

# La evaluación en la escuela

El curso *La evaluación en la escuela*, fue elaborado con base en el módulo “Evaluación para el aprendizaje en el aula” de “Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para Maestros de Primaria: 2º y 5º grados” y contenidos de la *Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica*, en un esfuerzo conjunto entre la Universidad Nacional Autónoma de México y la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica, de la Secretaría de Educación Pública.

### **Autores**

Profra. Reyna Guadalupe Pardo Camarillo  
María del Pilar Salazar Razo  
Mtro. Ricardo Díaz Beristain  
Dra. Martha Diana Bosco  
Mtra. María Eugenia Negrín  
Mtra. Estela del Valle Guerrero  
Mtro. Adrián Enrique Cerón Anaya  
Mtra. Patricia Alcázar Nájera

### **Responsables de contenidos en la Serie**

Valentina Jiménez Franco  
Alejandra Brito Rodríguez  
Esther López-Portillo Chávez  
Oxana Pérez Bravo

### **Asesoría y revisión técnica**

Adriana Miguel Marín  
Fabián Meza Nava

### **Diseño**

Mario Enrique Valdes Castillo  
Ricardo Muciño Mendoza

Agradecemos a la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica su autorización para disponer de algunos contenidos y textos de los Cuadernos 1, 3, 4 y 5 que conforman la *Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica*, diseñada en esa dirección general.

Este programa es de carácter público, no es patrocinado, ni promovido por partido político alguno, está prohibido el uso de este programa con fines políticos, electorales, de lucro y otros distintos a lo establecido.

D.R. © -Secretaría de Educación Pública, 2013  
Argentina 28, Colonia Centro,  
C.P. 06200, México D. F.  
ISBN en trámite.  
Distribución gratuita, prohibida su venta.

# índice

<b>Introducción</b>	<b>5</b>
<b>Unidad I. Tendencias, perspectivas y enfoques de la evaluación en la educación.</b>	<b>8</b>
I.1. Historia y características generales de la evaluación.	11
I.2. La evaluación: medir la información, evaluar la formación.	19
I.3. La evaluación: características, tipos y posibilidades para fortalecer y consolidar el aprendizaje.	24
<b>Unidad II. La evaluación para el aprendizaje en la escuela.</b>	<b>36</b>
II.1. Evaluar desde el enfoque formativo.	38
II.2. Evidencias sobre la movilización de saberes.	53
II.3. Evaluación del desempeño en el aula.	55
II.4. Técnicas e instrumentos de evaluación.	58
II.5. Los momentos de evaluación de una secuencia didáctica.	110
II.6. El papel del docente.	121
II.7. Educación y colaboración.	123
<b>Unidad III. La evaluación formativa. Evaluar para aprender.</b>	<b>146</b>
III.1. Evaluar con base en el enfoque formativo.	149
III.2. Referentes para la evaluación.	160
III.3. La Cartilla de educación básica. Documento de registro y comunicación.	162
III.4. La comunicación de resultados.	173
<b>Bibliografía</b>	<b>191</b>





## Introducción

### **Estimadas maestras y estimados maestros:**

El curso **La evaluación en la escuela**, es un esfuerzo conjunto de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) de la Subsecretaría de Educación Básica, que tiene como propósito ofrecer un panorama sobre la propuesta central en la que se sustenta la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB).

Este programa es la vía óptima para hacer llegar a los docentes los principios esenciales y las especificaciones de la Reforma y tiene el objetivo de servir a los docentes como guía para la comprensión y cabal implementación de los diversos aspectos planteados en el Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.

En apoyo a este importante proyecto que asume la Subsecretaría de Educación Básica, orientado a lograr una sustancial mejora educativa en el nivel de educación primaria, la UNAM aporta su creatividad y recursos intelectuales, para reforzar con fundamentos teóricos de vanguardia, las grandes temáticas que plantea la RIEB.

En este programa, se abordan aspectos acordes con el principio pedagógico 7 “Evaluar para aprender” que sustenta el Plan de Estudios 2011. Educación Básica, como las características de la evaluación, sus tipos y posibilidades para fortalecer y consolidar los aprendizajes, la necesidad de evidenciar la movilización de saberes y los desempeños de los alumnos en el aula y el papel del maestros; asimismo se ofrecen técnicas e instrumentos de evaluación congruentes con el enfoque formativo planteado.

Cabe agregar que, en congruencia con los principios de apertura, creatividad y flexibilidad que se requieren para el logro de los aprendizajes, los contenidos de

este curso no están planteados de ninguna manera como formatos únicos, sino como herramientas de trabajo; será labor del docente determinar aquellas que le interesen y le sirvan para aplicarlas en el contexto o el tipo de actividad(es) a realizar, haciendo uso de una de ellas o la combinación de varias.

Invitamos a los docentes a hacer suyos los contenidos planteados en este programa y con base en los aprendizajes logrados, a diseñar y aplicar técnicas e instrumentos de evaluación que les permitan una adecuada evaluación de los aprendizajes de sus alumnos conforme a los fundamentos de la Reforma Integral para la Educación Básica.

# Unidad I

Tendencias, perspectivas y enfoques de la evaluación en la educación

## Unidad I

Tendencias, perspectivas y enfoques de la evaluación en la educación.

### Contenidos:

- I.1. Historia y características generales de la evaluación.
- I.2. La evaluación: medir la información, evaluar la formación.
- I.3. La evaluación: características, tipos y posibilidades para fortalecer y consolidar el aprendizaje.

Duración:



### Descripción

La Unidad I está organizada para brindar un panorama general de características generales de la evaluación, su aplicación en el proceso educativo y su enfoque formativo..

Otros aspectos a revisar en esta Unidad son el desarrollo de la evaluación educativa, su aplicación en el aula y durante el proceso educativo, pero sobre todo las concepciones que de ella se tienen, enfocándonos en la evaluación como “el conjunto de acciones dirigidas a obtener información sobre lo que los alumnos aprenden en el proceso educativo en función de la experiencia provista en clase...”, siendo éste el enfoque de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB).

Con los referentes anteriores, no sólo se visualizará la evaluación como parte de una actividad continua en el aula, sino se valorará como proceso integrador e inclusivo que puede generar las mismas oportunidades formativas con todos los alumnos de educación primaria, siempre y cuando se estén monitoreando continuamente las metas planteadas para el logro de los aprendizajes esperados.



## Propósitos

- ➔ Presentar un panorama general de la evaluación, sus características y las orientaciones didácticas que se destacan en la RIEB.
- ➔ Identificar las características de la evaluación y sus posibilidades para fortalecer y valorar el aprendizaje.
- ➔ Visualizar la evaluación como proceso integrador e inclusivo que genera las mismas oportunidades educativas en los alumnos.
- ➔ Desarrollar y aplicar la evaluación en la práctica docente y su interacción con los alumnos.
- ➔ Integrar la evaluación como práctica continua en el proceso educativo.



## Producto

Reflexión escrita individual en donde exprese en qué medida los tipos de evaluaciones revisadas invitan a interactuar al alumno, al maestro y a fortalecer el aprendizaje.



## I.1. Historia y características generales de la evaluación



La evaluación es una actividad que se ha desarrollado en distintas culturas desde hace miles de años; específicamente en el contexto educativo la encontramos en la denominada época antigua, cuya característica fue la utilización de procedimientos instructivos basados en referentes que tenían la intención de evaluar la capacidad de las personas.

Abbagnano (1992) cita algunos de los procedimientos que fueron usados en China entre el tercer y segundo milenios antes de Cristo, aproximadamente, para seleccionar funcionarios, porque la necesidad de una administración equitativa requería deberes

puntuales y estrictos “...con el tiempo acabó por desarrollarse un complicado sistema de exámenes estatales que era la única puerta de acceso a los diversos grados de la administración pública y a los cuales teóricamente todos podían presentarse...” pero pocos tenían la preparación de la clase acomodada para poder desarrollar el examen.

Con la fundación de las universidades en la Edad Media, se evaluaba a los estudiantes durante su preparación mediante el registro de las reacciones que tenía el auditorio cuando el alumno leía algún documento religioso, lo que permitía al examinador formarse un juicio sobre el cumplimiento del candidato y sobre sus capacidades, comunicándolo inmediatamente a la facultad, convirtiéndose así en un elemento más de juicio para la evaluación del estudiante.



*En las Universidades de la Edad Media, se evaluaba a los estudiantes con exámenes orales y se aplicaban de forma abierta, llevándose a cabo con el visto bueno del maestro y en presencia de tribunales especializados.*

Como parte del cierre de los cursos, en estas universidades se habilitaban exámenes orales con características formales y se aplicaban en forma abierta, considerando la asistencia de diversas personas, pues se les denominaba exámenes públicos, se llevaban a cabo con el visto bueno del maestro y en presencia de tribunales especializados en el área formativa de los alumnos.

En el renacimiento, por el año de 1577, se inicia la aplicación de procedimientos de selección, siendo el de la observación el que frecuentemente se aplicaba en el examen de ingenios para las ciencias de Juan Huarte de San Juan.

En el siglo XVII se implementan en Europa los lineamientos y deberes del inspector de escuelas religiosas, abordando el tema de la función de los inspectores que consistía en tareas de vigilancia, recepción, clasificación evaluación o cambios de nivel de los alumnos.

Durante el siglo XVIII, surge la necesidad de comprobar los méritos individuales y se van elaborando normas sobre la utilización de exámenes escritos, siendo poco objetivos y fiables, todo esto porque se estaba incrementando la demanda para ingresar a la educación.

En el siglo XIX la evaluación respondía a prácticas que se basaban en instrumentos; aparecen los diplomas de graduación, surge un sistema de exámenes de comprobación que se elaboraban de acuerdo con los requerimientos de la sociedad de esa época. De acuerdo con Mateo (1993), a finales del siglo XIX J.M. Rice lleva a cabo la primera investigación evaluativa en educación, destacando el análisis comparativo de escuelas americanas sobre el valor de la instrucción en el estudio de la ortografía utilizando puntuaciones obtenidas de test. Esta primera generación es denominada por Guba y Lincoln (1989) como de la medición, y son antecesores de los test. Aquí el evaluador tenía la función de técnico que proveía instrumentos de medición.

Con esta herencia que dejó el siglo XIX a la evaluación, en las primeras décadas del siglo XX los expertos continuaban con la convicción de aplicar nuevas pruebas, al respecto Shepard (2006) destaca que “los expertos en mediciones creían que podían usarse pruebas nuevas y objetivas para estudiar y mejorar los resultados de la educación, así como para encargarse del diagnóstico y la colocación de estudiantes de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje”. Es en este contexto en el que se ubican los trabajos de Thorndike (1904) quien tuvo amplia influencia en la elaboración y aplicación de test. Posteriormente Alfred Binet resalta sus trabajos en Francia que son revisados por Terman en la Universidad de Stanford, dando como resultado el test Stanford-Binet.



En las décadas de 1920 y 1930 se diseñó una gran cantidad de test estandarizados que miden toda clase de destrezas escolares y se basan en medir la inteligencia, siendo diseñados para aplicarse con muchos alumnos. En los ámbitos educativos estas propuestas fueron bien recibidas y McCall (1920) hace énfasis en que los profesores son quienes deben construir sus propias pruebas objetivas.

Ya para finales de 1940 el interés por la aplicación de las pruebas estandarizadas fue disminuyendo, empezando a surgir algunos movimientos que criticaban estas prácticas en la educación porque el papel del docente era el de aplicador de instrumentos de evaluación.

Uno de los autores que aportó otro enfoque fue Tyler, quien planteó en esa década la necesidad de aplicar la evaluación desde el punto de vista científico para perfeccionar la calidad de la educación, siendo conocido tradicionalmente como el padre de la evaluación educativa.

Tyler introdujo en su término de curriculum el método sistemático de evaluación educativa, describiéndolo como “el proceso” surgido para determinar en qué medida se alcanzaban los objetivos previamente establecidos (Tyler 1967 y 1969). Aquí se da un gran salto, porque la evaluación era considerada como medición y la nueva propuesta fue que se emitiera un juicio de valor de la información que se recabara.

Ya para los años subsiguientes, específicamente en la década de 1950, aparecen las taxonomías de los objetivos educativos, siendo la más destacada la de Benjamín Bloom.

En los años de mil novecientos sesenta la evaluación se centra en los alumnos y el rendimiento que estos tenían, pero la interpretación que se diera dependería del tipo de decisión que se estuviera buscando, visión que se modificó una década después (1970), porque se le dio auge en Estados Unidos a la rendición de cuentas. A este respecto Rutman y Mowbray (1983) destacan que se asoció la evaluación a la responsabilidad del personal docente en el logro de objetivos educativos. Esta década tiene una época de gran pluralidad conceptual y metodológica porque surgen toda clase de modelos de evaluación. Guba y Lincoln (1982) hablan de más de 40 modelos propuestos y los estudiosos de este tema empiezan a clasificarlos y organizarlos. Autores como Pérez (1983) y House (1989) los dividen en dos grandes grupos: los cuantitativos y los cualitativos; además consideran mayor riqueza

*Tyler planteó en la década de 1940 la necesidad de aplicar la evaluación desde el punto de vista científico para perfeccionar la calidad de la educación, siendo conocido como el padre de la evaluación educativa.*



en matices y se añade el término de enfoques modélicos porque el evaluador termina construyendo su propio modelo en función del tipo de trabajo. Los años setenta cierran con innumerables modelos de evaluación.

Los puntos más importantes de esta pluralidad conceptual son: diferentes conceptos de evaluación, diferentes criterios, pluralidad de procesos evaluativos, diversidad de objetos de evaluación, apertura, pluralidad de las funciones de evaluación, diferencias en el papel

*En la década de 1970 se asoció la evaluación a la responsabilidad del personal docente en el logro de objetivos educativos Rutman y Mowbray (1983). Surgen toda clase de modelos de evaluación, se consolida a la evaluación como parte de la investigación, aparecen revistas especializadas.*

jugado por el evaluador, variedad de audiencia de la evaluación y pluralidad metodológica. En esta década se consolida a la evaluación como parte de la investigación, aparecen revistas especializadas, se fundan asociaciones científicas y se ofrecen cursos y programas de investigación en evaluación.



Hasta esta parte del recorrido histórico ya podemos visualizar de manera general las principales características que han marcado el concepto de evaluación.

**PRIMERA.** Las primeras seis décadas del siglo XX hasta los años setenta, estuvieron prioritariamente concentradas en aspectos cuantificables heredados del positivismo y la psicometría. Evaluación y medición eran sinónimos como expresa Companioni (2007) dando prioridad a los contenidos programáticos memorizados, la calificación de los alumnos era contundente para pasar o reprobado al finalizar el ciclo escolar, la evaluación era vista como un producto fuera del proceso formativo.

**SEGUNDA.** De fines de 1970 hasta antes del 2000 es el período llamado del conductismo ideológico por la adherencia a observar el cambio conductual en los alumnos. Época de apogeo de los objetivos generales y específicos, que requerían ser descritos y observables; se continúa con la visión evaluativa fuera del proceso, en el tenor de suma de productos que generalmente eran aplicados a la mitad y al final del ciclo escolar, dando prioridad a la *evaluación sumativa*. Continúa la misma visión.

**TERCERA.** En las primeras décadas del siglo XXI la evaluación experimenta una transformación importante tanto en su visión como en la acción, dando igual importancia a los aspectos cualitativos y cuantitativos, considerados como parte esencial del proceso

de enseñanza/aprendizaje. Este cambio se observa en las aulas a pesar de que de manera oficial las evaluaciones continúan siendo cuantitativas. Se abren caminos a los aspectos esenciales de la *evaluación formativa*. Visión de la evaluación como parte del proceso.

Para ir cerrando este recorrido histórico, que parte desde los primeros antecedentes hasta la actual evaluación e investigación evaluativa en educación, se resaltan algunas sugerencias de Daniel L. Stufflebeam (1994, 1998, 1999, 2000 y 2001), en donde menciona la responsabilidad del evaluador, que debe actuar de acuerdo con los principios aceptados por la sociedad (contextualizar) y con criterios de profesionalidad; emitir juicios sobre la calidad y el valor educativo de lo evaluado y apoyar a los alumnos en el proceso de interpretación y utilización de su información y sus juicios. A la vez Daniel L. Stufflebeam menciona que para evaluar la educación en una sociedad moderna se deben considerar algunos criterios básicos de referencia, mismos que por ser vigentes y actuales se describen a continuación:



### Actividad

- A partir de lo leído, elabore un cuadro sinóptico en el que indique las características de la evaluación así como los nuevos aprendizajes adquiridos.
- Comparta el texto con sus compañeros quienes deben realizar observaciones y sugerencias.

- Continúen con la lectura de los siguientes cuadros:

**Algunos criterios básicos de referencia para evaluar la educación**

<b>Las necesidades educativas</b>	Es necesario preguntarse si la educación que se proporciona cubre las necesidades de los estudiantes y de sus familias en todos los terrenos a la vista de los derechos básicos, en este caso, dentro de una sociedad democrática (Nowakowski y otros, 1985).
<b>La equidad</b>	Hay que preguntarse si se es justo y equitativo a la hora de proporcionar servicios educativos, la consecución de metas, el desarrollo de aspiraciones... (Kellagan, 1982).
<b>La factibilidad</b>	Hay que cuestionar la eficiencia, el compromiso y la participación de los actores del proceso educativo, así como todo lo que hace que el esfuerzo educativo produzca el máximo de frutos posibles.
<b>La excelencia</b>	La mejora de la calidad, a partir del análisis de las prácticas pasadas y presentes como parte de los fundamentos de la investigación en evaluación.

Tomando como referentes estos criterios, Stufflebeam elabora a la vez diversas recomendaciones para realizar investigaciones en evaluación y mejorar el sistema educativo. Estas recomendaciones son las siguientes:

**Recomendaciones de Stufflebeam para realizar investigaciones en evaluación**

<b>Los planes de evaluación deben satisfacer...</b>	Los requerimientos de utilidad, factibilidad, legitimidad y precisión (Joint Committee, 1988).
<b>La evaluación de profesores, instituciones educativas, programas, etc.</b>	Debe relacionarse siempre con el conjunto de sus deberes, responsabilidades y obligaciones profesionales o institucionales, etc. (Scriven, 1991a).
<b>Se deben valorar los estudios evaluativos.</b>	Hasta qué medida los profesores y las instituciones educativas son responsables y rinden cuentas del cumplimiento de sus deberes y obligaciones profesionales (Scriven, 1994).

<b>La autoevaluación profesional</b>	Proporcionando a los educadores las destrezas para aplicarla y favorecer actitudes positivas hacia la evaluación.
<b>La evaluación del contexto (necesidades, oportunidades, problemas en un área...)</b>	Se emplea de manera prospectiva para localizar las metas, los objetivos y definir prioridades. Asimismo, la evaluación del contexto debe utilizarse retrospectivamente, para juzgar bien el valor de los servicios y resultados educativos, en relación con las necesidades de los estudiantes.



Para profundizar más en el tema del desarrollo histórico de la evaluación y sobre la misma evaluación, se recomienda la lectura del texto *La evaluación en el aula* de Shepard Lorrie A. / Brennan Robert, Educational Measurement, México, INEE, 2006, que se encuentra en el Material de apoyo.

