnicas de instrumentación se pueden implementar para propiciar un aprendizaje significativo, cómo se pueden beneficiar de la misma para realizar los cambios y ajustes necesarios en su planeación y en su forma de enseñar.

Esta situación propicia que la evaluación cuantitativa del aprendizaje siga teniendo un mayor peso al momento de presentar los resultados del progreso en el aprendizaje de los alumnos, dejando de lado la evaluación cualitativa.

Por todo lo expuesto anteriormente, surge la pregunta de esta investigación:

¿De qué forma la evaluación cualitativa permite que el proceso de aprendizaje sea significativo desde la perspectiva del enfoque por competencias?

En este sentido los propósitos de esta tesina son:

- ◆ Definir el concepto de evaluación, mencionar los fines y propósitos de la evaluación cualitativa
- ◆ Determinar ¿qué se va a evaluar? ¿cómo se va a evaluar? y ¿cuándo se evaluará?

- ◆ Proponer el diseño de instrumentos de evaluación que se puedan usar en la evaluación cualitativa.
- ◆ Valorar la importancia de la evaluación cualitativa en el proceso de aprendizaje, desde el enfoque por competencias.

La presente investigación está integrada por cuatro capítulos; en el capítulo 1 se plantea el marco de referencia de la Reforma Educativa de la Educación Básica de 2011, sus antecedentes y características, así como el enfoque que establece respecto a las competencias y la evaluación.

En el capítulo 2 ¿Qué es la evaluación?, se mencionan las definiciones del Dr. Arturo de la Orden y de la Mtra. María Antonia Casanova quienes en sus trabajos de investigación realizan una clasificación que permite elaborar una tipología de la evaluación. Así mismo se identifican los fines o propósitos, y las funciones de la evaluación.

En el capítulo 3, se aborda la evaluación cualitativa en la educación básica y cuál es su importancia en el proceso de aprendizaje desde el enfoque por competencias. Se hace referencia al enfoque por competencias que se establece en el Plan 2011 de Educación Básica. También se hace una distinción entre evaluación cualitativa y cuantitativa mencionando algunas de sus características principales.

En el capítulo 4 se presenta una propuesta que permite diseñar instrumentos de evaluación cualitativa y adaptarlos a diversos niveles educativos; se mencionan algunos productos y técnicas de instrumentación, así como sus características elementales.

Finalmente se presentan las conclusiones en las que se hace una reflexión acerca de la importancia pedagógica de la evaluación cualitativa en la educación básica, desde el enfoque por competencias y cómo su uso hace posible un aprendizaje significativo.

Este trabajo constituye una tesina que presenta una investigación descriptiva, realizada bajo el método cualitativo con un enfoque interpretativo.

Capítulo 1 Marco de referencia: la Educación Básica y la Reforma Educativa del 2011

1.1 La educación básica, Reforma Integral de 2011.

A lo largo de la historia de la educación en México ha habido una serie de modificaciones y adecuaciones que se han implementado en los programas, planes, evaluaciones, currículum y otros elementos que forman parte del sistema educativo. Para estos cambios se han tomado en cuenta las características de la población y la necesidad de mejorar la educación en México.

A partir de la incorporación de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 1994, se ha detectado la necesidad de mejorar sus estándares educativos llevando a cabo varias reformas entre las que se pueden mencionar las realizadas en los diferentes niveles de Educación Básica, de una forma progresiva, iniciando con preescolar en 2004, después secundaria en 2006, posteriormente primaria en 2009 y la más reciente en 2011 que articula los tres niveles anteriores.

Uno de los objetivos era asegurar la educación primaria que desde la segunda década de la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, y hasta 1993 era la única obligatoria. A partir de ese año la educación secundaria se incorporó a la obligatoriedad.

El documento generador de la reforma de 1992 es el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB), en él se planteaba la Reorganización del Sistema Educativo, la Reformulación de los Contenidos y Materiales Educativos, y la Revaloración de la Función Magisterial.

Otro objetivo importante que se planteó fue a partir de la necesidad del país de “hacer más eficiente el servicio educativo y avanzar en la calidad de la educación frente a las exigencias del cambio social y la modernización del sector productivo” (Zorrilla Fierro & Barba Casillas, 2008, pág. 9).

En el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, dentro de sus estrategias, también se establece la necesidad de actualizar los programas de estudio, los contenidos, materiales y métodos para elevar la “pertinencia y relevancia en el desarrollo integral y fomentar en los estudiantes el desarrollo de valores, habilidades y competencias” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, pág. 2).

De ese Plan se desprende el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, que dentro de sus objetivos establece “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo...” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, pág. 2) y bajo el apartado de Educación Básica dentro del punto dedicado a las estrategias establece la necesidad de realizar una Reforma Integral de la Educación Básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias asegurando que los planes y programas de estudio estén dirigidos al desarrollo de las mismas involucrando a los docentes frente a grupo en los procesos de revisión y adecuación teniendo como fundamento los “resultados de las evaluaciones del logro educativo y establecer estándares y metas de desempeño en términos de logros de aprendizajes esperados” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, pág. 3).

Con la Reforma Integral de la Educación Básica 2011 (RIEB) culmina un ciclo de reformas curriculares en la Educación Básica que para este siglo XXI inició en 2004, como se mencionó anteriormente, con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la Reforma de la Educación Secundaria, y posteriormente siguió la Reforma de Educación Primaria en 2009 con una propuesta formativa, significativa, “orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de los estudiantes” (Secretaría de Educación Pública, 2011b, pág. 9).

La RIEB ha sido considerada la base para la articulación de la Educación Básica, “congruente con las características, los fines y los propósitos de la educación y del Sistema Educativo Nacional” (Secretaría de Educación Pública, 2011c, pág. 7).

La Reforma Educativa ha articulado los programas de cada nivel educativo con el antecedente y el subsecuente, proponiendo la utilización de materiales educativos

orientados al desarrollo de competencias, mediante la incorporación de situaciones de la vida cotidiana y retos adecuados al desarrollo cognitivo de los alumnos.

Para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje se identifican competencias que permiten el logro de una vida productiva, tomando como base el dominio de los estándares establecidos en los programas educativos.

1.2 Antecedentes.

El sistema educativo, a partir de la Declaración Mundial sobre educación para todos llevada a cabo en Jomtien en 1990 (Organización de Estados Iberoamericanos, 1990), se ha organizado para que cada alumno desarrolle competencias que le permitan desenvolverse en una economía donde el conocimiento se ha convertido en objeto de valor, en un mundo global en el que los acontecimientos de un país pueden afectar a otros ya que se han vuelto interdependientes; un sistema educativo que cuente con una perspectiva abierta para los próximos años que permita orientar su proyecto por lo menos durante la primera mitad del siglo XXI.

1.2.1 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).

Con este acuerdo, realizado en 1992, se dio paso a reformas encaminadas a mejorar e innovar las prácticas y propuestas pedagógicas. Reformas que eran necesarias y cuyos principales desafíos eran prolongar de manera significativa la permanencia en el nivel de primaria, así como hacer lo posible por aumentar la cobertura en preescolar y secundaria; otro objetivo fue actualizar los planes y programas de estudio.

1.2.2 Compromiso Social por la Calidad de la Educación.

Este compromiso generado en el 2002, tuvo como propósito la transformación del sistema educativo, contar con un sistema educativo nacional de calidad, que permitiera alcanzar los más altos estándares de aprendizaje; reconocer que “los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno

aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, pág. 8).

1.2.3 Alianza por la Calidad de la Educación.

En 2008, se estableció el compromiso de llevar a cabo una reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades, a evaluar para mejorar, ya que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación. En el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación se acordó impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica, y se propuso, a partir del establecimiento de Estándares de Desempeño, evaluar a todos los actores del proceso educativo.

1.3 Reforma Integral 2011. Acuerdo 592

El Acuerdo 592 es el documento legal mediante el cual se establece la articulación de la Educación Básica, integrada por tres niveles, preescolar, primaria y secundaria.

Considerando que el artículo 3° Constitucional es el que establece que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, la Ley General de Educación otorga a la autoridad educativa federal la responsabilidad de definir para toda la República los planes de estudio en los que queden establecidos los propósitos de formación general, de la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que correspondan a cada uno de los niveles educativos.

También determina los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el alumno cumpla con los propósitos de cada nivel educativo; que se generen los programas de estudio en los que se establezcan los propósitos específicos de aprendizaje e implementar la evaluación institucional.

Para cumplir la articulación de los programas de estudio correspondientes a los niveles que integran la Educación Básica obligatoria de 12 años se desarrollaron un nuevo Plan General y Programas de estudio específicos para cada grado.

A partir del 2004, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica y hasta 2011, se han elaborado diversos Acuerdos que han actualizado los Planes y Programas de cada nivel educativo, para concluir este proceso de la Reforma Integral de la Educación Básica ha sido necesario contar con un currículo integrado, coherente y adecuado.

Es importante destacar que esta reforma impulsa la formación integral de todos los alumnos con el objeto de favorecer en ellos el desarrollo de competencias para la vida y lograr el perfil de egreso establecido, partiendo de aprendizajes esperados y teniendo como referente los Estándares Curriculares.

PLAN DE ESTUDIOS 2011, EDUCACIÓN BÁSICA

Este es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que organizan el trayecto formativo de los alumnos, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana del siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal.

Propone que la evaluación además de ser una fuente de información, lo sea también para el aprendizaje y permita detectar el rezago escolar de manera oportuna y, en consecuencia, que la escuela desarrolle estrategias que permitan que los alumnos permanezcan en el sistema educativo y que garanticen que sigan aprendiendo.

Si lo que se pretende es elevar la calidad de la educación, las acciones que se lleven a cabo implican mejorar el desempeño de todos los elementos que conforman el sistema educativo y para lograrlo es indispensable fortalecer los procesos de evaluación y rendición de cuentas que revelen los avances y las oportunidades de mejora que permitan contar con una educación de mayor calidad.

1.3.1 Principios pedagógicos del Plan de Estudios 2011

El Plan de Estudios 2011, menciona que los principios pedagógicos son las condiciones que permiten que el currículo se lleve a cabo de la manera propuesta, para transformar la práctica docente y lograr los aprendizajes, dichos principios se enlistan a continuación:

- a) Centrar la atención en los alumnos y en sus procesos de aprendizaje.
- b) Planificar para potenciar el aprendizaje.
- c) Generar ambientes de aprendizaje.
- d) Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- e) Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
- f) Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
- g) Evaluar para aprender.
- h) Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
- i) Incorporar temas de relevancia social.
- j) Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
- k) Reorientar el liderazgo.
- l) La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

Para efectos del presente proyecto, se ampliará la información sobre tres de estos principios, los cuales se consideran de mayor incidencia en la evaluación cualitativa: el primero, centrar la atención en los alumnos y en sus procesos de aprendizaje; el segundo, poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados; y tercero, evaluar para aprender.

En la figura 1 se presenta el Mapa Curricular de la Educación Básica, en él se muestran las relaciones entre las asignaturas y los Estándares Curriculares.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR					
	1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o			
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	Preescolar			Primaria						Secundaria					
	1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o			
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III					
			Segunda Lengua: Inglés ²	Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²					
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III					
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)			
	Desarrollo físico y salud						Geografía ³			Tecnología I, II y III					
							La Entidad donde Vivo			Geografía de México y del Mundo			Historia I y II		
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴						Asignatura Estatal			Formación Cívica y Ética I y II		
				Educación Física ⁴						Historia ³			Tutoría		
	Expresión y apreciación artísticas									Educación Artística ⁴					

¹ Estándares Curriculares de: Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés y Habilidades Digitales.

² Para los alumnos hablantes de Lengua Indígena, el Español y el Inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión.

³ Favorecen aprendizajes de Tecnología.

⁴ Establecen vínculos formativos con Ciencias Naturales, Geografía e Historia.

Figura 1. Mapa Curricular. (Secretaría de Educación Pública, 2011b, pág. 41).

1.4 Características del Plan de Estudios 2011.

El Plan de Estudios 2011 menciona 12 principios pedagógicos, enlistados anteriormente, de estos se describirán los tres que se considera tienen una mayor incidencia en el proceso de evaluación.

1.4.1 Centrar la atención en los alumnos y en sus procesos de aprendizaje.

a) Atención centrada en los alumnos

El centro y principal referente fundamental del aprendizaje es el alumno, porque desde sus primeros años se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, apoyarle en el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, propiciar el pensamiento crítico, generar la comprensión y explicación de situaciones desde diversas áreas del saber, saber utilizar la información, innovar y crear en cualquier situación a la que se enfrente.

Es importante identificar cómo aprende el que aprende y generar un ambiente que acerque a los alumnos y docentes al conocimiento significativo. Como se mencionó anteriormente se pone en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes, también a los Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares y se pretende favorecer el desarrollo de competencias.

b) Los procesos de aprendizaje

Los procesos de aprendizaje se caracterizan por modificar, en este caso, las competencias que cada alumno posee y desarrolla en su proceso formativo.

En la Educación Básica, la articulación se centra en los procesos de aprendizaje que propician que los alumnos mejoren sus competencias con la generación de los ambientes necesarios; que experimenten situaciones donde “aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, resuelvan conflictos mediante el diálogo y respeten las reglas de convivencia” (Secretaría de Educación Pública, 2011c, pág. 17).

Este proceso de aprendizaje que lleva a cabo cada alumno, es determinado por su contexto social, cultural y familiar, y es resultado de los procesos cognitivos personales que le permiten asimilar la información para construir representaciones mentales que podrá aplicar a las situaciones que se le presenten.

Características de los alumnos y los procesos de aprendizaje.

Los alumnos, de cualquier nivel educativo, llegan a la escuela con un acervo importante de conocimientos, capacidades y experiencias adquiridos en su ambiente familiar y social, elementos que son la base para continuar aprendiendo. También tienen creencias y suposiciones sobre el mundo que los rodea, las relaciones entre las personas y el comportamiento que se espera de ellos; han desarrollado, con diferente grado de avance, competencias que serán esenciales para su desenvolvimiento en la vida escolar.

Los seres humanos construyen su conocimiento, hacen suyos saberes nuevos cuando los pueden relacionar con lo que ya sabían. Este mecanismo de aprendizaje es el que produce la comprensión y permite que el saber se convierta en parte de una competencia que se utiliza para pensar y relacionarse.

Los alumnos aprenden en interacción con sus pares y con otros. Hoy se reconoce el papel relevante que tienen las relaciones entre iguales en el aprendizaje. Se señalan dos nociones: “los procesos mentales como producto del intercambio y de la relación con otros, y el desarrollo como un proceso interpretativo y colectivo” (Secretaría de Educación Pública, 2011c, pág. 20).

Enfrentar a los alumnos a situaciones que les impongan retos y les demanden colaboración, búsqueda de procedimientos y toma de decisiones, es el momento justo para practicar la reflexión, el diálogo y la argumentación, estas capacidades contribuyen a su desarrollo cognitivo y del lenguaje.

En estas situaciones los alumnos encuentran grandes posibilidades de apoyarse unos a otros, de compartir lo que saben y de aprender a trabajar de forma colaborativa.

Entre las estrategias sugeridas en los Programas de Estudio 2011 está el juego, el cual potencia el desarrollo y el aprendizaje, ahora se reconoce que es una forma de actividad que permite a los niños la expresión de su energía y de su necesidad de movimiento en el que pueden participar de manera individual, en parejas o colectivos.

El juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras, a través de éste exploran y ejercitan sus competencias físicas, recrean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar, y les brinda la oportunidad de participar interpretando diferentes roles.

También ejercen su capacidad imaginativa al dar a los objetos comunes una realidad simbólica distinta a la cotidiana, experimentan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética. En el juego simbólico, los papeles y el desarrollo del argumento se convierten en motivos de un intenso intercambio de propuestas de negociación y acuerdos entre los participantes.

1.4.2 Desarrollo de competencias, logro de estándares y aprendizajes esperados.

Los Programas de Estudio 2011 establecen los propósitos, enfoques, Estándares Curriculares y aprendizajes esperados manteniendo la pertinencia, gradualidad y coherencia de los contenidos.

Su principal objetivo es el desarrollo de competencias con el fin de que cada alumno pueda desenvolverse en una sociedad que día a día le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un entorno plural, en un mundo globalizado que pretende formar ciudadanos universales.

Los propósitos educativos se especifican en términos de competencias que los alumnos deben desarrollar; como se mencionó anteriormente, se debe propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano.

Cada programa tiene un carácter abierto, el docente puede seleccionar o diseñar actividades que considere adecuadas y convenientes para promover las competencias y el logro de los aprendizajes esperados. Igualmente, puede

seleccionar los temas o problemas que interesen a los alumnos propiciando su aprendizaje, la condición es que sean relevantes y adecuados al contexto escolar.

En el Acuerdo 592 se menciona que una competencia es la “capacidad de responder a diferentes situaciones, implica saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento) así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (Secretaría de Educación Pública, 2011a, pág. 22).

Una **competencia** no se adquiere definitivamente, se amplía y se enriquece con la experiencia. Para la educación básica, uno de sus propósitos es el trabajo sistemático para el desarrollo de competencias, las cuales constituyen los fundamentos del aprendizaje y del desarrollo personal.

El desarrollo de competencias implica que los alumnos aprendan más mediante la aplicación de conocimientos en la resolución de problemas y sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas; esto implica también desafíos, en el sentido de que piensen, se expresen por diferentes medios, sean propositivos, identifiquen, hagan distinciones, expliquen, cuestionen, comparen, realicen trabajo colaborativo y demuestren actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia.

En el caso de los **Estándares Curriculares**, sintetizan los aprendizajes esperados, describen y definen lo que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar. Los Estándares Curriculares son comparables con estándares internacionales y junto con los aprendizajes esperados constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales, un ejemplo serían los Estándares de Habilidad Lectora.

Para la Educación Básica, están organizados en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno; los cortes corresponden a características que son clave del desarrollo cognitivo.

ESTÁNDARES CURRICULARES		
PERIODO ESCOLAR	GRADO ESCOLAR DE CORTE	EDAD APROXIMADA
Primero	Tercer grado de Preescolar	Entre 5 y 6 años
Segundo	Tercer grado de Primaria	Entre 8 y 9 años
Tercero	Sexto grado de Primaria	Entre 11 y 12 años
Cuarto	Tercer grado de Secundaria	Entre 14 y 15 años

Figura 2. Estándares Curriculares. (Secretaría de Educación Pública, 2011b, pág. 42).

Los **aprendizajes esperados** son indicadores de logro que definen lo que se espera que cada alumno conozca, realice y sea, manifestándose en la acción de una manera integrada; junto con los Estándares Curriculares constituyen un referente para la planificación y el diseño de instrumentos para la evaluación en el aula.

Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos.

Implican la movilización de saberes en diferentes situaciones de la vida diaria, para visualizar un problema y poner en práctica los conocimientos adecuados para resolverlo, reestructurar esos conocimientos en función de la situación a resolver, ya sea extrapolándola o previéndola.

Las siguientes competencias se deberán desarrollar principalmente en los tres niveles que integran la Educación Básica, pero también a lo largo de la vida, proporcionando oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas. También se les llama Competencias para la vida:

- Competencias para el aprendizaje permanente.
- Competencias para el manejo de información.
- Competencias para el manejo de situaciones.
- Competencias para la convivencia.

- Competencias para la vida en sociedad. (Secretaría de Educación Pública, 2011a, pág. 31)

En cuestión de referentes internacionales con que cuenta México por pertenecer a la OCDE, para presentar los logros alcanzados en los procesos de aprendizaje tomando en cuenta los estándares curriculares y los aprendizajes esperados, se puede mencionar la prueba PISA la cual permite conocer el nivel de desempeño de los alumnos de Educación Básica. Esta prueba, en su visión hacia el 2021, establece la generalización de las competencias como estrategia para eliminar la brecha educativa de los niños mexicanos.

1.4.3 Evaluar para aprender

La Reforma de la Educación Básica, menciona que orientar el trabajo en el aula a partir del trabajo colaborativo permitirá realizar una evaluación autodiagnóstica.

Se reconoce que el docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, es quien realiza el seguimiento, crea las oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones a su práctica.

Es importante identificar que la evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación, que como elemento del proceso educativo es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje. Reconocer que los juicios sobre los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación buscan que los actores involucrados tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes, y que el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen.

Es conveniente obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender.

Para que el enfoque formativo de la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje, el docente debe compartir con los alumnos lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación.

Un aspecto que es fundamental para la evaluación, es que los instrumentos que se utilicen para conocer los logros de los alumnos den la oportunidad de que todos valoren los resultados de dichas evaluaciones; de igual forma, llevar a cabo acciones que apoyen y permitan mejorar el desempeño de los alumnos y la práctica docente.

En cada nivel educativo, los referentes para la evaluación se han establecido en los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados de cada uno de los campos formativos o bloques de las asignaturas que integran los programas.

De esta forma, los docentes cuentan con un referente de evaluación que les permite seguir de cerca los aprendizajes logrados por sus alumnos.

El docente puede y debería utilizar diferentes tipos de evaluación, mismos que se pueden tipificar de acuerdo al momento en que se realiza o a los actores que intervienen: el primer grupo comprende la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa, en el segundo grupo podemos incluir la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Para la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación es necesario contar con criterios que sean aplicables durante el proceso, con el fin de obtener una experiencia formativa y no una emisión de juicios sin fundamento o que resulten arbitrarios.

Desde el enfoque formativo, toda evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje y a un mejor desempeño docente.

A continuación se mencionan algunos de los instrumentos sugeridos en los Programas de Estudio 2011 de Educación Básica, que pueden ser una herramienta eficiente para la obtención de evidencias:

- Rúbricas o matriz de verificación.
- Listas de cotejo o control.
- Registro anecdótico o anecdotario.
- Observación directa.

- Producciones escritas o gráficas.
- Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución.
- Esquemas y mapas conceptuales.
- Registros y cuadros de actitudes observadas en los alumnos en actividades colectivas.
- Portafolios y carpetas de los trabajos.
- Pruebas escritas u orales. (Secretaría de Educación Pública, 2011a, pág. 25).

La Reforma Educativa establece en el Plan de Estudios 2011 que en congruencia con el enfoque formativo, se transitará de la actual boleta de calificaciones, de características cuantitativas, a una Cartilla de Educación Básica en la que se consigne el proceso de los alumnos considerando una visión cuantitativa y cualitativa.

Para tener una noción de lo que es la evaluación, sus fines y propósitos, así como sus funciones, es necesario abordar los elementos teóricos que permitan establecer una definición y tipología de la evaluación, por lo que el siguiente capítulo contiene un acercamiento a las definiciones de expertos en la materia así como sus características.

Capítulo 2 ¿Qué es la evaluación?

En este capítulo se abordará desde la concepción tradicional de evaluación hasta la concepción más actual propuesta en la Reforma Educativa de la Educación Básica (RIEB) cuyo enfoque principal es hacia los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Durante mucho tiempo evaluación había sido sinónimo de calificación, de control y examen, “se pretendía medir el progreso del alumno cuantificando lo aprendido.” (Casanova, 1998, pág. 1 cap.3). Midiendo la cantidad de conocimientos que pudieran memorizar sin tomar en cuenta que la información para convertirse en conocimiento necesita de la reflexión y la praxis.

A partir de los años 40, con la teoría expuesta por Tyler (1950) en la cual se establece que el currículum se organiza con base en objetivos, la perspectiva de la evaluación se transforma y se convierte en los inicios de una valoración de los aprendizajes.

Especialistas en materia de evaluación, como Imbernón (1993), mencionan que a partir de ese momento se concibe la evaluación educativa como un proceso, en el cual se determina hasta qué punto se han logrado los objetivos educativos.

Así mismo, se orienta la evaluación hacia la mejora continua, durante el proceso de desarrollo de un curso, sin ser necesario esperar a que finalice.

En 1967, Scriven introduce los conceptos de evaluación formativa y sumativa, así como los de evaluación intrínseca y extrínseca, aludiendo al objeto y los efectos que éste produce, respectivamente.

Posteriormente, en los años 70, se introducen las alternativas cualitativas y la evaluación se percibe desde la perspectiva de “entender y valorar los procesos y resultados de la intervención educativa” (Imbernón, 1993). En esta perspectiva, los

instrumentos que se introducen en el ámbito educativo de manera más formal, y para poder llevar un registro tanto de comportamientos como de aprendizajes, son la observación, la entrevista, los cuestionarios, entre otros que permitirán dar cuenta de las actitudes y los procesos cognitivos de los alumnos, en este caso.

Pero con este cambio de modelo de evaluación no se pretende únicamente verificar si los objetivos han sido alcanzados o no, la intención es propiciar la toma de decisiones asertivas que permitan replantear y mejorar, con todo lo que implica, los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Valorar la metodología, las estrategias, los objetivos y los resultados obtenidos durante un determinado tiempo convierte a la evaluación en un medio para perfeccionar la **intervención educativa**, dicha intervención tendrá como base el registro de observaciones y se concretará con la propuesta de estrategias de aprendizaje registradas en la Cartilla de Evaluación.