**Mi inventario de evaluación**, lo que conozco, identifico y aplico durante el proceso educativo.



- Reflexione y realice por escrito un recuento del tipo de estrategias de evaluación que aplica cuando se encuentra desarrollando el proceso educativo en el aula, puede ser semanal, quincenal o mensual, pero es necesario que incluya los momentos en que integra la calificación bimestral de los alumnos.
- Una vez que ha identificado los tipos de evaluación que aplica en el aula, plásmelo en la siguiente tabla registrando la evaluación que frecuentemente utiliza, durante qué parte del proceso y qué evalúa:

**Inventario de evaluación: qué conozco y qué aplico**

Actividad que realizan los alumnos y que Yo evaluó	Tipo de evaluación que aplico	Durante qué parte del proceso educativo aplico esta evaluación	Qué identifico con esta evaluación

- Reúnase en binas e intercambie el cuadro “Inventario de evaluación”, analice lo que escribió su compañero y pondere sus resultados por escrito en el siguiente sentido:
  - Identifique aquellos tipos de evaluación que escribió su compañero y señale por qué pueden considerarse acertadas o débiles de acuerdo a las actividades que aplica durante el proceso educativo, escríbalo y coméntenlo con él.
- Continúen en binas y en una hoja escriban y contesten la siguiente pregunta:
  - Considerando los resultados de sus inventarios ¿Qué implicaciones a favor y en contra encuentran de cada uno de los tipos de evaluación que aplican con sus alumnos para fortalecer los aprendizajes esperados?
- En plenaria coméntenlo con el grupo reflexionando sobre la importancia de los tipos de evaluación y el logro de los aprendizajes esperados.

## I.2. La evaluación: medir la información, evaluar la formación

Con frecuencia se suele confundir medir y evaluar; esto resulta de la concepción que se tenga de la educación y afecta el desarrollo del proceso enseñanza–aprendizaje en el aula.

El siguiente cuadro ilustra la evaluación concebida como medición en el proceso educativo.

<b>EVALUACIÓN COMO MEDICIÓN</b>	
<b>Educación</b>	<b>Aprendizaje</b>
Desde el punto de vista tradicional, se concebía como la acumulación de información en el estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acumulación de datos.</li> <li>• Memorización mecánica.</li> </ul>
<b>Docencia</b>	
Actividad en donde se destacaba el recabar información numérica de forma semanal, quincenal o bimestral para acumularla cada fin de ciclo escolar.	
<b>Evaluación</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuantifica qué tanto el alumno logra acumular de información.</li> <li>• Se basa en parámetros para medir la acumulación y determinar puntaje de “aprendizaje”, privilegiando cantidad numérica por encima de los aprendizajes esperados.</li> </ul>	

### **Evaluación como proceso dinámico y continuo**

La evaluación entendida como proceso o formativa, es la práctica mediante la cual podemos dar seguimiento y apoyo a los alumnos, describir los logros y dificultades para la articulación de saberes, apreciar el camino que sigue su formación y, con base en ello, orientar de mejor manera el logro de sus aprendizajes esperados.

Observar la evaluación como un proceso, que bien puede incluir la medición, pero que sustancialmente se preocupa por el proceso de aprendizaje en todos sus aspectos, demanda del docente la ponderación de los factores que intervienen en el aprendizaje del estudiante, tanto curriculares (estructura de los contenidos, diseño de los materiales, apoyos complementarios, etc.) como situacionales (espacios y hábitos de estudio, etc.) y de interacción docente-alumno.

La evaluación como proceso y como medición no asume formas y procedimientos opuestos de manera irreconciliable. Son concepciones que se interesan por aspectos diversos del aprendizaje que en una perspectiva integral de la enseñanza y el aprendizaje pueden intervenir de forma complementaria, atendiendo a su particular utilidad y ventaja.

Con la evaluación, se busca seriedad académica, conceptual y administrativa, necesaria para emitir el juicio correspondiente a la preparación y acreditación del estudiante. Sin embargo, el docente no debe perder de vista el logro del aprendizaje esperado para encauzar de mejor manera su apoyo académico.

### En la evaluación como proceso dinámico:

1. Se emiten juicios de valor sobre el aprendizaje, considerando los factores que lo favorecen en mayor o menor medida.
2. Se funda en observables, ya sea mediante el cuestionamiento directo a los estudiantes o bien a través de la observación de su trabajo en la interacción cotidiana con ellos.
3. Orienta la toma de decisiones, da pauta a acciones en términos de valoración de conocimientos, logro de aprendizajes esperados, calificación del desempeño, reorientaciones del aprendizaje, mejora del proceso educativo, y adecuación de actividades de aprendizaje, entre otros.

Estos tres puntos son importantes cuando el docente en su función de evaluar, los amalgama para conocer en conjunto los logros, avances y dificultades del estudiante.

El siguiente cuadro ilustra la evaluación concebida como proceso:

<b>EVALUACIÓN COMO PROCESO O FORMATIVA</b>	
<b>Educación</b>	<b>Aprendizaje</b>
El alumno, cuando logra los aprendizajes esperados y por consiguiente el desarrollo de competencias, se apropia del conocimiento, el cual se encuentra estructurado de manera significativa y constructiva.	Consiste en encaminar al estudiante hacia el logro de los aprendizajes esperados por medio de una serie de acciones elaboradas de manera significativa para la construcción del conocimiento.
<b>Docencia</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad con conocimientos teóricos y metodológicos del proceso educativo.</li> <li>• Concibe el desarrollo del proceso educativo como una planeación estructurada, constructiva y significativa que incluye la evaluación en todo momento.</li> <li>• Realiza la revisión continua del avance de los alumnos, del grupo y de su labor docente.</li> <li>• Concibe a los alumnos como actores activos del proceso educativo.</li> </ul>	
<b>Evaluación</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Serie de actividades planeadas con anticipación que responden a intenciones claras y explícitas, que guardan una relación estrecha con las actividades de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>• Busca evidencia de los cambios que se han realizado antes, durante y después de la aplicación de un proceso determinado para el logro de los aprendizajes esperados.</li> <li>• Se concibe como el análisis, la precisión de la estrategia y la crítica permanente.</li> </ul>	



Estos tipos de evaluación no se contraponen, sino más bien se complementan y sirven de apoyo en el desarrollo de la labor docente. Al realizar el planeamiento de la práctica pedagógica, el docente debe considerar la forma en que se realizarán los diversos procesos evaluativos.

La evaluación por el docente es pieza esencial de su labor de acompañamiento, para ello precisa involucrarse en el aprendizaje del alumno como guía en el desarrollo de los contenidos/temas, proporcionando información complementaria, sugiriendo formas de lograr los aprendizajes esperados y dándole pauta para autoevaluar o coevaluar su propio aprendizaje y el de los demás.

Algunas de las posibilidades de la evaluación como proceso en la educación primaria pueden ser las siguientes:

- *Detección de actividades de aprendizaje y situaciones que potencian el logro de aprendizajes esperados.*
- *Tipo de acciones y actitudes que se generan durante el proceso para alcanzar las metas educativas.*
- *Desarrollo de habilidades del pensamiento analítico y reflexivo encaminado a la autoevaluación y la coevaluación del aprendizaje.*

Si bien los momentos y las características que adquiera la evaluación formativa están en función de la orientación pedagógica del docente, es factible señalar algunas acciones que pueden fortalecer el logro de los aprendizajes esperados de los alumnos en las cuales puede participar el docente y pueden ser las siguientes:

- *Identificación de fortalezas y áreas de oportunidad en el aprendizaje de los alumnos (valorar el saber).*
- *Detección de aciertos y destrezas de los alumnos para aplicar y fortalecer su aprendizaje constructivo y significativo (valorar el saber hacer).*
- *Orientación o prescripción de maneras de acrecentar las fortalezas en conocimientos de los estudiantes (valorar el saber).*
- *Elaboración de estrategias didácticas y actividades para apoyar y fortalecer el aprendizaje (valorar el saber hacer).*
- *Promoción y puesta en práctica de una comunicación más fluida con los estudiantes (valorar el saber ser).*
- *Fomento de una actitud y juicio crítico de forma responsable, ya sea individual o grupal (valorar el saber ser).*



*Evaluación. “Valorar el saber, saber hacer y saber ser. Dentro del enfoque de desarrollo de competencias la evaluación debe ser formativa y estar presente durante todo el proceso. . . Debido a que se evalúan los desempeños tenemos varios instrumentos que se pueden utilizar para evaluar, como son: registros anecdóticos (diario de clase), trabajos y ejercicios de los alumnos en clase (evidencias), tareas y trabajos fuera de clase, lista de cotejo, evaluación de portafolios o carpeta, exámenes, autoevaluación y rúbricas”. p. 19.*

### Los alumnos en el proceso educativo como evaluadores

La evaluación, al ser parte del proceso educativo, no excluye la participación de los alumnos. Comúnmente, cuando se habla de evaluación, se le asocia con los docentes como responsables de dirigirla y prepararla, sin embargo, los alumnos son sujetos evaluadores, capaces de hacer una valoración de su propio aprendizaje y el de sus compañeros aplicando así la autoevaluación y la coevaluación.

La autoevaluación y la coevaluación son la reflexión y valoración que hacen los alumnos sobre el avance o progreso de su proceso de aprendizaje o el de sus compañeros, y sobre los logros alcanzados en términos de los aprendizajes construidos, identificando con el apoyo y guía del docente en dónde tienen fortalezas o áreas de oportunidad para comenzar a trabajar en ellas resolviendo dudas, realizando actividades complementarias y significativas que les sirvan de apoyo en su desarrollo educativo.

Algunas de las habilidades que pueden ser desarrolladas por el alumno para que sea capaz de autoevaluarse y coevaluar con el apoyo docente son:

**La autocrítica.** El docente puede dar recomendaciones para que los alumnos realicen cuestionamientos y reflexionen sobre sus aprendizajes esperados.

**El análisis del desempeño educativo.** El docente puede proponer actividades encaminadas a verificar el avance y manejo de los contenidos que tiene el alumno durante el curso.

**De su capacidad de relacionarse.** El docente puede proponer actividades tendientes a la integración grupal con la finalidad de darles un sentido de integración y pertenencia, para que en conjunto cumplan con los aprendizajes esperados.

**Capacidad de involucramiento.** El docente puede proponer actividades sobre alguna temática, en donde los alumnos tengan una participación activa dentro del proceso educativo.

Con estas características, se destaca que la tarea en la autoevaluación y la coevaluación consiste en que los alumnos desarrollen habilidades que le permitan aprender a aplicar su capacidad crítica, sirviendo tal y como dice Lynch (1998) "... para evaluar habilidades y productos del pensamiento crítico, la solución de problemas, las habilidades de razonamiento y el aprender a aprender".

Propiciar la autoevaluación y la coevaluación en los alumnos requiere, necesariamente un ejercicio de previsión por parte del docente, lo cual implica el diseño de una planeación pedagógica de las actividades de aprendizaje con las cuales conducirá la evaluación en la educación básica.

Orientar el proceso de evaluación en sentido integrador para generar las mismas oportunidades educativas y de desarrollo humano de nuestros alumnos será prioridad, porque así se pone énfasis en la libertad de opinión y en la toma de decisiones con responsabilidad que se pueden generar. Di Castro (2011) cita en el módulo tres del Diplomado para maestros de 2º y 5º grados *"Entre las libertades que promueve el desarrollo humano destacan el disfrutar de un nivel decente de vida: desarrollar y hacer realidad la potencialidad humana que tiene cada persona; participar en la toma de decisiones que nos afecten y expresar nuestras opiniones..."*, frase que aplicada a la evaluación como preparación para la vida, promoverá en los alumnos la toma de decisiones razonada, orientada, libre y exitosa a lo largo de su vida, tanto en el ámbito individual, como en el grupal y social.



### Actividad

- A partir de lo leído, establezcan una relación entre el planteamiento de *evaluación como proceso* y el trabajo cotidiano que usted realiza con sus alumnos. Destaque las posibilidades de los alumnos como evaluadores.
- Comparta su experiencia al interior de su equipo y realicen conclusiones generales en plenaria.



### I.3. La evaluación: características, tipos y posibilidades para fortalecer y consolidar el aprendizaje



La evaluación busca evidencias de los cambios que se han efectuado después de la aplicación de un proceso determinado, busca las diferencias entre lo que se tenía y lo que se espera después del proceso, el contraste entre el antes y el después, dicho proceso se realiza con el apoyo de algunos tipos de evaluación como son: diagnóstica, formativa, sumativa, etc. A continuación se describirán, de forma sucinta, algunos tipos de evaluación que apoyan al docente durante el proceso educativo.

Son variadas las tipificaciones que se han hecho sobre la evaluación. Sin querer asumir una de esas clasificaciones, ni esperar que el docente se enmarque en una de ellas para la toma de decisiones, se considera valioso conocer los tipos de evaluación que pueden servir de referentes al momento de concebir y elaborar el proceso educativo.



#### La evaluación educativa: características, momentos y tipos

Dra. Martha Diana Bosco Hernández

*“La evaluación como actividad indispensable en el proceso educativo puede proporcionar una visión clara de los errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos”.*

Javier Olmedo Badia

La evaluación es una actividad compleja porque se puede evaluar todo, como el sistema educativo nacional, la institución escolar, el ambiente de aprendizaje en el aula, el currículo, la enseñanza, el aprendizaje, los contenidos, los temas, el material didáctico, entre otras cosas.

Evaluar significa darle valor a un objeto, a una acción, a un servicio, en la vida cotidiana o en situaciones específicas. Puede ser superficial o de gran trascendencia para la toma de decisiones.



En esta ocasión se tratará el tema de la evaluación para el aprendizaje, entendido como un proceso sistemático y continuo de una acción formativa que se lleva a cabo de manera objetiva y coherente, que implica descripciones cualitativas y cuantitativas.

Por ello, desde que se lleva a cabo la planeación didáctica, es necesario distinguir los diferentes momentos y tipos de evaluación que se tendrán a lo largo del ciclo escolar.

En ese sentido la evaluación se verá reflejada en todas las actividades que se realicen en los espacios académicos.

*La evaluación implica que el docente registre las fortalezas, los talentos, las cualidades, los obstáculos, los problemas o las debilidades que de manera individual y grupal se vayan dando para poder intervenir y “decidir el tipo de ayuda pedagógica que se ofrecerá a los alumnos”*

(Coll: 2004, 125).



## Funciones de la evaluación

- *La evaluación es una referencia para ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las características y necesidades del alumno.*
- *Es un elemento sustancial para el proceso de aprendizaje y su retroalimentación.*
- *Para revisar la planeación, el logro de objetivos, de contenidos de las actividades, de los materiales didácticos de apoyo y de las intenciones educativas del proyecto curricular.*
- *Con todo ello se podrá intervenir de manera inmediata a lo largo del desarrollo del aprendizaje y después de haber concluido un ciclo.*

## Características de la evaluación de los alumnos

La evaluación del alumno tiene características específicas como la “continuidad, la globalidad y la integración, la congruencia y la diversificación” (Bordas, 2005: 401).

- La evaluación es continua porque parte de aspectos significativos, de la observación sistemática del proceso de aprendizaje, de manera cotidiana, en cada actividad que se realice, escuchando, observando, reflexionando e interpretando los progresos y dificultades del proceso. De esa manera el docente podrá detectar en qué momento se encuentra la evolución del aprendizaje de su alumno, sea en cualquiera de los diferentes contenidos de enseñanza (en los conceptuales, en los procedimentales, en los actitudinales, en los valorales, en los de hábitos).



- La evaluación es global porque toma en cuenta los diferentes contenidos enseñados (conceptuales, procedimentales, actitudinales y valorales), además de considerar los aspectos interdisciplinarios y las áreas transversales. La evaluación es integradora porque tiene presente los objetivos establecidos en el ciclo escolar.
- La evaluación es coherente porque desde el diseño de las actividades de evaluación, se debe tener congruencia con los propósitos, con las estrategias pedagógicas, con las actividades de aprendizaje y con los instrumentos propuestos para este fin.
- La evaluación es diversificada, porque así como existen diferentes modelos de enseñanza, distintos estilos de aprendizaje y maneras de evaluar dependiendo del área y del tipo de contenido, las actividades de evaluación han de ser variadas en función tanto del alumnado como de las propias estrategias de aprendizaje que se utilizan, del contenido que se trata y de la singularidad de los temas.



Todos estos elementos son nodales para el docente, porque podrá reflexionar sobre las evidencias observadas con una descripción e interpretación de los aprendizajes significativos o de los problemas en el proceso y de situaciones conflictivas en la vida en el aula, y con base en ello intervenir con estrategias pedagógicas que ayuden a los alumnos a optimizar su progreso y avanzar de acuerdo con sus capacidades.

Así podrá crear propuestas de evaluación a través de instrumentos o procedimientos no sólo tradicionales sino evaluaciones significativas y auténticas, como: autoevaluación, desarrollo de proyectos, bitácora o diario de clases, listas de cotejo, rúbricas, guía de observación, cuestionarios de opinión, fotografías, videos, audios, búsquedas en internet, participación en redes sociales.

### Momentos de la evaluación

En la realidad educativa se tiene diferentes formas de evaluación en función del momento de su aplicación. Así tenemos a la evaluación diagnóstica, a la evaluación formativa y a la evaluación sumativa.



La *evaluación diagnóstica* es la “actividad valorativa que permite recoger información de qué sabe el alumnado, cuál es el desarrollo de sus capacidades, sobre un determinado ámbito del conocimiento del que se quiere iniciar un nuevo aprendizaje.” (Bordas, 2005: 403).

Esta evaluación se lleva a cabo al empezar un curso, o al comenzar un nuevo tema; con base en ello el docente puede reorganizar su programa y proponer objetivos de aprendizaje en función del nivel de conocimientos expresados y de las motivaciones e intereses explicitados. Lo que le permitirá elegir la estrategia didáctica más adecuada para sus alumnos, de modo que se propicie la optimización del aprendizaje.

La *evaluación formativa* “permite seguir el ritmo de aprendizaje del alumnado a fin de poder proporcionarle, si es necesario, la asistencia pedagógica precisa” (Bordas, 2005: 403).

Esta evaluación manifiesta el nivel del logro del alumno con respecto a los propósitos de aprendizaje, al proceso de formación y construcción de los diferentes contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales, valorales), con ello el docente puede actuar de manera inmediata y retroalimentar el trabajo desarrollado a lo largo del ciclo escolar para cumplir con las intenciones manifestadas en el currículum.

La evaluación, informará al docente acerca del avance, de los aciertos, de las ventajas, de los retrocesos, de los problemas en el proceso de formación de los alumnos, además le llevará a reflexionar sobre las evidencias de su propia práctica y con ello a ajustar sus propuestas a las necesidades e intereses del grupo.

Esta evaluación también permite que se detecten aspectos del desarrollo personal de cada uno de los alumnos, del trabajo colaborativo, de los problemas que se tienen en el aula (*bullying*, problemas nutricionales, de salud, etc.), de la organización del grupo, del liderismo, de la apatía, entre otros.

En ese sentido la intervención docente es básica para orientar los problemas hacia los espacios específicos de tratamiento, con el apoyo de las autoridades de la institución escolar y de los padres de familia.

La *evaluación sumativa*, “permite detectar si el alumno ha aprendido, ha conseguido, las





intenciones educativas planteadas para un periodo de tiempo previsto, durante el cual se debería llevar a cabo los aprendizajes” (Bordas 2005: 403).

Esta evaluación podrá identificar la consecución de los objetivos propuestos, así como la integración de conocimientos, capacidades y habilidades. Además de valorar la conducta o conductas finales que se observaron a lo largo del proceso propuestas en un periodo de tiempo, en un curso o en el ciclo escolar.

Con esta evaluación se refleja el nivel del éxito del trabajo desarrollado a lo largo del ciclo escolar y el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje desde su inicio hasta su conclusión (nivel, etapa, curso, unidad temática). En esta etapa del proceso de formación, se demuestran los resultados finales y se realizan los ajustes necesarios al programa, a la planeación, a la mejora del aula y del currículo.

Es importante que quede claro que la evaluación sumativa no es sinónimo de acreditación. Esta última se dará con base en los criterios de evaluación fijados desde el principio del ciclo y con ello se asignará una calificación que reúna todas las evaluaciones y actividades propuestas para acreditar el curso.

Con estos tres momentos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa), se tiene un conocimiento de la propuesta de aprendizaje, así como del desarrollo y nivel de avance sobre cada uno de los alumnos y del grupo.



*Para profundizar más en el tema de la evaluación se recomienda el texto de “La evaluación es el motor del aprendizaje” de, Neus Sanmartí. Barcelona, editorial Grao, 2008, que se encuentra en el Material de apoyo.*





## Actividad

- Con base en lo revisado en el texto anterior, de forma individual escriban en los recuadros de la siguiente tabla los tipos de evaluación, sus características y los momentos de aplicación.

Tipo de evaluación	Función	Momento temporal	Objeto
Evaluación Diagnóstica		Antes de realizar un aprendizaje.	
Evaluación Formativa	Detectar posibles desajustes entre lo que se enseña y lo que se aprende. Conocer el proceso de aprendizaje del alumnado. Tener la base para la ayuda pedagógica necesaria al alumno que lo necesite.		
Evaluación Sumativa			Conocer el nivel de aprendizaje logrado por cada alumno en un momento determinado.

*Cuadro referenciado de Bordas (2005).*

- Una vez detectados los tipos de evaluación, reúnanse con otros cuatro participantes y lean el siguiente texto de Jorge Ibargüengoitia. Nombren un vocero de su equipo, quien se encargará posteriormente de expresar sus resultados.



1

CUANDO HABLO CON personas más jóvenes que yo que pasaron por las mismas escuelas, llegamos irremisiblemente a la conclusión de que la época en que yo estudié es, comparada con la actual, la edad de oro de la enseñanza.

En efecto, muchos de mis profesores se han distinguido en la vida real. Uno de ellos es secretario de Estado, otro, subsecretario, otro fue durante muchos años jefe de un partido político, otro murió, y su nombre fue a dar en letras de oro en la entrada de un recinto público, etcétera. Otros de ellos, sin haber llegado a alguna cumbre burocrática o pública, han dejado huella en la educación mexicana, son autores de libros de texto, inventaron nuevos sistemas de formular la regla de tres, y uno de ellos adquirió fama por haberse aprendido de memoria las tablas de logaritmos, del uno al cien —pasó tres años en un manicomio, siguiendo un tratamiento especial que le dieron para que las olvidara.

Lo que quiero decir es que, vista desde lejos, la educación que recibí es de primera. Vista en detalle, en cambio, presenta serias deficiencias.

Uno de los éxitos académicos más grandes que tuve en la primaria ocurrió cuando cursaba el quinto año. El profesor Farolito, llamado así porque se le encendían las narices cada vez que perdía la paciencia, cosa que ocurría dos o tres veces diarias, hizo una pregunta de Geografía, que no sólo no recuerdo, sino que estudiando el mapa no puedo ni siquiera imaginar en qué consistió. Supongo que ha de haber estado formulada más o menos así:

—¿Cuál es el río del Canadá que nace en las montañas N y desemboca en el lago M?

Se la hizo a un alumno que estaba sentado en la primera fila:

—El San Lorenzo —contestó el interrogado.



—Falso —dijo el maestro y señaló al alumno que estaba sentado junto, para indicar que era su turno de responder.

—Saskatchewan —contestó éste.

—Falso.

Fue preguntando, uno tras otro, a cuarenta alumnos. Todos ellos [...] dieron por respuesta una de las dos que ya estaban probadas falsas. A pesar de que Farolito usaba goma de tragacanto para aplastarles el pelo sobre el cráneo y en los bigotes para conservar las puntas retorcidas hacia arriba, todo se le empezó a erizar al ver el fracaso de su enseñanza. Hasta que por fin me tocó el turno de responder.

—El Mackenzie —dije.

Farolito casi se desmayó de gusto.

—Dos puntos a lbasgonguitia —ordenó. Nunca logró pronunciar mi nombre correctamente.

Me puso como modelo de aplicación. Como ejemplo de que basta con poner atención a lo que se dice en clase para saber las respuestas. Mi triunfo hubiera sido más completo si no se le hubiera ocurrido al profesor pedirme que explicara a mis compañeros cómo había yo llegado a la conclusión de que la respuesta correcta era “Mackenzie”.

Yo expuse lo siguiente:

—Al hablar de los ríos del Canadá sólo se han mencionado tres nombres. San Lorenzo, Saskatchewan y Mackenzie. Si usted ya había dicho que la respuesta correcta no era ninguno de los dos primeros, tenía que ser el tercero.

La nariz de Farolito se encendió:

—¡Dos puntos menos a lbasgonguitia!



No perdí nada, porque los dos puntos que Farolito daba y quitaba con tanta libertad eran algo que anotaba en una lista (un compañero) [...] que se sentaba en la primera fila, pero que nunca llegó a materializarse en las boletas semanales, en donde no había espacio para anotar ni los puntos buenos ni los malos.

Yo era entonces un rollizo niño de diez años que usaba unos pantalones cortos que antes, siendo largos, habían colgado de cinturas más venerables. Pasaba seis horas diarias sentado en una banca con la mente en blanco. Si algo aprendí ese año, lo he olvidado

Recuerdo, en cambio, que Farolito llegó un día de bufanda y estuvo escupiendo en un paliacate que se guardaba en la bolsa. Al día siguiente faltó y estuvimos dos meses sin maestro y sin nadie que lo reemplazara. Los pasamos golpeándonos unos a otros, brincando encima de las papeleras, o haciendo guerras de ligazos con cáscara de naranja. Un día se nos pasó la mano y el prefecto de orden, el maestro Valdez, que era un ogro, nos agarró *in fraganti*.

En castigo, nos puso a escribir una composición de seis páginas sobre las virtudes de la madre mexicana.

—Nadie se va a su casa hasta que no estén llenas esas seis páginas.

—Pueden comparar a la madre mexicana, que se desvive por sus hijos y va a todas partes cargándolos, al mercado, al cine, a misa, etcétera, [...].

Este tema lo barajé catorce veces hasta llenar las seis páginas, diciendo a cada presentación: “¡Qué diferencia!”.

El día que regresó Farolito, cadavérico, de abrigo, bufanda y sombrero, apoyado en un bastón de un lado, y del otro en su hermana, nos dio un gusto que nunca hubiéramos imaginado. Se acabó el desorden y volvimos a la normalidad. Es decir, seguimos sin aprender nada.

Tomado de “Ibargüengoitia, Jorge, (1990). *Viajes en la América ignota, (fragmento)*,

- Ahora, en equipo escriban literalmente en el siguiente cuadro los párrafos que del texto anterior describen las características de la evaluación como medición o sumativa, y

desde este enfoque también la concepción de educación, alumno, maestro y aprendizaje que encuentren.

- Posteriormente, comenten y comparen los párrafos que escribieron en la columna *Enfoque educativo como medición o distinto al formativo* para cambiarles el sentido, mismos que escribirán en la columna *Enfoque educativo formativo*, dándoles un sentido y concepción distinta de docente, del alumno, del aprendizaje y de la propia evaluación.

**Enfoques de aprendizaje, educación, docencia y evaluación en el espacio áulico**

	Enfoque educativo como medición o distinto al formativo	Enfoque educativo formativo
Aprendizaje	“Es decir, seguimos sin aprender nada”.	Es decir, seguimos aprendiendo mucho.
Educación		
Docente		
Evaluación		

- Una vez que han escrito los párrafos de las columnas respectivas, en equipo de forma colaborativa reelaboren el texto en las hojas de notas que se encuentran al final de la guía y denle el enfoque educativo formativo, agregando los párrafos respectivos que sustituyan la anterior concepción de enfoque educativo como medición o distinto al formativo. Cuando terminen esta actividad, léanla al grupo para que en conjunto complementen sus textos.
- Con su mismo equipo de cuatro o cinco integrantes, elaboren en una cuartilla, una reflexión de la siguiente pregunta:
  - ¿En qué medida invitan las evaluaciones revisadas en el ejercicio anterior a reflexionar e interactuar al alumno, al maestro y a fortalecer el aprendizaje?
- Una vez que han elaborado su escrito, intercámbielo con los demás equipos y finalmente, el vocero de cada equipo leerá en plenaria la reflexión del otro equipo, comentando las coincidencias que tuvieron.

# Unidad II

La evaluación para el aprendizaje en la escuela

## Unidad II

La evaluación para el aprendizaje en la escuela.

### Contenidos:

- II.1. Evaluar desde el enfoque formativo.
- II.2. Evidencias sobre la movilización de saberes.
- II.3. Evaluación del desempeño en el aula.
- II.4. Técnicas e instrumentos de evaluación.
- II.5. Momentos de evaluación de una secuencia didáctica.
- II.6. El papel del docente.
- II.7. Educación y colaboración.

### Duración:



### Descripción

Como sabemos, una reforma curricular no entraña solamente un cambio de enfoque en su diseño, implica que la metodología, los medios auxiliares, el aprendizaje, la evaluación y la supervisión deberán seguir la misma propuesta pedagógica. Por tanto, en toda acción evaluativa hay una concepción pedagógica que se evidencia en la práctica, esto es importante considerarlo porque el cambio no se dará como un efecto inmediato a la puesta en marcha de un nuevo programa de estudios, sino por la apropiación que hagan los docentes de él, ya que son ellos quienes lo hacen posible, por lo que el conocimiento del programa, de las características de los alumnos y de las demandas del contexto serán los elementos que den sentido a la aplicación del programa de estudios.

En la escuela la evaluación debe desempeñar funciones esencialmente formativas, en donde el aprendizaje del alumno sea el centro y esto desde luego paralelamente estará implicando al





docente y su actuación profesional, siendo de esta manera el proceso enseñanza-aprendizaje, así como el maestro y el alumno los beneficiarios de esta perspectiva.

Aún cuando por efectos de organización del diplomado se presenta hasta el final el módulo de evaluación, esto de ninguna manera se refiere a que así deba ser en el trabajo del aula, como se expresó en los módulos anteriores, la evaluación deberá considerarse desde la planeación y el diseño de las actividades didácticas.



### Propósitos

- ➔ Identificar las características y referentes para la evaluación en el Plan y programas de Estudio 2011.
- ➔ Identificar los elementos clave que evidencian la movilización de saberes.
- ➔ Reconocer a la evaluación como un instrumento de apoyo al aprendizaje en el aula.
- ➔ Identificar los diversos instrumentos para la medición del nivel de desempeño en el aula.
- ➔ Identificar las modificaciones que se requieren hacer en la práctica docente para llevar a cabo el enfoque formativo de la evaluación.



## II.1. Evaluar desde el enfoque formativo



- ¿Qué significa evaluar?

El objeto de estudio más difícil de evaluar es el desarrollo del ser humano, al tener éste la capacidad permanente de aprender, evolucionar, adaptarse y cambiar, por lo que evaluar en el terreno educativo, es decir, el aprendizaje convencional de las personas, se torna en una actividad aún más compleja.

En el campo de la evaluación educativa, la evaluación es un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado: los aprendizajes de los alumnos, el desempeño de los docentes, el grado de dominio del currículo y sus características; los programas educativos del orden estatal y federal, y la gestión de las instituciones, con base en lineamientos definidos que fundamentan la toma de decisiones orientadas a ayudar, mejorar y ajustar la acción educativa (Ruiz, 1996; Hopkins, 1998; JCSEE, 2003; Worthen, Sanders y Fitzpatrick, 1997).

Desde esta perspectiva, el Plan de estudios 2011. Educación Básica recupera las aportaciones de la evaluación educativa y define la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011:22). Este enfoque formativo enriquece las aportaciones de la evaluación educativa al indicar que el centro de la evaluación son los aprendizajes y no los alumnos, esto es, se evalúa el desempeño y no la persona; con ello, la evaluación deja de ser una medida de sanción.

En la comprensión del enfoque formativo de la evaluación que plantea el Plan de estudios 2011, es necesario considerar los siguientes aspectos:

- Que en la práctica se tiende a confundir con cierta facilidad conceptos como medición, calificación, estimación o acreditación. Sin embargo, existen diferencias epistemológicas o de origen y metodológicas que es importante atender para clarificar su uso dentro del proceso de la evaluación.
- Que la evaluación, al ser un proceso que busca información para tomar decisiones, demanda el uso de técnicas e instrumentos para recolectar información de corte cualitativo y cuantitativo con objeto de obtener evidencias y dar seguimiento a los aprendizajes de los alumnos a lo largo de su formación en la Educación Básica.



## Actividad

- Con el fin de identificar las características y elementos de evaluación en la RIEB, realicen la lectura del texto “La evaluación desde el enfoque formativo”, pp. 23-35 del cuaderno “El enfoque formativo de la evaluación” de la *Serie: Herramientas para la evaluación en la educación básica*, así como “La evaluación en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica” incluida en los Materiales de apoyo.

### La evaluación desde el enfoque formativo

La evaluación desde el enfoque formativo además de tener como propósito contribuir a la mejora del aprendizaje, regula el proceso de enseñanza y de aprendizaje, principalmente para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos.

Desde este enfoque, la evaluación favorece el seguimiento al desarrollo del aprendizaje de los alumnos como resultado de la experiencia, la enseñanza o la observación. Por tanto, la evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente (Díaz Barriga y Hernández, 2002). De ahí que sea importante entender qué ocurre en el proceso e identificar la necesidad de nuevas oportunidades de aprendizaje. De esta manera, el proceso es más importante que el resultado y éste se convierte en un elemento de reflexión para la mejora.

De acuerdo con estas consideraciones, la evaluación para la mejora de la calidad educativa es fundamental por dos razones: a) proporciona información que no se había previsto para ayudar a mejorar, y b) provee



información para ser comunicada a las diversas partes o audiencias interesadas (alumnos, madres y padres de familia, tutores y autoridades escolares). En consecuencia, la evaluación desde el enfoque formativo responde a dos funciones; la primera es de carácter pedagógico –no acreditativo–, y la segunda, social –acreditativo– (Vizcarro, 1998; Coll y Onrubia, 1999; Díaz Barriga y Hernández, 2002).

### Funciones de la evaluación

La función pedagógica de la evaluación permite identificar las necesidades del grupo de alumnos con que trabaje cada docente, mediante la reflexión y mejora de la enseñanza y del aprendizaje. También es útil para orientar el desempeño docente y seleccionar el tipo de actividades de aprendizaje que respondan a las necesidades de los alumnos. Sin esta función pedagógica no se podrían realizar los ajustes necesarios para el logro de los aprendizajes esperados, ni saber si se han logrado los aprendizajes de un campo formativo o de una asignatura, a lo largo del ciclo escolar o al final del nivel educativo.

La función social de la evaluación está relacionada con la creación de oportunidades para seguir aprendiendo y la comunicación de los resultados al final de un periodo de corte, también implica analizar los resultados obtenidos para hacer ajustes en la práctica del siguiente periodo. Esto es, las evidencias obtenidas del seguimiento al progreso del aprendizaje de los alumnos, así como los juicios que se emitan de éste, serán insumos para la toma de decisiones respecto al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. Desde este enfoque, una calificación y una descripción sin propuesta de mejora son insuficientes e inapropiadas para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje (SEP, 2011).

*Para conocer acerca de la función social de la evaluación consultar el cuadernillo 5, La comunicación de los logros de aprendizaje desde el enfoque formativo.*

## Momentos y tipos de la evaluación

Tradicionalmente se señalan tres momentos de evaluación: inicial, de proceso y final. Estos momentos coinciden con los tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa o sumaria (Scriven, 1967; Díaz Barriga y Hernández, 2002; Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003).

La evaluación diagnóstica se realiza de manera previa al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que sea, con la intención de explorar los conocimientos que ya poseen los alumnos. Este tipo de evaluación es considerado por muchos teóricos como parte de la evaluación formativa, dado que su objetivo es establecer una línea base de aprendizajes comunes para diseñar las estrategias de intervención docente; por ello, la evaluación diagnóstica puede realizarse al inicio del ciclo escolar o de una situación o secuencia didáctica.

La evaluación formativa se realiza para valorar el avance en los aprendizajes y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Su función es mejorar una intervención en un momento determinado, y en concreto, permite valorar si la planificación se está realizando de acuerdo con lo planeado. Las modalidades de evaluación formativa que se emplean para regular el proceso de enseñanza y de aprendizaje son: interactiva, retroactiva y proactiva.

*Regulación interactiva.* Son las evaluaciones que ocurren completamente integradas al proceso de enseñanza. La regulación suele ser inmediata gracias a los intercambios frecuentes y sistemáticos entre el docente y los alumnos, a propósito de una actividad o tarea realizada en el aula. En estos casos, el docente utiliza la observación, el diálogo y la interpretación de lo que hacen y dicen sus alumnos, para decidir qué apoyos necesita para hacer el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos.

*Regulación retroactiva.* Son las evaluaciones que permiten crear oportunidades de aprendizaje después de realizar una

medición puntual al término de una situación o secuencia didáctica; de esta forma, permiten reforzar lo que no se ha aprendido de manera apropiada. Existen varias opciones para desarrollar este tipo de regulaciones: a) explicar los resultados o argumentos de las actividades realizadas con el grupo de alumnos; b) realizar el proceso de forma sencilla, y c) agrupar a los alumnos por el tipo de apoyo que requieren para que elaboren ejercicios de manera diferenciada.

*Regulación proactiva.* Son las evaluaciones que ayudan a hacer adaptaciones relacionadas con lo que se aprenderá en un futuro cercano. En el caso de los alumnos que lograron los aprendizajes propuestos, se pueden programar actividades para ampliar lo que aprendieron, y para los alumnos que no lograron todos los aprendizajes se proponen actividades con menor grado de dificultad.

La regulación interactiva constituye la modalidad por excelencia de la evaluación formativa, mientras que la proactiva y la retroactiva son alternativas para que puedan utilizarse cuando la primera no ha funcionado por diversos factores (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Por otra parte, la evaluación sumativa promueve que se obtenga un juicio global del grado de avance en el logro de los aprendizajes esperados de cada alumno, al concluir una secuencia didáctica o una situación didáctica. Para el caso de primaria y secundaria, también permite tomar decisiones relacionadas con la acreditación al final de un periodo de enseñanza o ciclo escolar, no así en el nivel de preescolar, donde la acreditación se obtendrá sólo por el hecho de haberlo cursado.

Asimismo, la evaluación sumativa se basa en la recolección de información acerca de los resultados de los alumnos, así como de los procesos, las estrategias y las actividades que ha utilizado el docente y le han permitido llegar a dichos resultados.

En relación con los tres momentos de la evaluación, éstos son fundamentales para tomar decisiones respecto al desarrollo de la planificación en un aula en particular, por ello, es necesario evaluar durante todo el ciclo escolar. En general, la evaluación inicial ocurre cuando comienza un ciclo escolar y en las primeras etapas del desarrollo de un periodo o bloque, y la final en las últimas etapas, mientras que la evaluación de proceso hace posible el aprendizaje. Generalmente, la evaluación final suele tener más atención por parte de los docentes que la del proceso. Si lo anterior ocurre, el docente no se centraría en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos desde el enfoque formativo, por lo que al no aplicar adecuadamente estas evaluaciones, se puede detener el proceso de aprendizaje de varias maneras; por ejemplo:

- Si los exámenes y las tareas que se evalúan no comunican lo que es importante aprender o no se enfocan en los aprendizajes esperados, los alumnos no podrán mejorar sus aprendizajes.
- La asignación de calificaciones como premio o castigo puede terminar con la motivación de los alumnos por aprender.
- Si los alumnos perciben la obtención de una calificación como un logro fuera de su alcance, puede aminorar su esfuerzo y aumentar los distractores en el aprendizaje.
- Las prácticas de evaluación en las que se aplican premios o castigos pueden reducir la colaboración entre los alumnos o la motivación por aprender de los demás.