De aquí que la evaluación será de utilidad cuando favorezca la mejora del proceso educativo, tomando en cuenta no únicamente los conocimientos adquiridos sino las posibilidades que cada persona tiene. No se trata ya de una simple acumulación de información sino de la aplicación que se puede hacer en una actividad o proyecto específico con los conocimientos adquiridos.

Como menciona Casanova, “no se enseña para aprobar. Se enseña y se aprende para alcanzar una plena e integral formación como persona.” (Casanova, 1998, pág. 4 cap.3). Si reconocemos como “aprendizaje la internalización de pautas de conducta que resulta de un proceso intencional de enseñanza-aprendizaje” (Quesada, 1988) entonces, la evaluación tendrá en cuenta el proceso durante el cual se hace evidente la aprehensión de esas pautas y su resultado permitirá la toma de decisiones sobre las mismas.

Intervención educativa: Acciones que propician la adquisición de nuevos conocimientos que contribuyen a la autonomía y aprendizaje.

El proceso evaluativo esencialmente consta de tres etapas; primeramente, el acopio de información; segunda, el análisis de esa información que permite la emisión de un juicio de los resultados obtenidos, y tercera, la toma de decisiones basadas en ese juicio.

Esta evaluación se puede realizar en diferentes niveles, el del alumno, de la institución, del ciclo escolar, del nivel educativo, de la región, del país y hasta de la población comparada con otros países, por ejemplo; en este caso se abordará la del alumno.

Como menciona Pimienta (2008), si consideramos que el aprendizaje es un proceso de construcción personal, en este caso, donde cada alumno reconstruye su realidad enriqueciendo su estructura cognitiva, podremos establecer que la enseñanza es el proceso que contribuye a la construcción de esos aprendizajes.

Por tanto, podemos decir que el proceso evaluativo dentro de la enseñanza-aprendizaje propicia la **autorregulación** de los aprendizajes, cada persona tiene un sistema o estilo personal de aprender que ha ido construyendo progresivamente y de manera autónoma.

Este proceso de autorregulación, tiene como elementos principales: la comunicación de los objetivos y las representaciones que de ellos se hacen los alumnos ya que los que mejor aprenden son aquellos que reconocen qué les pretende enseñar el docente y de qué manera lo piensa hacer.

Para esto es importante que el docente explique los objetivos a alcanzar al iniciar cualquier actividad, debe planificar actividades que faciliten la construcción de la representación que cada alumno se hace de las intenciones del docente, igualmente cabe destacar que es fundamental que las actividades sean cercanas a los intereses y experiencias de los alumnos.

Autorregulación: Proceso a través del cual los alumnos transforman sus capacidades mentales en habilidades académicas. (Zimmerman, 1998)

El docente debe procurar que su lenguaje sea lo más cercano posible al del alumno, ya que con esto propiciará una mejor comunicación, evitando la polisemia propia del aula.

Para ejemplificar lo anterior podríamos mencionar una actividad en la que se recolectarán hojas de plantas o árboles, el objetivo deberá quedar claramente establecido, si lo que se pretende es que los alumnos observen, sientan, identifiquen; formas, colores, texturas, tamaños, hidratación, entonces el docente deberá planear la actividad de tal forma que se cumplan estos objetivos ya que cada alumno analizará las hojas, en este caso, de acuerdo a su experiencia permeada por sus propias sensaciones y percepciones.

Aunado a ello, la planificación implica la anticipación del camino a seguir hacia lo que se pretende alcanzar, por lo tanto deben considerarse los posibles procedimientos y acciones para la obtención de resultados.

Al inicio de cualquier actividad que será evaluada, el docente debe explicar las normas o reglas que él tomará en cuenta para determinar si un alumno ha tenido claro un concepto, si ha sabido cómo hacer un determinado trabajo y en qué grado de realización, si conoce el procedimiento y si su actitud es la esperada, se deben posibilitar pequeños ciclos de aprendizaje.

Cualquier actividad pedagógica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje debe contemplar los siguientes aspectos: una evaluación diagnóstica inicial, una comunicación de los objetivos o aprendizajes esperados, la comprobación de la representación que los alumnos se hacen de ellos, la construcción del nuevo conocimiento y el aprendizaje de los procesos de autorregulación, la estructuración de ese nuevo conocimiento y su aplicación a nuevas situaciones.

La evaluación tal como se plantea en este proceso, permite al docente reconocer las dificultades que los alumnos encuentran en su proceso de aprendizaje y cuáles serían las mejores estrategias para superarlas.

Evaluar, es conocer la estrategia utilizada por el alumno en la resolución de un determinado proyecto, que el alumno sea el que logre reconocer cuáles son sus aciertos y cuáles sus dificultades en la realización del mismo.

Jorba (1993) considera que es importante cambiar los puntos de vista respecto a la evaluación, esto permitiría cambiar de forma significativa las percepciones que se tienen sobre cómo enseñar para que los alumnos aprendan, favoreciendo la práctica educativa y el logro de los aprendizajes.

2.1 Definición de evaluación

Se expondrán aquí algunas definiciones que se consideran más cercanas a los procesos de aprendizaje, además del contexto y visión que se pretende en el presente proyecto, empezando con el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE), el cual define a la evaluación como “la determinación sistemática del valor o mérito de un objeto.” (De la Orden, 2009, págs. 17-36). El JCSEE, es el organismo internacional que determina los estándares de calidad en diferentes áreas incluyendo la educativa.

Este mismo organismo, el JCSEE, menciona que la evaluación constituye esencialmente un juicio de valor sobre una realidad y, como todo juicio, se apoya en una comparación, ésta comparación y este juicio son los componentes esenciales de la evaluación los cuales se apoyan en un proceso previo de información y descripción para sustentar la comparación de los criterios.

Se tomará la definición que plantea Casanova (1998), quien menciona que “la evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo”. (Casanova, 1998, pág. 4 cap.3).

Se evalúa para conocer la situación, formar juicios de valor y tomar las decisiones adecuadas para proseguir con la actividad educativa mejorándola progresivamente orientándose hacia los procesos y su funcionalidad formativa.

Una definición ampliada de este concepto la proporciona la misma Casanova (1998) al describirla como la “obtención de información rigurosa y sistemática para contar, son datos válidos y fiables acerca de una situación con el objeto de formar o emitir un juicio de valor con respecto a ella (...) permitirá tomar las decisiones consecuentes en orden y corregir o mejorar la situación evaluada.” (Casanova, 1998, pág. 5 cap.3).

Pimienta (2008) por su parte toma como base la definición de Casanova y menciona que la evaluación es un “proceso sistemático de recopilación de información para enjuiciar el valor o mérito de algún ámbito de la educación” (Pimienta, 2008, pág. 4); en este caso, de los aprendizajes.

Así mismo, si se parte de un concepto de evaluación formativa los objetivos igualmente deberán ser formativos, al igual que las técnicas e instrumentos que se utilicen para su puesta en práctica, es importante reforzar el concepto que fundamenta la acción evaluadora.

De la Orden ha desarrollado un modelo sistémico de la evaluación en el que establece que “constituye esencialmente un juicio de valor sobre una realidad (...) y se apoya en una comparación.”[De la Orden (1997), citado por (Pimienta, 2008, pág. 19)]. Esta definición se introduce en la propuesta por el JCSEE.

La especificación del uso de un determinado modelo nos permite establecer los criterios, patrones o estándares que se seguirán o alcanzarán en el mismo.

En la siguiente figura se presentan las facetas de la evaluación, según las plantea De la Orden (2009), y cómo a partir de una realidad educativa la evaluación se puede llevar a cabo desde diferentes niveles ya sea un aprendizaje, un programa, una competencia docente o una institución educativa, teniendo como referencia los criterios y estándares establecidos por un organismo.

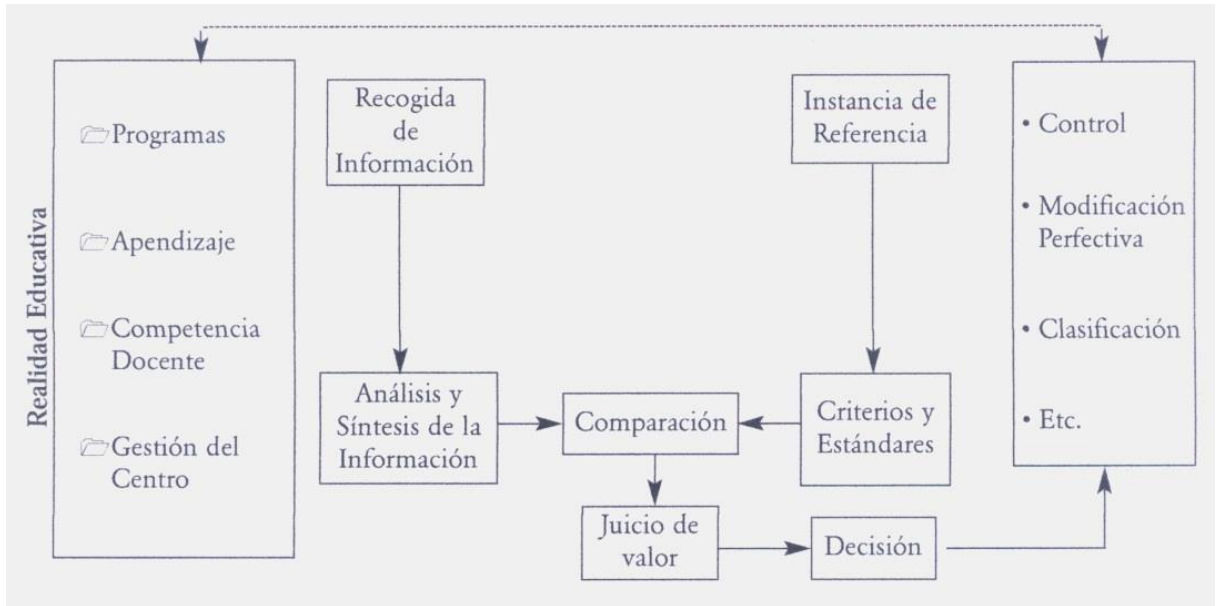


Figura 3. Facetas de la evaluación educativa. (De la Orden, 2009, pág. 21).

Es importante describir con precisión la faceta o aspecto de la educación que se va a evaluar, esto requiere integrar todo el acopio de información en un documento en el que se sintetice de forma descriptiva y coherente la faceta a evaluar de modo que permita una interpretación adecuada de la situación para su comparación con un criterio o estándar y poder emitir un juicio para la toma de decisiones.

Por ejemplo, si la faceta a evaluar es el aprendizaje de los alumnos, el criterio partirá de los aprendizajes esperados en términos que permitan su comparación con el desempeño de los alumnos. “Se evalúa para mejorar la enseñanza y su función general es la optimización de la educación.” (Pimienta, 2008, pág. 19)

2.2 Fines o propósitos de la evaluación

A continuación se explicarán las características de la evaluación según sus fines o propósitos, y cómo de acuerdo al momento de realizarla puede ser diagnóstica, formativa o sumativa.

La siguiente figura ejemplifica la evaluación de acuerdo a sus fines o propósitos.

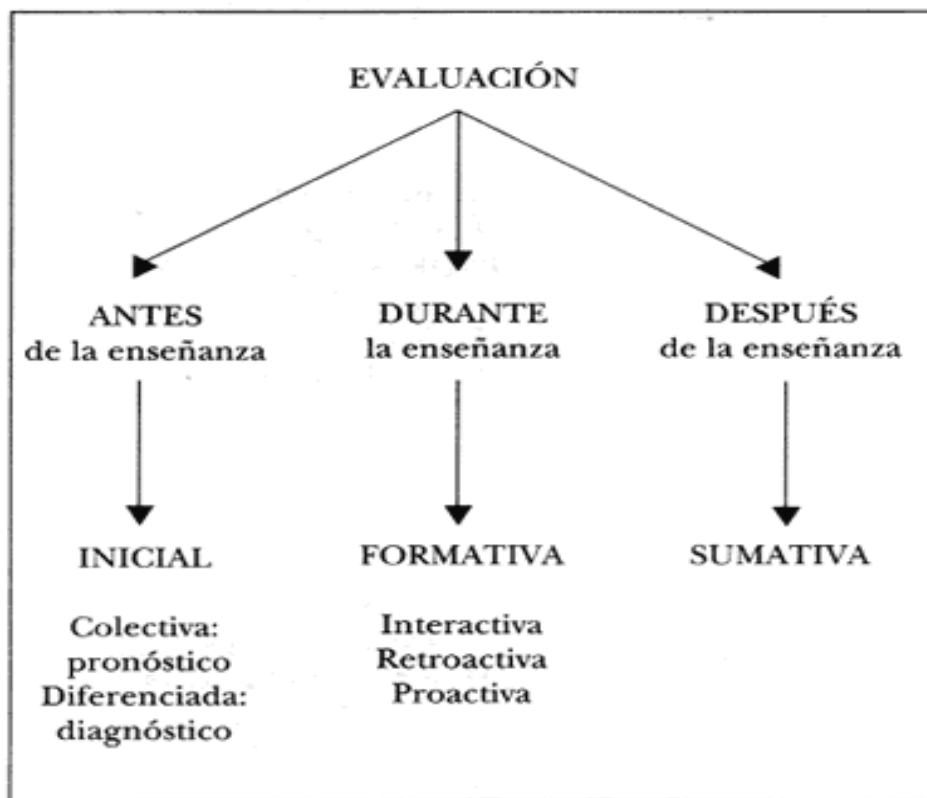


Figura 4. Modalidades de la evaluación de acuerdo a su fin o propósito. (Jaume Jorba, 1993, pág. 2).

La aplicación de un determinado modelo de evaluación que sea cualitativo, formativo y continuo, adaptado de manera conveniente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, amplía las expectativas y posibilidades de **logro educativo** ya que la evaluación se incorpora al camino de aprender y enseñar.

Un diagnóstico se puede realizar de diferentes formas ejemplo de ello sería un examen, una actividad donde los alumnos apliquen lo que saben, un cuestionario, el análisis de una imagen, por mencionar algunos ejemplos.

Logro educativo: expresión del crecimiento y del desarrollo de la persona, como ente productivo y determinante del sistema social y humano. (Secretaría de Educación Pública, 2011b, pág. 42).

De acuerdo a un diagnóstico aplicado, se podrá dar cuenta de la situación de la cual se parte para dar comienzo a un proceso de enseñanza y aprendizaje, se podrá facilitar la elaboración de la programación idónea y adecuada: conociendo las ideas previas del alumno, adaptando los componentes del tema o actividad, también es posible regular el proceso de enseñanza aprendizaje, controlar los resultados obtenidos y mantener los objetivos alcanzados, permite orientar al alumno y controlar su rendimiento no sólo académico sino también actitudinal.

Al seleccionar el tipo de evaluación más adecuado para cada situación y los objetivos que se pretenden con ella, es conveniente elegir las técnicas e instrumentos para llevarla a cabo y ponerla en práctica. De ahí que el concepto de evaluación del que se parte condiciona el modelo de desarrollo de la misma. La calidad que se pretenda en la educación depende de la rigurosidad de la evaluación y de lo que se pretende indagar.

Hablando de los fines de la evaluación, si el enfoque es formativo, el planteamiento debe incidir en los fines, las técnicas e instrumentos que se determinen y seleccionen o elaboren para contribuir de igual forma a la mejora del proceso que se está evaluando.

Si el enfoque es sumativo, el planteamiento inicial como las técnicas e instrumentos utilizados deberán “ser válidos y útiles para permitir valorar los productos o resultados que se evalúan.” (Casanova, 1998, pág. 5 cap.3)

Stufflebeam menciona que “el propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar...”[Stufflebeam (1987) citado por (Casanova, 1998, pág. 6 cap.3)].

De acuerdo a lo observado, y a la experiencia, es importante mencionar que para mejorar la evaluación se debe detectar la falta de certeza que exista en el aprendizaje.

Un cambio en el enfoque de la evaluación debe ser un cambio efectivo de contenido y funcionalidad, que de forma evidente contribuya a mejorar los

aprendizajes, en donde los alumnos intervengan en la valoración final de lo que han alcanzado. Es importante valorar lo evaluado y proponer o tomar las decisiones necesarias para corregir y reforzar las acciones evaluadas.

De aquí que la evaluación formativa deba ser continua, incluir una reflexión constante sobre lo planeado y sobre cómo se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al preguntarnos ¿qué debe cambiar en la evaluación? varios elementos se deben considerar, el primero es el objeto de la evaluación el cual será el referente de lo que se pretende alcanzar, éste implica la adquisición de aprendizajes diversos y no exclusivamente lo esperado.

Hay que tomar en cuenta que no son únicamente los aprendizajes de los alumnos lo que debe evaluarse, sino que también se deben valorar los procesos de enseñanza ya que van de la mano.

Otro elemento son los agentes evaluadores, ya no sólo es el profesor, sino que es importante involucrar al alumno, hacerlo que participe en el proceso evaluativo. Un tercer elemento son los tipos de evaluación, que podrá ser inicial, para identificar el punto de partida; procesual, para valorar el desarrollo del proceso; o final, que permite decidir sobre los resultados obtenidos. Tanto la evaluación inicial, como la procesual o final tienen carácter formativo, pues se utilizan para mejorar los procesos educativos.

Dentro de los tipos de evaluación, también se menciona el criterial, que toma como base criterios externos, en este rubro se encuentran las evaluaciones estandarizadas tanto nacionales como internacionales, ejemplo de ello son ENLACE, PISA, EXCALE; en lo que respecta a los Planes y Programas oficiales esta evaluación se encuentra en el concepto de aprendizajes esperados.

Otro tipo es la evaluación idiográfica que toma como base criterios internos acordados dentro de un grupo, de la institución escolar o de lo que el docente

pretende que sus alumnos logren, hace alusión a las capacidades del alumno, qué tanto pueden hacer y qué les falta desarrollar.

Por ejemplo, el Programa de Estudio 2011 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) nos dice que “La evaluación acompaña de inicio a fin al proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene carácter formativo centrado en el desempeño para el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias.” (Secretaría de Educación Pública, 2011d, pág. 417).

Esto nos permite no perder de vista el propósito de la evaluación: vincular los contenidos. Es importante que el trabajo que se realice permita aplicar la evaluación a los alumnos en tres aspectos: el conceptual, el procedimental y el actitudinal, este último relacionado con el desarrollo de actitudes y valores. Estos elementos los podemos encontrar en los aprendizajes esperados y para el logro de los mismos se aplica la evaluación.

2.2.1 Evaluación diagnóstica inicial

La evaluación diagnóstica es un paso imprescindible para el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que posibilita la modificación de las secuencias y la adecuación de las actividades.

Jorba (1993) habla de la evaluación inicial o evaluación diagnóstica inicial, conocida también como evaluación predictiva, la cual tiene por objeto fundamental determinar la situación de cada alumno antes de iniciar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la siguiente figura se describe el proceso de la evaluación diagnóstica inicial y los elementos que la conforman, así como algunos instrumentos que se pueden utilizar.

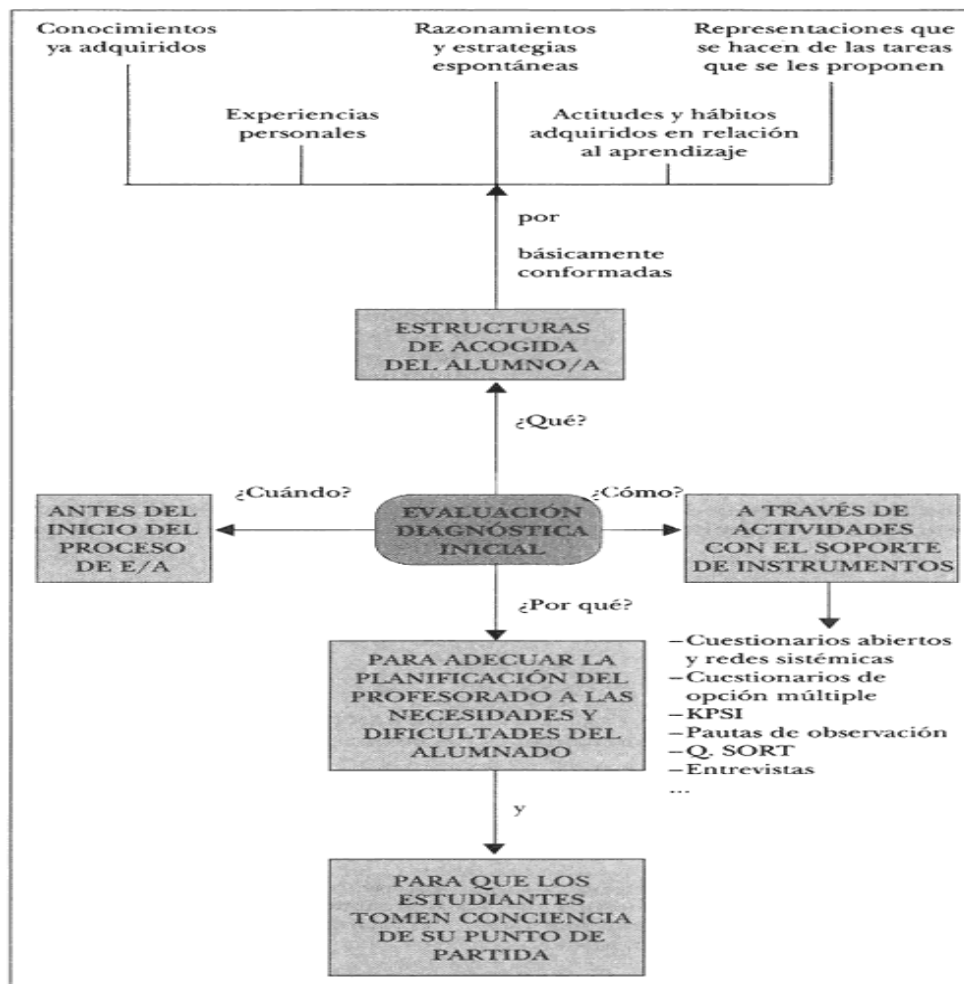


Figura 5. Evaluación diagnóstica inicial. (Jaume Jorba, 1993, pág. 2).

La información recopilada permite la exploración y el conocimiento de cada alumno respecto al grado de adquisición de los prerrequisitos de aprendizaje; sobre las actitudes y hábitos adquiridos en relación al aprendizaje, así como de las representaciones que se hacen de las tareas que se les proponen.

Concordamos con la expresión de estructuras, definida por Halwachs, en la que indica que son el “conjunto de conductas, representaciones y maneras espontáneas de razonar propias del alumnado en cada estadio de su desarrollo” [Halwachs (1975), citado por (Jaume Jorba, 1993, pág. 3)], en dicha estructura es en la que se introduce y organiza el nuevo conocimiento.

Estas estructuras se van construyendo no solamente a través de la enseñanza, sino principalmente, “a partir de las experiencias personales y tomando en cuenta

la influencia de la información proporcionada por los diversos medios de comunicación y del contexto sociocultural de los alumnos.” (Jaume Jorba, 1993, pág. 3).

2.2.2 Evaluación formativa

Aunque desde 1967 Scriven ya hablaba de evaluación formativa no fue sino hasta fines del siglo XX que el concepto se incorporó a los programas educativos, ésta concepción considera que aprender es un largo proceso a través del cual el alumno va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo.

Esta evaluación se considera de carácter pedagógico, de regulación, de ajuste o graduación, del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, de reconocimiento de los cambios que se han de introducir progresivamente en este proceso para que todos los alumnos aprendan de forma significativa.

Aporta información útil para la adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de los alumnos y de este modo mejorar la calidad de la enseñanza en general. Se introduce en el proceso de formación, ya sea en su inicio, durante él o al final, pero siempre con la finalidad de mejorar el aprendizaje.

Como ya se ha mencionado, este tipo de evaluación tiene como finalidad fundamental, una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje, abrir la posibilidad de que los medios de formación respondan a las características de los alumnos, detectar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje y planear de acuerdo a los resultados obtenidos.

En la siguiente figura se describe el proceso de la evaluación formativa y que elementos intervienen.