El éxito de la evaluación es que los docentes mejoren el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en el cual las evaluaciones finales se utilicen como momentos importantes de logro. Por tanto, se apega más a la realidad de las aulas el fomentar la



evaluación con el único fin de mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Desde el enfoque formativo, la evaluación debe centrarse en los aprendizajes para dar seguimiento al progreso de cada alumno y ofrecerle oportunidades para lograrlos; hacer hincapié en que ellos asuman la responsabilidad de reflexionar su propio progreso en el aprendizaje; mejorar la práctica docente, y proporcionar información para la acreditación, la promoción y la certificación de estudios.

## Los elementos de la evaluación

Cuando se evalúa desde el enfoque formativo se debe tener presente una serie de elementos para el diseño, el desarrollo y la reflexión del proceso evaluativo, que se refieren a las siguientes preguntas: ¿Qué se evalúa? ¿Para qué se evalúa? ¿Quiénes evalúan? ¿Cuándo se evalúa? ¿Cómo se evalúa? ¿Cómo se emiten juicios? ¿Cómo se distribuyen las responsabilidades de la evaluación? ¿Qué se hace con los resultados de la evaluación?

### ¿Qué se evalúa?

El objeto de evaluación se refiere al componente que se evalúa, respecto al cual se toman decisiones en función de un conjunto de criterios establecidos. Con base en el *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, el objeto de evaluación son los aprendizajes de los alumnos.

En educación preescolar, los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados establecidos en cada campo formativo, que constituyen la expresión concreta de las competencias y orientan a los docentes para saber en qué centrar su observación y qué registrar en relación con lo que los niños ha-



cen. En la educación primaria y secundaria, en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas, lo que significa que se cuenta con referentes de evaluación que permiten dar seguimiento y apoyo cercano a los aprendizajes de los alumnos (SEP, 2011).

*Para conocer acerca de los elementos del currículo consultar el cuadernillo 3, Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación.*

### ¿Para qué se evalúa?

Toda evaluación que se lleve a cabo durante el ciclo escolar, independientemente de su momento (inicio, durante el proceso o al final del proceso), de su finalidad (acreditativa o no acreditativa), o de quienes intervengan en ella (docentes, alumnos), se hará desde el enfoque formativo de la evaluación, es decir, evaluar para aprender como se señala en el séptimo principio pedagógico del Plan de estudios 2011,<sup>3</sup> y en consecuencia mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Así, a partir de las evidencias recolectadas a lo largo del proceso se puede retroalimentar a los alumnos para mejorar su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprendizaje. Por ello, el docente brindará propuestas de mejora y creará oportunidades de aprendizaje para que los alumnos continúen aprendiendo.

Con esto, los docentes comparten con los alumnos, madres y padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación. Esto brinda comprensión y apropiación compartida respecto a la meta de aprendizaje y los instrumentos a utilizar para conocer su logro; además, posibilita que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje. Por lo que es necesario que los esfuerzos se concentren en cómo apoyar y mejorar el desempeño de los alumnos y de la práctica docente (SEP, 2011).

<sup>3</sup> Plan de estudios 2011. Educación Básica, p. 31.

## ¿Quiénes evalúan?

El docente frente a grupo es el encargado de evaluar los aprendizajes de los alumnos. Para ello planifica y conduce procesos de evaluación en diferentes contextos y con diversos propósitos y alcances para el aseguramiento del logro de los aprendizajes de sus alumnos. Desde el enfoque formativo, existen tres formas en las que el docente puede realizar la evaluación: la interna, la externa y la participativa (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003).

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

La evaluación participativa se refiere a que el docente evalúa al involucrar otros actores educativos, como sus alumnos, docentes o directivos. Esta forma de evaluar permite establecer acuerdos y negociaciones entre los involucrados, ya que se promueve la participación de todos y, por tanto, los cambios son factibles. De esta manera, la evaluación se convierte en un recurso común para mejorar el aprendizaje, lo cual implica que se establezcan acuerdos y se compartan criterios de evaluación para que todos puedan mejorar.

Cuando el docente involucra a sus alumnos en el proceso de evaluación, propicia que ellos aprendan a regular sus procesos de aprendizaje; para lo cual pueden promoverse los siguientes tipos de evaluaciones formativas que son complementarias a las que realizan los docentes:

**Autoevaluación:** es la evaluación que realiza el propio alumno de sus producciones y su proceso de aprendi-

zaje. De esta forma, conoce y valora sus actuaciones, y cuenta con más bases para mejorar su desempeño (SEP, 2011).

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

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

Desde el enfoque formativo de la evaluación, tanto en la autoevaluación como en la coevaluación es necesario brindar a los alumnos criterios claros, precisos y concisos que deben aplicar durante el proceso, con el fin de que éste se convierta en una experiencia constructiva y no en la emisión de juicios sin fundamento.

La evaluación externa se refiere a que el docente o agente que evalúa no está incorporado a la escuela; es decir, se establece un juicio más objetivo porque no existen relaciones interpersonales con los evaluados. Sin embargo, se tiene poco conocimiento acerca de los avances en el aprendizaje de los alumnos y una noción mínima del contexto.

En el enfoque formativo se debe privilegiar que los docentes evalúen de manera interna y participativa, al considerar los aprendizajes de los alumnos como el centro de atención de la evaluación en el aula.

### ¿Cuándo se evalúa?

La evaluación es un proceso cíclico que se lleva a cabo de manera sistemática, y consiste en tres grandes fases: inicio, que implica el diseño; el proceso, que genera evaluaciones formativas, y el final, donde se aplican evaluaciones sumativas en las que se puede reflexionar en torno a los resultados (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2003). En este sentido, estos tres momentos de la evaluación pueden aplicarse de acuerdo al foco de atención: la actividad de un proyecto, un proyecto, un bloque, un bimestre o el ciclo escolar.

*Para aprender más acerca de planificación consultar el cuadernillo 2, La evaluación durante el ciclo escolar.*

### ¿Cómo se evalúa?

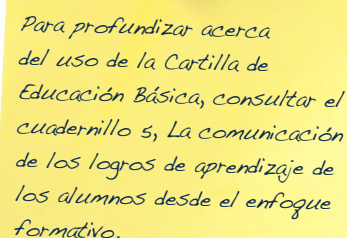
Para que la evaluación tenga un sentido formativo es necesario evaluar usando distintas técnicas e instrumentos para la recolección de información; además de aplicar criterios explícitos que permitan obtener información sistemática.

Las técnicas y los instrumentos de recolección de información pueden ser informales, semiformales y formales: a) *informales*, como la observación del trabajo individual y grupal de los alumnos: registros anecdóticos, diarios de clase; las preguntas orales

tipo pregunta-respuesta-retroalimentación (IRF, estrategias de iniciación-respuesta-feedback); b) *semiformales*, la producción de textos amplios, la realización de ejercicios en clase, tareas y trabajos, y la evaluación de portafolios, y c) *formales*, exámenes, mapas conceptuales, evaluación del desempeño, rúbricas, lista de verificación o cotejo y escalas. En los tres casos se obtienen evidencias cualitativas y cuantitativas.

*Para aprender más acerca de cómo evaluar consultar el cuadernillo 4, Las estrategias y los instrumentos de la evaluación desde el enfoque formativo.*

La sistematización de la información que se deriva de los instrumentos de evaluación utilizados, permitirá que al final de cada periodo de corte se registre, en la Cartilla de Educación Básica, el nivel de desempeño en preescolar y la referencia numérica y los niveles de desempeño que correspondan, en primaria y secundaria; además de los apoyos que se sugieran a los alumnos para mejorar su desempeño. Cuando no se usen los instrumentos suficientes para dar seguimiento al aprendizaje de los alumnos, el registro de las evaluaciones en la Cartilla hará difícil conocer los logros de aprendizaje de los alumnos.



*Para profundizar acerca del uso de la Cartilla de Educación Básica, consultar el cuadernillo s, La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo.*

I. El enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes

## ¿Cómo se emiten juicios?

Los docentes emiten juicios en torno al logro de los aprendizajes esperados señalados en los programas de estudio. Las evidencias obtenidas a lo largo de un periodo previamente establecido permitirán elaborar los juicios respecto al desempeño de los alumnos, es decir, en sus aprendizajes y no en sus características personales.

Para emitir un juicio del desempeño de los alumnos es necesario establecer criterios de evaluación: identificar los aprendizajes esperados y, en consecuencia, seleccionar las evidencias de desempeño que permitan verificarlos; además de determinar los criterios que se usarán para evaluar las evidencias. Estas evidencias pueden ser las producciones de los alumnos o los instrumentos de evaluación que el docente seleccione.

Una vez que se seleccionaron las evidencias deben analizarse los resultados tomando como referencia los aprendizajes esperados, lo cual permitirá emitir un juicio del nivel de desempeño en relación con el logro de los aprendizajes y, si es necesario, buscar otras estrategias para mejorar el desempeño de los alumnos.

## ¿Cómo se distribuyen las responsabilidades de la evaluación?

El *alumno* es corresponsable con docentes, familia o tutores de su proceso formativo; además tiene derecho a conocer los criterios de evaluación que utilizará el docente para las evaluaciones que realice y a recibir retroalimentación del logro de sus aprendizajes, con el fin de contar con elementos que le permitan mejorar su desempeño.

Las *madres, padres de familia o tutores* deben contribuir al proceso formativo de sus hijos o tutorados, por tanto, deben llevarlos a la escuela con puntualidad y conocer los resultados de la evaluación de sus aprendizajes y, con base en ello, apoyar su desempeño.

Las *autoridades escolares* deben estar al tanto de los procesos y resultados de las evaluaciones que realizan los docentes y así tomar las decisiones conducentes para alcanzar el logro de los aprendizajes.

Las *autoridades educativas de las entidades federativas y federales* deben conocer los resultados de las evaluaciones realizadas en los planteles de Educación Básica y, en el marco de sus atribuciones y competencias, tomar las medidas necesarias para el logro de los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas de estudio 2011 (SEP, 2011).

## ¿Qué se hace con los resultados de la evaluación?

Generalmente, las madres y los padres de familia son quienes esperan que se evalúe a sus hijos y se les retroalimiente acerca de su progreso. La sociedad en general también está a la expectativa de los resultados de los alumnos. Sin embargo, los resultados de las evaluaciones no se utilizan como un insumo para aprender y en consecuencia mejorar el desempeño del alumno, del docente y de las escuelas.

Con base en el enfoque formativo de la evaluación, los resultados deben analizarse para identificar las áreas de mejora y tomar decisiones que permitan avanzar hacia las metas que se esperan en beneficio de los alumnos.

I. El enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes



- Formen siete equipos de trabajo y a partir de la lectura respondan a las siguientes preguntas:

1. Conceptualización.
2. ¿Qué se evalúa?
3. ¿Para qué se evalúa?
4. ¿Quiénes evalúan?
5. ¿Cuándo se evalúa?
6. ¿Cómo se evalúa?
7. ¿A quién se dirige la evaluación?
8. ¿Cuándo evaluar?

- Cada equipo presente en plenaria brevemente la información referente a cada rubro desde todas las asignaturas.
- Realicen la lectura: Idea clave 2 “La finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje” págs. 29 a 37 del texto 10 ideas clave. Evaluar para aprender de Neus Sanmartí, incluida en el material de apoyo.
- Con la información que ahora tienen contesten en equipo las siguientes preguntas y registren sus observaciones:

1. ¿Qué concepción de evaluación priva en la propuesta curricular?
2. ¿Qué implicaciones tiene para la práctica docente esta propuesta de evaluación?
3. ¿En dónde se encuentra el énfasis de esta nueva propuesta curricular?

- *Conserven sus respuestas para utilizarlas en las siguientes actividades.*





## II.2. Evidencias sobre la movilización de saberes



Como se estableció en la conceptualización de evaluación que se tiene en la RIEB, ésta debe ser entendida como el conjunto de acciones dirigidas a obtener información sobre el grado de apropiación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes; en función de las experiencias provistas en clase y por otro lado, aporta elementos para la revisión de la práctica docente. Esto implica llevar a cabo una evaluación formativa como se señaló en la actividad anterior. Analicemos ahora lo que implica evaluar competencias y obtener las evidencias de ello.



### Actividad

- Continúen en sus equipos de trabajo, reflexionen y discutan sobre lo siguiente: conforme a los planteamientos expresados en la anterior actividad ¿qué dificultades implica a los docentes la evaluación de competencias? ¿cómo identifica el docente si hubo movilización de saberes? ¿qué elementos deben formar parte de su actuación docente para propiciar la puesta en juego de las competencias de sus alumnos?
- Registren el resultado de su discusión y consérvenlo.
- Observen en video la entrevista a Federico Malpica, (incluido en el material de apoyo) analicen los elementos que incorpora en su respuesta a la pregunta ¿qué componentes debe contemplar la evaluación por competencias? y tomen nota de lo que consideren más relevante.
- A partir de lo señalado por Federico Malpica, enriquezca las observaciones que registró, rescatando aquellos elementos que no haya considerado anteriormente y que sean fundamentales para lograr la interacción permanente, la reflexión sistémica y el diálogo con los alumnos, que conduzcan al docente a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Conserve este documento para la actividad siguiente.*



## Actividad

Juan Manuel Álvarez Méndez plantea: “La idea de competencia conlleva saber y saber hacer, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción... Esto representa un cambio en el enfoque del conocimiento: del saber qué al saber cómo. En la práctica esto desplaza el peso en el currículum de los principios, del marco conceptual, a los métodos. Sin duda que el método es importante, pero no deja de ser mera cuestión técnica, variable dependiente de los principios y del marco conceptual, que le dan, dentro de la estructura que representa el currículum un todo, sentido y significado”.

- De acuerdo con lo expresado por Álvarez Méndez se hace alusión a la movilización de saberes, pero qué implica esto en la práctica docente. Para tener mayor claridad sobre este aspecto fundamental para la manifestación de una competencia observemos en entrevista a Federico Malpica contestando a la pregunta ¿Cómo conocer el grado de dominio de una competencia?
- Identifique un ejemplo propio de secuencia didáctica en el que pueda observar la movilización de saberes y su grado de dominio.
- Presenten en plenaria el resultado de su trabajo y recuperen las aportaciones que realicen los integrantes del grupo.
- Realicen la lectura y reflexión del siguiente texto de Juan Manuel Álvarez Méndez:



[...] no se puede reducir el conocer-qué al conocer cómo, el contenido a los métodos y los principios a los resultados. El ámbito de los valores morales no puede quedar nunca al margen. En la práctica, el discurso de las competencias refuerza la importancia de los métodos y abandona los otros elementos constitutivos del proceso educativo y, antes, pasa por alto o simplemente no aparece el marco conceptual de referencia que dé luz a los distintos elementos que componen la estructura curricular, incluida la evaluación. Sin más referencias a las formas de entender la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación se reduce a mero ejercicio de control. [...] que se ofrecen bien para establecer comparaciones, independientemente de los contextos en los que se generan y ajenos a las personas que los producen y que le dan significados contextualizados. Y la evaluación terminará confundida y reducida a la calificación, que suele terminar como recurso de clasificación, de selección, de exclusión de unos grupos frente a otros.



### II.3. Evaluación del desempeño en el aula



El desarrollo de competencias requiere pasar de una enseñanza tradicional a un trabajo más complejo por parte del docente, en donde sus referentes principales tanto para la planeación como para la evaluación los encontrará en los aprendizajes esperados de los cinco bloques que componen cada una de las asignaturas del mapa curricular de educación primaria.

Desde el inicio de la planeación se debe tener presente el tema de la evaluación, diseñar actividades didácticas pensando en las evidencias que darán cuenta de los aprendizajes logrados, esta evaluación debe ser continua, de manera tal que se pueda identificar a tiempo los posibles rezagos que presenten los alumnos para intervenir en forma pertinente y oportuna. La labor docente deberá enfocarse a analizar los esquemas de actuación de nuestros alumnos.

Existen variadas estrategias y situaciones para llevar a cabo una evaluación formal que permita al docente recabar información sobre el desempeño de sus alumnos, es decir, obtener evidencias sobre lo que saben y pueden hacer en situaciones reales.

Peter W. Airasian expone cuatro características esenciales de una evaluación formal del desempeño que son aplicables a cualquier actividad:

1. **Tener un propósito claro** que defina la decisión que se tomará respecto a la evaluación del desempeño, como puede ser calificar a los alumnos, construir un portafolio de trabajo escolar, diagnosticar el aprendizaje, ayudar a identificar los pasos importantes de un proceso o las características centrales de un producto, brindar a los padres de familia información puntual del trabajo de sus hijos, identificar los puntos fuertes y débiles de una ejecución para reorientar la práctica docente.
2. **Identificar los aspectos observables** para juzgar el desempeño del alumno o su producto. Los criterios del desempeño son las conductas que un alumno realiza para llevar a cabo una actividad u obtener un producto; constituyen la esencia de una buena evaluación, pero al mismo tiempo son el área en donde surgen más problemas, ya que la tendencia de los docentes es evaluar sobre aspectos globales, lo cual

obstaculiza la identificación de aspectos muy puntuales del porqué el alumno logra o no un aprendizaje, así como la definición del nivel en donde se encuentra.

Para evaluar el desempeño se requiere de criterios que centren y definan lo que el docente quiere observar en el trabajo o el producto que entregan sus alumnos. No se puede lograr una buena evaluación sin criterios debidamente formulados. Los desempeños y los productos normalmente requieren dividirse en criterios concretos observables, cada uno de los cuales puede ser juzgado de modo independiente, y redactarse de forma clara y comprensible para todos.

En cuanto a los criterios, el docente ha de considerar que no son únicos, sino que él debe plantearlos de acuerdo con las características de su grupo y el contexto en el que se desarrollan, para que sean pertinentes, oportunos, significativos y comprensibles.

Elaborar una lista demasiado larga sería ineficaz, ya que no es factible que el maestro cuente con el tiempo para observar una lista extensa de criterios detallados para cada alumno. La evaluación requiere de un equilibrio entre especificidad y aplicabilidad, de lo contrario no podrá realizarse, ni será significativa, la clave está en identificar los criterios esenciales vinculados con una ejecución o producto.

El proceso para definir los criterios de desempeño es continuo y demanda un trabajo permanente de revisión y clarificación para obtener el enfoque que requiere una evaluación válida y confiable, esto implica una revisión constante del maestro sobre los aspectos primordiales a ser observables y sobre su calibración y viabilidad en la ejecución, para ello deberá ejercitarse evaluando de manera previa algunos productos que le permitan valorar la pertinencia de los criterios.

- 3. Crear un ambiente propicio** para obtener y juzgar el desempeño o el producto. Una vez que se han definido los criterios de desempeño, se requiere seleccionar o preparar un ambiente en donde se pueda observar la ejecución o el producto, según las condiciones que cada uno demande, en donde el maestro pueda prestar atención a las conductas que se presentan de manera espontánea, o crear las situaciones que le aportarán las evidencias. Existen dos consideraciones importantes en la observación de conductas espontáneas y en la organización de un ejercicio más controlado: *a)* la frecuencia con que se presenta la acción libre en el aula y *b)* la decisión que se tomará a partir de la evaluación.

4. **Emitir un juicio o calificación** que describa el desempeño, esta característica es necesaria ante un sistema que requiere la certificación de lo que el alumno ha aprendido y lo que le falta por aprender. Si bien es cierto que durante el curso escolar permanentemente se están realizando actividades que implican diversas formas de evaluar el desempeño del alumno, tales como exámenes escritos, preguntas en clase, cumplimiento de tareas, respeto a la convivencia grupal, apego a las instrucciones para el trabajo, entre otros, actualmente el puntaje de calificación es el factor que más se identifica con el éxito o fracaso escolar.



### Actividad

- Para tener mayor claridad sobre los problemas a los que se enfrentará el maestro en una evaluación de competencias escuchen las reflexiones que en este sentido hace Federico Malpica. Ver en el Material de apoyo la respuesta a la pregunta ¿A qué problemas se enfrenta el maestro en una evaluación por competencias?
- Para obtener más elementos que permitan agudizar la mirada y actuación docente, en equipos revisen las lecturas: “Establecer criterios observables del desempeño” y “Crear un ambiente propicio para lograr y observar el desempeño” págs. 139 a 141 del texto “La evaluación en el salón de clases” de Peter W. Airasian, y “¿Qué condiciones debería reunir una evaluación calificadora?” de la idea clave 6, de las págs. 82 a 86 del texto *10 ideas clave. Evaluar para aprender*, de Neus Sanmartí, que se encuentra en el material de apoyo. Recuperen los elementos más relevantes para utilizarlos en las siguientes actividades.

## II.4. Técnicas e instrumentos de evaluación

La perspectiva formativa de la evaluación en el plan y los programas de estudio de educación Primaria 2011, pone el énfasis en atender los diversos momentos que tiene el alumno en el



proceso de desarrollo del aprendizaje. El aprendizaje se concibe como algo integral en donde se movilizan saberes en los diversos contextos de la vida cotidiana de los alumnos, favoreciendo que el estudiante muestre no sólo el resultado de sus aprendizajes, sino el proceso de las etapas en las que va construyendo sus saberes.

La evaluación formativa implica un proceso permanente y continuo que se realiza en cada etapa del trabajo escolar, esto es, que se encuentra estrechamente vinculada con las acciones de aprendizaje, para lo cual el docente requiere desarrollar y aplicar instrumentos que le permitan registrar sistemáticamente el desarrollo que muestra un alumno en su proceso de aprendizaje y adquiere sentido sólo en tanto se pueda vincular con situaciones del contexto en donde el estudiante se desenvuelve.

De esta manera, las estrategias de evaluación que utilice el docente para verificar el logro de los aprendizajes esperados en sus alumnos, le permitirán contar con información para una toma de decisiones oportuna.



### Actividad

- Para contar con mayor información sobre los aspectos que deben considerarse para seleccionar los instrumentos de evaluación escuchen la entrevista a Federico Malpica sobre las preguntas: ¿qué importancia tiene el contexto en la evaluación por competencias? y ¿de qué manera son observables las competencias?
- Lean y reflexionen sobre la siguiente cita de Juan Manuel Álvarez Méndez:



En el momento en el que hay que evaluar con intención formativa el aprendizaje del alumno, podremos comprobar que las competencias no son sólo realizaciones, no son demostraciones empíricas que se ejecutan a través de acciones concretas, que se reducen a su aplicación. Pueden ser aplicación, pueden ser uso, pero no pueden quedar reducidas a lo inmediato. Porque el aprendizaje será más abarcador, más complejo. Limitar la capacidad del sujeto a aprender lo dado, lo aplicable, es limitar la propia competencia cognitiva de los sujetos. El alumno aprende más de lo que el profesor enseña. Y no todo lo que el alumno aprende es reducible a una ejecución o realización o a una evidencia inmediata, comprobable, demostrable, en la inmediatez del aula. Por una parte, en la práctica diaria escolar sería inviable: por otra, sería dar por cerrado un proceso que por su naturaleza debe permanecer abierto, porque la propia inteligencia es de naturaleza abierta, dinámica. Observar –y calificar– sólo lo que el alumno hace, es reducir a lo más superficial su capacidad de aprender, y por tanto, su competencia cognitiva. Si sólo damos por sabido lo que el alumno puede hacer, no son satisfactorios ni el contexto ni los recursos humanos y materiales disponibles para ese control –normalmente el profesor por una parte y el examen o pruebas objetivas, recursos muy limitados para evaluar competencias, por otra– porque las competencias tienen un carácter complejo, global y su aplicación no responde a un patrón fijo. Necesitamos “inventar” otros recursos que se ajusten a las exigencias que derivan del nuevo enfoque por competencias. Lo importante será la observación, el análisis y la valoración de las producciones de los alumnos. Para actuar coherentemente, la evaluación debe estar integrada en el proceso de aprendizaje y debe integrarse en el desarrollo de la competencia. Lo que no es admisible es que se pretenda aplicar las ideas nuevas con los instrumentos de antes para seguir haciendo lo mismo.



## Actividad

- Lean el texto “Técnicas e instrumentos de evaluación” pp. 19-67, del cuaderno “Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo” de la *Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica*.
- Distribuyan entre los equipos para un mejor análisis, las diferentes técnicas e instrumentos que presenta el texto.

## Técnicas e instrumentos de evaluación

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

Tanto las técnicas como los instrumentos de evaluación deben adaptarse a las características de los alumnos y brindar información de su proceso de aprendizaje.

Dada la diversidad de instrumentos que permiten obtener información del aprendizaje, es necesario seleccionar cuidadosamente los que permitan obtener la información que se desea.

Cabe señalar que no existe un mejor instrumento que otro, debido a que su pertinencia está en función de la finalidad que se persigue, es decir, a quién evalúa y qué se quiere saber, por ejemplo, qué sabe o cómo lo hace.

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



En la siguiente tabla se especifican las técnicas, sus instrumentos y los aprendizajes que pueden evaluarse con ellos:

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	

### Técnicas de observación

Las técnicas de observación permiten evaluar los procesos de aprendizaje en el momento que se producen; con estas técnicas los docentes pueden advertir los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que poseen los alumnos y cómo los utilizan en una situación determinada.

Existen dos formas de observación: sistemática y asistemática. En la observación sistemática, el observador define previamente los propósitos a observar; por ejemplo, decide que observará a un alumno para conocer las estrategias que utiliza o las respuestas que da ante una situación determinada; otro aspecto puede ser observar las actitudes de los alumnos ante diferentes formas de organización en el aula o con el uso de materiales educativos.

La observación asistemática, en cambio, consiste en que el observador registra la mayor cantidad de información posible de una situación de aprendizaje sin focalizar algún aspecto en particular, por ejemplo, se registra todo lo que sucedió durante la clase o en alguna situación didáctica. Posteriormente, para sistematizar la información se recuperan los hallazgos y se analizan con base en las similitudes, diferencias y correlaciones que puedan existir.

En cualquier tipo de observación que se decida realizar es fundamental cuidar que el registro sea lo más objetivo posible, ya que permitirá analizar la información sin ningún sesgo y de esta manera continuar o replantear la estrategia de aprendizaje.

La observación sistemática se vale de dos instrumentos de evaluación de mayor utilidad: la guía de observación y el registro anecdótico.

## Guía de observación

La guía de observación es un instrumento que se basa en una lista de indicadores que pueden redactarse como afirmaciones o preguntas, que orientan el trabajo de observación dentro del aula señalando los aspectos que son relevantes al observar. Puede utilizarse para observar las respuestas de los alumnos en una actividad, durante una semana de trabajo, una secuencia didáctica completa o en alguno de sus tres momentos, durante un bimestre o en el transcurso del ciclo escolar.

## Finalidad

La guía de observación como instrumento de evaluación permite:

- Centrar la atención en aspectos específicos que resulten relevantes para la evaluación del docente.
- Promover la objetividad al observar diferentes aspectos de la dinámica al interior del aula.
- Observar diferentes aspectos y analizar las interacciones del grupo con los contenidos, los materiales y el docente.
- Incluir indicadores que permitan detectar avances e interferencias en el aprendizaje de los alumnos.

## Procedimiento

Para elaborar una guía de observación es necesario definir los siguientes aspectos:

- Propósito(s): lo que se pretende observar.
- Duración: tiempo destinado a la observación (actividad, clase, semana, secuencia, bimestre, ciclo escolar); puede ser parcial, es decir, centrarse en determinados momentos.
- Aspectos a observar: redacción de indicadores que consideren la realización de las tareas, ejecución de las actividades, interacciones con los materiales y recursos didácticos, actitud ante las modalidades de trabajo propuestas, relaciones entre alumnos, y la relación alumnos-docente, entre otros.

### Ejemplos

En educación preescolar, para saber qué observar es fundamental considerar las competencias y los aprendizajes esperados que el docente se propuso favorecer en sus alumnos, y realizar el registro.

En los siguientes ejemplos que se retoman del *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar* se muestran aspectos importantes relacionados con las competencias y los aprendizajes esperados que un docente seleccionó:

**Grupo:** \_\_\_\_\_

**Fecha de observación:** \_\_\_\_\_

**Competencias**

Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven.

**Aprendizajes esperados**

- Explora diversidad de textos informativos, literarios y descriptivos, y conversa sobre el tipo de información que contienen partiendo de lo que ve y supone.
- Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector; los usa en actividades guiadas y por iniciativa propia.

**Aspectos a observar**

- ¿Cómo reaccionan los niños frente a las propuestas de las actividades?
- ¿Cómo interactúan los niños con los carteles? (es decir, ¿qué comentarios hacen sobre los carteles que el docente les muestra y el que les propuso elaborar? Por ejemplo, dicen que nunca habían visto carteles o que habían visto en algún lugar; dicen qué habían visto expuesto o anunciado en otros carteles).
- Referencias al lenguaje escrito: qué hacen los niños respecto a los carteles que observan y el que elaboran (qué decisiones toman).

**Registro**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Lo que los niños comenten acerca del cartel y otros que han visto permitirá saber si usan o no este tipo de texto y en qué condiciones; la información que se obtenga será un dato importante para tomar decisiones respecto a las actividades que pueden realizarse posteriormente con el grupo.

**Grupo:** \_\_\_\_\_

**Fecha de observación:** \_\_\_\_\_

**Competencias**

Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza, para construir un texto escrito con ayuda de alguien.

**Aprendizajes esperados**

- Utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones de escritura y explica "qué dice su texto".
- Produce textos de manera colectiva mediante el dictado al docente, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios.

**Aspectos a observar**

En las actividades de diseño del cartel:

- ¿Cómo escriben los niños? (¿usan letras, garabatos nada parecidos a las letras; señalan dónde escribieron...?), ¿cómo se refieren a lo escrito?
- ¿Qué tanto, lo que hacen los niños, tiene que ver con el texto que se les propone elaborar (cartel)?
- ¿Los niños mencionan algunos otros textos (por ejemplo, comparando o recordando cómo se usa, cómo es, dónde lo ha visto)?

**Registro**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Los aspectos a observar tienen relación con la competencia, porque cuando se elabora un texto se toman decisiones acerca de qué, cómo, dónde y a quién se dirige, y cuando los niños aprenden esto se vuelven partícipes de la cultura escrita.

**Grupo:** \_\_\_\_\_

**Fecha de observación:** \_\_\_\_\_

<p><b>Competencias</b></p> <p>Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.</p>	<p><b>Aprendizajes esperados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza marcas gráficas o letras con diversas intenciones de escritura y explica "qué dice su texto".</li> <li>• Produce textos de manera colectiva mediante el dictado al docente, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios.</li> </ul>
<p><b>Aspectos a observar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escribió solo o requirió ayuda.</li> <li>• En qué dirección escribió.</li> <li>• Tomó algún modelo y copió letras o palabras completas de algún otro lado.</li> <li>• Cuenta con información y sabe dónde localizarla.</li> <li>• Acudió a otras fuentes para escribir lo que quiere.</li> </ul>	<p><b>Registro</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Cuando se observa que los alumnos elaboran un producto, por ejemplo, un cartel, es fundamental que el docente anote la fecha de la producción y tome nota de las circunstancias en que los niños mostraron lo que se documenta.

Otro elemento importante para evaluar los aprendizajes de los alumnos, es interpretar las producciones y valorar con las notas que el docente va haciendo en los expedientes de sus alumnos.

La guía de observación también puede usarse en primaria y secundaria; el siguiente ejemplo está diseñado en función de una práctica social del lenguaje de la asignatura de Español, de segundo grado de secundaria. La guía de observación tiene como propósito recuperar información acerca del proceso de aprendizaje de los alumnos, para orientar el trabajo del docente en las decisiones posteriores que debe considerar. Por ser un instrumento de corte más cercano a lo cualitativo, no deriva en la asignación de calificación sino en la observación y registro de actitudes que forman parte de los aprendizajes de la asignatura.

**Segundo grado de Secundaria**

**Fecha de observación:** \_\_\_\_\_

**Práctica social del lenguaje:** Participar en mesas redondas

**Aprendizajes esperados**

- Revisa y selecciona información de diversos textos para participar en una mesa redonda.
- Argumenta sus puntos de vista y utiliza recursos discursivos al intervenir en discusiones formales para defender sus opiniones.
- Recupera información y puntos de vista que aportan otros para integrarla a la discusión y llegar a conclusiones sobre un tema.

**Aspectos a observar**

El alumno:

- Aporta ideas para la selección de fuentes de información.
- Participa oralmente en la construcción del tema recurriendo a la toma de notas.
- Espera su turno para participar.
- Sus participaciones tienen que ver con el tema o asunto a tratar.
- Utiliza recursos discursivos para defender sus opiniones.
- Da a conocer ante sus compañeros sus puntos de vista y los argumenta.
- Acepta los comentarios de otros y los analiza.
- Escucha con atención las intervenciones de sus compañeros, reflexiona en ellas y las retroalimenta.
- Retoma información y puntos de vista de los demás para integrarlos a la discusión.
- Recupera la información que todos aportan para la construcción de las conclusiones finales del tema.

**Producciones para el desarrollo del proyecto**

Selección y recopilación de información de un tema de interés.

- Notas que recuperen información relevante sobre el tema investigado, donde el alumno desarrolle sus ideas.
- Planificación de la mesa redonda:
  - Definición de los propósitos y temas que se abordarán.
  - Distribución del tiempo y asignación de roles.
- Discusión sobre los roles de los participantes en las mesas redondas.

**Producto final:**

Mesas redondas con distribución de roles en las que participe todo el grupo.

**Registro**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A diferencia de una lista de cotejo, el docente registra con mayor cuidado lo observado de acuerdo con el desempeño del alumno, del grupo en su conjunto o de un grupo de alumnos. La guía de observación permite diferentes niveles de registro, a partir de lo que se requiera.

## Registro anecdótico

El registro anecdótico es un informe que describe hechos, sucesos o situaciones concretas que se consideran importantes para el alumno o el grupo, y da cuenta de sus comportamientos, actitudes, intereses o procedimientos. Para que resulte útil como instrumento de evaluación, es necesario que el observador registre hechos significativos de un alumno, de algunos alumnos o del grupo.

### Finalidad

El registro anecdótico se recomienda para identificar las características de un alumno, algunos alumnos o del grupo, con la finalidad de hacer un seguimiento sistemático para obtener datos útiles y así evaluar determinada situación.

### Procedimiento

El registro anecdótico se compone de siete elementos básicos:

- Fecha: día que se realiza.
- Hora: es necesario registrarla para poder ubicar en qué momento de la clase sucedió la acción.
- Nombre del alumno, alumnos o grupo.
- Actividad evaluada: anotar específicamente qué aspecto o actividad está sujeta a evaluación.
- Contexto de la observación: lugar y ambiente en que se desarrolla la situación.
- Descripción de lo observado: a modo de relatoría, sin juicios ni opiniones personales.
- Interpretación de lo observado: lectura, análisis e interpretación que el docente hace de la situación, incluye por qué se considera relevante.



Es importante señalar que tanto la observación como la descripción deben ser objetivas y apegarse a los hechos como sucedieron, así como registrar y describir cada situación con precisión y de forma breve.

Para realizar el registro anecdótico se requiere utilizar una libreta o un tarjetero y destinar una hoja o una tarjeta para cada uno de los alumnos. En el registro anecdótico se anotan únicamente los hechos que se salen de lo común, con el fin de conservar algunas ideas o formas de actuar de los alumnos que permitan apreciar sus procesos de aprendizaje. A continuación se muestra un registro que corresponde a un alumno, a manera de ejemplo.

**Ejemplo**

<p><b>Alumno:</b> X</p> <p><b>Grado:</b> Primero de Secundaria</p> <p><b>Hora:</b> Clase de Matemáticas</p> <p><b>Fecha:</b> 9/05/12</p> <p><b>Actividad evaluada:</b> Resolución de problemas de multiplicación con números decimales.</p> <p><b>Descripción e interpretación de lo observado:</b></p> <p>Han pasado tres semanas de clases en las que X no había participado, pero ahora lo hizo con una explica-</p>	<p>ción clara del procedimiento que utilizaron en su equipo para resolver un problema que implicaba el uso de la multiplicación con números decimales. Es necesario animarlo para que siga participando.</p>
---	--

### El registro anecdótico en el espacio curricular de Tutoría

Para el espacio curricular de Tutoría en secundaria el registro anecdótico, como instrumento de evaluación, permite hacer un seguimiento del proceso formativo de los alumnos mediante información que evidencia el desarrollo cognitivo del alumno y/o del grupo, sobre todo aspectos actitudinales, el logro de capacidades, los intereses, así como las interacciones con sus pares y con el tutor. En Tutoría el registro anecdótico privilegia el registro libre y contextualizado de observaciones que se relacionan con los incidentes, hechos y situaciones concretas que se presentan en los espacios de convivencia escolar y que requieren atención por parte de los tutores.

Por ejemplo, en el ámbito III de acción tutorial: Convivencia en el aula y en la escuela, el registro anecdótico como instrumento de evaluación permite obtener información de conductas generales, actitudes, intereses y procesos de convivencia de un grupo, así como de los alumnos que lo integran. Además contribuye a identificar pautas de comportamiento que puedan tener un valor explicativo o de diagnóstico, para lo cual es necesario el registro de varias anécdotas con el fin de identificar dichas pautas.

También el registro anecdótico permite reconocer y valorar diferentes perspectivas, opiniones y posturas de los alumnos frente a un hecho o situación relacionado con la convivencia escolar; identificar la empatía entre los involucrados; reconocer al diálogo como un recurso para la solución pacífica de los conflictos; además de valorar el trabajo colaborativo y los procesos de convivencia.



### Ejemplo

**Nivel:** Secundaria

**Grado:** Tercero

**Ámbito III:** Convivencia en el aula y en la escuela

**Situación en el aula:** Conflicto en el cumplimiento de acuerdos en el trabajo en equipo.

En el grupo 3° B se ha suscitado un incidente.

El tutor y el grupo acordaron investigar, por equipos, el tema "Diferentes formas de ser adolescente". El tutor respetó la conformación de equipos que ya habían trabajado en ocasiones anteriores. El día de las presentaciones, el equipo de Rosalía, Jesús, Bertha y Eduardo no presentó la investigación debido a que no contaron con los materiales e insumos para terminarla.

Ante el tutor Bertha mencionó que ella realizó el trabajo que le fue asignado, la revisión documental del tema y la elaboración de los cuestionarios, y se quejó de que algunos integrantes del equipo no cumplieron con lo que se había acordado. Rosalía contactó a los jóvenes de la comunidad que serían entrevistados, y se puso de acuerdo con Jesús para

realizar las entrevistas, sin embargo, ella no pudo asistir. Por su parte, Jesús comentó que había aplicado las entrevistas pero no le fue posible hacer la edición de los videos, porque su computadora se había descompuesto y no tenía recursos para repararla. Eduardo se enfermó de varicela y no pudo estar presente, sin embargo, participó con el resto del equipo en la elaboración del cuestionario.

A partir de ese incidente la relación entre los integrantes del equipo quedó deteriorada, por lo que solicitaron al tutor se les asignara otro equipo para futuras actividades.