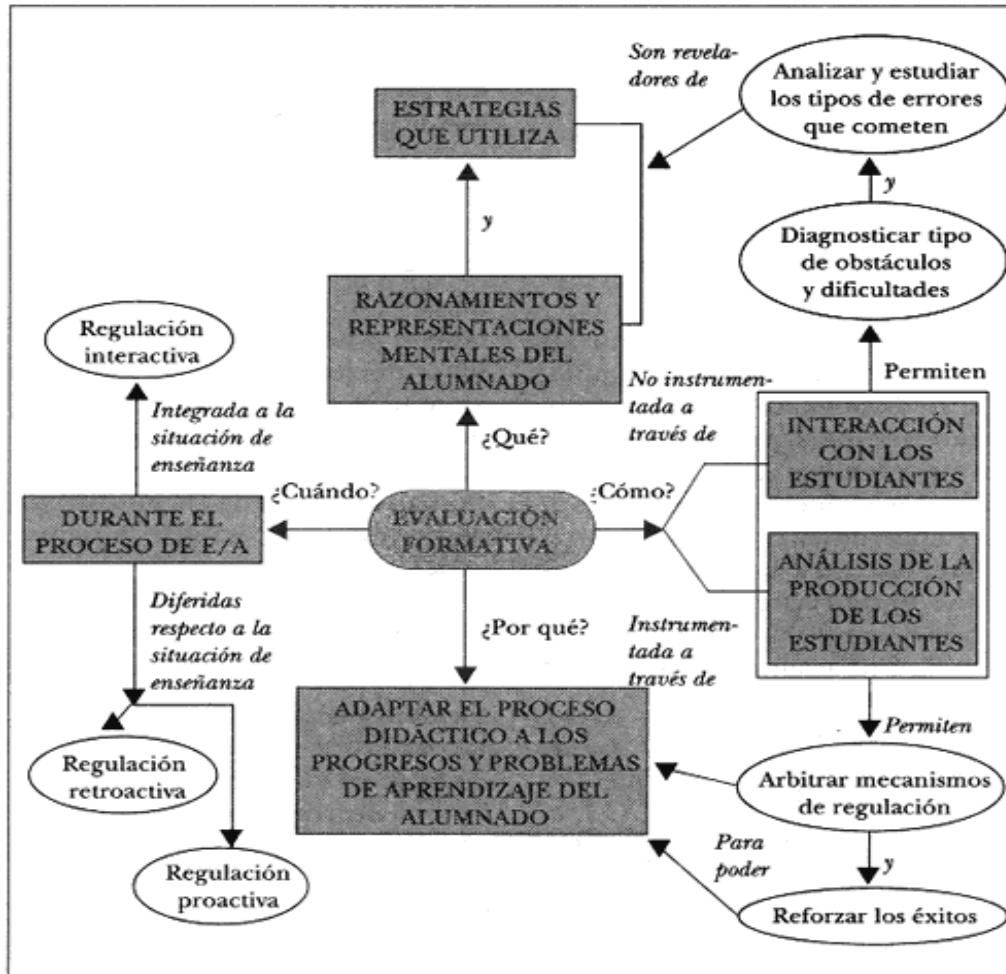


Figura 6. Evaluación Formativa. (Jaume Jorba, 1993, pág. 3).

La evaluación formativa destaca la regulación, entendida como se explicó anteriormente, como ajuste de las acciones pedagógicas, se interesa más en los procedimientos de las actividades. Esta evaluación pretende básicamente los siguientes objetivos: la regulación pedagógica, la gestión de los errores y la consolidación de los logros.

2.2.3 Evaluación sumativa

Esta evaluación tiene por objeto establecer balances confiables de los resultados obtenidos al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Resalta el acopio de información y la elaboración de instrumentos. Tiene una función social para

asegurar que los perfiles de egreso de los alumnos respondan a las exigencias del sistema.

También tiene una función formativa al permitir conocer si los alumnos han adquirido los comportamientos terminales previstos por el docente y determinar los aspectos que sería oportuno modificar.

Las diferentes modalidades de evaluación se caracterizan más por los objetivos que persiguen que por los instrumentos que utilizan, ya que un mismo instrumento puede ser utilizado por diferentes modalidades de evaluación, será la finalidad la que determinará el tipo de evaluación que se lleve a cabo.

Lo más importante es buscar estrategias didácticas alternativas que faciliten la autoevaluación, potenciando la autonomía del alumno, dándole la confianza para expresar sus dudas y comentarios, mediante una actitud crítica y responsable hacia su aprendizaje.

Para que se pueda llevar a cabo la autoevaluación es necesario hacer hincapié en evaluar principalmente lo positivo, dando un enfoque diferente a lo negativo, como pudieran ser, las áreas de oportunidad para mejorar.

Retomando la regulación, Perrenoud menciona “dos mecanismos para dar sustento a las estrategias didácticas: la autorregulación de los aprendizajes y la interacción social en el aula” (Jaume Jorba, 1993), los alumnos aprenden mejor entre pares. Cuando un alumno logra explicar con sus propias palabras, a sus compañeros de clase, la actividad que están realizando haciendo énfasis en los objetivos y el proceso, entonces hablamos de aprendizaje entre pares.

2.3 Funciones de la Evaluación

En este apartado se describirán las funciones de la evaluación, desde la social hasta las características de las funciones formativa y sumativa.

Casanova nos dice que “todo proceso evaluador debe seguir unas fases” (Casanova, 1998, pág. 8 cap.3), entre ellas menciona la recopilación de datos de

una forma rigurosa y sistemática, el análisis de la información obtenida, la formulación de conclusiones, el establecimiento de juicio de valor acerca del objeto evaluado, y la adopción de medidas para continuar la actuación correctamente.

Estas fases del proceso evaluador presentarán características diferentes dependiendo de las realidades de los hechos educativos, de la función del objeto evaluado y de las metas propuestas.

El docente investiga, evalúa y decide el camino que debe seguir de modo continuo, mediante la interacción permanente con sus alumnos, apoyando su formación al hacer uso de la autoevaluación. Este sentido formativo le da a la evaluación una función de orientación de los aprendizajes como se establece en los Programas de Estudio 2011.

Generalmente cuando se habla de evaluación, se le asocia únicamente con los docentes como responsables de dirigirla y prepararla, sin embargo, los alumnos también deben participar al ser sujetos evaluadores, capaces de hacer una valoración de su propio aprendizaje y el de sus compañeros aplicando así la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Cuando se lleva a cabo una actividad individual o grupal es posible realizar la heteroevaluación, esta ocurre cuando el docente es quien hace las observaciones correspondientes; la coevaluación, cuando de forma responsable el alumno es quien hace las observaciones del trabajo realizado por sus compañeros; y, la autoevaluación cuando es el propio alumno quien reflexiona sobre su propio trabajo.

Estas formas de evaluación integran la reflexión y valoración que hacen los actores del proceso educativo, identificando dónde tienen fortalezas y dónde áreas de oportunidad, para comenzar a trabajar en ellas resolviendo dudas o realizando actividades complementarias y significativas que les sirvan de apoyo en su desarrollo educativo, es importante que el alumno se dé cuenta de lo que sabe.

Adquiere mayor importancia la evaluación que el alumno hace de sí mismo, la autoevaluación, como menciona Villamizar “da pie a la autorregulación.” (Villamizar, 2005, Año 9, No. 31, pág. 543).

2.3.1 Función social de la evaluación

El hombre evalúa o valora constantemente personas, objetos, situaciones, acontecimientos y a sí mismo, emite juicios y en su caso propone acciones. La evaluación se decide y aplica voluntariamente con la intención de producir los cambios deseados.

Esta función social selecciona y clasifica, pero también orienta; pretende informar de la progresión de sus aprendizajes al alumno y a sus padres en el ámbito escolar, y determinar qué alumnos han adquirido los conocimientos necesarios para que puedan acreditar la certificación correspondiente que la sociedad requiere del sistema escolar. Por lo tanto constata la adquisición de determinados conocimientos al terminar una unidad de trabajo, se introduce necesariamente al final de un periodo de formación, al final de un curso o ciclo del que se quiere hacer un balance, mediante una boleta, certificado o cartilla.

Dentro de las funciones de la evaluación encontramos que algunos especialistas del tema mencionan que hay evaluación formativa, o de mejora, y evaluación sumativa, que es de control o para cuantificar. Al respecto Scriven (1967) describe la evaluación formativa como evaluación de procesos y a la sumativa como evaluación final.

Bloom (1971) por su parte, circunscribe la función formativa a la evaluación diagnóstica, misma que trataría de determinar el estado del aprendizaje en cualquier momento del proceso educativo, la función sumativa sería la propia de una evaluación centrada en situar a cada alumno, respecto a su aprendizaje, en el punto que le corresponde en el desarrollo de competencias.

Desde otra perspectiva Stufflebeam (1987), asigna a la evaluación formativa el carácter de pro-activa identificada con la toma permanente de decisiones sobre los

procesos del programa, considerando a la evaluación sumativa como retro-activa ya que se enfoca en la rendición de cuentas.

En la siguiente figura se muestra la concepción que cada autor tiene de las funciones de la evaluación de acuerdo a sus categorías.

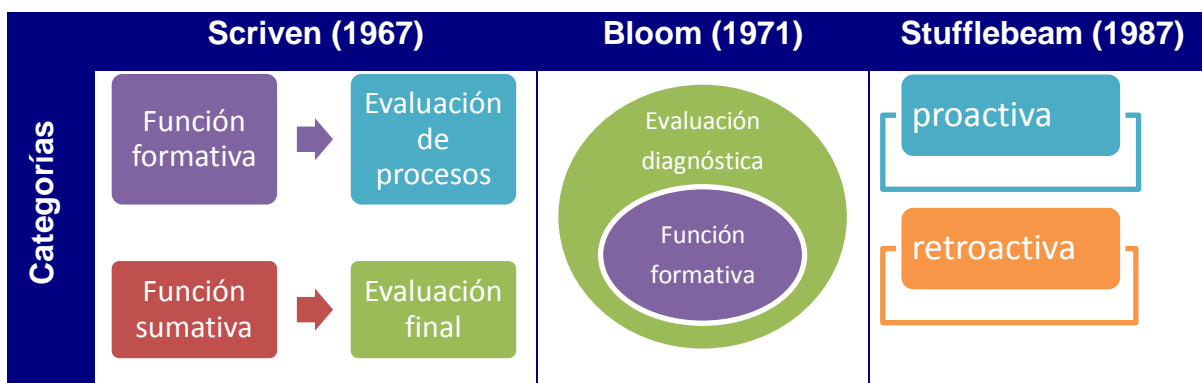


Figura 7. Funciones de la evaluación de acuerdo a sus categorías.

Las diferencias entre los tipos de función responden básicamente a una doble atención: primeramente al momento de su aplicación en el continuo del proceso educativo y la modalidad de las decisiones a que da lugar, es decir, el uso que se hace de la evaluación en cada caso.

Por ejemplo, la evaluación de carácter formativo se centra en las fases preparatorias del programa y en su propio desarrollo, en los distintos estadios de su puesta en operación, lo que supone decisiones diagnósticas y de retroinformación para el perfeccionamiento del mismo. La evaluación formativa proporciona la información adecuada para la mejora de los procesos educativos sean de enseñanza o de aprendizaje, de todo aquello lo que contribuya a la mejora de los procesos de construcción del conocimiento.

En el caso de la evaluación sumativa ésta tiene generalmente carácter final, su objetivo es “determinar el valor al final de un proceso y no tiene intención de mejorar lo evaluado” (Pimienta, 2008, pág. 34), por lo tanto se centra básicamente en los resultados inmediatos, las decisiones que definen este uso evaluativo

derivan del valor del sistema como base para dar cuenta de su pertinencia, eficacia y eficiencia y en consecuencia actuar de acuerdo a la información obtenida.

Toda evaluación, se justifica en su condición instrumental por la función de mejorar el objeto evaluado, respecto a la evaluación orientada al control sólo se justifica como evaluación educativa si mejora la educación, la diferencia con la evaluación formativa o de mejora es que el perfeccionamiento, el proceso de optimización, es diferente está pautado por decisiones distintas.

2.4 Tipología de la evaluación

La clasificación de la evaluación de Casanova (1998) es la más cercana a la adoptada por la Secretaría de Educación Pública para los Programas 2011.

- Por su funcionalidad, finalidad.
- Por su temporalización.
- Por sus agentes.

La siguiente figura es una ejemplificación gráfica de esta clasificación.



Figura 8. Tipología de la Evaluación.

2.4.1 Por su funcionalidad

La evaluación según su finalidad o funcionalidad puede ser predictiva, de regulación, formativa, prospectiva, de control de calidad, descriptiva, de verificación, de desarrollo, sumativa.

Algunas diferenciaciones se darán de acuerdo a la finalidad principal que se pretenda conseguir, para efectos del presente trabajo nos centraremos en las funciones principales de la evaluación, la sumativa y la formativa.

En las aplicaciones prácticas de estas dos funciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se dan interferencias entre ambas ya que generalmente intentan o alcanzan varias finalidades conjuntamente, de ahí que se cumpla con varias funciones de forma simultánea; corresponde al docente con los instrumentos adecuados hacer la distinción.

La aplicación de una u otra en la enseñanza es determinante en todo proceso interno de funcionamiento que se organice dentro del aula.

a) Función sumativa de la evaluación

Esta función resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final, sea objeto o grado de aprendizaje, decidir si el resultado es favorable o desfavorable. Se aplica en un momento concreto, generalmente al final o cuando es necesario tomar decisiones.

Esta evaluación no es la apropiada para aplicar al desarrollo de procesos inacabados sino para la valoración de resultados finales, nos mantiene en la concepción de la evaluación como instrumento comprobador, sancionador y de poder.

El aprendizaje nunca es una simple acumulación de datos, hábitos y destrezas, es la construcción que genera una inteligencia crítica y creadora que supone una progresiva modificación de conductas. “Los aprendizajes no se suman unos a

otros, se reorganizan, se apoyan, reestructuran el saber y el hacer del sujeto.” (Casanova, 1998, pág. 15).

Justamente hacia ese enfoque se está orientando actualmente la evaluación, hacia la deconstrucción y construcción de saberes, hacia el hacer de forma diferente y hacia la modificación de actitudes.

b) Función formativa de la evaluación

La evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos, que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.

Es recomendable realizar la evaluación a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad, teniendo datos y valoraciones permanentes acerca de los aprendizajes que va realizando el alumno y su modo particular de hacerlo.

Como sus efectos son permanentes, puesto que la toma de decisiones se realiza también de forma continua, permite una acción reguladora entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje.

Mientras que la evaluación sumativa debe asegurar que el producto u objeto evaluado responda a las características del sistema, la evaluación formativa “debe garantizar que los medios de ese sistema sean adecuados a las características de los implicados en el proceso evaluado.” (Casanova, 1998, pág. 16).

La naturaleza de los instrumentos debe ir en relación con los niveles de aprendizaje del alumno, cómo transforma el alumno lo que se le pretende enseñar y cómo se apropia del conocimiento.

La siguiente figura describe las características principales de la evaluación formativa y de la evaluación sumativa.

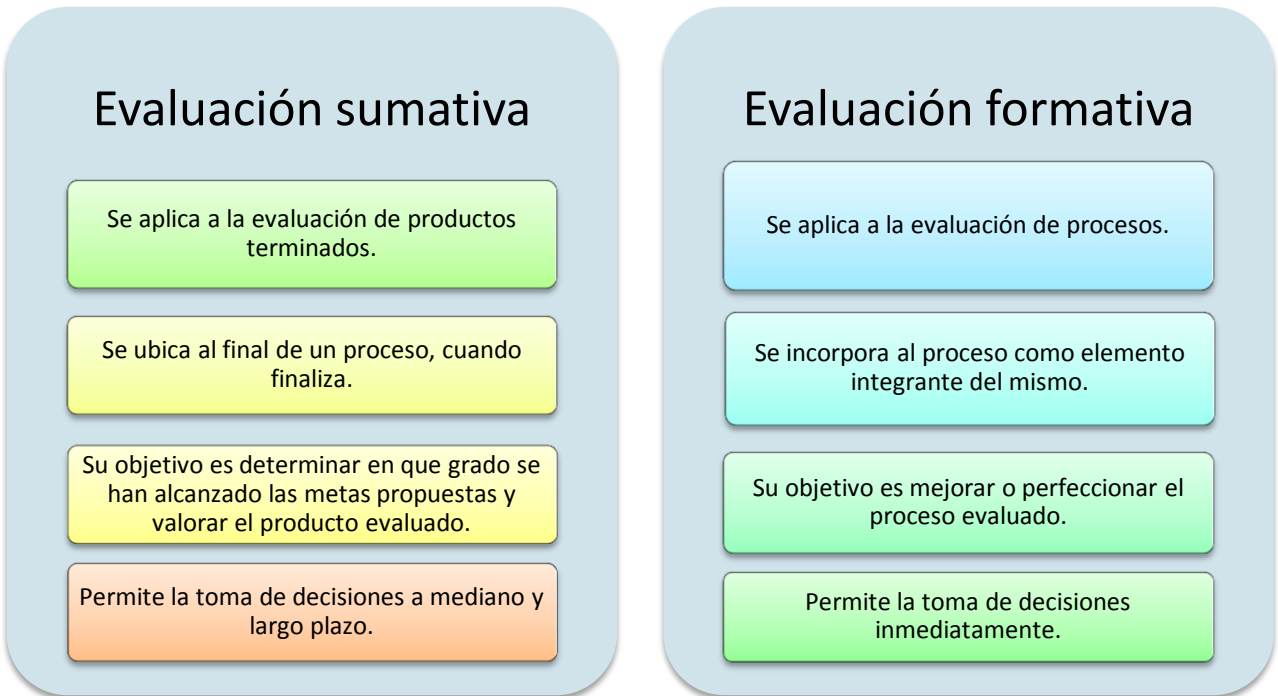


Figura 9. Evaluación sumativa y evaluación formativa.

2.4.2 Por su temporalización

La evaluación según su temporalización, esto es de acuerdo a los momentos en que se aplique puede ser inicial, procesual o final.

a) Evaluación inicial

Es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, permite detectar la situación de la cual se va a partir, tiene un fin diagnóstico.

Cuando se inicia un proceso de aprendizaje concreto, la evaluación inicial resulta útil para detectar las ideas previas que los alumnos poseen, se ponen de manifiesto las actitudes hacia los temas y el mayor o menor grado de dominio de los procedimientos.

Sin una evaluación inicial, falta el conocimiento previo para poder adecuar la enseñanza a las condiciones de aprendizaje reales de los alumnos.

b) Evaluación procesual

Es aquella que consiste en la valoración continua del aprendizaje de los alumnos y del proceso de enseñanza del docente; permite la obtención sistemática de datos, el análisis de los mismos y la toma de decisiones oportuna.

El plazo de tiempo estará delimitado por los objetivos y por la naturaleza de los contenidos, puede ser una semana, un periodo trimestral, anual, por ejemplo. Estará en función del tipo de aprendizajes que se evalúen, y será posible superponer unas evaluaciones sobre otras, por su carácter procesual, una muestra es la de objetivos ya que supone la adquisición de conceptos o el dominio de procedimientos.

Por ejemplo para que un alumno pueda realizar una división se requiere que previamente tenga los conocimientos para poder sumar, restar y multiplicar, esto es, agrupar y desagrupar objetos.

Ambas son evaluaciones procesuales cuyos resultados permanentes se anotan en los registros preparados para ello.

La evaluación procesual es la verdaderamente formativa, al favorecer la toma continua de datos y permitir la adopción de decisiones oportunas. Un error de procedimiento o de conocimiento, será útil para detectar el problema de aprendizaje, esto se puede resolver mediante la adecuación de determinadas actividades o las explicaciones y ejercitación oportunas, lo que el alumno necesite para poder continuar el proceso de aprendizaje.

Llevar a cabo rigurosamente la evaluación procesual es lo único que permite mejorar el proceso de enseñanza, comprobar las fallas y los elementos que están funcionando positivamente. Es la parte medular de la evaluación de las actitudes.

Los cortes que establece la SEP para cada periodo escolar del mapa curricular, son un buen ejemplo, esto se ampliará oportunamente en el capítulo 3.

c) Evaluación final

La evaluación final es aquella que se realiza al terminar un proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque éste sea parcial. Está referida al fin de un ciclo, curso o etapa educativa, al término del desarrollo de una unidad didáctica o del proceso durante un tiempo.

Esta evaluación supone un momento de reflexión en torno a los aprendizajes esperados, a las metas alcanzadas o las competencias adquiridas.

La evaluación final puede adoptar las dos funciones, tanto formativa como sumativa. En su función formativa, para continuar adecuando la enseñanza al aprendizaje o para retroalimentar la planeación docente.

En lo que respecta a la función sumativa de la evaluación final, resulta necesaria para tomar la última decisión sobre el grado de los aprendizajes alcanzados por el alumno y tomar decisiones de acuerdo a los resultados obtenidos, los cuales pueden analizarse e interpretarse de acuerdo a tres referentes distintos:

- 1) En relación con los objetivos y los criterios de evaluación establecidos, de manera que se determine la situación de cada alumno en relación con los aprendizajes, ésta es conocida como evaluación nomotética criterial.
- 2) Respecto a la evaluación inicial y las posibilidades de desarrollo y aprendizaje que se planeó se podrían alcanzar, se determinará lo satisfactorio o insatisfactorio de su rendimiento, a ésta se le conoce como evaluación idiográfica.
- 3) En relación con los resultados alcanzados por un alumno en comparación con el resto del grupo o comparando un grupo con otros grupos, se le conoce como evaluación nomotética normativa, las pruebas de ENLACE, PISA o EXCALE son un ejemplo de esta. Es ilustrativo para el docente y para la institución ya que sirve de referente para conocer su situación y valorar la calidad educativa.

La siguiente figura representa gráficamente los referentes arriba mencionados.

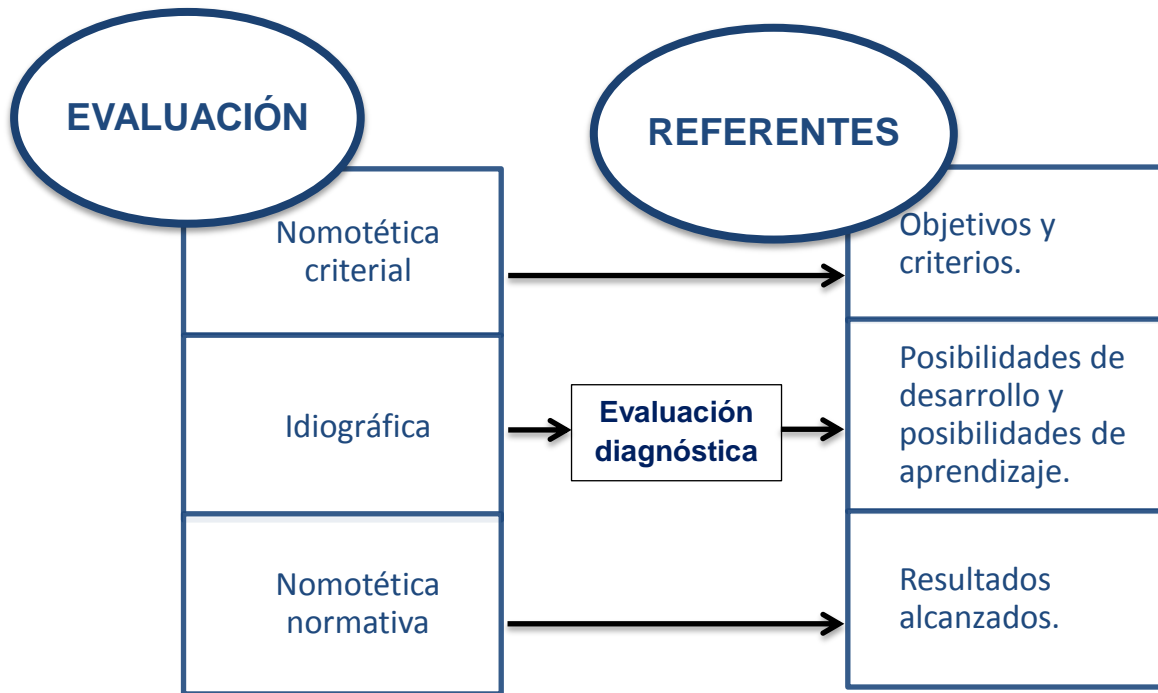


Figura 10. Referentes para la evaluación final.

Si se dispone de suficiente información como para valorar los aprendizajes esperados, la evaluación final constituirá un análisis y reflexión sobre los datos obtenidos. Es importante considerar que algunos de los objetivos educativos nunca van a poder comprobarse en una situación puntual como un examen tradicional, hablamos de los relacionados con el desarrollo social, actitudinal, afectivo y de comunicación, éstos deben evaluarse de manera procesual. En el capítulo 4 se ilustrarán diversos instrumentos que se pueden utilizar en diferentes actividades.

2.4.3 Por sus agentes

De acuerdo a las personas que en cada caso realizan la evaluación se dan procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

a) Autoevaluación

La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones o acciones, cuando en este caso el alumno, agente de la evaluación, y su objeto se identifican. Continuamente se toman decisiones en función de la valoración

positiva o negativa de una actuación específica, con diferentes grados de complejidad dependiendo de las edades a las que se le aplique la evaluación.