En la siguiente ficha, el tutor registra lo sucedido por considerar que es una situación relevante y que el equipo no había presentado una problemática parecida, ya que sus integrantes han sido responsables en tareas anteriores.

## Registro anecdótico. TUTORÍA

**Fecha:** 06-mar-12

**Contexto:** Conflicto de cumplimiento de acuerdos en el trabajo escolar en un equipo.

**Ámbito III:** Convivencia en el aula y en la escuela

**Descripción del acto:** El día 26 de noviembre los integrantes del equipo: Rosalía, Jesús, Bertha y Eduardo no presentaron ante el grupo su investigación debido a lo siguiente: Bertha realizó el trabajo que le fue asignado y se queja del incumplimiento de sus compañeros, Rosalía no concluyó las tareas asignadas, al igual que Jesús y Eduardo no pudo trabajar porque se enfermó.

El incidente provocó que los integrantes del equipo solicitaran al tutor que se les cambie de equipo.

**Interpretación:** La situación presentada puede ser un recurso para trabajarse en el grupo ya que no se había presentado con anterioridad la misma situación en otros equipos. Sugiero presentar al grupo la situación hipotética promoviendo su discusión y reflexión a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuál fue el contexto en el que se suscitó la situación?
- ¿Qué actitudes o comportamiento adoptaron los integrantes del grupo?
- ¿Qué otras posturas podrían haber adoptado los integrantes del equipo?
- ¿Qué consideran que se pudo haber hecho para evitar esta situación?
- ¿Qué se debe hacer para los próximos trabajos en equipo?

Al final, el registro anecdótico puede incorporarse al portafolio.

## Diario de clase

El diario de clase es un registro individual donde cada alumno plasma su experiencia personal en las diferentes actividades que ha realizado, ya sea durante una secuencia de aprendizaje, un bloque o un ciclo escolar. Se utiliza para expresar comentarios, opiniones, dudas y sugerencias relacionadas con las actividades realizadas.

### Finalidad

El diario de clase permite:

- Promover la autoevaluación.
- Privilegiar el registro libre y contextualizado de observaciones.
- Servir de insumo para verificar el nivel de logro de los aprendizajes.

### Procedimiento

Para elaborar un diario de clase se deben considerar los siguientes elementos:

- Definir la periodicidad del diario, es decir, por cuánto tiempo va a realizarse y con qué propósito.
- Seleccionar qué se incluirá en el diario, cómo y para qué.
- Realizar un seguimiento de los diarios de los alumnos.
- Propiciar la reflexión entre pares y docente-alumno, acerca del contenido del diario.

Por otra parte, el diario de clase es un instrumento recomendable para la autoevaluación y la reflexión en torno al propio proceso de aprendizaje, porque permite identificar los logros y las dificultades. La revisión periódica del diario de clase aporta información de cada alumno. Algunas preguntas que pueden orientar a los alumnos para la elaboración del diario de clase son: ¿Qué aprendí hoy? ¿Qué me gustó más y por qué? ¿Qué fue lo más difícil? ¿Si lo hubiera hecho de otra manera cómo sería? ¿Qué dudas tengo sobre lo que aprendí? ¿Qué me falta por aprender acerca del tema y cómo lo puedo hacer?

**Ejemplo**

¿Qué aprendí hoy?	¿Qué dudas tengo de lo que aprendí?
¿Qué me gustó más y por qué?	
¿Qué fue lo más difícil?	¿Qué me falta por aprender acerca del tema y cómo lo puedo hacer?
¿Si lo hubiera hecho de otra manera, cómo sería?	

### Diario de trabajo<sup>2</sup>

Otro instrumento para recopilar información es el diario de trabajo que elabora el docente, en el cual se registra una narración breve de la jornada y de hechos o circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo. Se trata de registrar aquellos datos que permitan reconstruir mentalmente la práctica y reflexionar sobre ella en torno a aspectos, como: a) la actividad planteada, su organización y desarrollo; b) sucesos sorprendentes o preocupantes; c) reacciones y opiniones de los niños respecto a las actividades realizadas y de su propio aprendizaje: si las formas de trabajo utilizadas hicieron que los niños se interesaran en las actividades, que se involucraran todos (y si no fue así, ¿a qué se debió?), ¿qué les gustó o no?, ¿cómo se sintieron en la actividad?, ¿les fue difícil o sencillo realizarla?, ¿por qué?, y d) una valoración general de la jornada de trabajo que incluya una breve nota de autoevaluación: ¿cómo calificaría esta jornada?, ¿cómo lo hice?, ¿me faltó hacer algo que no debo olvidar?, ¿de qué otra manera podría intervenir? y ¿qué necesito modificar?

#### Ejemplo

Fecha de registro:  
 Grupo:  
 Situación didáctica:  
 Algunas preguntas que pueden orientar la reflexión:  
 ¿Cómo calificaría esta jornada?, ¿cómo lo hice?, ¿me faltó hacer algo que no debo olvidar?, ¿de qué otra manera podría intervenir? y ¿qué necesito modificar?

<sup>2</sup> Tomado de *El proceso de evaluación en la Educación Preescolar*, documento elaborado para orientar la planeación y el desarrollo de la primera sesión académica con el personal docente que participa en la aplicación de la prueba en aula de la Cartilla de Educación Básica.

## Escala de actitudes

### Finalidad

Es una lista de enunciados o frases seleccionadas para medir una actitud personal (disposición positiva, negativa o neutral), ante otras personas, objetos o situaciones.

### Procedimiento

Para elaborar la escala de actitudes se debe:

- Determinar la actitud a evaluar y definirla.
- Elaborar enunciados que indiquen diversos aspectos de la actitud en sentido positivo, negativo e intermedio.
- Los enunciados deben facilitar respuestas relacionadas con la actitud medida.
- Utilizar criterios de la escala tipo Likert: Totalmente de acuerdo (TA); Parcialmente de acuerdo (PA); Ni de acuerdo/Ni en desacuerdo (NA/ND); Parcialmente en desacuerdo (PD), y Totalmente en desacuerdo (TD).
- Distribuir los enunciados en forma aleatoria.





**Ejemplo**

Interacción en el aula

Núm.	Indicadores	TA	PA	NA/ND	PD	TD
1.	Comparto mis materiales con compañeros que no los tienen					
2.	Me gusta ayudar a mis compañeros en las actividades que no entienden					
3.	Creo que uno debe ayudar solamente a sus amigos					
4.	Me disgusta ayudar a los compañeros que no entienden las actividades					
5.	Puedo organizar actividades para integrar a compañeros que están solos					
6.	Me gusta trabajar en equipo					
7.	Puedo organizar las actividades del equipo cuando me lo piden					
8.	Me alegro cuando mis compañeros mejoran					
9.	Me molesta compartir mis materiales con compañeros que no los tienen					
10.	Puedo escuchar con atención las opiniones de mis compañeros					
11.	Me burlo de mis compañeros cuando se equivocan					
12.	Me molesta escuchar las opiniones de mis compañeros					
13.	Respeto las opiniones de mis compañeros aunque no esté de acuerdo con ellas					
14.	Creo que es mejor formar equipos con mis amigos					
15.	Puedo formar equipos con todos mis compañeros					

Totalmente de acuerdo (TA), Parcialmente de acuerdo (PA), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (NA/ND), Parcialmente en desacuerdo (PD), y Totalmente en desacuerdo (TD).

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

## Técnicas de desempeño

Las técnicas de desempeño son aquellas que requieren que el alumno responda o realice una tarea que demuestre su aprendizaje de una determinada situación. Involucran la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores puestas en juego para el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias.

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

## Preguntas sobre el procedimiento

Las preguntas sobre el procedimiento tienen la finalidad de obtener información de los alumnos, acerca de la apropiación y comprensión de conceptos, procedimientos y la reflexión de la experiencia.

### Finalidad

Con las preguntas se busca:

- Promover la reflexión de los pasos para resolver una situación o realizar algo.
- Fomentar la autoobservación y el análisis del proceso.
- Favorecer la búsqueda de soluciones distintas para un mismo problema.
- Promover la verificación personal de lo aprendido.
- Ser aplicable a otras situaciones.





## Procedimiento

Para elaborar preguntas sobre el procedimiento se requiere:

- Determinar el tema que van a trabajar los alumnos.
- Establecer la intención de las preguntas al redactarlas, es decir, definir si a través de ellas buscamos saber aspectos específicos del proceso, favorecer el razonamiento o la reflexión, conocer las estrategias utilizadas por los alumnos, comprobar hipótesis, motivar la generalización y proponer situaciones hipotéticas, entre otros.
- Ordenar las preguntas graduando su dificultad.
- Determinar qué instrumento permitirá la evaluación: lista de cotejo o escala de valoración (rúbrica).

## Ejemplos

Nivel: Secundaria

Grado: Primero

Disciplina: Artes, Música

Bloque I

Explicar a los alumnos que el propósito del aprendizaje esperado para este bloque es utilizar distintos sonidos, el ruido y el silencio, para crear una composición sonora, la cual registrarán por medio de representaciones gráficas no convencionales (la convencional es la notación musical occidental) y también la presentarán ante un público.

Motivar el interés entre los alumnos con base en preguntas clave, por ejemplo, *¿los instrumentos musicales y la voz son los únicos recursos con los cuales se puede crear música?, ¿todas las combinaciones de sonido y silencio dan como resultado música?*

Se planteará un desafío o un reto que permita a los alumnos dar respuesta a las preguntas anteriores, por ejemplo, que mencionen una canción de su agrado y sólo utilicen movimientos corporales y la voz (sin cantar) para que la reproduzcan (imiten). Pedir que generen una secuencia de sonido que no tenga relación con alguna canción que conozcan. El

objetivo es que los alumnos reconozcan que no se necesitan instrumentos musicales para crear música; se puede utilizar sólo el cuerpo y asimismo generar secuencias de sonidos (por ejemplo, dos palmadas, un pisotón y un grito) que no siempre serán música, sin embargo, sí serán creaciones sonoras.

Exponer varios tipos de música donde no se utilicen instrumentos musicales ni la voz con letra.

La finalidad es que el alumno tenga una idea de qué se puede hacer con el cuerpo y distintos objetos, para crear una composición sonora. De igual manera, proponer distintos ejemplos de grafías convencionales para que el alumno reconozca la forma común de representar gráficamente la música; ello le servirá de referente para registrar sus creaciones con grafías distintas a ésta (mostrar diferentes partituras con grafías convencionales).

Pedir a los alumnos que escuchen a su alrededor, que exploren distintos

paisajes sonoros (los sonidos del ambiente) en el salón de clases, en el patio, en la calle, o que imaginen los sonidos de un parque, una feria, un mercado, etcétera. Solicitar que averigüen las causas y efectos que originan los sonidos que hayan identificado.

La intención es que registren con una grafía particular cada sonido (con su cualidad) y ruido que les atraiga, y éstos aunados con el silencio se utilizarán para crear una composición sonora (puede ser cualquier grafía distinta a la notación musical convencional: rayas, espirales, líneas punteadas, un punto, figuras, garabatos, ¡todo es válido!). Sugerir que inventen distintas combinaciones y patrones; asimismo proponer que las composiciones incluyan un inicio, un desarrollo y un cierre. La idea es tener el registro gráfico de la creación para leerla y ejecutarla, con sonidos producidos por su cuerpo, la voz y algunos objetos.

Es importante considerar la presentación de las composiciones ante un público, la comunidad escolar, en algún foro de la entidad o ante otros grupos.

Indicar a los alumnos cada etapa del proceso para llegar a la presentación: desde la **creación** de la com-

posición, el **ensayo** de las piezas, su lectura y exploración de las posibilidades para ejecutarla con el cuerpo y objetos; la **producción**, es decir, en qué espacio se presentará, qué vestuario se utilizará, y la **difusión** verbal, por medio de carteles, periódicos locales y anuncios; indicando la hora, el lugar y el día de la presentación, así como los participantes.

Favorecer el disfrute durante la ejecución y audición de las composiciones sonoras al momento de la presentación. Motivar el respeto por su creación y la de sus compañeros, pidiendo reconocer las cualidades del sonido en las composiciones para registrarlas con grafías no convencionales.

Promover una reflexión del aprendizaje, donde sus alumnos socialicen su experiencia; puede esperar respuestas libres o espontáneas, o guiar la reflexión mediante preguntas que la orienten, por ejemplo, **¿Qué sonidos utilizaste en tu composición sonora?** **¿Qué diferencias encuentras entre tu composición y las de tus compañeros?** **¿Emplearon los mismos objetos y recursos sonoros?** **¿Existió algún orden lógico en tu creación?, y en la de tus compañeros ¿hubo silencio y/o ruido?**

Nivel: Primaria

Grado: Primero

Lenguaje artístico: Teatro

Bloque I

Explicar a los alumnos que el propósito del aprendizaje esperado para este bloque es que logre comunicar y/o expresar diferentes estados de ánimo a través de su cuerpo, y con ello reconozca otras posibilidades de hablar, no sólo con los compañeros de clase sino también en el entorno social.

Motivar el interés entre los alumnos con base en preguntas clave; por ejemplo, *¿Cómo se mueve una persona cuando está enojada? ¿Cómo actúa un compañero cuando está feliz? ¿Cómo describirías lo que haces desde que te levantas hasta que llegas a la escuela sin hablar?*

Pedir a los alumnos que cierren los ojos y que así identifiquen las partes de su cuerpo (extremidades), que exploren todas las posibilidades que tienen de moverlo; además se puede utilizar música de fondo con diferentes ritmos e intensidades, la finalidad es lograr

que exploren las posibilidades corporales que tienen para responder a las preguntas anteriores.

Formar equipos para contar una historia sólo con el cuerpo, que contenga diferentes ideas, sentimientos y sensaciones; pedir al resto de los alumnos que identifiquen cuál fue la historia que contaron sus compañeros, así como las características de los personajes.

Promover una reflexión del aprendizaje mediante preguntas que la guíen; por ejemplo, si llegan a un lugar donde no hablen el mismo idioma, *¿cómo te puedes comunicar con los habitantes del lugar? En tu vida cotidiana ¿en qué momento te has comunicado con alguien sólo con mímica?* La intención es lograr que los alumnos se den cuenta de que existen otras formas de comunicarnos además de la palabra.

## Cuadernos de los alumnos

Los cuadernos de los alumnos, como instrumentos de evaluación, permiten hacer un seguimiento del desempeño de los alumnos y de los docentes. También son un medio de comunicación entre la familia y la escuela.



Los cuadernos de los alumnos pueden usarse para elaborar diferentes producciones con fines evaluativos, pero es necesario identificar el aprendizaje esperado que se pretende evaluar y los criterios para hacerlo. En ese sentido, es recomendable incluir ejercicios que permitan evaluar el aprendizaje de los alumnos, como el procedimiento que usan para resolver problemas, escribir textos, organizar información o seleccionarla y analizarla.

## Organizadores gráficos

Un organizador gráfico es una representación visual que comunica una estructura lógica de un contenido. Los organizadores gráficos pueden utilizarse en cualquier momento del proceso de enseñanza, pero son recomendables al concluir el proceso como instrumentos de evaluación porque permiten que los alumnos expresen y representen sus conocimientos sobre conceptos y las relaciones existentes entre ellos (Díaz Barriga, 2004).

Entre los organizadores gráficos más usados están los cuadros sinópticos, los mapas conceptuales, los cuadros de doble entrada, los diagramas de árbol y las redes semánticas.



### Finalidad

Los organizadores gráficos, como instrumentos de evaluación, permiten identificar los aspectos que los alumnos consideran relevantes de determinado contenido y la forma en que los ordenan o relacionan.



### Procedimiento

Para usar organizadores gráficos como instrumentos de evaluación, es necesario:

- Definir el tipo de organizador y el propósito del mismo.
- Seleccionar los conceptos involucrados.
- Cuando se usen organizadores gráficos por primera vez, es recomendable diseñar un modelo de manera conjunta con los alumnos que sirva como referencia.
- Comunicar criterios de evaluación de acuerdo con las características del organizador, por ejemplo, la jerarquización de los conceptos y el uso de conectores, llaves, líneas y flechas que correspondan.



### Cuadros sinópticos

Sirven para organizar la información de manera jerárquica estableciendo relaciones de inclusión entre las ideas; asimismo, se utilizan llaves para separar las relaciones. Los cuadros sinópticos son una alternativa de los mapas conceptuales, sin embargo, carecen de algunos elementos como las palabras de enlace.

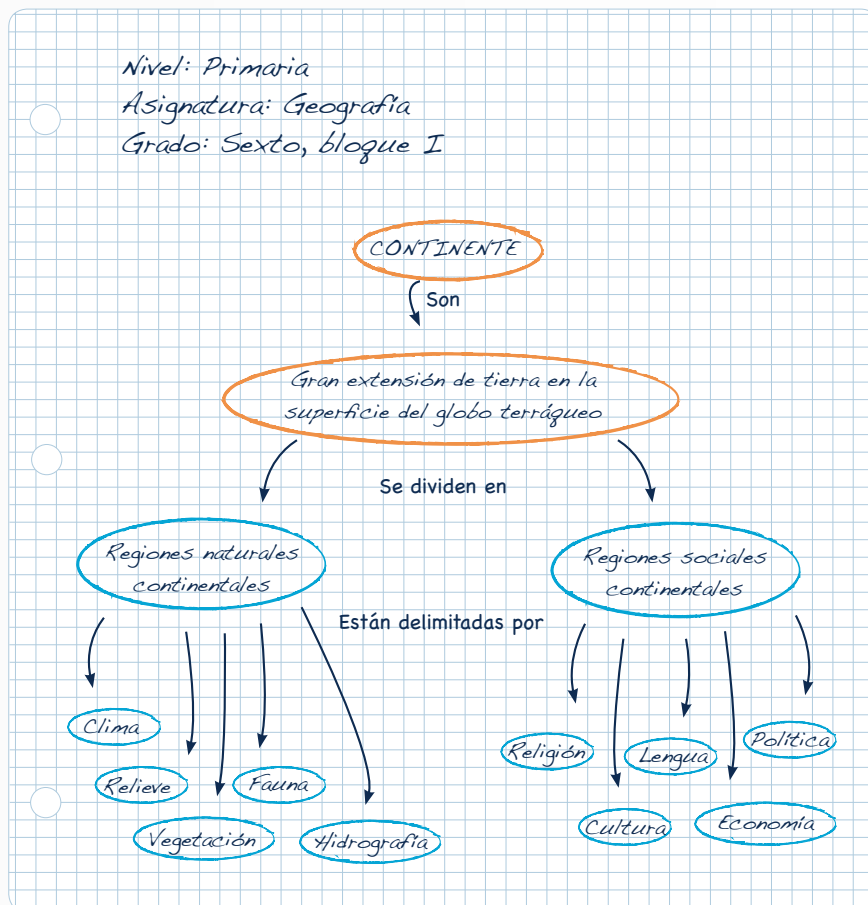
#### Ejemplo



Mapas conceptuales

Son estructuras jerarquizadas por diferentes niveles de generalidad o inclusividad conceptual. En un mapa conceptual los conceptos se representan por óvalos llamados nodos, y las palabras de enlace se expresan en etiquetas adjuntas a las líneas o flechas que relacionan los conceptos (Díaz Barriga, 2004:191).

**Ejemplo**



## Técnica para el análisis del desempeño

### Portafolio

El portafolio es un concentrado de evidencias estructuradas que permiten obtener información valiosa del desempeño de los alumnos. Asimismo muestra una historia documental construida a partir de las producciones relevantes de los alumnos, a lo largo de una secuencia, un bloque o un ciclo escolar.

También es una herramienta muy útil para la evaluación formativa; además de que facilita la evaluación realizada por el docente, al contener evidencias relevantes del proceso de aprendizaje de los alumnos promueve la autoevaluación y la coevaluación.