Al comenzar el desarrollo de una unidad didáctica, se facilitará a los alumnos la información detallada acerca de los aspectos que deben autoevaluar, bajo qué criterios, para que puedan auto-observarse y examinar su trabajo continuo.

Es importante darnos cuenta lo enriquecedor que resulta la reflexión acerca de nuestros procesos de aprendizaje, de cómo aprendemos, del cambio generado en nuestras actitudes y emociones además de nuestro bagaje cognitivo.

Se debe evitar la excesiva influencia de la subjetividad ya que los alumnos con autoestima baja, un temperamento depresivo, con tendencia pesimista o un medio familiar poco favorable, valorará muy por debajo de la media los trabajos realizados, en este caso se debe motivar al alumno y exaltar sus habilidades y competencias adquiridas.

En el caso de los alumnos muy optimistas, con alta autoestima y un medio familiar que exagere sus capacidades y habilidades es importante dar lugar a un equilibrio ya que valorarán en exceso todo lo que realicen. Este proceso de ajuste y equilibrio consiste en aprender a valorar lo realmente realizado.

Para aprender a valorar, uno de los caminos utilizados es practicar valoraciones en distintas circunstancias y en diferentes ámbitos. La autoevaluación se convierte en un procedimiento metodológico, cubriendo así uno de los objetivos educativos, que el alumno sea capaz de valorar.

La autoevaluación continua constituye un elemento de suma importancia para mejorar paulatinamente los procesos educativos, formativos, actitudinales y de socialización.

b) Coevaluación

Consiste en la evaluación mutua, conjunta, entre pares, donde se evalúa lo realizado y no a la persona, tras la práctica de una serie de actividades o al finalizar una unidad didáctica; por ejemplo, después de un trabajo en equipos,

cada equipo valora lo que le ha parecido más interesante de los otros de acuerdo a los criterios establecidos desde el inicio del proyecto o actividad.

Es importante tener en cuenta que se debe empezar por valorar exclusivamente lo positivo, dejando de lado lo negativo. Una práctica muy común es resaltar lo negativo, lo mal hecho, ya que se utiliza para sancionar y reprobar lo realizado.

Si esta evaluación se realiza habitualmente, evaluar constituirá una fase del proceso que sirve para mejorar poco a poco el propio aprendizaje. Es importante tener en cuenta que cuando nunca se ha realizado se debe comenzar por explicar cuál es la finalidad de la evaluación, en este caso de la coevaluación. Se darán ejemplos puntuales al respecto en el capítulo 4 en el que se presentan ejemplos de instrumentos de evaluación.

c) Heteroevaluación

Consiste en la evaluación que realiza generalmente un docente sobre un grupo, específicamente cuando evalúa a cada alumno. Es un proceso importante dentro de la enseñanza, enriquecedor por los datos y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone el enjuiciar las actuaciones de otras personas. Como se mencionó anteriormente, es la más utilizada por los docentes, les da poder sobre los alumnos, aunque no debe perderse de vista que lo más importante del uso de cualquier evaluación debe ser la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta tipología puede ser válida desde diferentes enfoques o perspectivas, pero en la práctica, en su aplicación en el día a día pueden darse mezclados algunos de los tipos descritos, todo depende de la naturaleza de los contenidos y de la funcionalidad que se pretenda de la evaluación, la cual no debe aplicarse aisladamente del proceso de enseñanza-aprendizaje, ni sin tener en claro la perspectiva desde la que se efectúa.

Capítulo 3 La evaluación cualitativa de los aprendizajes en la Educación Básica, desde el enfoque por competencias.

En este apartado, se abordará desde la concepción del enfoque por competencias hasta la inserción de la evaluación cualitativa de los aprendizajes en el mismo.

En lo referente a las competencias, Díaz Barriga menciona que “un elemento que caracteriza a las reformas educativas es el de la innovación” (Díaz Barriga, 2006, Vol. XXVIII, No. 111, pág. 7), hecho que implica, más que un reto constante, un cambio de actitud de todos los involucrados.

En el caso del sistema educativo mexicano, por ejemplo, si se analiza la normatividad sobre las evaluaciones que deben hacer los docentes “se aprecia que casi no ha cambiado desde hace medio siglo.” (Martínez, 2012).

Asegurar un efecto positivo de la evaluación en la Educación Basada en Competencias (EBC) exige, un sistema evaluativo educativamente válido. “Es necesario especificar y definir la competencia como objeto de evaluación.” (De la Orden, 2011, pág. 1).

Antes de abordar lo que la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) establece en el Plan y Programas 2011, se debe tomar en cuenta que hay que reformar la evaluación para responder a los principios constructivistas del aprendizaje, para evaluar determinados aprendizajes esperados y para alcanzar los objetivos y dar coherencia a los elementos curriculares.

Estos principios constructivistas son los “aspectos que deben tenerse en cuenta a la hora de seleccionar, elaborar y concretar una serie de actividades que implican las capacidades (...) del individuo que aprende” (Carretero, 2011).

Cuando se tienen diferentes puntos de partida en la comprensión de cómo se producen los aprendizajes es necesario modificar los planteamientos pedagógicos

y didácticos y adoptar una concepción constructivista del aprendizaje, lo que implica la formación progresiva del alumno mediante la interacción con su contexto, la diferencia con planteamientos anteriores es que actualmente se propone que sea de forma integral, que la formación del alumno abarque tanto aspectos cognitivos como actitudinales, por mencionar algunos.

Actualmente, el planteamiento pedagógico didáctico, como lo plantea la RIEB está centrado en los procesos, de ahí que es importante la observación continua del comportamiento de los alumnos, para poder cambiar y ampliar los procedimientos de evaluación, estas acciones las deberá implementar el docente, modificando las técnicas y los instrumentos de evaluación pertinentes.

Resultará más confiable y válido un modelo de evaluación que permita comprobar de manera continua conforme se realicen las actividades y proyectos en el aula. Para esto es necesario modificar la metodología tradicional.

Si un alumno ha de ser participativo, respetuoso de las ideas de los demás, crítico, creativo, autónomo, entonces la metodología implementada debe favorecer situaciones en las que se practiquen estas actitudes, se deben proponer actividades mediante las cuales se puedan desarrollar, regular y valorar los valores y actitudes que se promueven.

3.1 El enfoque por competencias en la Educación Básica.

El enfoque educativo tradicional se caracteriza porque el alumno más destacado es el que mayor cúmulo de información posee, sabe qué aunque no sepa cómo, tiene la información pero desconoce el saber hacer; en el enfoque de la educación basada en competencias (EBC) se acentúa el saber cómo, es importante que el alumno sepa qué y cómo resolver un problema, para lo que el docente deberá implementar estrategias novedosas.

Si consideramos la raíz etimológica, competencia se deriva del verbo latino *competere* que significa ser suficiente para algo; en educación, la idea de competencia surgió como reacción frente a la posición sobresaliente del

conocimiento, un saber vinculado a las habilidades y destrezas como expresión de conocimiento procedimental, esto es, de un saber cómo.

Díaz Barriga, menciona que aunque en su momento no era fácil definir el concepto de competencia, sí era posible identificar tres elementos importantes: la información, el desarrollo de una habilidad y, poner los dos anteriores en acción en una situación particular, por lo tanto, se trata de una “serie de procesos genéricos que tienen su desarrollo a lo largo de la vida” (Díaz Barriga, 2006, Vol. XXVIII, No. 111, pág. 15), nunca se puede afirmar de forma tajante que se tienen, ya que forman parte de un proceso, pudiéndose siempre mejorar. Por lo que, es la forma en que estos conocimientos se han convertido en una destreza que les permite resolver problemas en el día a día. Por ejemplo, en el salón de clase, es posible participar de este proceso cuando el docente lleva a cabo actividades que, teniendo como referente los aprendizajes esperados, posibilita el acercamiento de éstas con la realidad de los alumnos, con su contexto.

Es importante mencionar que esa innovación de la que se hablaba anteriormente había caído más en una declaración verbal que en acciones realizadas por parte de los docentes, una por desconocimiento y falta de capacitación, otra por falta de interés y convicción de que las cosas pueden cambiar, pero también porque los docentes se formaron para asumir el rol del que enseña y que el alumno sea el que aprende.

De ahí que de acuerdo con lo que nos dice Perrenoud, respecto a lo que el enfoque por competencias aporta, esto es la necesidad de “movilizar la información” (Perrenoud, 1999, pág. 61) en el proceso de aprendizaje, se puede decir que toda competencia requiere del dominio de una información específica, el desarrollo de una serie de habilidades derivadas de los procesos de información y una situación problema cercana a la realidad, lo que permitirá que la información se movilice y se desarrollen una, o varias competencias, hecho que se demuestra mediante las evidencias.

Todo depende de la finalidad que se pretenda con lo que se enseña, pudiendo ser como en el enfoque tradicional en el que la intención es un aprendizaje memorístico donde la información se retenga y sea reproducida o un aprendizaje donde el alumno razone y tenga un conjunto de habilidades que le permitan resolver situaciones cotidianas.

Esto se puede realizar utilizando diversas estrategias que permiten esa posibilidad, como pueden ser el “aprendizaje situado, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje colaborativo” (Díaz Barriga, 2006, Vol. XXVIII, No. 111, pág. 35); esto implica un cambio en los modelos educativos, pasando de los centrados en la información a los centrados en el desempeño.

Ribes (2011) insiste en que ser competente es ejercitar el conocimiento previamente aprendido, implica su aplicación en situaciones reales. Se aprende a ser competente en la medida en que se aprenden desempeños y criterios de ejercicio del conocimiento. Ser competente más que ser hábil o experto, implica ajustar las habilidades a criterios funcionales de diverso nivel. “La competencia se identifica con el desempeño eficaz y eficiente de un papel o de una función en un ámbito determinado”. (De la Orden, 2011, pág. 8)

Pimienta por su parte nos acerca a una definición de competencia, refiriéndose a ella como “producto de la reforma educativa” (Pimienta, 2008, pág. 24) concebida como la intersección entre los conocimientos, las habilidades, las destrezas y los valores.

En la siguiente figura se muestra gráficamente cómo se lleva a cabo esa interrelación.

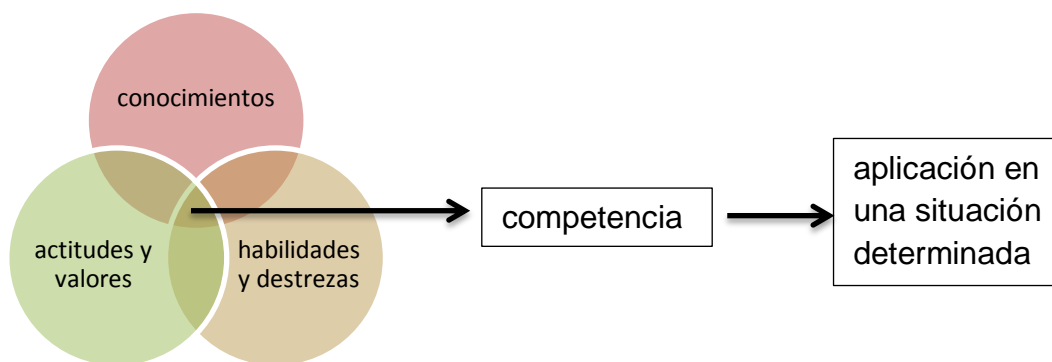


Figura 11. Elementos que integran una competencia.

De la Orden también nos proporciona su definición de competencia y nos dice que es un “conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes” (De la Orden, 2011, pág. 1), que conforman el modelo conocido como Performance Assessment.

Este modelo que se caracteriza porque evalúa realizaciones, el autor llama así a las producciones del alumno, puede requerir del mismo que, por ejemplo, dirija el proceso de un experimento, de cualquier asignatura de ciencias, que elabore un informe sobre la realización y resultados de la práctica, y que entregue un producto final; esta forma de trabajo resulta más enriquecedora que una tradicional prueba de opción múltiple.

La EBC se identifica con una gran diversidad de destrezas y conocimientos en diferentes niveles, de ahí que la encontremos relacionada de forma general con el modelo Performance Assessment (evaluación de realizaciones), arriba mencionado y de manera particular con el Skill Assessment, o evaluación de destrezas.

Las competencias en un inicio, tuvieron diversas acepciones y lecturas, había quienes le daban mayor peso a los conocimientos, las habilidades y destrezas, o a las actitudes y valores. En la actualidad se ha reconocido que el concepto de competencia es algo más integral que hace referencia a la “capacidad o conjunto de capacidades que se desarrollan por la movilización combinada o interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y

destrezas” (Secretaría de Educación Pública, 2009, pág. 12), además de la actitud para aprender y saber.

En la siguiente figura se expone la concepción de competencia de cada autor.



Figura 12. Concepto de competencia.

El enfoque por competencias tiene que ver con la capacidad de poner en práctica el bagaje de conocimientos y experiencias adquiridos durante el proceso de aprendizaje, aplicándolos en situaciones reales o recreadas que generan el trabajo colaborativo, logrando la interacción entre pares en diversos contextos.

El concepto de competencia incluye la adquisición de conocimientos, la ejecución de habilidades y destrezas, el desarrollo de actitudes y valores que se expresan en el saber, saber hacer, saber ser y el saber convivir. De este concepto se desprenden los aprendizajes esperados, qué se necesita que el alumno aprenda y aplique en actividades determinadas para el desarrollo de las competencias.

APRENDIZAJES ESPERADOS

Como se mencionó anteriormente, los aprendizajes esperados son indicadores de logro que definen lo que se espera de cada alumno y se presentan en cada una de las actividades o proyectos realizados; ejemplo de ello son: formular preguntas, identificar y usar recursos, emplear la paráfrasis o resumir información, por mencionar algunos.

La evaluación es una pieza esencial en el acompañamiento a los procesos de aprendizaje individual y colectivo de los alumnos; a los docentes les permite organizar los planes de clase en torno a los aprendizajes esperados, y de esta forma propiciar el avance académico respecto a los estándares establecidos conforme a cada nivel educativo.

De los momentos en que se realice la evaluación y de los tipos de evaluación que por su intención se vean reflejados en las actividades que se realicen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, de cada alumno en particular y del grupo en lo general, se obtendrá información relevante y pertinente para la toma de decisiones sobre los procesos de aprendizaje.

En los Programas de Estudio 2011, se establece que la evaluación inicial diagnóstica es un elemento que genera datos sobre el nivel de dominio que alcanzaron los alumnos en periodos anteriores, se utiliza para conocer los saberes que dominan, y se puede llevar a cabo al empezar un curso, un tema o un bloque. Es el referente para diseñar las estrategias y los instrumentos de evaluación, tiene como parámetro los estándares del periodo precedente y los aprendizajes esperados.

Es importante mencionar que los Programas de Estudio 2011 describen como referente los aprendizajes esperados, éstos “señalan de manera sintética los conocimientos y las habilidades que todos los alumnos deben alcanzar como resultado del estudio de varios contenidos, incluidos o no en el bloque en cuestión.” (Secretaría de Educación Pública, 2011d, pág. 253).

Resulta necesario identificar las habilidades y conocimientos que el alumno debe poseer al momento de iniciar un tema, bloque o ciclo ya que son un requisito indispensable para la adquisición del nuevo conocimiento.

Algunas de las acciones que fortalecen el aprendizaje de conceptos y habilidades de razonamiento son: “detectar aciertos y destrezas, identificar fortalezas y áreas de oportunidad, así como fomentar una actitud que propicie la búsqueda de explicaciones alternativas.” (Secretaría de Educación Pública, 2011d, pág. 350).

3.2 La evaluación en el enfoque por competencias

Es necesario determinar qué características debe poseer un modelo evaluativo para potenciar sus efectos positivos y minimizar o anular los negativos. Este modelo debe ser educativamente válido, existiendo un máximo de congruencia entre los criterios y modos de evaluación, la especificación de objetivos y el proceso didáctico o de intervención educativa.

Casanova (1998) menciona que los descriptores establecen el papel de la evaluación en un resumen o enumeración de los hechos tal y como se producen pero limitan su función a exponer lo observado.

Uno de los grandes problemas de la EBC es el diseño y aplicación de adecuados sistemas de evaluación; encontrar la relación particular que existe entre la evaluación y su objeto; ya que la función de la evaluación en educación es optimizar su estructura, proceso y producto. Aunque la SEP sugiere algunos instrumentos de evaluación, es el docente quien, de acuerdo a la competencia a desarrollar y teniendo como parámetro los aprendizajes esperados, diseñará el instrumento de evaluación pertinente.

El enfoque que se le dé a la educación, determina en gran medida la naturaleza, alcance y características del modelo educativo a seguir; de igual forma, el modelo de evaluación influye en el producto y en el proceso de la educación.

Los Programas de Estudio 2011 establecen que los resultados de las evaluaciones de los alumnos pueden ser enriquecidos con la información de las

pruebas estandarizadas de carácter nacional o internacional, como parte de un ejercicio reflexivo para evaluar el grado de dominio en diversas competencias, esto es, que sea un referente más que permita describir la situación real y reorientar el trabajo de los docentes hacia los estándares educativos contenidos en dichos programas.

La cotidianeidad lo que nos demuestra es que estas pruebas estandarizadas han propiciado que, en algunos espacios escolares, se practiquen en el aula las respuestas, sin una reflexión, y que los resultados se usen como argumento para aumentar la matrícula, en el caso de algunas escuelas particulares.

En la Educación Básica, la evaluación es entendida como un proceso de registro de información sobre el estado del desarrollo de los conocimientos de los alumnos. Para valorar la actividad del alumno y el desarrollo de ésta para alcanzar los aprendizajes esperados es necesario contar con diversas producciones o evidencias de acuerdo a las diferentes etapas que engloba una situación de aprendizaje.

Estas etapas se ejemplifican en la siguiente figura.

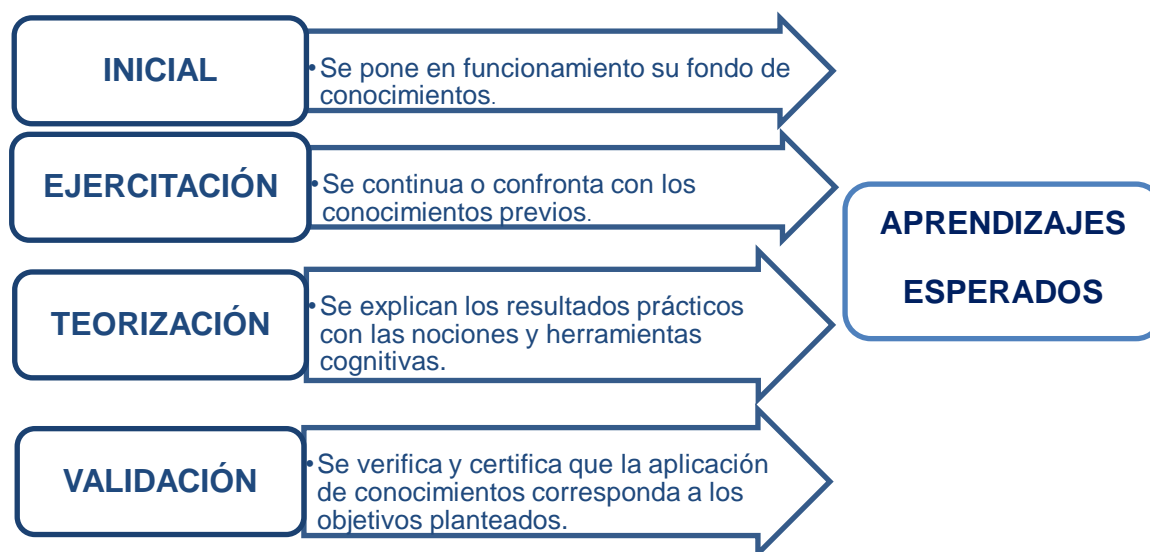


Figura 13. Etapas de una situación de aprendizaje.

En cualquier situación de aprendizaje, se evalúa gradualmente la pertinencia del lenguaje y las herramientas para explicar y argumentar los resultados en cada etapa, de esta forma la evaluación permite que los alumnos tomen conciencia de su proceso de aprendizaje, que tomen las decisiones oportunas para corregir errores y fallos, y de esta manera potenciar aciertos así como adoptar una actitud crítica ante el propio proceso de aprendizaje.

Cabe destacar que la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación en el espacio escolar fomentan en los diferentes actores del proceso educativo el desarrollo de habilidades que les permiten aprender a aplicar su capacidad crítica, esto se explicará ampliamente en el siguiente apartado.

Algunas de las habilidades que pueden ser desarrolladas por el alumno para que sea capaz de autoevaluarse y coevaluar con otros son: la autocrítica, realizando cuestionamientos y reflexiones sobre los aprendizajes esperados; el análisis del desempeño educativo, realizando actividades encaminadas a verificar el avance y manejo de los contenidos durante el curso; su capacidad de relacionarse, realizando actividades tendientes a la integración grupal dándoles un sentido de cohesión y pertenencia; su capacidad de involucramiento, realizando actividades donde se tenga una participación activa, para cumplir como se mencionó anteriormente con los aprendizajes esperados.

Hattie encontró que, sin duda, “la modificación singular más poderosa para mejorar el rendimiento es la retroalimentación” [Hattie (1992) citado por (Martínez, 2012, pág. 7)], explicar la respuesta correcta y/o pedir que el alumno siga mejorando sus respuestas se asocia con una mejora en el desempeño. El hecho de no recibir los resultados de su evaluación, por ejemplo, no le permite al alumno saber cómo orientar sus esfuerzos, desconoce cómo o en qué cambiar para mejorar.

En el proceso educativo, la condicionante que se plantea con los fines y objetivos respecto a los medios que se implementan para alcanzarlos, determina las

características de la intervención y del aprendizaje resultante, esto es, lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden.

Para que la evaluación del aprendizaje tenga validez educativa es importante considerar: que las competencias que se pretendan alcanzar sean claramente definidas y especificadas; que los criterios y estándares de evaluación constituyan una muestra representativa de los contenidos y conductas especificados en los objetivos. Igualmente, que la forma, procedimientos e instrumentos de evaluación exijan los comportamientos especificados en los objetivos de manera clara.

La técnica evaluativa empleada, entre las que se encuentran la observación de procesos, el análisis de productos, el informe, el examen escrito entre otras, debe estar directa y estrechamente relacionada con las características del aprendizaje o ejecución deseados.

Para saber que tan cerca o lejos estamos de alcanzar dichos aprendizajes es necesario realizar la evaluación diagnóstica; para saber cómo nos estamos acercando al logro de estos referentes, es necesario monitorear los avances a través de la evaluación formativa; y por último, al final del proceso es necesario verificar el nivel en que se alcanzaron los aprendizajes esperados.

Si se parte de un diseño de procesos evaluativos basados más en la referencia criterial que en la normativa, esta evaluación será un “intento valioso de asegurar la coherencia entre los criterios de evaluación, desde unos objetivos reales, y los objetivos formales de la educación”. (De la Orden, 2011, pág. 5).

Es preciso describir con exactitud la faceta o aspecto de la educación que se va a evaluar, esto exige la utilización de instrumentos y técnicas de recolección adecuados a la actividad y al objetivo a alcanzar.

Se requiere además la organización integrada de la información relevante en una síntesis descriptiva coherente, de modo que permita una interpretación adecuada de la misma para su comparación con los estándares de referencia. Estos criterios

o estándares apoyan en la formulación de objetivos en términos del dominio de una determinada competencia.

Si la competencia se identifica con el desempeño efectivo y eficiente de funciones, el proyecto evaluativo será diferente de otro en que la competencia se conciba como la posesión de determinados conocimientos, el dominio de una serie de habilidades y destrezas y la orientación hacia ciertos valores o actitudes.

De esta manera el enfoque de la educación determina qué evaluar, esto es, el objeto de la evaluación, las competencias establecidas como objetivos; cómo evaluar, con que metodología e instrumentos de evaluación se realizará; y cuándo, elaborando una planeación en donde se establezca el número y la frecuencia de las intervenciones.

Cualquier modalidad o tipo de evaluación que se aplique causará un impacto sobre el proceso y el resultado del objeto evaluado, y por consiguiente en el proceso de aprendizaje, esto es decisivo siempre que la evaluación tenga consecuencias, que se tomen las decisiones en función de las cuales se eligió cualquier forma de evaluación.

La Educación Basada en Competencias propone, para la evaluación de los resultados o productos, la definición de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarios para el desarrollo de competencias.