El portafolio debe integrarse por un conjunto de trabajos y producciones (escritas, gráficas, cartográficas o digitales) realizados de manera individual o colectiva, que constituyen **evidencias relevantes** del logro de los aprendizajes esperados de los alumnos, de sus avances y de la aplicación de los conceptos, habilidades y actitudes.

Para utilizar de manera adecuada el portafolio es recomendable que el docente **seleccione los productos que permitan reflejar significativamente el progreso de los alumnos y valorar sus aprendizajes**, por lo que no todos los trabajos realizados en la clase necesariamente forman parte del portafolio del alumno.

**La observación, revisión y análisis de las producciones permiten al docente contar con evidencias objetivas**, no sólo del producto final sino del proceso que los alumnos siguieron para su realización. De manera gradual, los alumnos pueden valorar el trabajo realizado, reflexionar sobre lo aprendido, identificar en qué requieren mejorar, revisarlo cuando sea necesario y recuperar algunas producciones para ampliar sus aprendizajes.

La evaluación de los aprendizajes esperados por medio del portafolio requiere de criterios que permitan al docente identificar en qué nivel de desempeño (destacado, satisfactorio, suficiente o insuficiente) se encuentra cada alumno.

La integración del portafolio debe considerar las siguientes fases:

**Fase 1** Recolección de evidencias

**Fase 2** Selección de evidencias

**Fase 3** Análisis de las evidencias

**Fase 4** Integración del portafolio

## Finalidad

El uso del portafolio como instrumento de evaluación debe:

- Ser un reflejo del proceso de aprendizaje.
- Identificar cuestiones clave para ayudar a los alumnos a reflexionar acerca del punto de partida, los avances que se obtuvieron y las interferencias persistentes a lo largo del proceso.
- Favorecer la reflexión en torno al propio aprendizaje.
- Promover la autoevaluación y la coevaluación.

## Procedimiento

La elaboración del portafolio debe ser una tarea que se comparta con los alumnos; para realizarlo es necesario:

- Establecer el propósito del portafolio: para qué asignaturas y periodos se utilizará; cuál es la tarea de los alumnos; qué trabajos se incluirán y por qué, y cómo se organizará.
- Definir los criterios para valorar los trabajos cuidando la congruencia con los aprendizajes esperados.
- Establecer momentos de trabajo y reflexión sobre las evidencias del portafolio.
- Establecer periodos de análisis de las evidencias del portafolio por parte del docente.
- Promover la presentación del portafolio en la escuela.

### Ejemplo

Esquema para la integración de un portafolio.

Nivel: Primaria

Asignatura: Geografía

Grado: Cuarto

Bloque I. México a través de los mapas y sus paisajes

Eje temático: Espacio geográfico y mapas

Competencia que se favorece: Manejo de información geográfica

Aprendizaje esperado: Valora la diversidad de paisajes en México a partir de sus componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos.

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Productos o evidencias de aprendizaje que forman parte del portafolio del alumno:

1. Álbum: *Paisajes de México*
2. Texto: Los componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos, presentes en paisajes de México.
3. Cartel: *¿Por qué es importante la diversidad de paisajes en México?*

Listas de cotejo

1. Álbum: Paisajes de México

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Sí	No
Incluye imágenes y fotografías de paisajes representativos del territorio nacional.		
Presenta imágenes y fotografías de diferentes paisajes de México.		
Las imágenes y fotografías permiten apreciar componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos, presentes en el territorio nacional.		

2. Texto: Los componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos, presentes en paisajes de México.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Sí	No
Incluye ejemplos de componentes espaciales que se aprecian en paisajes de México.		
Expresa diferencias en paisajes representativos de México a partir de sus componentes espaciales.		
Advierte la diversidad de paisajes en México a partir de sus componentes espaciales.		

3. Cartel: ¿Por qué es importante la diversidad de paisajes en México?

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Sí	No
Incluye frases cortas que comunican la importancia de la diversidad de paisajes en México.		
Presenta imágenes o dibujos de paisajes representativos de México.		
Expresa el valor que tiene la diversidad de paisajes del territorio nacional.		

4. Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo

Nivel de desempeño	Valoración de los criterios	Referencia numérica
A Destacado	Nueve criterios demostrados	10
B Satisfactorio	Ocho criterios demostrados Siete criterios demostrados	9 8
C Suficiente	Seis criterios demostrados Cinco criterios demostrados	7 6
D Insuficiente	Cuatro o menos criterios demostrados	5

Observaciones derivadas del análisis de las evidencias y propuestas de mejora:

---



---



---



---



---



---



---



---

## Rúbrica

### Finalidad

La rúbrica es un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o valores, en una escala determinada.

El diseño de la rúbrica debe considerar una escala de valor descriptiva, numérica o alfabética, relacionada con el nivel de logro alcanzado. Generalmente se presenta en una tabla que en el eje vertical incluye los aspectos a evaluar, y en el horizontal, los rangos de valoración.

### Procedimiento

Para elaborar una rúbrica es necesario:

- Redactar los indicadores con base en los aprendizajes esperados.
- Establecer el grado máximo, intermedio y mínimo de logro de cada indicador para la primera variante. Redactarlos de forma clara.
- Proponer una escala de valor fácil de comprender y utilizar.





**Ejemplos**

Rúbrica para evaluar la realización de un Museo histórico.

Nivel: Primaria

Asignatura: Historia

Grado: Quinto

Aprendizajes esperados	Excelente	Satisfactorio	En proceso	Sugerencias para mejorar el desempeño
Investiga aspectos de la cultura y la vida cotidiana del pasado y valora su importancia.	La investigación se fundamentó en diferentes fuentes de información y sintetizó los aspectos más importantes del contenido estudiado.	La investigación no se fundamentó en varias fuentes de información, pero sintetizó los aspectos más relevantes.	La investigación no sintetizó los aspectos más relevantes del contenido estudiado.	
Comprende el contexto histórico del período estudiado.	Comprende la importancia de la herencia de Mesoamérica y la relación con los pueblos indígenas actuales.	Identifica aspectos de la importancia de la herencia de Mesoamérica y de los pueblos indígenas actuales.	Identifica con dificultad aspectos de las culturas mesoamericanas y de los pueblos indígenas en la actualidad.	
Elabora reproducciones y cédulas del Museo histórico.	Elabora con creatividad en fondo y forma las reproducciones y cédulas del Museo histórico.	Elabora las reproducciones y cédulas del museo histórico con algunas equivocaciones en el apego a la información.	Elabora con poco apego al período histórico las reproducciones del museo. Se le dificulta la selección de información de las cédulas.	
Comunica apropiadamente sus ideas al presentar su trabajo a otros.	Presenta sus ideas de manera ordenada y completa, comunica con claridad sus ideas. Escucha las exposiciones de los otros.	Presenta sus ideas de manera clara u ordenada (pero no ambas), lo que dificulta la claridad de sus ideas. No siempre escucha las exposiciones de los otros.	Le falta claridad para presentar sus ideas. No suele escuchar las exposiciones de los otros.	
Valora la importancia del proceso histórico estudiado.	Relaciona el proceso histórico estudiado con su vida cotidiana y reconoce su influencia hasta nuestros días.	Reconoce la influencia del período histórico estudiado pero no lo relaciona con su vida cotidiana.	No logra comprender la influencia del proceso histórico estudiado.	

Rúbrica para evaluar el aprendizaje esperado: *Utiliza la expresión corporal para comunicar ideas y sentimientos*

Nivel: Primaria

Asignatura: Educación Artística

Grado: Primero

Nombre del evaluado:		Fecha:		
Contenidos (categorías)	Indicadores de logro			
	Muy bueno	Bueno	Regular	
<b>Identificación de las partes del cuerpo que permiten comunicar ideas y sensaciones para relacionarse con otras personas.</b>	Logra transmitir ideas y sensaciones a los demás al menos con tres partes diferentes de su cuerpo.	Logra comunicar una idea o una sensación con todo su cuerpo.	Logra identificar las partes de su cuerpo que le permitirían comunicarse sin hablar con los demás.	
<b>Exploración de las posibilidades de su cuerpo para expresar una idea, un sentimiento o una sensación, comparándolas con las de un compañero, creando una forma de comunicación.</b>	Logra comunicarse con un compañero sin hablar y también comprende la idea que le están transmitiendo.	Logra comunicarse con un compañero, pero no comprende el mensaje que le están transmitiendo.	Logra comprender los mensajes de los demás, sin lograr transmitir sus propios mensajes.	
<b>Distinción del cuerpo como emisor y receptor de mensajes.</b>	Logra argumentar que además de la voz puede comunicarse a través de su cuerpo.	Logra señalar la forma en que su cuerpo realiza mensajes sin hablar.	Logra describir las diferencias entre emitir un mensaje y recibirlo.	

Rúbrica para evaluar la elaboración de una representación gráfica (plano).

Nivel: Secundaria

Asignatura: Tecnología con énfasis en Diseño arquitectónico

Grado: Primero

Criterios	Muy bien	Bien	Por mejorar
<b>Elaboración de planos con referencia a la propuesta</b>	Elaboraron el plano con la propuesta arquitectónica tomando en cuenta los requerimientos del usuario.	Elaboraron el plano con la propuesta arquitectónica, pero no cumple con los elementos definidos por el usuario.	Elaboraron el plano sin tomar en cuenta la propuesta arquitectónica, ni los requerimientos del usuario.
<b>Dimensiones del espacio</b>	Establecieron las dimensiones del terreno tomando en cuenta todas las características de la propuesta arquitectónica.	Establecieron las dimensiones del terreno tomando en cuenta la mayoría de las características de la propuesta arquitectónica.	Establecieron las dimensiones del terreno tomando en cuenta algunas de las características de la propuesta arquitectónica.
<b>Distribución de los espacios</b>	Definieron la distribución de todos los espacios de acuerdo con la función de los mismos.	Definieron la distribución de la mayoría de los espacios de acuerdo con la función de los mismos.	Definieron la distribución de algunos espacios de acuerdo con la función de los mismos.
<b>Comunicación de los resultados</b>	Presentaron al grupo el proceso y los resultados describiendo todos los problemas enfrentados, los retos superados y los logros alcanzados.	Presentaron al grupo el proceso y los resultados describiendo la mayoría de problemas enfrentados, los retos superados y los logros alcanzados.	Presentaron al grupo el proceso y los resultados describiendo algunos de los problemas enfrentados, los retos superados y los logros alcanzados.

Rúbrica para evaluar el Bloque III

Nivel: Primaria

Asignatura: Ciencias Naturales

Grado: Cuarto

Bloque III

	Destacado	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente
Manejo de la información	Establece la forma y fluidez como criterios para clasificar materiales de uso común, de acuerdo con los estados físicos.	Establece la forma como criterio para clasificar materiales de uso común de acuerdo con los estados físicos.	Identifica las características de los estados físicos como sólidos, líquidos y gases.	Distingue con dificultad los sólidos, líquidos y gases como estados físicos.
	Relaciona los cambios de estado de los materiales con la variación de la temperatura.	Relaciona los cambios de estado en sustancias de uso cotidiano sin variación de la temperatura como variable.	Reconoce los cambios de estado en sustancias de uso cotidiano.	Distingue con dificultad los cambios de estado en sustancias de uso cotidiano.
	Describe las fases del ciclo del agua y lo relaciona con factores del clima (humedad y temperatura), la distribución del agua en el planeta y la disolución de sustancias en la importancia para la vida.	Reconoce las diferentes fases del ciclo del agua como proceso y la relación con los seres vivos.	Reconoce las diferentes fases del ciclo del agua como proceso.	Identifica con dificultad las diferentes fases en el ciclo del agua.
	Reconoce algunos factores como tiempo, temperatura y acción de los microorganismos que influyen en la cocción y descomposición de los alimentos.	Identifica el tiempo y la temperatura como factores en la cocción y la descomposición de los alimentos.	Reconoce la relación que tiene la cocción y descomposición de los alimentos como proceso.	Distingue con dificultad la cocción y descomposición de los alimentos como proceso.

	Destacado	Satisfactorio	Suficiente	Insuficiente
Manejo de la información	Describe algunas aportaciones de la tecnología y su desarrollo histórico en la preparación y conservación de los alimentos.	Identifica algunas técnicas y aparatos relacionados con la preparación y la conservación de los alimentos.	Reconoce que a lo largo del tiempo se han aplicado técnicas para conservar los alimentos.	Reconoce con dificultad las técnicas y aparatos como aportación de la tecnología en el desarrollo histórico, en la preparación y conservación de los alimentos.
	Aplica sus conocimientos relacionados con la conservación de los alimentos en situaciones problemáticas cotidianas.	Identifica sus conocimientos relacionados con la conservación de alimentos en una situación cotidiana.	Reconoce la importancia de la conservación de los alimentos en algunas situaciones cotidianas.	Reconoce con dificultad qué conocimientos aplica en una situación que involucra la conservación de alimentos.
	Busca, selecciona y sistematiza información acerca del proceso de conservación de los alimentos.	Busca y selecciona información acerca del proceso de conservación de los alimentos.	Busca información acerca del proceso de conservación de los alimentos.	Con dificultad busca, selecciona y sistematiza información acerca del proceso de conservación de los alimentos.
	Identifica y aplica técnicas sencillas para la conservación de alimentos.	Identifica algunas técnicas sencillas para la conservación de alimentos.	Conoce algunas técnicas sencillas para la conservación de alimentos.	Desconoce que existen técnicas para la conservación de alimentos.

### Listas de cotejo

Es una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, acciones, procesos y actitudes que se desean evaluar.

La lista de cotejo generalmente se organiza en una tabla en la que sólo se consideran los aspectos que se relacionan con las partes relevantes del proceso y los ordena según la secuencia de realización.

#### Ejemplos

Lista de cotejo para evaluar el trabajo en equipo.

Nivel: Primaria  
 Asignatura: Exploración de la Naturaleza y la Sociedad  
 Grado: Segundo  
 Bloque V

**Aprendizajes esperados**  
 Reconoce que quemar objetos y arrojar basura, aceites, pinturas y solventes al agua o al suelo, así como desperdiciar el agua, la luz y el papel, afectan la naturaleza.

**Contenidos**  
 Cuidado de la naturaleza

Evaluar habilidades, actitudes y valores a partir del **trabajo en equipo** con base en una **lista de cotejo**.

Criterios	Insuficiente	Suficiente	Satisfactorio	Destacado
Observan las acciones que afectan a la naturaleza, durante el recorrido.				
Registran en una lista las acciones identificadas.				
Plantean distintas acciones que ayudan a mitigar el daño a la naturaleza.				
Participan en la implementación del juego.				
Reconocen, durante el desarrollo del juego, las acciones que afectan a la naturaleza, así como las actividades que ayudan a su cuidado.				
Explican por qué es importante cuidar la naturaleza del lugar donde viven.				
Respetan las opiniones de los demás.				

Lista de cotejo empleada para evaluar las acciones en el desarrollo de un proyecto.

Nivel: Secundaria  
 Asignatura: Tecnología  
 Grados: Primero, Segundo y Tercero  
 Bloque V

CRITERIOS	Sí	No
Propuso alternativas de solución al problema técnico planteado.		
Elaboró los bocetos para definir las características técnicas de la alternativa de solución seleccionada.		
Planificó las tareas y su consecución para la implementación de la alternativa seleccionada.		
Participó en las actividades definidas para trabajarse en equipo y colaboró de forma activa en ellas.		
Empleó de manera eficiente los materiales en la realización de su prototipo o modelo.		
Evaluó el producto elaborado mediante la comparación de la situación que originó el problema.		
Expuso el proceso de trabajo y los resultados obtenidos.		

### Técnicas de interrogatorio

#### Tipos textuales orales y escritos

##### Finalidad

Los tipos textuales orales o escritos son instrumentos útiles para valorar la comprensión, apropiación, interpretación, explicación y formulación de argumentos de diferentes contenidos de las distintas asignaturas.

### Procedimiento

Para facilitar esta tarea a los alumnos, los docentes requieren:

- Determinar el tipo de texto.
- Verificar que se conozcan sus características (forma y contenido).
- Seleccionar el tema.
- Definir el propósito.
- Identificar al destinatario.
- Delimitar la extensión o el tiempo de intervención.

Para valorar textos orales y escritos es necesario crear una lista de cotejo o una escala de valoración (rúbrica), donde los indicadores se relacionen con los aprendizajes esperados de la asignatura, los contenidos, el logro del propósito comunicativo, y las características de la tipología textual. Para asignar un valor se realiza el proceso de medición adecuado para cada instrumento (véase el apartado "Técnicas e instrumentos de evaluación" de este cuadernillo que se localiza en la página 19).





## Debate

### Finalidad

El debate es una discusión estructurada acerca de un tema determinado, con el propósito de presentar posturas a favor y en contra, argumentar y, finalmente, elaborar conclusiones. Este formato oral permite profundizar en un tema, comprender mejor sus causas y consecuencias, formular argumentos, expresarse de forma clara y concisa, respetar lo dicho por los otros y rebatir, siempre con base en evidencias.

La preparación y ejecución del debate consta de tres fases: antes, durante y después.

<i>Antes</i>	Definición del tema Definición de la postura y los roles Selección y análisis de fuentes Resumen Preparación
<i>Durante</i>	Presentación Interacción cronometrada de los participantes (argumentación y contraargumentación) Conclusiones
<i>Después</i>	Evaluación

### Procedimiento

Para realizar un debate es necesario:

- Contar con un formato preestablecido donde se especifiquen los roles (moderador y participantes), la duración y el tiempo destinado a cada participación.
- Que exista un clima de confianza y respeto por el otro.
- Sustentar las posturas en argumentos derivados de un trabajo de análisis e investigación.
- Conocer con profundidad el tema para lograr una discusión real.

Para evaluar un debate debe elaborarse una lista de co-  
tejo o una rúbrica en la que los indicadores se relacionen con  
los aprendizajes esperados de la asignatura, los contenidos y las  
características de la tipología textual.

## Ensayo

### Finalidad

El ensayo es una producción escrita cuyo propósito es  
exponer las ideas del alumno en torno a un tema que  
se centra en un aspecto concreto. Con frecuencia es un  
texto breve que se diferencia de otras formas de exposi-  
ción, como la tesis, la disertación o el tratado.

Asimismo, el ensayo es un texto de estructura libre organiza-  
do en un inicio (introducción en la que se plantea el tema, así  
como la importancia o interés de tratarlo), un desarrollo (expo-  
sición de la postura del autor) y un cierre (conclusión personal).  
Las opiniones se expresan de forma sintética y clara, y el tipo de  
lenguaje que utiliza el autor puede ser formal o informal, pero  
debe ser congruente con el destinatario.



## Procedimiento

Para elaborar un ensayo se recomienda lo siguiente:

- Definir el tema y asumir una postura al respecto.
- Identificar al destinatario.
- Buscar y seleccionar fuentes de información.
- Identificar puntos de vista diferentes.
- Redactar el borrador considerando las características de forma y contenido de la tipología textual.
- Expresar las ideas personales y al mismo tiempo apoyar, complementar, enriquecer, contrastar, etcétera, con las ideas de otros.
- Corregir.
- Editar.
- Presentar.



Para evaluar el ensayo es necesario elaborar una rúbrica o lista de cotejo en la que se consideren las características del tipo de texto, su organización, la argumentación de las ideas, los recursos literarios empleados en las descripciones de un mismo tema, como la comparación, el paralelismo, la hipérbole y la metáfora; así como los recursos discursivos: la ironía o la persuasión y la carga emotiva, entre otros.