Para definir lo que es una destreza y una aptitud tomemos las definiciones que De la Orden plantea para estos conceptos: “Destreza, toda destreza presupone siempre una técnica y su utilización apropiada; Aptitud, se refiere a lo que se puede hacer, propensión a actuar de cierta manera y no de otra, está ligado a un criterio, la aptitud delimita la forma en que se cumplirá un requisito”. (De la Orden, 2011, pág. 14). Ligados a éstos, encontramos el conocer y saber, mismos que se relacionan con métodos, técnicas y desempeños, acercándonos al conocimiento procedimental.

3.3 La evaluación cualitativa en el proceso de aprendizaje

Si la evaluación debe ser objetiva, hay que saber que esa objetividad se logrará de mejor manera cuando se realice de forma colegiada, ya que “la subjetividad de la persona se objetiva al contrastarse con las subjetividades de otros y cuando se rigen los juicios por criterios equivalentes” (Casanova, 1998, pág. 36 cap.3), esto se puede observar claramente cuando se trabaja por proyectos, forma de trabajo que se abordará más adelante.

Cuando se requiere evaluar procesos, es necesario llevar a cabo una evaluación formativa, ya que con la evaluación cuantitativa no se conoce qué es lo que está fallando del proceso, ni en qué momento se están presentando determinadas dificultades que impiden conseguir los resultados previstos. Resulta indispensable complementarlo con un estudio cualitativo que explique descriptivamente, lo que está ocurriendo. Para mejorar los procesos se necesitan aplicar evaluaciones parciales asociadas a procesos de formación, lo que permitirá tomar decisiones para realizar acciones oportunas.

La siguiente figura muestra las características de la evaluación cuantitativa y de la evaluación cualitativa.

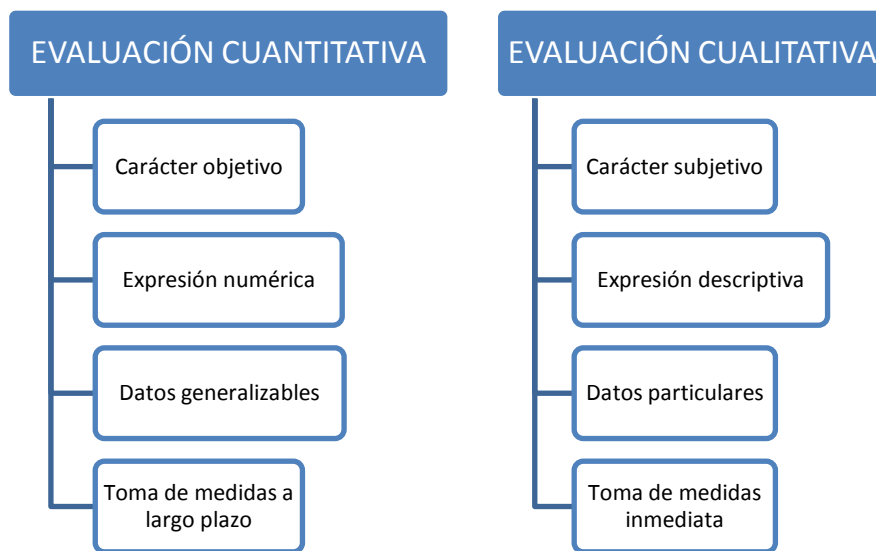


Figura 14. Evaluación cuantitativa y evaluación cualitativa.

Actualmente, aún hay quien apoya la expresión numérica, porque argumenta que es más objetiva y que su interpretación es unívoca; los detractores de esta postura argumentan que la perspectiva del evaluador está permeada por sus criterios personales, por el nivel de exigencia que tenga su programación, esto es, lo que él considere que el alumno debe dominar; también por los conocimientos que él como docente conoce del tema, pero principalmente por sus circunstancias personales.

Respecto a las respuestas erróneas que puedan dar los alumnos hay que considerar que estas se pueden deber a diferentes factores como puede ser un olvido, una confusión, por ejemplo, o hasta una situación física como sería una visión defectuosa no detectada.

El enfoque formativo de la evaluación debe ser visto como un proceso que permite conocer la manera en que los alumnos organizan, estructuran y usan sus aprendizajes en diferentes contextos. Desde este enfoque evaluar “no se reduce a identificar la presencia o ausencia de algún fragmento de información para determinar una calificación, se necesita también la movilización de habilidades, valores y actitudes” (Secretaría de Educación Pública, 2011d, pág. 306), esto es un proceso que merece observación y seguimiento cercanos.

Muchos docentes utilizan la evaluación sumativa para obtener información periódica implementando instrumentos que les permitan cuantificar los logros de cada alumno y así poder emitir una calificación numérica. Es importante “orientar la evaluación en un sentido integrador y no parcial que permita equilibrar las oportunidades educativas.” (Secretaría de Educación Pública, 2011d, pág. 306).

El modelo de evaluación al que nos hemos enfocado en este trabajo es fundamentalmente cualitativo y formativo, es el que en nuestra opinión consideramos válido y adecuado para evaluar los procesos de formación humana y de cualquier situación en la que lo humano sea prioritario. Proporciona una gran riqueza de datos útiles y permite la posibilidad de intervenir y perfeccionar el desarrollo o actuación de los participantes.

Es conveniente comenzar dando especial relevancia a los aprendizajes que los alumnos han alcanzado, esto es los conocimientos que poseen; es importante detectar errores de aprendizaje, como se ha mencionado anteriormente, de cada alumno para poder apoyarle y desarrolle las competencias de acuerdo al nivel educativo en que se encuentra.

De la evaluación formativa que se aplica a los procesos de enseñanza y aprendizaje, Allal, Cardinet y Perrenoud (1979) identifican tres características que la distinguen y que propician el apoyo a los alumnos que presentan algún rezago en su aprendizaje: la recopilación de datos concernientes al progreso y las dificultades de aprendizaje encontradas por los alumnos; la interpretación de esa información desde una perspectiva criterial, utilizada como diagnóstico de los factores que originan las dificultades de aprendizaje y, la adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de la interpretación de datos.

Con la evaluación formativa, no sólo mejorarán los procesos sino también los resultados del aprendizaje ya que toda acción positiva favorecerá una formación integral.

En el caso de la educación preescolar, la evaluación es fundamentalmente de carácter cualitativo, está centrada en identificar los avances y dificultades que presentan los alumnos en su proceso de aprendizaje. Con el objeto de contribuir de forma constante en el aprendizaje de los alumnos, es importante que el docente observe, reflexione, identifique y sistematice la información sobre la forma en que realiza su intervención.

Para que el proceso de evaluación resulte efectivamente formativo y útil, se requiere que su aplicación se considere a lo largo de todo el desarrollo del proyecto didáctico: al inicio, durante el proceso y al final del mismo, poniendo en práctica la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa.

Es necesario replantear la evaluación no sólo como una acción que sirve para asignar una calificación, sino como una valiosa herramienta de aplicación permanente que ayude a mejorar los procesos de aprendizaje.

Recapitulando, respondamos los siguientes cuestionamientos; ¿qué se evalúa? los aprendizajes que adquieren progresivamente los alumnos, tomando como parámetro los aprendizajes esperados, así como, los estándares curriculares y las competencias desarrolladas, incluyendo las formas de organización del grupo dependiendo del tipo de actividad que se realice; ¿para qué se evalúa? para estimar y valorar los logros y dificultades de aprendizaje de los alumnos, también para identificar la pertinencia de la planeación, el diseño de estrategias y situaciones de aprendizaje adecuándolas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. ¿Quiénes participan en la evaluación de los aprendizajes? todos los actores involucrados en el proceso, alumnos, docentes y padres de familia, en su caso.

Los alumnos son una fuente inagotable de información, ya que manifiestan lo que han aprendido y qué se les dificulta. En el caso de los docentes por tener contacto cercano con el alumno y la mejor oportunidad para observarlo en diferentes actividades y circunstancias, es quien identifica cómo inicia cada alumno un ciclo escolar, lo acompaña en su desarrollo y verifica qué aprendizajes ha interiorizado. Sus observaciones son importantes ya que opinan respecto al comportamiento de cada alumno, sobre su forma de relacionarse con otros y su actitud hacia los docentes en general y hacia su grupo en particular.

La participación de la familia es relevante porque sus integrantes se dan cuenta de los cambios que, en este caso el alumno, va teniendo durante su estancia en la escuela.

Hasta el momento se ha expuesto el tema de la evaluación en general y las particularidades de la evaluación cualitativa, la cual sirve de apoyo para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dirija hacia la construcción de saberes individuales y contextualizados, orientados hacia la formación integral. Una evaluación educativa centrada más en los procesos que en los productos, en la construcción de conocimientos significativos y aplicables, en donde el alumno reflexiona sobre lo que sabe y corrige dándose cuenta de cuáles son sus áreas de

oportunidad. Ahora revisemos lo que la Secretaría de Educación Pública sugiere para llevar a cabo el registro de la información obtenida.

3.4 La evaluación por competencias en los Programas de estudio 2011 de Educación Básica.

Para tener un panorama más completo de lo que los Programas de estudio 2011 establecen en relación a la evaluación, revisemos primero cómo están organizados los aprendizajes, qué grados abarca cada periodo escolar, cuáles son los campos de formación y cuáles los espacios curriculares por nivel educativo, qué competencias se deben desarrollar y, por último, cuáles son los estándares y aprendizajes esperados para la Educación Básica.

3.4.1. Organización de los aprendizajes y su relación con la evaluación.

Los aprendizajes están organizados en un mapa curricular que abarca los tres niveles educativos, este mapa se representa por espacios organizados en cuatro campos de formación en el cual se puede observar de manera gráfica la articulación curricular. (Ver figura 1, p. 14).

Los programas se enfocan en el desarrollo de competencias de los alumnos que cursan cada uno de los niveles, estos programas tienen como finalidad principal propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano.

En lo que respecta a los periodos escolares, los cortes se realizan como se muestra en la siguiente figura:

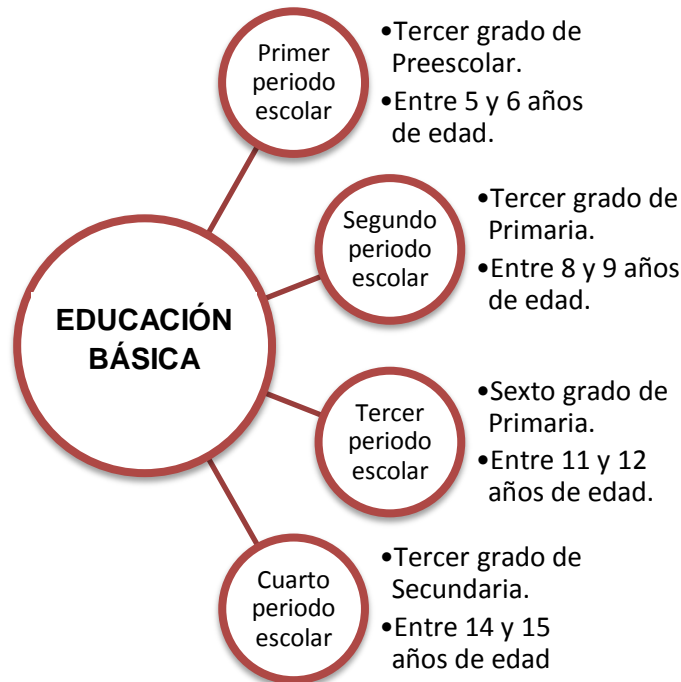


Figura 15. Cortes o periodos escolares.

CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

Los campos de formación, que la SEP plantea en el Plan de Estudios 2011, organizan, regulan y articulan los espacios curriculares, tienen carácter interactivo y son congruentes con las competencias para la vida. En cada uno se expresan los procesos graduales del aprendizaje de forma continua e integral y son los siguientes:

- *Lenguaje y comunicación:* su finalidad es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje. Permite ambientes de interacción a partir del “entendimiento y manejo de formas diversas de comprender la tecnología, del mismo modo que el énfasis del lenguaje está en su uso y no en su estructura.” (Secretaría de Educación Pública, 2011b, pág. 44).
- *Pensamiento matemático:* articula y organiza el tránsito de la aritmética y la geometría y de la interpretación de información y procesos de medición, al lenguaje algebraico; del razonamiento intuitivo al deductivo, y de la

búsqueda de información a los recursos que se utilizan para presentarla. “La actividad intelectual fundamental en estos procesos se apoya más en el razonamiento que en la memorización.” (Secretaría de Educación Pública, 2011b, pág. 48). El énfasis está en la solución de problemas, en la formulación de argumentos para explicar sus resultados y en el diseño de estrategias y sus procesos para la toma de decisiones.

- *Exploración y comprensión del mundo natural y social*: constituye la base de formación del pensamiento crítico; integra diversas perspectivas relacionadas con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos.
- *Desarrollo personal y para la convivencia*: su finalidad es que los alumnos aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. Aquí se integran con la misma perspectiva formativa, “los espacios curriculares que atienden el desarrollo del juicio moral, el cuidado de la salud y la integración de la corporeidad.” (Secretaría de Educación Pública, 2011b, pág. 53).

ESPACIOS CURRICULARES POR CAMPO DE FORMACIÓN

Los espacios curriculares son las asignaturas que en cada nivel educativo integran los campos de formación y que le dan forma al mapa curricular; se enlistan a continuación:

Lenguaje y comunicación

PREESCOLAR

- Lenguaje y comunicación
- 2ª lengua: Inglés para 3er. Grado de Preescolar

PRIMARIA

- Español
- 2ª lengua: Inglés

SECUNDARIA

- Español I, II y III
- 2ª lengua: Inglés I, II y III

Pensamiento matemático

PREESCOLAR

- Pensamiento matemático

PRIMARIA

- Matemáticas

SECUNDARIA

- Matemáticas I, II y III

Exploración y comprensión del mundo natural y social

PREESCOLAR

- Exploración y conocimiento del mundo
- Desarrollo físico y salud

PRIMARIA

- Exploración de la Naturaleza y la Sociedad
- La Entidad donde vivo
- Ciencias Naturales
- Geografía
- Historia

SECUNDARIA

- Ciencias I (énfasis en Biología)
- Ciencias II (énfasis en Física)

- Ciencias III (énfasis en Química)
- Tecnología I, II y III
- Geografía de México y del Mundo
- Historia I y II
- Asignatura Estatal

Desarrollo personal y para la convivencia

PREESCOLAR

- Desarrollo personal y social
- Expresión y apreciación artísticas

PRIMARIA

- Formación Cívica y Ética
- Educación Física
- Educación Artística

SECUNDARIA

- Formación Cívica y Ética I y II
- Tutoría
- Educación Física I, II y III
- Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)

3.4.2 Competencia

Sintetizando las definiciones expuestas anteriormente, sabemos que se llama competencia a la capacidad que tiene una persona de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

El alumno debe desarrollar las competencias, en este caso, durante los tres niveles de Educación Básica, ya que no se adquieren de forma definitiva sino que se amplían y se enriquecen de acuerdo a la experiencia, de los retos a que se

enfrenta y de los problemas que logra resolver, no sólo en el ámbito escolar, sino durante toda su vida.

A continuación, se describen las competencias por campo de formación conforme lo plantea la Secretaría de Educación Pública en los Programas de estudio 2011.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS POR ASIGNATURA

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS (Secretaría de Educación Pública, 2011e, pág. 24)

1. Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
2. Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
3. Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.
4. Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

COMPETENCIAS MATEMÁTICAS (Secretaría de Educación Pública, 2011e, pág. 79)

1. Resolver problemas de manera autónoma.
2. Comunicar información matemática.
3. Validar procedimientos y resultados.
4. Manejar técnicas eficientemente.

COMPETENCIAS DE CIENCIAS (Secretaría de Educación Pública, 2011e, pág. 100)

1. Relación entre la naturaleza y la sociedad en el tiempo.
2. Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información.
3. Aprecio de sí mismo, de la naturaleza y de la sociedad.

COMPETENCIAS CÍVICAS Y ÉTICAS (Secretaría de Educación Pública, 2011e, pág. 125)

1. Conocimiento y cuidado de sí mismo.
2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
3. Respeto y valoración de la diversidad.
4. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.
5. Manejo y resolución de conflictos.
6. Participación social y política.
7. Apego a la legalidad y sentido de justicia.
8. Comprensión y aprecio por la democracia.

COMPETENCIAS DE EDUCACIÓN FÍSICA (Secretaría de Educación Pública, 2011e, pág. 163)

1. Manifestación global de la corporeidad.
2. Expresión y desarrollo de habilidades y destrezas motrices.
3. Control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa.

COMPETENCIAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA (Secretaría de Educación Pública, 2011e)

1. Artística y Cultural
 - a) Ejes: Apreciación, Expresión y Contextualización
 - b) Lenguajes artísticos: Artes visuales, Expresión corporal y danza, Música y Teatro.

En la siguiente figura se describen los supuestos básicos que sirven para organizar la planeación de las competencias en cada uno de los bloques.

SUPUESTOS BÁSICOS PARA LA GRADACIÓN, COMPLEJIDAD Y DISTRIBUCIÓN DE LAS COMPETENCIAS.

GRADACIÓN	COMPLEJIDAD	DISTRIBUCIÓN
<p>* Se determina un desarrollo progresivo y gradual de las competencias.</p> <p>*Se establece una gradación que se vincula con el desarrollo cognitivo y moral, que se favorece en preescolar y que mantiene continuidad en primaria y secundaria.</p>	<p>*Se organizan las competencias de lo concreto a lo abstracto y de lo particular a lo general.</p> <p>*Se aumenta la complejidad de las competencias conforme avanzan en los grados que constituyen la Educación Básica.</p>	<p>*Las competencias se desarrollan todo el tiempo.</p> <p>*Para efectos didácticos, de acuerdo con el grado y nivel educativo, las competencias se desarrollan en cada bloque.</p>

Figura 16. Supuestos básicos para la gradación, complejidad y distribución de las competencias. (Secretaría de Educación Pública, 2011d, pág. 137).

3.4.3 Estándares curriculares y aprendizajes esperados

Tienen como marco de referencia internacional el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA) que permite conocer el nivel de desempeño de los alumnos para la Educación Básica. La prueba de PISA es un “consenso mundial educativo que perfila las sociedades contemporáneas a partir de tres campos de desarrollo: la lectura como habilidad superior, el pensamiento abstracto como base del pensamiento complejo, y el conocimiento objetivo del entorno como sustento de la interpretación de la realidad científica y social.” (Secretaría de Educación Pública, 2011e, pág. 85).

3.4.3.1 Estándares curriculares

Se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno, como anteriormente se mencionó también se les llama cortes, los que corresponden a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los alumnos y son el referente para el diseño de instrumentos de evaluación.

Son descriptores de logro, como se mencionó anteriormente, sintetizados por los aprendizajes esperados, que cada alumno demostrará al concluir un periodo escolar en cada uno de los espacios curriculares.

ESTÁNDARES CURRICULARES DE ESPAÑOL (Secretaría de Educación Pública, 2011e, pág. 17).

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

ESTÁNDARES NACIONALES DE HABILIDAD LECTORA (Secretaría de Educación Pública, 2011b, pág. 87).

En la siguiente figura se establece el número de palabras por minuto que, de acuerdo al grado escolar, deberá leer cada alumno.

NIVEL	GRADO	PALABRAS LEÍDAS POR MINUTO
<i>Primaria</i>	1°	35 a 59
	2°	60 a 84
	3°	85 a 99
	4°	100 a 114
	5°	115 a 124
	6°	125 a 134
<i>Secundaria</i>	1°	135 a 144
	2°	145 a 155
	3°	155 a 160

Figura 17. Estándares de lectura. (Secretaría de Educación Pública, 2011b, pág. 87).

ESTÁNDARES DE SEGUNDA LENGUA: INGLÉS (Secretaría de Educación Pública, 2011b, pág. 87).

1. Comprensión.
2. Expresión.

3. Multimodalidad.
4. Actitudes hacia el lenguaje y la comunicación.

ESTÁNDARES CURRICULARES DE MATEMÁTICAS (Secretaría de Educación Pública, 2011e, pág. 71).

1. Sentido numérico y pensamiento algebraico.
2. Forma, espacio y medida.
3. Manejo de la información.
4. Actitud hacia el estudio de las matemáticas.

ESTÁNDARES CURRICULARES DE CIENCIAS (Secretaría de Educación Pública, 2011e, pág. 93).

1. Conocimiento científico
2. Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología
3. Habilidades asociadas a la ciencia
4. Actitudes asociadas a la ciencia

ESTÁNDARES DE HABILIDADES DIGITALES (Secretaría de Educación Pública, 2011b, pág. 89).

1. Creatividad e innovación.
2. Comunicación y colaboración.
3. Investigación y manejo de información.
4. Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones.
5. Ciudadanía digital.
6. Funcionamiento y conceptos de las TIC.

3.4.3.2 Aprendizajes esperados

Los aprendizajes esperados, articulan el sentido del logro educativo, son indicadores del mismo y “definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser” (Secretaría de Educación Pública, 2011c, pág. 110) son un referente para la planificación y la evaluación. Igualmente “señalan de

manera sintética los conocimientos y las habilidades que todos los alumnos deben alcanzar como resultado del estudio de varios contenidos”, ya sea que estén incluidos de forma explícita o no, en el bloque que se esté realizando.

3.4.4 Evaluación

En los Programas 2011 de Educación Básica y en el Plan de Estudios 2011, como ya se mencionó anteriormente, se establece que el docente es el “encargado de la evaluación de los aprendizajes por lo tanto es quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace las modificaciones necesarias en su práctica de enseñanza para que los alumnos logren los aprendizajes establecidos.” (Secretaría de Educación Pública, 2011b, pág. 31).

Este seguimiento, permite la obtención de información y evidencias que le dan al docente la oportunidad de identificar los logros y los factores que influyen o dificultan el aprendizaje de los alumnos, para lo cual se proponen tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa.

La evaluación desde su enfoque formativo, sea cual sea el momento en que se realice o los agentes que intervengan, debe conducir al mejoramiento del aprendizaje de los alumnos y a un mejor desempeño docente.

Los referentes para la evaluación lo constituyen los aprendizajes esperados de cada campo formativo, asignatura y grado escolar, según corresponda, y los estándares de cada uno de los cuatro periodos establecidos: tercero de Preescolar, tercero y sexto de Primaria, y tercero de Secundaria.

PREESCOLAR

¿Qué se evalúa?

- Los aprendizajes que adquieren progresivamente los alumnos, tomando como parámetro los aprendizajes esperados.
- Los estándares curriculares y las competencias, de los seis campos formativos, que van logrando los alumnos.

¿Para qué se evalúa?

- Estimar y valorar logros y dificultades de aprendizaje de los alumnos.
- Identificar la pertinencia de la planificación, el diseño de estrategias y situaciones de aprendizaje, para adecuarlas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- Mejorar los ambientes de aprendizaje, las formas de organización y relación que se presentan en el espacio escolar.

PRIMARIA Y SECUNDARIA

Es importante recordar que la evaluación es un proceso de registro de información sobre el estado del desarrollo de los conocimientos y de las habilidades de los alumnos, su propósito es orientar las decisiones respecto al proceso de enseñanza y al desarrollo de la situación de aprendizaje, para lo cual es necesario contar con sus producciones en las diferentes etapas de éstas.

El enfoque formativo de la evaluación permite conocer la manera en que los alumnos organizan, estructuran y usan sus aprendizajes en contextos determinados.

La siguiente figura es una muestra del formato propuesto por la SEP para organizar la planeación teniendo como referente las competencias.

	Aprendizaje esperado	Contenidos	Habilidades digitales	Secuencia didáctica	Recursos didácticos	Evaluación	
COMPETENCIA							Inicio
							Desarrollo
							Cierre
Bibliografía							

Figura 18. Formato de planeación. (Secretaría de Educación Pública, 2011e, pág. 377)

La participación de los alumnos en la evaluación de su proceso y en el proceso del grupo, les da oportunidad de valorar sus saberes previos, identificar las estrategias que les permitan aprender y reconocer los aspectos en que se deben esforzar para lograr los aprendizajes esperados.

Por lo anterior se recomienda que al cierre de cada sesión, se reflexione sobre las experiencias y aprendizajes, realizando actividades de autoevaluación basadas en indicadores previamente establecidos.

Para valorar el grado de dominio que un alumno tiene de una competencia, el docente debe observar atentamente el análisis que el alumno hace ante una situación problematizadora, qué actitudes presenta; los procedimientos que domina y la serie de conocimientos que pone en juego. Para esto se sugiere el uso de rúbricas que contengan indicadores específicos de acuerdo a la actividad realizada.

La evaluación considera en qué fase se encuentra el alumno, si está en la inicial, en la de ejercitación, en la de teorización, o en la de validación. (Ver figura 13, p.58).

Es importante identificar, para la evaluación formativa, las acciones que se pueden llevar a cabo para fortalecer el logro de los aprendizajes esperados:

- Identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en el aprendizaje de los alumnos, valorar el saber.
- Detectar los aciertos y destrezas de los alumnos para aplicar y fortalecer su aprendizaje constructivo y significativo, valorar el saber hacer.
- Fomentar una actitud y juicio crítico, individual y grupal, de forma responsable, valorar el saber ser.

En el caso de la evaluación sumativa, es un recurso que refleja el nivel del éxito del trabajo desarrollado y permite integrar el avance que tiene el alumno desde el inicio de su aprendizaje hasta su conclusión.

En el siguiente capítulo se presentarán ejemplos de los instrumentos de evaluación sugeridos por la SEP, y se mencionarán los elementos básicos para la elaboración de algunos instrumentos de evaluación.

Capítulo 4 Análisis de la evaluación en los Programas de estudio 2011 de Educación Básica. Propuesta de diseño de instrumentos para la evaluación cualitativa desde el enfoque por competencias.

En el presente capítulo se expondrán las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación propuestos por la Secretaría de Educación Pública para la Educación Básica, se identificarán los elementos básicos para el diseño de un instrumento de evaluación y se propondrán algunos instrumentos que se pueden utilizar en diferentes niveles educativos.

El registro de los resultados nos permite comparar entre lo que se logró aprender y los aprendizajes esperados, este registro se puede llevar a cabo mediante diversos instrumentos, y su uso dependerá de la información que se desee obtener y de los aprendizajes que se pretenda evaluar. Lo recomendable es hacer uso de diferentes instrumentos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, para la obtención de información suficiente y confiable.

4.1 Estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación

Las estrategias de evaluación son un “plan de acción para valorar el aprendizaje de los alumnos, reconocer sus avances e identificar las interferencias” (Secretaría de Educación Pública, 2013a, pág. 70), y de esta forma llevar a cabo una intervención docente oportuna y asertiva. Las estrategias deben ser congruentes con las características y necesidades individuales y colectivas del grupo, como se menciona en el Plan de Estudios 2011, Educación Básica.

Dependiendo del tipo de instrumentos que utilicen, las estrategias de evaluación pueden tener las siguientes finalidades:

- Estimular la autonomía.
- Monitorear el avance e interferencias.
- Comprobar el nivel de comprensión.

- Identificar las necesidades.

Respecto a las técnicas de evaluación la SEP establece que son los “procedimientos utilizados por el docente para obtener información relacionada con el aprendizaje de los alumnos.” (Secretaría de Educación Pública, 2013a, pág. 19). Cada técnica de evaluación conlleva instrumentos de evaluación, mismos que son recursos con una estructura y diseño acorde a fines específicos.

Los instrumentos de evaluación son los “recursos que se emplean para recolectar y registrar información acerca del aprendizaje de los alumnos y la propia práctica docente.” (Secretaría de Educación Pública, 2013a, pág. 70).

En la siguiente figura se muestran algunas de las técnicas, los instrumentos y los aprendizajes que se pueden evaluar:

Técnicas	Instrumentos	Aprendizajes que pueden evaluarse		
		Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores
Observación	Guía de observación	X	X	X
	Registro anecdótico	X	X	X
	Diario de clase	X	X	X
	Diario de trabajo	X	X	X
	Escala de actitudes			X
Desempeño de los alumnos	Preguntas sobre el procedimiento	X	X	
	Cuadernos de los alumnos	X	X	X
	Organizadores gráficos	X	X	
Análisis del desempeño	Portafolio	X	X	
	Rúbrica	X	X	X
	Lista de cotejo	X	X	X
Interrogatorio	Tipos textuales: Debate y Ensayo	X	X	X
	Tipos orales y escritos: Pruebas escritas	X	X	

Figura 19. Técnicas, instrumentos y aprendizajes. (Secretaría de Educación Pública, 2013a, pág. 20).

Dicha clasificación, que a continuación se presenta es la propuesta por la SEP (Secretaría de Educación Pública, 2013a), y obedece a las finalidades que se persiguen en la Educación Básica.

TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN

Permiten evaluar los procesos de aprendizaje en el momento en que se producen. Mediante éstas, es posible identificar los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que posee cada alumno y cómo los pone en movimiento en situaciones determinadas. Permite el registro de situaciones relevantes de comportamientos atípicos, accidentes y enfermedades. Es importante establecer lo que se va a observar, determinar los criterios, percibir los detalles y enunciar.

La observación puede ser sistemática o asistemática; en la primera: “el observador define previamente los propósitos a observar” (Secretaría de Educación Pública, 2013a, pág. 21), como por ejemplo, la forma de organizarse en un trabajo en equipo o las actitudes que presenta hacia el grupo. En la segunda: “el observador registra la mayor cantidad de información posible de una situación de aprendizaje sin focalizar algún aspecto en particular.” (Secretaría de Educación Pública, 2013a, pág. 21).

En primer lugar, se debe registrar de forma general todo lo sucedido durante alguna actividad; después para sistematizar la información, se analizan similitudes, diferencias y correlaciones, cuidando que el registro sea lo más objetivo posible, dando la oportunidad de continuar o replantear la estrategia de aprendizaje. La guía de observación y el registro anecdótico son instrumentos muy útiles para registrar la información.

- **Guía de observación**

Es una lista de indicadores que orientan la observación señalando los aspectos relevantes.

Para elaborar una guía de observación es importante definir los propósitos de la observación, el tiempo estimado y los aspectos a observar, esto es, los indicadores.

Con estos elementos se registra lo observado de acuerdo al desempeño del alumno, ya sea de forma individual o grupal.

Una guía de observación puede ser no estructurada o estructurada:

a) No estructurada, “la observación se dirige hacia grandes campos de interés (...) pudiendo ser las competencias” (Pimienta, 2008, pág. 61), o la evaluación de actitudes. La interpretación debe realizarse con base en la descripción de las actitudes observadas.

El siguiente es un ejemplo de guía de observación, puede contener tantas manifestaciones como sean necesarias para acercarse a la competencia que se pretende observar, esto depende del programa o asignatura correspondiente.

GUÍA DE OBSERVACIÓN NO ESTRUCTURADA PARA GEOGRAFÍA

Características	Descripción de la observación	Interpretación de la observación
Adquirir conciencia del espacio geográfico		
Reconocer su pertinencia espacial		
Valorar la diversidad espacial		
Asumir los cambios del espacio		
Saber vivir en el espacio		

Figura 20. Guía de observación no estructurada. (Pimienta, 2008, pág. 62).

b) Estructurada, tienen un mayor grado de especificidad las manifestaciones de las competencias o los indicadores de las actitudes específicas a observar. Se puede utilizar una escala tipo Likert: 1. Nunca, 2. Algunas veces, 3. Casi siempre, 4. Siempre.

GUÍA DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADA

Actitudes	Indicadores	Escala			
		1	2	3	4
Responsabilidad	Trae los materiales necesarios para las prácticas				
	Trae el cuaderno de trabajo				
	Es puntual en las actividades				
	Trae el libro de texto				
	Asume las consecuencias de sus actos				

Figura 21. Guía de observación estructurada. (Pimienta, 2008, pág. 63).

- **Registro anecdótico**

Es un informe que describe hechos, sucesos o situaciones concretas y que son importantes para el alumno o grupo; en él se registran sus actitudes, intereses o procedimientos.

Para elaborar un registro anecdótico es importante que contenga los siguientes elementos:

- Fecha.
- Hora.
- Nombre del alumno.
- Actividad evaluada.
- Contexto de la observación.
- Descripción de lo observado.
- Interpretación de lo observado.

En él también se registran hechos o situaciones que se salen de lo común, que “aportan ideas o formas de actuar de los alumnos y permiten apreciar sus procesos de aprendizaje.” (Pimienta, 2008, pág. 28).

- **Diario de clase**

Es un registro individual donde cada alumno plasma su experiencia personal en las actividades que realiza.

Para el diario de clase se deben considerar los siguientes elementos:

- Periodicidad del diario y propósito.
- Contenido del diario.
- Llevar a cabo un seguimiento del diario de cada alumno.
- Propiciar la reflexión entre pares y docente-alumno.

Su uso es enriquecedor para la autoevaluación ya que permite identificar logros y áreas de oportunidad en el proceso de aprendizaje.

- **Diario de trabajo**

Este es elaborado por el docente y en él se registra una narración breve de la jornada escolar y de los acontecimientos relevantes sucedidos. Por ejemplo, datos sobre las actividades planteadas, la organización y desarrollo. Además de los acontecimientos relevantes, registrar las reacciones y opiniones de los alumnos hacia las actividades realizadas y hacia su propio aprendizaje. Reconocer si las formas de trabajo fueron las adecuadas para las actividades y hacer una valoración general que incluya una autoevaluación.

- **Escala de actitudes**

Es una lista de enunciados que se utiliza para medir una actitud personal, en actividades determinadas. Para su elaboración, es importante considerar lo siguiente:

- Determinar la actitud.
- Elaborar los enunciados que indiquen diversos aspectos.

- Estos deben facilitar las respuestas.
- Utilizar “criterios de la escala tipo Likert. (Totalmente de acuerdo; Parcialmente de acuerdo; Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo; Parcialmente en desacuerdo, y Totalmente en desacuerdo).” (Pimienta, 2008, pág. 35).
- Distribuir los enunciados en forma aleatoria.

La escala de actitudes refleja la disposición favorable o desfavorable que muestra un alumno, y que en conjunto interfieren en el aprendizaje o en su integración al grupo.

TÉCNICAS DE DESEMPEÑO

Son las que requieren de la participación activa del alumno ya que debe demostrar su aprendizaje en cualquier situación, aplicando sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

- **Preguntas sobre el procedimiento**

Su finalidad es obtener información de los alumnos sobre la “apropiación y comprensión de conceptos, procedimientos y la reflexión de su experiencia.” (Pimienta, 2008, pág. 37).

Para su elaboración se requiere:

- Determinar el tema.
- Considerar la cantidad de preguntas de acuerdo al tiempo invertido en cada tema. Se sugiere usar una tabla de especificaciones.
- Establecer la intención de las preguntas.
- Ordenar las preguntas graduando su dificultad.
- Determinar el instrumento de evaluación.

- **Cuaderno de los alumnos**

Su revisión permite realizar un seguimiento del desempeño de los alumnos. Observar su proceso de aprendizaje, verificar que de acuerdo a lo establecido el

cuaderno contenga, por ejemplo, portada del tema o bimestre, registro de tareas o trabajos realizados y entregados, secuencia en los contenidos, evidencia de actividades realizadas, en su caso.

- **Organizadores gráficos**

Es una representación visual que comunica la estructura lógica de un contenido, pueden ser: cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas mentales, diagramas de árbol y redes semánticas, entre otros.

Se debe considerar que para usarlos como instrumentos de evaluación es necesario:

- Definir el tipo de organizador y su propósito.
- Seleccionar los conceptos.
- Se recomienda realizar el primer organizador de forma conjunta.
- Comunicar criterios de evaluación de acuerdo con las características del organizador.

A continuación se explicarán los más usados por los docentes:

a) Cuadros sinópticos.

Organizan la información de manera jerárquica estableciendo relaciones, utilizan llaves para denotar relaciones.

b) Mapas conceptuales.

Son estructuras jerarquizadas por diferentes niveles de generalidad o inclusión conceptual.

c) Mapas mentales

Son una forma gráfica de representar la relación entre conceptos, permiten expresar los aprendizajes y hacer asociaciones de una forma más fácil, mediante gráficos, tienen un estilo personal.

TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DEL DESEMPEÑO

a) Portafolio.

Es un concentrado de evidencias estructuradas y relevantes, que proporcionan información valiosa sobre el desempeño y el logro de los aprendizajes esperados, esto último requiere de criterios que permiten identificar el nivel de desempeño del alumno. Permite tener evidencias objetivas del proceso de realización de las actividades; contiene producciones que ilustran los esfuerzos, progresos y logros del alumno.

Las fases para la integración del portafolio son:

1. Recolección de evidencias.
2. Selección de evidencias.
3. Análisis de las evidencias.
4. Integración del portafolio.

Para poder elaborar el portafolio es necesario:

- Establecer su propósito.
- Definir los criterios que identifiquen el nivel de desempeño, deben ser congruentes con los aprendizajes esperados.
- Reflexionar y analizar las evidencias.
- Organizar el contenido.

b) Rúbrica

Se debe considerar una escala de valor descriptiva, numérica o alfabética, relacionada con el nivel de logro alcanzado. La rúbrica consta de dos ejes, el vertical donde se distribuyen los aspectos a evaluar y el horizontal que incluye los rangos de valoración.

Es necesario considerar para su elaboración lo siguiente:

- Que los indicadores tengan su sustento en los aprendizajes esperados.

- Establecer un grado máximo, intermedio y mínimo de logro de cada indicador.
- Que sea fácil de comprender y utilizar.

c) Lista de cotejo

En esta se señalan con precisión las tareas, acciones, procesos y actitudes a evaluar; sólo considera los aspectos relevantes del proceso. En ella se registra de forma sencilla y clara el seguimiento en el avance progresivo de los aprendizajes, es un recurso útil para registrar la evaluación continua y al final de un periodo establecido.

TÉCNICAS DE INTERROGATORIO

Tipos textuales, orales y escritos.

Los elementos que se requieren para realizarlos son:

- Determinar el tipo de texto.
- Conocer sus características en cuanto a forma y contenido.
- Seleccionar el tema.
- Definir el propósito.
- Identificar al destinatario.
- Delimitar la extensión o tiempo.

d) Tipos textuales

- Debate: Es una discusión estructurada acerca de un tema.

En la siguiente figura se representan las fases del debate:

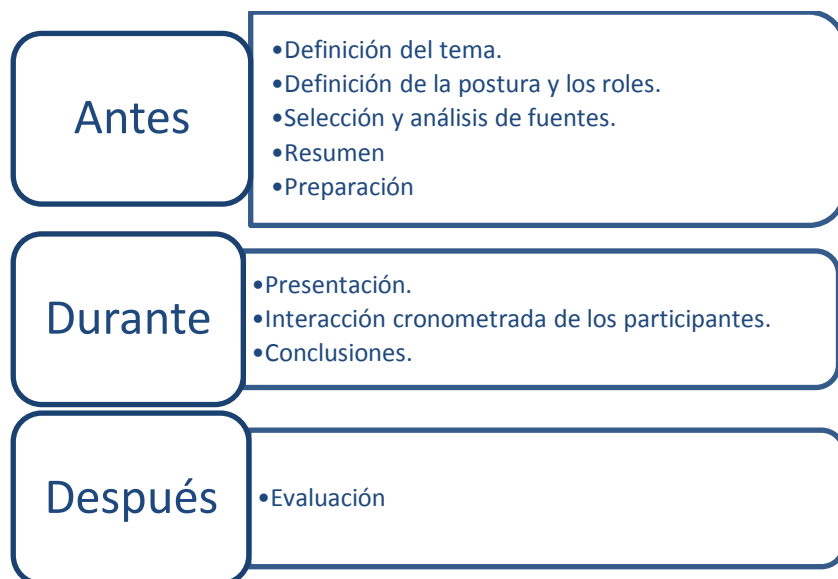


Figura 22. Fases del debate. Elaborada a partir de (Secretaría de Educación Pública, 2013a, pág. 60).

Para llevar a cabo un debate es necesario:

- Contar con un formato preestablecido donde se especifiquen los roles, la duración y el tiempo de participación.
 - Propiciar un clima de confianza y respeto.
 - Sustentar las posturas mediante la argumentación.
 - Conocer el tema profundamente.
- Ensayo: Es una producción escrita cuya finalidad es exponer las ideas del alumno, es de estructura libre y se organiza en inicio, desarrollo y cierre.

Para su elaboración se requiere:

- Definir el tema.
- Identificar destinatario.
- Buscar y seleccionar fuentes de información.
- Identificar puntos de vista diferentes.
- Redactar borrador.
- Expresar ideas personales y enriquecerlas con las ideas de otros.
- Corregir.

- Editar.
- Presentar.

En la siguiente figura se representan las fases del ensayo:

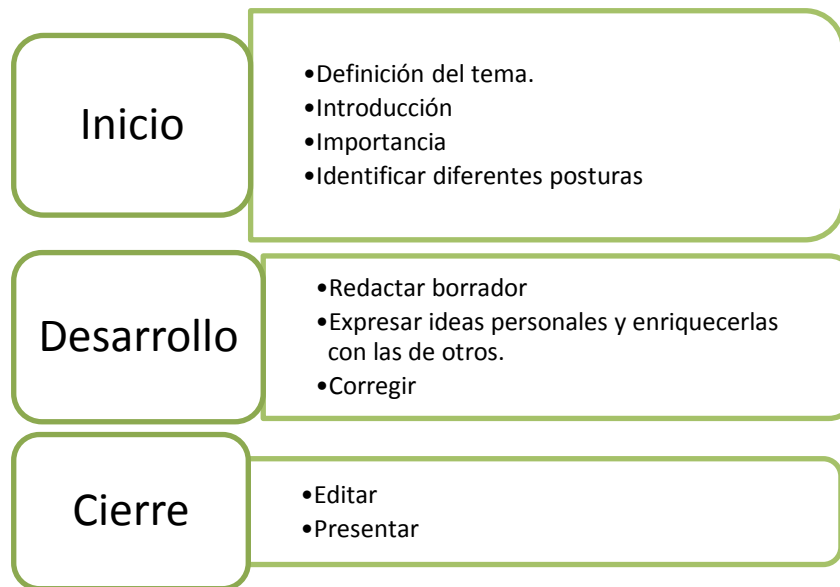


Figura 23. Fases del ensayo. Elaborada a partir de (Secretaría de Educación Pública, 2013a, págs. 61-62).

- **Tipos orales y escritos**

- a) Pruebas escritas

Se construyen a partir de un conjunto de preguntas claras y precisas. Constituyen una muestra representativa de los contenidos a evaluar; como se ha mencionado, la cantidad de preguntas debe ser congruente con la importancia del contenido.

Para esto podemos contar con varios tipos de preguntas, por ejemplo:

- De opción múltiple.
- De base común; por ejemplo, un texto.
- De ordenamiento.
- Verdaderas o falsas.

- De correlación.
- Para completar ideas.
- Abiertas de respuesta única.

Para su elaboración, es necesario identificar los aprendizajes esperados que se pretende evaluar.

Deben mostrar:

- Objetividad.
- Validez.
- Confiabilidad.
- Asignarle un valor.

b) Pruebas de respuesta abierta

Son conocidas como pruebas de ensayo o subjetivas, dan plena libertad de respuesta; lo que se evalúa es “la lógica de sus reflexiones, la capacidad comprensiva y expresiva, el grado de conocimientos, el procedimiento de sus análisis y la coherencia de sus conclusiones.” (Pimienta, 2008, pág. 67).

Para su elaboración, se requiere seleccionar los aprendizajes esperados y los contenidos que se vinculan, definir que se espera obtener de cada pregunta, por ejemplo, una opinión, una interpretación o una hipótesis, entre otros.

Para su formulación es necesario considerar:

- Que los alumnos argumenten mediante respuestas amplias.
- Especificar qué se espera de ellos.
- Programar el tiempo de realización.
- Establecer criterios de evaluación.
- Promover la observación y reflexión personal respecto a los propios procesos.

Los instrumentos expuestos como se menciona en el Programa de Estudio 2011, son opcionales, lo importante es “evaluar utilizando instrumentos que permitan sistematizar la información.” (Secretaría de Educación Pública, 2011d, pág. 188).

Otros instrumentos que se pueden utilizar y que no se mencionan en los Programas de Estudio 2011 son los siguientes:

c) Entrevista

Para la entrevista se diseña un instrumento sencillo que permita obtener información de los comportamientos frecuentes del alumno, gustos, intereses, dificultades en algún área de su desarrollo, formas en que se relaciona con otros.

- Guía de entrevista:
 - a) No estructurada, considera aspectos generales en los que se basan las preguntas, estas son indicativas; aportan mucha información acerca del ambiente que rodea al alumno.

GUÍA DE ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA

Aspectos	Algunas preguntas	Toma de notas acerca de las respuestas (se pueden grabar primero y después transcribirse)	Interpretación de las respuestas
Contenidos	¿Podría hablar acerca de cómo aprecia el aprendizaje de su hijo(a)? ¿Muestra alguna deficiencia? ¿Dónde?		
Actividades extraescolares	¿Cómo se ha sentido con las actividades que hemos realizado fuera de la escuela? ¿Tendría comentarios adicionales para mejorar tales actividades?		
Estrategias didácticas			
Instalaciones de la escuela			
Ambiente en el salón de clases			

Figura 24. Guía de entrevista no estructurada. (Pimienta, 2008, pág. 64).

b) Estructurada, contiene un listado de preguntas y posibles respuestas.

GUÍA DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA

1. ¿Con cuántos baños con regadera se cuenta dentro de su vivienda?

<u> 0 </u> Ninguno	0 Clasificar como D/E
<u> 1 </u> Uno	1 Continuar
<u> 2 </u> Dos	2 Pasar a 38
<u> 3 </u> Tres	3 Clasificar como A/B/C+

2. Dentro de su hogar, ¿se cuenta con calentador de agua o boiler?

<u> 1 </u> No	1 Clasificar como D/E
<u> 2 </u> Si	2 Continuar

3. En su hogar, ¿hay al menos un auto para el uso de algún miembro del hogar, no importa que sea un taxi o un auto de la compañía?

<u> 1 </u> No	1 Continuar
<u> 2 </u> Si	2 Clasificar como D+

4. Sin contar los baños, pero sí incluyendo todas las demás habitaciones de su vivienda, ¿con cuántas habitaciones cuenta su hogar? Por favor, incluya la cocina, las recámaras y las áreas de estar.

<u> 1 </u> Entre una y cinco	1 Clasificar como D/E
<u> 2 </u> Seis o más	2 Clasificar como D+

Figura 25. Guía de entrevista estructurada. (Pimienta, 2008, pág. 66).

- Guía de autoevaluación:
 - a) No estructurada, en ésta es importante la flexibilidad, se recomienda dirigir la atención hacia “las áreas que se considera pertinente valorar” (Pimienta, 2008, pág. 65), mediante reflexiones, expresiones y escrituras libres. Descubrir las categorías que surgen del análisis y la criticidad con que el alumno percibe sus procesos.

b) Estructurada, se obtienen datos cuantificables; sin embargo, su utilidad está en la propia reflexión de las respuestas dadas, se propicia la toma de conciencia de los propios procesos.

GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN ESTRUCTURADA

Nombre _____

Sexo: M: ____ F: ____ **Edad:** _____ años

5= Muy de acuerdo, 4= De acuerdo, 3= Ni de acuerdo, ni en desacuerdo,

2= En desacuerdo, 1= Muy en desacuerdo

Núm.	Aspectos a evaluar	
1	He realizado las actividades que el profesor ha encomendado en el tiempo requerido.	
2	Realicé anotaciones especiales a los trabajos después de recibir la evaluación del profesor.	
3	Entregué los trabajos con la calidad requerida para este nivel.	
4	He aprendido ampliamente los contenidos del curso.	
5	Llegué puntual a todas las sesiones.	
6	He puesto en práctica los conocimientos adquiridos durante el curso.	
7	He realizado con honestidad la presente evaluación.	

Figura 26. Guía de autoevaluación estructurada. (Pimienta, 2008, pág. 68).

- Guía de coevaluación:
 - a) No estructurada, generalmente se realiza en pares y el enjuiciamiento es abierto.
 - b) Estructurada, de forma regular presenta una estructura similar a la guía de autoevaluación estructurada.

GUÍA DE COEVALUACIÓN ESTRUCTURADA

Nombre del evaluador: _____

Nombre del evaluado: _____

5= Excelente, 4= Muy bien, 3= Bien, 2= Regular, 1= Deficiente

Núm.	Aspectos a evaluar	
1	El trabajo denota cuidado en la ortografía, redacción y limpieza.	
2	Se evidencia el aprendizaje del alumno.	
3	El contenido es relevante y pertinente.	
4	La participación tiene relación con el tema.	
5	El trabajo en equipo es productivo.	

Figura 27. Guía de coevaluación estructurada. (Pimienta, 2008, pág. 69).

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Son recursos que permiten evidenciar lo que desconocen o que ponen en juego los conocimientos y competencias de los alumnos. A continuación, se mencionan algunas estrategias didácticas que pueden apoyar el proceso educativo:

- Juegos
- Réplica de situaciones reales o ficticias
- Análisis de imágenes
- Análisis de textos
- Trabajo por proyectos
- Unidad didáctica de investigación
- Estudio de caso
- Dinámica
- Experimento
- Problema
- Diseño
- Representación

La estrategia didáctica “es un procedimiento didáctico para desarrollar competencias en interacción con el contexto en donde los alumnos organizados por grupos, aplican los conocimientos habilidades, actitudes y valores que han

adquirido a lo largo del trabajo cotidiano.” (Secretaría de Educación Pública, 2009, pág. 34).

En su planeación, el docente define las competencias y determina la estrategia didáctica acorde a las necesidades e intereses de los alumnos.

Este procedimiento implica realizar un diagnóstico, determinar un problema, planear actividades para resolverlo, ejecutarlas y evaluarlas, en cada fase del proyecto que se realice se integran algunos o todos los contenidos del curso y de otras asignaturas.

Ahora se ahondará en una estrategia didáctica que la SEP propone se lleve a cabo en todos los niveles educativos para el desarrollo de competencias, esto es, el trabajo por proyectos.

Se considera un “procedimiento dinámico que organiza la enseñanza mediante actividades que tienen sentido en la vida de los alumnos” (Kilpatrick, 1918). El trabajo por proyectos utiliza la transversalidad como medio para establecer puentes de unión entre el saber académico y el saber cotidiano.

El currículo transversal del mapa curricular de la Educación Básica, otorga un carácter social al contenido de las asignaturas que se integran al trabajo por proyectos, ya que se contextualizan en torno a un ambiente socio-cultural. Posibilita la adquisición y fortalecimiento de la creatividad, la imaginación, la autoestima, la investigación y el análisis.

TIPOS DE PROYECTOS

- Científicos
- Tecnológicos
- Ciudadanos

FASES DEL TRABAJO POR PROYECTOS (Secretaría de Educación Pública, 2009, pág. 34).

1. Identificación de las competencias y contenidos

2. Contextualización y diagnóstico
3. Encuadre
4. Conformación de equipos de trabajo
5. Actividades a realizar
6. Ejecución de las actividades planeadas
7. Valoración del proceso de manera continua.

EVALUACIÓN EN EL TRABAJO POR PROYECTOS

Desde la planeación del proyecto se determina qué tipo de evaluación se llevará a cabo, sumativa o formativa; y qué agentes intervendrán, si se aplicará la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. En cualquier caso significa que se incorporen aspectos relacionados con ¿el qué, cómo y cuándo evaluar? propiciando también la participación.

Les permite a los alumnos analizar lo que aprendieron y cómo lo aprendieron, tomando en cuenta las actividades, los materiales, el tiempo, qué fue más fácil y qué se dificultó, qué les gustó y qué no, por ejemplo. Parte del registro que se recomienda hacer es argumentar el porqué de cada uno de los aspectos anteriores, qué competencias se observaron y cuáles requieren seguir desarrollando, teniendo como base los aprendizajes esperados de las asignaturas involucradas.

4.2 Instrumentos de evaluación en los Programas de estudio 2011.

Ejemplos de instrumentos de registro de la información sugeridos en los Programas 2011.

A continuación se mencionan, por periodo escolar, los instrumentos que la SEP propone utilizar para la evaluación, la lista no es exhaustiva pero sí es un buen inicio.

4.2.1 Primer periodo escolar. Preescolar

- Expediente personal de los alumnos

- Diario de trabajo
- Portafolio
- Lista de cotejo
- Guía de observación

4.2.2 Segundo periodo escolar. Primaria (1°, 2° y 3°) y Tercer periodo escolar, Primaria (4°, 5° y 6°).

- Lista de cotejo
- Portafolio
- Inventario de recursos
- Rúbrica
- Exámenes
- Diario de campo
- Autoevaluación
- Bitácora: para dar seguimiento al proceso de adquisición de los aprendizajes esperados, observando el desempeño individual y colectivo.

4.2.3 Cuarto periodo escolar. Secundaria

- Lista de cotejo
- Escala de apreciación
- Rúbrica
- Escala estimativa
- Lista de verificación

A continuación se presentan varios ejemplos gráficos, de los arriba mencionados, algunos se encuentran en los Programas de Estudio 2011 y otros la SEP los ha proporcionado a los docentes en las juntas de academia.

LISTA DE COTEJO

INDICADOR A OBSERVAR	SÍ	NO	PARCIALMENTE
El alumno identifica sus características físicas personales			
El alumno identifica sus características emocionales personales: lo que le gusta, lo que le disgusta			
El alumno identifica las características físicas de sus compañeros			
El alumno identifica las características emocionales de sus compañeros: lo que les gusta, les disgusta, les indigna			

Figura 28. Lista de cotejo. (Secretaría de Educación Pública, 2011e, pág. 441).

INVENTARIO DE RECURSOS

INDICADORES DE LOS APRENDIZAJES PREVIOS DEL ALUMNADO	TODOS	CASI TODOS	ALGUNOS	NINGUNO
Identifica sus emociones y lo que produce cada una de ellas				
Identifica la forma en la que expresa sus emociones				
Reconoce la forma en que puede expresar sus emociones sin que con ello sufra daños o dañe a alguien más				

Figura 29. Inventario de recursos de grupo. (Secretaría de Educación Pública, 2011e, pág. 448).

RÚBRICA

INDICADOR	DESEMPEÑO SOBRESALIENTE	DESEMPEÑO ADECUADO	DESEMPEÑO SATISFACTORIO	DESEMPEÑO INSUFICIENTE
Describe sus emociones con lenguaje oral				
Puede expresar corporalmente sus emociones				
Tiene capacidad de autocrítica				

Figura 30. Rúbrica (matriz de valoración). (Secretaría de Educación Pública, 2011e, pág. 449).

INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN

Me siento parte de mi comunidad.	
Participo en el cuidado del ambiente en mi comunidad.	
Acepto a los demás como son, sin querer cambiar su forma de pensar, de hablar o de ser.	
Reconozco y controlo mis habilidades para saltar, correr, botar, girar.	
Puedo elaborar instrumentos musicales con materiales de uso cotidiano.	

Figura 31. Instrumento de autoevaluación. (Secretaría de Educación Pública, 2011e, pág. 455).

INSTRUMENTO DE COEVALUACIÓN

INDICADOR A OBSERVAR	NIVEL DE DESEMPEÑO			
	Muy bien (Todos participaron)	Bien Participó la mayoría	Satisfactorio Participó una minoría	Insatisfactoria No hubo participación
Todos los miembros del equipo participaron en la exposición				
Expusieron claramente el tema	Si se entendió todo	Se entendió la mayoría	Se entendió poco	No se entendió nada
Respetaron sus turnos para participar	Siempre	La mayor parte de las veces	Pocas veces	Nunca
Contestaron dudas del público	Si todas	La mayoría	Pocas	Ninguna

Figura 32. Instrumento de coevaluación. (Secretaría de Educación Pública, 2011e, pág. 462).

RÚBRICA

FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA	DESEMPEÑO ÓPTIMO	DESEMPEÑO BUENO	DESEMPEÑO REGULAR	DESEMPEÑO BAJO O NO DESEABLE
Aprendizaje esperado: Distingue en los conflictos cotidianos: las partes involucradas, los intereses o puntos de vista, los acuerdos y desacuerdos.	Distingue claramente las partes involucradas, intereses o puntos de vista, los acuerdos y desacuerdos en los conflictos cotidianos.	Distingue la mayoría de los elementos de un conflicto pero le falta identificar algunos.	Identifica las partes involucradas en un conflicto, pero no logra reconocer cuáles son los intereses y puntos de vista que generan el conflicto. Tiene dificultad para reconocer los desacuerdos y las posibilidades de acuerdo.	Reconoce la existencia del conflicto, pero no distingue las partes involucradas, ni los intereses o puntos de vista en tensión. No reconoce los posibles puntos de acuerdo o los que propone no contribuyen a resolver el conflicto.
Alumno 1				
Alumno 2				

Figura 33. Rúbrica. (Secretaría de Educación Pública, 2011e, pág. 469).

Lista de cotejo para la evaluación de microproyectos

Indicadores	Hecho	Pendiente	No realizado
Los resultados del microproyecto fueron presentados y comunicados.			
Las evaluaciones del desarrollo fueron incluidas como parte de la evaluación final.			
Seleccionaron y prepararon adecuadamente la evaluación de acuerdo a lo planteado en el diseño de su microproyecto.			
Se recolectó y registró información útil a la evaluación durante toda la ejecución del microproyecto.			
Se recolectaron todos los registros, trabajos, informes, etc., para la evaluación final.			
Los objetivos y criterios de la evaluación fueron conocidos por todos los participantes desde el inicio del microproyecto.			
Todos los involucrados en el proyecto analizaron los resultados de la evaluación.			

Figura 34. Lista de cotejo. (Secretaría de Educación Pública, 2013b, pág. 19).

Escala de apreciación para valorar un resumen

	Muy bien	Bien	Suficiente	Deficiente
1. Identifica el tema.				
2. Condensa las ideas del autor.				
3. Registra los principales argumentos.				
4. No emite juicios de valor.				
5. Cancela la información accesorio: ejemplos y explicaciones circunstanciales.				
6. Suprime reiteraciones y repeticiones innecesarias.				
7. Utiliza nexos entre los párrafos.				
8. La redacción es clara.				
9. La redacción es concisa.				
10. No presenta errores ortográficos.				

Figura 35. Escala de apreciación. (Secretaría de Educación Pública, 2013b, pág. 20).

EVALUACIÓN DEL PROCESO

Ejemplo de escala estimativa para evaluar las fases del proceso

APRENDIZAJES ESPERADOS	INDICADORES	R	B	MB	E
1. Reconoce la importancia de recabar información sobre los antecedentes de un problema para resolverlo.	1.a Detecta problemas sociales.				
	1.b Propone posibles soluciones.				
	1.c Distingue elementos del lenguaje coloquial.				
	1.d Elabora cuadros sinópticos y mapas mentales para recuperar información.				
2. Emplea las onomatopeyas y aliteraciones para la exaltación de los significados.	2.a Expone con lenguaje coloquial los problemas y soluciones de los temas que investigó.				
	2.b Identifica onomatopeyas y aliteraciones utilizándolas en su discurso.				
	2.c Incorpora los conceptos de comic , historieta, pasquín, monitos en sus registros orales y escritos				
3. Emplea los recursos gráficos y visuales para la construcción de un texto.	3.a Expone las características de la historieta.				
	3.b Planea la elaboración de las ilustraciones y textos para el diseño de su historieta.				
	3.c Redacta los diálogos, de manera clara y comprensible.				
	3. d Revisa la ortografía de los textos.				
4. Elabora distintos textos para difundir información.	4. a Traslada su historieta en cuadros.				
	4.b Elabora las viñetas, los globos y los textos.				

Figura 36. Escala estimativa. (Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional, 2009, pág. 9).

RÚBRICA
(3)

INDICADORES	NIVELES DE DESEMPEÑO			
	1	2	3	4
Presentaron su producción en tiempo y forma.	Presentan su producto fuera de tiempo y con carencias muy notorias o no lo presentan.	Presentan su formato fuera de tiempo pero completo ó a tiempo pero incompleto.	Presentan su formato en tiempo y forma pero aún es mejorable.	Presentan su formato en tiempo y forma y con buena calidad.
Contempla todos los elementos solicitados.	Carece de más de tres elementos solicitados.	Tiene la mayoría de los elementos solicitados.	Le faltó uno de los elementos solicitados.	Contiene todos los elementos solicitados en niveles óptimos.
Exponen sus conclusiones de forma clara y coherente.	La exposición no tuvo ni claridad ni coherencia.	Les faltó claridad y coherencia en la exposición de su formato.	La exposición fue clara y coherente pero mejorable.	Su exposición fue clara y fluida, todos la entendieron muy bien.
Consultan varias fuentes de información.	No consultaron fuentes de información.	Se limitaron solo a una fuente de información.	Consultaron más de una fuente de información.	Consultaron varias fuentes de información de diversos tipos.
Delegan funciones entre los miembros del equipo y trabajan de manera colaborativa.	El trabajo lo realizaron solamente una o dos personas.	Todos trabajaron pero de manera independiente sin colaboración.	Delegaron funciones y trabajaron de manera colaborativa pero con limitaciones.	Delegaron funciones y trabajaron de manera colaborativa con buenos resultados.

Figura 37. Rúbrica. (Secretaría de Educación Pública, 2013c, pág. 19).

Lista de cotejo para el análisis de la experiencia de trabajo			
No. de experiencia _____			
Aspectos del proyecto Las actividades _____	Sí	No	Comentarios
Incorporan situaciones y desafíos que pueden ser afrontados por los alumnos.			
Incorporan los saberes, experiencias, intereses y necesidades de los alumnos.			
Corresponden a las técnicas del énfasis de campo que cursan los alumnos.			
Establecen una relación con los contenidos y aprendizajes esperados del bloque y grado señalados.			

Figura 38. Lista de cotejo. (Secretaría de Educación Pública, 2013d, pág. 15).

Lista de cotejo para el análisis de la experiencia de trabajo			
No. de experiencia _____			
Aspectos del proyecto Las actividades _____	Sí	No	Comentarios
Facilitan el desarrollo de competencias de la asignatura.			
Incorporan las fases de trabajo que se recomiendan en el programa de estudio.			
Corresponden a las orientaciones didácticas que se describen en el programa de estudio.			
Consideran la evaluación tanto del producto como del proceso.			

Figura 39. Lista de cotejo. (Secretaría de Educación Pública, 2013d, pág. 19).

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE TAREAS

RANGO CRITERIOS	CUMPLE TOTALMENTE	CUMPLE	CUMPLE PARCIALMENTE	INCUMPLIDO
PUNTUALIDAD	Entrega las tareas en los tiempos establecidos.	Entrega las tareas al día siguiente de la fecha que se establece.	Entrega las tareas en el lapso de una semana.	Entrega las tareas extemporáneas o no las entrega.
COMPLETA	Realiza en su totalidad las actividades indicadas e incluye ejercicios, ejemplos y prácticas que considera pertinentes.	Cumple únicamente con lo indicado en las tareas.	Tarea incompleta.	No las hace.
CONTENIDO	Investiga, reflexiona y analiza sobre el tema, lo ilustra, da ejemplos, hace uso de diversas fuentes para entregar un excelente contenido.	Realiza únicamente las acciones indicadas haciendo uso del material que tiene a la mano.	Se enfoca a repetir lo visto en clase sin dar sus propias opiniones.	No trabaja.
ORDEN Y LIMPIEZA	Dedica un excelente cuidado al realizar sus tareas, se preocupa por la presentación dando márgenes, ilustrando; es creativo en lo que realiza.	Cuida el orden y limpieza de las actividades; no hay creatividad en lo que realiza.	Se enfoca en la entrega de la tarea sin importar detalles.	No la hace.
ORTOGRAFÍA	Revisa y corrige la escritura de palabras en las que tuvo duda; lleva a cabo un glosario de palabras.	Toma en cuenta las palabras que desconoce, las resuelve de acuerdo al contexto, sin investigar su significado.	Pasa por alto las palabras en las que tiene duda.	No la toma en cuenta.

Figura 40. Rúbrica. (Secretaría de Educación Pública, 2013e, pág. 14).

4.3 Elementos básicos para el diseño de instrumentos de evaluación.

Antes de presentar una propuesta de diseño de instrumentos de evaluación es importante tomar en cuenta un procedimiento que sea claro para realizar la evaluación. Para esto hay que considerar cuatro pasos básicos para la evaluación de los aprendizajes que nos sugiere Pimienta (2008, págs. 45-47).

1. Distribuir las competencias, atendiendo al nivel de asimilación del conocimiento (nivel cognitivo) que se pretenda. Son cuatro niveles de asimilación: comprensión, conocimiento o familiarización; saber o reproducción; saber hacer o aplicación; y creación.
 - a) En el primero, se pretende la construcción de significados, buscando relación entre los conocimientos previos y los nuevos. Este nivel nos proporciona la comprensión de contenidos; conocemos el objeto de estudio, lo comprendemos y nos familiarizamos con él.

- b) El segundo, se caracteriza por la presencia de modelos que se construyen conjuntamente, alumno y docente. El trabajo es reproductivo y su objetivo es asegurar la aprehensión de los conocimientos.
- c) Para el tercer nivel se presentan situaciones donde el alumno debe poner a prueba sus conocimientos anteriores construyendo relaciones para aplicarlas a nuevos contextos.
- d) En el último nivel, el alumno debe ser capaz de proponer nuevos modelos como solución a los problemas planteados.

No tiene caso evaluar un nivel de asimilación de los conocimientos, al que no se tuvo acceso con los alumnos.

TABLA DE DISTRIBUCIÓN DE REACTIVOS

DISTRIBUCIÓN DE LOS REACTIVOS /PREGUNTAS							
NIVEL DE ASIMILACIÓN DE LA ACTIVIDAD COGNOSCITIVA	TEMAS/COMPETENCIAS					NÚM. DE ITEMS/ REACTIVOS POR NIVEL	%
	I	II	III	IV	V		
I COMPRENSIÓN							
II REPRODUCCIÓN							
III APLICACIÓN							
IV CREACIÓN							
TOTALES							

Figura 41. Tabla de distribución según el nivel de asimilación. (Pimienta, 2008, pág. 46).

2. Diseñar el instrumento para evaluar. Para diseñar un instrumento adecuado hay que tener en cuenta la competencia que se pretende desarrollar, el contenido temático, los aprendizajes esperados y tener claro que se va a evaluar de estos.
3. Llevar a cabo la evaluación. Se pone a prueba nuestro diseño cuando los alumnos tienen que resolverlo. Si nos encontramos frente al análisis de información cualitativa y, durante el proceso de recopilación de datos, dejamos que nuestros sentimientos intervengan excesivamente en nuestras

descripciones, además de la subjetividad lógica, aparecerán percepciones alejadas de lo que realmente ha logrado el alumno.

4. Realizar la metaevaluación. La reflexión y evaluación de la propia evaluación es algo que puede contribuir mucho a mejorar ésta última si se hace de una forma ética y responsable. La metaevaluación incluye todo el proceso de evaluación y no sólo los instrumentos utilizados. Se debe regresar al trabajo realizado en clase para reconstruir el proceso y llegar a conclusiones que efectivamente contribuyan al perfeccionamiento de los procesos de aprendizaje.

El fin de la evaluación de realizaciones es proporcionar evidencias válidas relacionadas con lo que esperamos de los estudiantes, uno de los modelos de diseño más avanzado es el Evidence-Centered Design (ECD) que proporciona procedimientos rigurosos para unir las teorías del aprendizaje y del conocer a las demostraciones para interpretar las evidencias.

El ECD estructura el diseño de evaluación de conocimientos y destrezas en cuatro grandes fases:

1. Análisis del dominio, objeto de evaluación.
2. Modelamiento del dominio.
3. Estructura conceptual de la evaluación.
4. Arquitectura de la prueba.

Las dos primeras fases, se centran en los propósitos de la evaluación. La tercera se centra en el modelo del estudiante como sujeto que aprende (que destrezas se están evaluando); el modelo de evidencia (que conductas o realizaciones ponen de manifiesto el conocimiento y las destrezas evaluadas); y, el modelo de tarea (que situaciones ponen de manifiesto las conductas o evidencias). La cuarta fase se centra en la presentación y puntuación de la tarea.

En lo que respecta a la evaluación de realizaciones (performance assesstment) se emplean las rúbricas. Como se mencionó anteriormente la rúbrica es simplemente una “escala de puntuación que califica la realización de acuerdo a un conjunto de criterios específicos para la tarea que se evalúa.” (De la Orden, 2011, pág. 17) Es una escala de valoración (rating scale) con dos componentes: los criterios de valoración y los niveles de realización.

Se pueden usar rúbricas holísticas en las que no se establecen niveles de realización para cada criterio sino que se valora la realización como un todo con múltiples criterios; otro tipo son las analíticas en la que se articulan niveles de realización para cada criterio.

A continuación, se mencionan los criterios de validez que De la Orden (2011) considera importantes:

- Representatividad del contenido.
- Complejidad cognitiva.
- Significatividad.
- Generalización.
- Consecuencias, optimizar el objeto evaluado.

EJEMPLOS DE ESCALAS PARA LA EVALUACIÓN CUALITATIVA

La siguiente figura es un ejemplo de escala de observación, la cual puede contener tantas manifestaciones como sean necesarias para acercarse a la competencia que se pretende observar.

ESCALA PARA VALORAR ACTITUDES

Núm.	Dimensión	Escala				
1	Puntualidad	1	2	3	4	5
1.1	* Llega puntualmente a las clases.					
1.2	* Entrega los trabajos en la fecha acordada.					

Figura 42. Escala para valorar actitudes. (Pimienta, 2008, pág. 49).

ESCALA NUMÉRICA

Competencia	Se favorece y se manifiesta cuando...	Escala 1-2-3-4-5
Reconoce sus cualidades y capacidades, así como las de sus compañeros.	* Expresa sus sentimientos.	<input type="checkbox"/>
	* Habla libremente sobre cómo es él o ella, de su casa y comunidad (qué le gusta, qué le disgusta, qué hace, cómo se siente en su casa y en la escuela).	<input type="checkbox"/>
	* Apoya y da sugerencias a otros.	<input type="checkbox"/>
	* Muestra curiosidad e interés por aprender y los expresa explorando y preguntando.	<input type="checkbox"/>
	* Expresa satisfacción al darse cuenta de sus logros cuando realiza una actividad.	<input type="checkbox"/>
	* Reconoce cuándo es necesario un esfuerzo mayor para lograr lo que se propone, atiende a las sugerencias y muestra perseverancia en las acciones que lo requieren.	<input type="checkbox"/>

Figura 43. Escala numérica. (Pimienta, 2008, pág. 71).

ESCALA GRÁFICA

Sociabilidad:

1 2 3 4 5

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Agresividad:

1 2 3 4 5

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Figura 44. Escala gráfica. (Pimienta, 2008, pág. 71).

ESCALA VERBAL

Responsabilidad:

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca

Figura 45. Escala verbal. (Pimienta, 2008, pág. 71).

ESCALA DESCRIPTIVA

Elementos de observación	Grados de valoración					Meses						TOTAL
	1	2	3	4	5	S	O	N	D	E	F	
Aspecto externo	Muy descuidado	Algo descuidado	Normal	Distinguido	Presencia fina							
Expresión oral	Indistinta, fastidiosa	Desagradable, destemplado	Clara y agradable	Precisa, armónica	Correcta, fácil y rica							

Figura 46. Escala descriptiva. (Pimienta, 2008, pág. 74).

ESCALA PARA EXAMEN DE DESEMPEÑO

Enunciación	La mayor parte de las palabras inarticuladas	Algunas palabras articuladas	Todas las palabras articuladas con claridad
Pronunciación	Pocas palabras pronunciadas con precisión	Algunas palabras pronunciadas de manera incorrecta	Todas las palabras pronunciadas con precisión
Intensidad	Demasiado suave, difícil de oír	Nivel de volumen apropiado	Demasiado fuerte, distractor
Uso de palabra	A menudo elige las palabras erróneas	Elección de palabras adecuada; pero podría mejorarse	Siempre elige la palabra correcta
Tono	Demasiado bajo	Correcto	Demasiado alto
Ritmo	Demasiado lento	Correcto	Demasiado rápido
Lenguaje gestual	Distractores o monótonos	En ocasiones afectivos, pero algunos manierismos distractores	Neutral y expresivo

Figura 47. Escala para examen del desempeño. (Pimienta, 2008, pág. 87).

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE UN PROYECTO

Criterios	Indicadores	Puntuación parcial	Puntuación total
Forma	Evidenciar una estructura organizada		
	Evidenciar una estructura lógica		
	Ortografía		
	Claridad de las ideas		
	Concordancia entre las ideas		
	Actualidad del marco teórico		
	Concreción de un planteamiento problemático		
	Utilización de una metodología		
	Análisis acertado atendiendo al tipo de datos (profundidad)		
	Riqueza en la elaboración de conclusiones		
	Planteamiento plausible de recomendaciones y limitaciones		

Figura 48. Criterios y clave para la evaluación de un proyecto. (Pimienta, 2008, pág. 88).

TABLA DE ESPECIFICACIONES Y DE DISTRIBUCIÓN POR NIVEL COGNITIVO

NIVEL COGNITIVO	TEMAS						# ÍTEMS POR NIVEL	% DE ÍTEMS
	I	II	III	IV	V	VI		
I CONOCIMIENTOS	4		4	2			10	33
II REPRODUCCIÓN	4		4	2			10	33
III APLICACIÓN		2		2	4	2	10	33
TOTAL	8	2	8	6	4	2	30	99

Figura 49. Tabla de especificaciones y de distribución por nivel cognitivo. (Pimienta, 2008, pág. 98).

4.4 Propuesta de instrumentos de evaluación

Para poder diseñar cualquier instrumento es importante tener en cuenta varios elementos que nos facilitarán su realización, como por ejemplo: la competencia a desarrollar, los aprendizajes esperados, la secuencia didáctica, los recursos didácticos y la forma de evaluación.

A continuación se presenta la propuesta de diseño de instrumentos de evaluación por nivel educativo de la Educación Básica.

4.4.1 Preescolar

Guía de observación para Maternal.

Este instrumento puede ser utilizado al inicio del curso, para llevar a cabo la evaluación diagnóstica y al terminar el ciclo escolar para realizar la evaluación final.

Permite observar aspectos en áreas como la cognitiva, la psicomotriz y la de relaciones sociales. Es recomendable llevar a cabo una observación objetiva de las competencias deseables y adquiridas por el alumno, para poder registrar si la ha adquirido **(A)**, si está en proceso **(EP)** o si falta por adquirir **(FA)**.

Cuando es utilizado para la evaluación final, es recomendable hacer un comparativo con los resultados iniciales elaborando gráficas, para observar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA MATERNAL

<i>PREESCOLAR</i>			
ALUMNO: _____			
EDAD: _____		GRADO: _____	
Educadora: _____			
OBSERVACIONES DEL COMPORTAMIENTO			
SEMANA DE DIAGNÓSTICO			
			FECHA _____

Área	A= Adquirido	EP= En proceso	FA= Falta por adquirir
-------------	---------------------	-----------------------	-------------------------------

COGNOSCITIVA

1.- Expresa bien sus ideas (lenguaje)			
2.- Utiliza el material correctamente			
3.- Escucha y sigue las instrucciones			
4.- Reconoce una determinada parte del cuerpo a una orden dada			
5.- Muestra autonomía *Utiliza correctamente el tenedor o cuchara a la hora de comer			
*Limpiarse las manos y cara			
*Se abrocha y desabrocha solo			
6.- Reconoce colores primarios (azul, rojo, amarillo)			

Área	A= Adquirido	EP= En proceso	FA= Falta por adquirir
------	--------------	----------------	------------------------

PSICOMOTRICIDAD

1.- Su movimiento corporal es normal al desarrollo físico			
2.- Coordina su movimiento a la instrucción dada			
3.- Le gusta participar en ejercicios dirigidos			
4.- Muestra habilidad manual. (Motricidad fina) *Ensarta bolitas en estambre			
*Amasa plastilina haciendo tiras y bolas			
*Rasga y bolea papel			
*Sube brazos y alterna movimientos			
5.- Muestra habilidad motora (Motricidad gruesa) *Camina correctamente			
*Brinca con ambos pies			
*Sube escalones sin ayuda			
*Baila al escuchar la música alternando movimientos de sus pies			

Área	A= Adquirido	EP= En proceso	FA= Falta por adquirir
RELACIONES SOCIALES			
1.- Lloró al inicio del curso			
2.- Hace amigos con facilidad			
3.- Le gusta hablar frente a los demás			
4.- Comparte su material			
5.- Le gusta trabajar en equipo			
6.- Es cortés con sus compañeros y las demás personas que lo rodean			
7.- Respeta y cuida las cosas de los demás y el material didáctico			
8.- Juega a la hora del recreo			
9.- Dice su nombre completo			
OBSERVACIONES:			
<hr/>			
<hr/>			
<hr/>			
<hr/>			
<hr/>			
<hr/>			

Figura 50. Guía de observación para Maternal.

Este instrumento fue diseñado con base en los estándares del Mapa de competencias de niños menores de 4 años, Educación Inicial, del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE, 2012).

El siguiente también es un instrumento de observación que permite una evaluación cualitativa del desarrollo de competencias de acuerdo a las áreas señaladas, éste se puede realizar de forma mensual o bimestral.

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN

EDUCACIÓN INICIAL

NOMBRE: _____

MES: _____

Área de Lenguaje	Área Cognitiva	Área Socio-emocional
Psicomotricidad Fina	Psicomotricidad Gruesa	Hábitos e higiene
Observaciones		

Figura 51. Instrumento de observación.

La siguiente es una actividad para preescolar, se presenta el formato de planeación propuesto por la SEP. En él se incluyen las competencias, los aprendizajes esperados y los contenidos establecidos en el Programa 2011, Educación Básica, Preescolar.

“LA PANADERÍA”

COMPETENCIAS

A. Pensamiento Matemático. Número.

1. Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en práctica los principios del conteo.

2. Resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.

B. Lenguaje y Comunicación. Lenguaje Oral.

1. Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral.

Aprendizaje esperado	Contenidos	Secuencia didáctica	Recursos didácticos	Evaluación
<p>A.1.a Utiliza analogías de conteo, como la organización en fila, el señalamiento de cada elemento, desplazamiento de los contados, añadir objetos o repartir uno a uno los elementos por contar.</p> <p>A.1.b Usa y nombra los números que sabe, en orden ascendente, empezando por el uno y a partir de números diferentes al uno, ampliando el rango de conteo.</p> <p>A.1.c Conoce algunos usos de los números en la vida cotidiana.</p> <p>A.2.a Reconoce el valor real de las monedas; las utiliza en situaciones de</p>	<p>Matemáticas:</p> <p>1. Número</p> <p>1.1 Conteo y uso de números.</p> <p>1.1.3 Observa que los números se utilizan para diversos propósitos.</p> <p>1.1.4 Reconoce los números que ve a su alrededor y forma numerales.</p> <p>1.2 Solución de problemas numéricos.</p> <p>1.2.2 Resuelve problemas numéricos elementales en situaciones cotidianas.</p> <p>1.3 Representación de información numérica.</p> <p>1.3.3 Agrupa objetos según sus atributos cualitativos y cuantitativos.</p> <p>1.4 Patrones y relaciones numéricas.</p> <p>1.4.3 Identifica algunos usos de los números en la vida cotidiana.</p> <p>Español:</p> <p>3. Participación en eventos comunicativos orales.</p> <p>3.1 Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias mediante el lenguaje oral.</p>	<p>*Organización de los niños en torno al docente.</p> <p>*El docente inicia la actividad comentando con los niños acerca de los números y su utilidad en la vida cotidiana.</p> <p>*El docente propicia la conversación con algunos cuestionamientos:</p> <p>-¿Qué se vende en una panadería?</p> <p>-¿Con qué podemos pagar los panes que compramos?</p> <p>-¿Todos los panes cuestan lo mismo o hay diferentes precios?</p> <p>-¿Cuántos panes puedo comprar?</p> <p>*Uno de los niños será el vendedor y utilizará la caja registradora.</p> <p>*Se formarán equipos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Charolas o canastas. • Pan de juguete (plástico). • Billetes y monedas de juguete. • Pinzas pequeñas para tomar el pan. • Caja registradora. • Bolsas de papel o plástico para el pan. • Mesas de trabajo. • Números en cartulina, recortados y agrupados del 1 al 5 (o más dependiendo del grado). • Precios en cartulina. 	<p>INICIO</p> <p>*Mediante los cuestionamientos iniciales y la observación, el docente identificará que los alumnos reconozcan el uso de los números en la vida cotidiana.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>*El docente observará el desempeño de los alumnos en una situación recreada de la vida cotidiana. Escuchará sus explicaciones y argumentación.</p> <p>*Verificará el uso correcto de los billetes y monedas.</p> <p>*El docente promoverá la retroalimentación.</p> <p>CIERRE</p> <p>*Mediante una rúbrica el docente evaluará el uso de los números en una situación de la vida cotidiana.</p>

juego.	<p>3.6 Expresa opiniones y preferencias.</p> <p>3.8 Explica los pasos que conllevan actividades.</p>	<p>pequeños y de ser posible los alumnos seleccionarán quién hace la compra.</p> <p>*A cada equipo se le proporcionarán billetes y monedas de diferentes denominaciones.</p> <p>*El comprador, seleccionará la cantidad de panes que le indique el docente. Los contará y sumará su costo para poder pagar.</p> <p>*El comprador hará el pago correspondiente y el cajero verificará que el pago sea el correcto.</p>		
--------	--	---	--	--

RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Número	Hace el conteo en forma secuencial ascendente.	Hace el conteo de forma secuencial, se equivoca pero continua.	Duda al hacer el conteo, no lo hace de forma secuencial, pero trata de finalizar.	Duda al hacer el conteo, el alumno no puede finalizar la actividad.
	Utiliza analogías para el conteo.	Repite la analogía de conteo usada por un compañero. Pero menciona otra.	Se tarda un poco, pero utiliza una analogía de conteo.	Se le apoya para el uso de analogías de conteo.
	Menciona fácilmente el uso de los números en la vida cotidiana.	Se tarda un poco, pero puede mencionar el uso de los números en situaciones de la vida cotidiana.	Necesita ayuda para relacionar el uso de los números en situaciones de la vida cotidiana.	No puede relacionar el uso de los números con situaciones de la vida cotidiana.
	Resuelve problemas en situaciones que le son familiares.	Se le dificulta un poco resolver problemas en situaciones que le son familiares.	Necesita ayuda para resolver problemas en situaciones que le son familiares.	El alumno no participa, se le apoya, pero no termina la actividad.
Lenguaje oral	Argumenta y opina del tema.	Sólo argumenta o sólo opina.	Necesita apoyo para argumentar y opinar.	Se le dificulta dar su opinión y argumentar sobre un tema.

Observaciones: _____

Figura 52. Rúbrica de evaluación.

4.4.2 Primaria

A continuación, se presenta una actividad para primaria. En el formato se incluyen las competencias, los aprendizajes esperados y los contenidos establecidos en el Programa 2011, Educación Básica, Primaria Segundo Grado.

“INVERNADERO”

CAMPO DE FORMACIÓN

Exploración y comprensión del mundo natural y social.

ASIGNATURA

Exploración de la Naturaleza y la Sociedad.

Bloque II

Exploramos la naturaleza.

ESTÁNDARES DEL SEGUNDO PERIODO

E1 Conocimiento científico

COMPETENCIAS

Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información.

Aprendizaje esperado	Contenidos	Secuencia didáctica	Recursos didácticos	Evaluación
1. Describe tomando en cuenta el frío, el calor, la abundancia o la escasez de agua, las características de los lugares donde viven plantas y animales. 2. Identifica	<ul style="list-style-type: none"> Cómo son los lugares donde viven plantas y animales. 	<p>*El docente inicia la actividad comentando con los alumnos acerca de las características de los diferentes lugares donde se desarrollan las plantas.</p> <p>*El docente propicia la conversación con algunos cuestionamientos: -¿Qué características</p>	<p>-Esquemas</p> <p>-Dibujos</p> <p>-Imágenes</p> <p>-Garrafón de 5 litros de agua vacío, limpio y cortado a la mitad por lo alto.</p> <p>-1 bolsita de Tezontle</p> <p>-Tierra suficiente para</p>	<p>INICIO</p> <p>*Se verificará que cada equipo cumpla con el material requerido.</p> <p>*Con base en los cuestionamientos iniciales y la observación, el docente se dará cuenta de que los alumnos tienen la</p>

<p>diferencias y semejanzas entre plantas y animales del medio acuático y terrestre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo son plantas y animales del medio acuático y terrestre. 	<p>tienen las plantas en zonas muy húmedas, donde hace mucho calor y en las zonas acuáticas?</p> <p>-¿Qué formas tienen las plantas de acuerdo a la humedad, calor y frío?</p> <p>-¿Qué sucede con las plantas en las zonas secas o con poca agua?</p> <p>-¿Qué tipo de plantas tienen en casa?</p> <p>-¿Cómo las cuidan?</p> <p>*Se formarán equipos.</p> <p>*A cada equipo se le especificarán las condiciones para la integración de su invernadero, esto es en cuanto a humedad, temperatura y si será un invernadero cubierto con plástico o no.</p> <p>*Cada equipo hará el monitoreo de su invernadero durante cuatro semanas anotando sus observaciones en un diario de trabajo. Esto se realizará una vez por semana, participarán todos los integrantes.</p> <p>*Al concluir la cuarta semana entregarán su diario de trabajo.</p>	<p>el garrafón.</p> <p>-Cuchara de metal</p> <p>-Plantas y semillas diversas</p> <p>-1/2 m de plástico</p>	<p>información suficiente para iniciar la actividad.</p> <p>DESARROLLO</p> <p>*El docente observará el desempeño de cada equipo de trabajo.</p> <p>*El docente hará un seguimiento de los diarios de trabajo, supervisando las anotaciones y observaciones de los alumnos.</p> <p>*Se propiciará la retroalimentación tomando en cuenta el diario de trabajo de cada equipo.</p> <p>CIERRE</p> <p>*Mediante una lista de cotejo por alumno y el diario de trabajo de cada equipo, el docente realizará una evaluación final.</p>
--	---	--	--	--

Los instrumentos de evaluación sugeridos son el diario de trabajo y la lista de cotejo; en el caso del primero la evaluación será grupal y cada integrante será corresponsable de la actividad; para el segundo, se tomarán en cuenta los aprendizajes esperados y se realizará de forma individual, en conjunto integrarán la evaluación final de la actividad.

DIARIO DE TRABAJO

Diario de _____	Fecha
Nuestro invernadero está...	
Regamos nuestro invernadero...	
La condición de las plantas es...	
Aprendimos que...	
Observaciones	
Comentarios	

Figura 53. Diario de trabajo.

LISTA DE COTEJO

Nombre: _____

Indicador (aprendizaje esperado)	Si lo hace	No lo hace
Describe tomando en cuenta el frío, el calor, la abundancia o la escasez de agua.		
Describe tomando en cuenta las características de los lugares donde viven plantas y animales.		
Identifica diferencias entre plantas y animales del medio acuático y terrestre.		
Identifica semejanzas entre plantas y animales del medio acuático y terrestre.		

Figura 54. Lista de cotejo.

4.4.3 Secundaria

En el caso de secundaria no se presenta una actividad específica, lo que se propone es una rúbrica que permite su uso en cada una de las actividades que los alumnos elaboran en su cuaderno de trabajo. Este instrumento permite que los alumnos practiquen la autorregulación ya que ellos podrán verificar el nivel alcanzado de acuerdo a los criterios establecidos en el mismo con cada trabajo realizado. De igual forma se puede verificar el desarrollo de competencias acordes a la asignatura. Es un apoyo para la evaluación procesual.

RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN PARA DISEÑO Y CREACIÓN PLÁSTICA

DISEÑO Y CREACIÓN PLÁSTICA Rúbrica de autoevaluación				
<i>PROPÓSITO:</i> El alumno identificará y aplicará los parámetros y estándares necesarios para realizar un trabajo de calidad.				
CRITERIOS	10	8	6	5
Margen 10%	Trazado recto con lápiz de grafito o color y regla, con las medidas establecidas <input type="checkbox"/>	Trazado recto con lápiz de grafito o color y regla, <u>no</u> respeta las medidas. <input type="checkbox"/>	Trazado recto a mano, sin respetar medidas. <input type="checkbox"/>	Trazado a mano con líneas irregulares, sin respetar medidas. <input type="checkbox"/>
Datos 10%	Datos completos (# Lámina, Título y técnica) <input type="checkbox"/>	Datos incompletos. (Solo dos) <input type="checkbox"/>	Datos incompletos. (Solo uno) <input type="checkbox"/>	Sin datos <input type="checkbox"/>
Calidad de trazo 10%	Continuo <input type="checkbox"/>	Utiliza trazo continuo y discontinuo. <input type="checkbox"/>	Discontinuo <input type="checkbox"/>	Trazo totalmente discontinuo o solicita ayuda para que le hagan el trabajo. <input type="checkbox"/>
Cobertura del contenido 20%	El dibujo es apropiado al tema de clase <input type="checkbox"/>	La mayor parte del trabajo cumple con el tema. <input type="checkbox"/>	La mayor parte del trabajo no cubre el contenido <input type="checkbox"/>	El dibujo no cumple con las características del tema. <input type="checkbox"/>
Aplicación de técnica 20%	Aplica la técnica adecuadamente según indicaciones <input type="checkbox"/>	Aplica la técnica siguiendo las indicaciones, pero no cubre parte de la figura o la rebasa. <input type="checkbox"/>	No aplica la técnica adecuadamente, sobrepasa la forma. <input type="checkbox"/>	Técnica mal aplicada. <input type="checkbox"/>
Creatividad 20%	Es original <input type="checkbox"/>	Cambia las ideas de otros <input type="checkbox"/>	Modifica ligeramente las ideas de otros. <input type="checkbox"/>	Es copia o solicita ayuda para que le hagan el trabajo. <input type="checkbox"/>
Limpieza (presentación) 10%	Totalmente limpio <input type="checkbox"/>	Ligeramente manchado. <input type="checkbox"/>	Manchones con la mano o instrumentos de dibujo. <input type="checkbox"/>	Presenta manchas, borrones y residuos de goma. <input type="checkbox"/>
Puntuación				
Nombre del alumno _____				Total _____/100
Fecha _____ Autoevaluación Conductual _____				

Figura 55. Rúbrica de autoevaluación.

Conclusiones

El hecho de que actualmente se considere relevante la evaluación cualitativa no implica que la cuantitativa se haga a un lado, por el contrario son evaluaciones que en un momento dado se pueden complementar para una toma de decisiones más completa y adecuada.

Retomando la pregunta de la presente investigación, la cual dice:

¿De qué forma la evaluación cualitativa permite que el proceso de aprendizaje sea significativo desde la perspectiva del enfoque por competencias?

El material revisado para la elaboración de este proyecto me ha permitido reafirmar mi vocación, la experiencia me dice que una evaluación cualitativa que tome en cuenta al alumno como ser humano es la que mejor le puede apoyar en su aprendizaje haciéndolo significativo.

Como se puede observar, el sistema educativo siempre está en movimiento, pero el docente, el que está frente a grupo, en la relación que establece con sus alumnos, en su práctica cotidiana, es quien puede generar el cambio real.

Por eso es importante determinar qué es lo que se va a evaluar, cuándo se va a llevar a cabo esta evaluación y cómo.

La evaluación cualitativa permite que el proceso de aprendizaje de los alumnos sea significativo porque mediante el uso de diversos instrumentos de evaluación se pueden tomar decisiones inmediatas, es posible llevar a cabo acciones para que todos los alumnos se apropien del conocimiento y desarrollen las competencias del grado escolar que cursan.

Se debe propiciar que la evaluación no se realice únicamente por cumplir con el requisito, sino que efectivamente sea un proceso formativo integral que considere las conductas, el desempeño, las estructuras cognitivas y las formas de interacción social.

De ahí que resulta valioso aplicar la evaluación tomando en cuenta sus funciones, los diferentes momentos y la participación de diferentes agentes.

Es importante considerar que los alumnos además de aprender sean felices en el espacio escolar, que experimenten la sensación de logro, esto permitirá que los

procesos de aprendizaje sean exitosos. Se debe ir más allá de lo esperado, todas las personas, y en especial los niños y jóvenes, poseen determinadas aptitudes, ciertos talentos que los distinguen y los hacen únicos, y el docente es la persona que puede motivarlos a darse cuenta de lo que tienen.

Una de las finalidades de la evaluación es formar, de ahí que un obstáculo al que puede enfrentarse el docente es al trabajar con grupos numerosos, tiene que planear muy bien sus actividades, establecer claramente lo que se espera que aprendan, definir los criterios de evaluación, diseñar y utilizar los instrumentos que le permitan dar cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Otro aspecto que es importante considerar, es la incorporación de tiempos en las jornadas laborales, para que el docente programe actividades dentro de su planeación, que de acuerdo a los resultados de la evaluación realizada y la retroalimentación que lleva a cabo con sus alumnos, pueda replantear las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de la planeación de estas actividades, es importante que los docentes cuenten con recursos virtuales y materiales como pueden ser ejercicios por niveles de aprendizaje, que no se limite a lo que le ofrecen los programas oficiales.

Actualmente, la SEP ha implementado la Cartilla de Evaluación, que es un instrumento de evaluación final que sustituye a la boleta tradicional; en esta se establecen estrategias de intervención pedagógica la cual debe ser oportuna para garantizar el logro del aprendizaje, de tal forma que la enseñanza se ajuste para mejorar el desempeño del alumno.

Al final cabe preguntar ¿nuestra evaluación ha sido útil, factible, ética y precisa? Si es así vamos por buen camino.

Bibliografía

- Carretero, M. (2011). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. México: SEP-Muralla.
- Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional. (2009). *Competencias docentes para la evaluación cualitativa del aprendizaje*. México: Ángeles Hermanos.
- Centro Universitario de Desarrollo Intelectual. (2013). *Catálogo de rúbricas para la evaluación del aprendizaje*. México: CUDI.
- De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación No. 16*, 17-36.
- De la Orden, A. (2011). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado el 2 de Julio de 2012, de redie: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-delaorden2.html>
- Díaz Barriga, Á. (2006, Vol. XXVIII, No. 111). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 7.
- Imbernón, F. (1993). Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, Versión electrónica.
- Jaume Jorba, N. S. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa No. 20*, Versión electrónica.
- Kilpatrick, W. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 319-334.
- Martínez, F. (2012). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado el 12 de Marzo de 2012, de redie: <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-martinezrizo12.html>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (5-9 de Marzo de 1990). Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. *Declaración Mundial sobre educación para todos*. Jomtien, Tailandia: OEI.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Dolmen.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson Educación.
- Quesada, R. (1988). Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 48-51.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *El enfoque por Competencias en la Educación Básica. Curso básico de formación continua para maestros en servicio*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública.

- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México, D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2011c). *Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora*. México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011d). *Programa de Estudio 2011*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011e). *Programa de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica Primaria. Tercer grado*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2013a). *Herramientas para la evaluación en Educación Básica. No. 4 Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2013b). *Las actividades experimentales, estrategia didáctica para el aprendizaje de las ciencias*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2013c). *La evaluación conforme a los programas 2011 de Formación Cívica y Ética*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2013d). *Laboratorio de Tecnología: aspectos didácticos*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2013e). *Evaluar para aprender*. México: SEP.
- Villamizar, J. Á. (2005, Año 9, No. 31). Los procesos en la evaluación educativa. *EDUCERE Artículos arbitrados.*, 541-544.
- Zorrilla Fierro, M., & Barba Casillas, B. (2008). Reforma educativa en México, Descentralización y nuevos actores. *Sinéctica*, 1-32.

Índice de figuras

	Pág.
CAPITULO 1	
Figura 1 Mapa Curricular Plan 2011	14
Figura 2. Estándares Curriculares	19
CAPÍTULO 2	
Figura 3. Facetas de la evaluación educativa	29
Figura 4. Modalidades de la evaluación de acuerdo a su fin o propósito	30
Figura 5. Evaluación diagnóstica inicial	34
Figura 6. Evaluación Formativa	36
Figura 7. Funciones de la evaluación de acuerdo a sus categorías	40
Figura 8. Tipología de la Evaluación	41
Figura 9. Evaluación sumativa y evaluación formativa	44
Figura 10. Referentes para la evaluación final	47
CAPITULO 3	
Figura 11. Elementos que integran una competencia	54
Figura 12. Concepto de competencia	55
Figura 13. Etapas de una situación de aprendizaje	58
Figura 14. Evaluación cuantitativa y evaluación cualitativa	62
Figura 15. Cortes o periodos escolares	67
Figura 16. Supuestos básicos para la gradación, complejidad y distribución de las competencias	73
Figura 17. Estándares de lectura	74
Figura 18. Formato de planeación	77

CAPITULO 4

Figura 19. Técnicas, instrumentos y aprendizajes	81
Figura 20. Guía de observación no estructurada	83
Figura 21. Guía de observación estructurada	84
Figura 22. Fases del debate	90
Figura 23. Fases del ensayo	91
Figura 24. Guía de entrevista no estructurada	93
Figura 25. Guía de entrevista estructurada	94
Figura 26. Guía de autoevaluación estructurada	95
Figura 27. Guía de coevaluación estructurada	96
Figura 28. Lista de cotejo	100
Figura 29. Inventario de recursos de grupo	100
Figura 30. Rúbrica (matriz de valoración).	101
Figura 31. Instrumento de autoevaluación	102
Figura 32. Instrumento de coevaluación	102
Figura 33. Rúbrica.	103
Figura 34. Lista de cotejo	103
Figura 35. Escala de apreciación	104
Figura 36. Escala estimativa	105
Figura 37. Rúbrica	106
Figura 38. Lista de cotejo	107
Figura 39. Lista de cotejo	107
Figura 40. Rúbrica	108
Figura 41. Tabla de distribución según el nivel de asimilación	109
Figura 42. Escala para valorar actitudes	111

Figura 43. Escala numérica	112
Figura 44. Escala gráfica	112
Figura 45. Escala verbal	113
Figura 46. Escala descriptiva	113
Figura 47. Escala para examen del desempeño	113
Figura 48. Criterios y clave para la evaluación de un proyecto	114
Figura 49. Tabla de especificaciones y de distribución por nivel cognitivo	115
Figura 50. Guía de observación para Maternal	118
Figura 51. Instrumento de observación	119
Figura 52. Rúbrica de evaluación	121
Figura 53. Diario de trabajo	124
Figura 54. Lista de cotejo	124
Figura 55. Rúbrica de autoevaluación	125

En las figuras donde no se especifica referencia, fueron elaboradas por Rosario Rodríguez Valdés.