### Pruebas escritas

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

Existen diferentes tipos de preguntas:

- De opción múltiple: la pregunta se acompaña de un conjunto de respuestas donde sólo una es la correcta.
- De base común (multireactivos): se formula una serie de preguntas a partir de una misma información, generalmente un texto o un recurso gráfico.
- De ordenamiento: proponen una serie de hechos o conceptos que aparecen desordenados; la tarea es secuenciarlos de acuerdo con un criterio establecido.
- Verdaderas o falsas: la pregunta se acompaña de un conjunto de



afirmaciones correctas e incorrectas; la tarea es identificar ambas.

- De correlación: se conforman por dos columnas con ideas o conceptos relacionados entre sí; el propósito es señalar dichas relaciones.
- Para completar ideas: se propone un planteamiento incompleto; la tarea es incluir la información que le dé coherencia y sentido.
- Abiertas de respuesta única: requieren de una respuesta específica.





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

Las pruebas escritas deben mostrar:

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



**Ejemplo**

Nivel: Primaria

Asignatura: Matemáticas

Grado: Quinto

Nombre de la escuela: \_\_\_\_\_

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

Fecha de evaluación: \_\_\_\_\_

Número total de aciertos: \_\_\_\_\_

1. Ubica sobre la recta numérica las siguientes fracciones.

$$\frac{11}{3} \quad \frac{8}{5} \quad \frac{4}{6}$$



2. Escribe frente a cada número dos formas más de representarlo.

a)  $\frac{11}{5}$

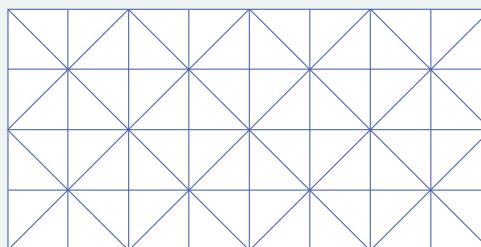
b)  $\frac{16}{7}$

3. ¿Cuántos triángulos rojos y morados habría si este dibujo se coloreara así?

Rojo:  $\frac{2}{6}$

Morado:  $\frac{2}{4}$

Amarillo: 14 triángulos



\_\_\_\_\_ triángulos rojos      triángulos morados \_\_\_\_\_

## Pruebas de respuesta abierta

Las pruebas de respuesta abierta también son conocidas como pruebas de ensayo o subjetivas. Se construyen a partir de preguntas que dan plena libertad de respuesta al alumno. Permiten evaluar la lógica de sus reflexiones, la capacidad comprensiva y expresiva, el grado de conocimiento del contenido, los procedimientos seguidos en sus análisis y la coherencia de sus conclusiones, entre otros; pueden realizarse de forma oral o escrita.

Para elaborar pruebas de respuesta abierta es necesario seleccionar los aprendizajes esperados a evaluar y los contenidos que se vinculan con cada uno de ellos; así como qué se espera obtener de cada pregunta, es decir, opinión, interpretación, argumento, hipótesis y datos sobre procedimientos, entre otros.

Al formular las preguntas de respuesta abierta es necesario considerar:

- Pedir a los alumnos que organicen, seleccionen y expresen los elementos esenciales de lo aprendido mediante respuestas amplias.
- Especificar a los alumnos qué esperamos de ellos: análisis, comentarios y juicios críticos.
- Programar el tiempo de realización, en función de la extensión y dificultad de la prueba.
- Establecer los criterios de evaluación y darlos a conocer al grupo.
- Promover la observación y reflexión en torno al propio proceso de aprendizaje, los avances y las interferencias.



- En equipos de trabajo reflexionen sobre la pertinencia de las técnicas e instrumentos de evaluación planteados en la lectura.
- Destaquen de que manera y en que momentos pueden utilizar las técnicas e instrumentos para fortalecer el proceso de evaluación.
- Presenten en plenaria las características de las estrategias e instrumentos de evaluación, comentando su pertinencia, momentos y aplicación en el aula.
- Reflexionen en colectivo sobre las siguientes preguntas:
  - ¿Cómo lograr evidencias de que el alumno está haciendo uso de su capacidad crítica y cómo la evaluaríamos?,
  - ¿Cómo evaluar respuestas creativas?,
  - ¿Cómo evaluar las distintas respuestas que pueden presentarse ante una situación compleja?,
  - ¿Cómo intervendrán los contextos en las respuestas que den nuestros alumnos?
  - ¿Cuál es papel del maestro?
  - ¿Qué participación tiene el alumno?
- En equipos de trabajo, organicen el resultado de esta actividad en un cuadro sinóptico.
- Presenten en plenaria sus productos y culminen esta actividad con lo siguiente.



Es menester reflexionar y tener presente que la evaluación es un proceso continuo que se desarrolla durante y no sólo al final de los procesos o actividades. Los criterios que aplique el docente deberán ser claros en función de lo que se evaluará. La evaluación se debe constituir en un diálogo constante con el alumno que le permita identificar errores y la información necesaria para su mejora.

## II.5. Los momentos de evaluación de una secuencia didáctica



- En equipos de trabajo analicen la siguiente secuencia didáctica, tomando como referencia los elementos que sobre evaluación aporta el documento “La evaluación en el contexto de la RIEB” que se encuentra en los Materiales de apoyo y el resultado de sus reflexiones de las actividades anteriores.



### Secuencia didáctica para 5º grado.

Para atender uno de los contenidos de formación cívica y ética en vínculo con situaciones de la vida cotidiana, la maestra de 5º grado se propone desarrollar la capacidad de reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos. Para ello desarrolla la siguiente secuencia:

<b>Asignatura</b>	Formación cívica y ética.
<b>Bloque III</b>	Niñas y niños que trabajan por la equidad, contra la discriminación y por el cuidado del medio.
<b>Tema</b>	Construir propuestas de solución ante situaciones de discriminación, rechazo e intolerancia.
<b>Competencia</b>	Respeto y aprecio por la diversidad.
<b>Aprendizaje esperado</b>	Manifiesta una postura crítica ante los medios de comunicación o grupos que promueven o asignan estereotipos a hombres, mujeres, jóvenes, ancianos, integrantes de grupos indígenas o personas con alguna discapacidad.

### Actividades

- Iniciaré con una actividad en la que los niños describan conductas y labores propias de cada sexo, además abordarán estereotipos de raza y cultura definidos por los medios de comunicación.
- La profesora espera que los alumnos identifiquen estereotipos culturales de inferioridad y superioridad en relación con lo femenino y lo masculino, así como por el color de piel de las diferentes razas. Por ello, la maestra decide llevar a cabo ejercicios corporales con los niños y niñas para que reflexionen que los miembros de ambos sexos y las personas





con diferente color de piel comparten características comunes, tienen cerebro, corazón, manos, brazos, pies, piernas, sentimientos, anhelos, etc., y abre una discusión sobre las nociones de superioridad e inferioridad entre los seres humanos.

- Después de la discusión y para aportar nuevos elementos, la profesora solicita al grupo ver un video, documental o película en la que se aborden cuestiones de género, racismo y discriminación; enseguida abre una discusión sobre la importancia del concepto de igualdad de derechos y libertades de todos los seres humanos, así como sobre algunas formas de discriminación persistentes en la sociedad y la cultura.
- Como tarea, la maestra solicita al grupo detectar entre dos o tres programas o en revistas de las más comerciales que conozcan los alumnos, si aparecen nociones estereotipadas sobre lo masculino y lo femenino, y les pide se pregunten qué papel en la sociedad tiene cada sexo; así como las personas de razas indígenas en relación con el resto de la población. Solicita un breve escrito al respecto.
- Al día siguiente, la profesora solicita al grupo realizar una investigación para encontrar y leer las siguientes leyes nacionales e internacionales:
  - Artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
  - Declaración Universal de los Derechos Humanos.
  - Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres.
- La profesora selecciona un artículo de periódico donde se señalen instituciones nacionales o internacionales como la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), Amnistía Internacional, Human Rights Watch, vinculadas a los temas de denuncia de violaciones a los derechos humanos, violencia contra la mujer y discriminación.
- Al final de la secuencia didáctica la maestra solicita a los alumnos que realicen un ensayo argumentando sobre cómo detectar situaciones de discriminación, así como la importancia de la defensa de la igualdad de todas las personas en dignidad y derechos humanos.



## Actividad

- Reflexionen sobre las siguientes preguntas:
  - ¿Considera que las actividades planteadas favorecen el logro del aprendizaje esperado? ¿Por qué?
  - ¿En qué momentos la profesora pudo hacer una evaluación? y ¿de qué tipo?
  - ¿Cómo la hubiera llevado a cabo y qué elementos identificaría en cada una de ellas?
  - ¿Qué reflexiones podría hacer sobre las posibles formas de evaluar el desempeño de los alumnos?, ¿qué instrumentos utilizaría? y ¿qué evidencias buscaría?
- A partir de la secuencia anterior o de una secuencia didáctica elaborada por ustedes, identifiquen los elementos que hay que fortalecer de acuerdo con el enfoque formativo de la educación de la evaluación.
- Presenten sus resultados en plenaria.

- Lean a continuación el texto “La evaluación desde un enfoque formativo en los distintos momentos de la secuencia didáctica”. en la pp. 33-40 del cuaderno “Los elementos del currículo en el contexto formativo de la evaluación” de la *Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica*.

**E**n esta sección se proponen algunos componentes que deben considerarse para la evaluación en los distintos momentos de la **secuencia didáctica**. Todo proceso de evaluación cumple con cuatro pasos básicos:

1. Recopilación de evidencias
2. Análisis de la información obtenida
3. Formulación de conclusiones
4. Establecimiento de un juicio de valor acerca del objeto evaluado

Como se refiere en el cuadernillo 1 de esta serie, la evaluación desde el enfoque formativo está inmersa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y se lleva a cabo con el propósito central de mejorar el desempeño de los alumnos.

De esta manera, “la evaluación aplicada a la enseñanza y al aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecua-



das para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente" (Casanova, 1998).

Para realizar la evaluación de los aprendizajes es necesario considerar los siguientes pasos de dicho proceso:

- Recopilar datos a partir de la observación u obtención de evidencias.
- Analizar la información adquirida en función del referente de evaluación, y formular conclusiones.
- Establecer un juicio de valor acerca del aprendizaje y compartirlo con el alumno para detonar o mejorar las estrategias de aprendizaje.
- Establecer un juicio de valor acerca de la estrategia de enseñanza y adecuarla para lograr mejores resultados.

Considerando que toda **secuencia didáctica** tiene una etapa de inicio, una de desarrollo y un cierre, los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación deben confluir, con la finalidad de acercar al estudiante al logro del aprendizaje esperado.

Lograr una secuencia didáctica que plantee a los estudiantes desafíos interesantes y los oriente a indagar, cuestionar, analizar y comprender, y al mismo tiempo genere evidencias que puedan analizarse por los propios alumnos y por el docente para reflexionar acerca de los procesos ocurridos y retroalimentarlos de manera que se mejore el aprendizaje, requiere de una cuidadosa planificación.

La planificación es un proceso fundamental en el ejercicio docente, ya que contribuye a orientar su intervención hacia el logro de los aprendizajes esperados y, por ende, al desarrollo de competencias de los alumnos. Al realizar la planificación es ne-

cesario considerar las características de los alumnos, del entorno escolar y social en que se desarrollan, las estrategias, los materiales, el tiempo y los instrumentos de evaluación que permitirán obtener evidencias del aprendizaje de los alumnos.

Por lo anterior, la planificación debe tomar en cuenta los aprendizajes que se esperan lograr con los alumnos y trazar el trayecto para alcanzarlos, considerando qué tienen que comprender y experimentar primero los estudiantes y qué después para lograr el aprendizaje; qué aspectos quedarán a cargo de los alumnos y cuáles será necesario explicar para que puedan avanzar; qué se trabajará en el aula, en casa o en otros espacios; cómo se organizará al grupo para realizar las actividades, en qué momentos trabajarán de manera individual, por equipos o en sesión plenaria, y qué evidencias se generarán en cada etapa para evaluar los avances, los apoyos que se requieren y las estrategias por modificar.

La finalidad de la secuencia didáctica será la consecución de los aprendizajes esperados que establecen los programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria.

## La evaluación al inicio de la secuencia didáctica

La etapa de inicio de la secuencia didáctica es decisiva para interesar a los alumnos en el aprendizaje, por lo que es recomendable comunicarles lo que se espera que aprendan, cómo lo lograrán y para qué les va a servir. La presentación de los aprendizajes por lograr debe ser con un lenguaje adecuado a las características, los procesos de desarrollo y el aprendizaje de los alumnos.

En esta fase es preciso explicar cuáles serán las actividades que se llevarán a cabo, qué resultados o productos se quiere obtener, cómo se relacionan con el aprendizaje esperado y qué

función tendrán en la valoración de los logros de aprendizaje. Es importante verificar que los estudiantes hayan entendido la tarea que se les propuso y generar alguna evidencia.

Otras actividades que se deben considerar en el inicio de la secuencia didáctica son las relacionadas con la exploración y la activación de los conocimientos previos, que permitirán establecer el punto de partida de cada alumno y del grupo en su conjunto.

Por los momentos en que se realiza la evaluación, la etapa de inicio corresponde a la evaluación diagnóstica, en la que se busca la valoración de los saberes e ideas previas; de los razonamientos y estrategias espontáneas; de las actitudes y los hábitos adquiridos por los alumnos, en función de su utilidad para el aprendizaje esperado, así como de las representaciones que generaron los estudiantes acerca de la tarea que se propone. Al planificar la etapa inicial de la secuencia didáctica se debe considerar que las actividades para explorar y activar los conocimientos previos proporcionen evidencias para poder llevar a cabo esa valoración.

La evaluación diagnóstica permite establecer el punto de partida de los estudiantes y aporta elementos para adecuar, cuando sea necesario, la planificación y las estrategias de enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

## La evaluación durante el desarrollo de la secuencia didáctica

Las actividades que se desarrollen para introducir nueva información y llevar a los alumnos a comprenderla, incorporarla, transferirla y aplicarla, deben ser acordes con el enfoque didáctico y las competencias de la asignatura o del campo formativo con el que se está trabajando.



La forma de trabajo, la función del docente y el rol que se espera de los estudiantes son elementos que cada programa de estudio 2011 sugiere y es necesario tomar en cuenta para conseguir los aprendizajes esperados.

El nivel de complejidad de las actividades para lograr los aprendizajes esperados debe ser adecuado a los saberes que tienen los alumnos, a su nivel de desarrollo y de aprendizaje. Cabe señalar que durante el desarrollo de la secuencia didáctica se lleva a cabo la evaluación formativa.

En la etapa de desarrollo, la evaluación formativa dependerá en gran medida de las evidencias que desde la planificación se haya previsto que se podrán obtener, para valorar los progresos de los alumnos en el aprendizaje, los saberes nuevos que han conseguido, sus razonamientos y sus hipótesis o explicaciones, así como las estrategias que emplean para aprender.

No se trata de obtener evidencias de cada actividad, sino de reunir las evidencias que permitan evaluar los aprendizajes, para verificar los logros o para identificar los apoyos que requiere un alumno o los alumnos en general, conocer y analizar los tipos de errores cometidos, dar seguimiento a los progresos en el aprendizaje de los alumnos y analizar con ellos las estrategias empleadas. Por eso, es importante pensar desde la planificación qué evidencia se necesita respecto de la intención didáctica o del resultado que se quiere alcanzar y cómo se analizará.

Para evaluar los aprendizajes esperados es importante centrarse en los procesos y en las estrategias que los alumnos utilizan al realizar las actividades que se les proponen, así como en los productos y no sólo en la cantidad de conocimientos adquiridos.



II. La evaluación desde un enfoque formativo en los distintos momentos de la secuencia didáctica

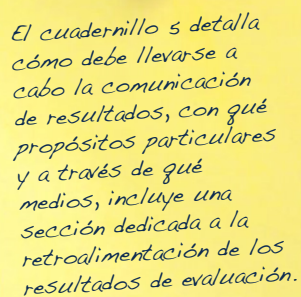
Durante el desarrollo de la secuencia didáctica es necesario que los docentes comprendan el enfoque de los campos formativos y de las asignaturas, además tener claridad sobre cómo aprenden los alumnos, porque de ello dependerán las actividades y los instrumentos de evaluación que se utilicen. De este modo, durante la secuencia didáctica la evaluación del aprendizaje constituye la base para que el docente, sistemáticamente, tome decisiones y realice los cambios necesarios en su intervención.

Por lo anterior, los resultados que se obtienen de la evaluación en esta etapa no deben tener ningún efecto sancionador; más bien deben emplearse para adecuar las estrategias didácticas al logro de los aprendizajes, tomando en cuenta los errores que pueden tener los alumnos o los obstáculos que enfrentan, para acordar con ellos, en la medida de su nivel de desarrollo y aprendizaje, las estrategias de autorregulación que mejoren la calidad de los aprendizajes.

## La evaluación al cierre de la secuencia didáctica

En la etapa de cierre de la secuencia didáctica se deberá con-

templar la propuesta de actividades para favorecer procesos de reflexión en el alumno acerca de lo que aprendió y cómo lo aprendió, para ayudarlo a conectar los nuevos aprendizajes con otros, y para valorar los logros del alumno con referencia a la situación de inicio y a la final.



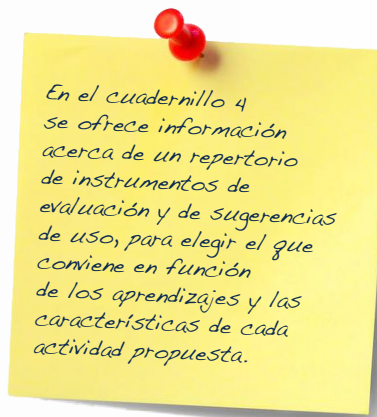
*El cuadernillo s detalla cómo debe llevarse a cabo la comunicación de resultados, con qué propósitos particulares y a través de qué medios, incluye una sección dedicada a la retroalimentación de los resultados de evaluación.*

La etapa de cierre corresponde a la evaluación sumativa, cuyo objetivo central es la valoración del logro de los aprendizajes esperados. Esta evaluación puede llevarse a cabo a partir de las evidencias reunidas a lo largo de la secuencia didáctica, considerando el resultado o producto final, y su análisis permite obtener un juicio.

Con la evaluación sumativa se podrá conocer si los alumnos cuentan con las bases para continuar aprendiendo; elaborar algún juicio a partir de los resultados de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; considerar la información necesaria para asignar un nivel de desempeño y/o referencia numérica, en los casos que así se requiera, y adecuar las estrategias didácticas y la intervención docente en favor de los alumnos.

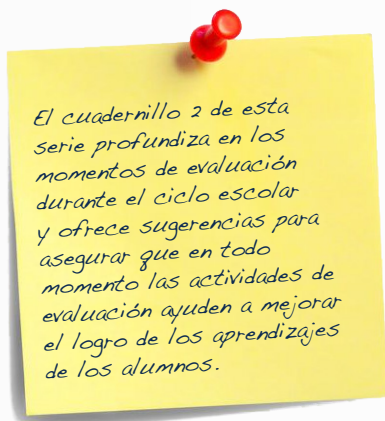
Durante la secuencia didáctica en el inicio, el desarrollo y el cierre, y como parte del enfoque formativo de la evaluación, es imprescindible dar al alumno una retroalimentación enfocada en cómo apoyar y mejorar su desempeño.

Por otro lado, existen diversos instrumentos de evaluación cuyo uso puede facilitar la recolección de evidencias y su valoración; es importante utilizar los que permitan documentar los procesos de aprendizaje y sistematizar la información mediante la observación o los registros respecto al desempeño de los alumnos.



La finalidad de la evaluación formativa en una secuencia didáctica es contribuir al aprendizaje del alumno, dándole información sobre sus respuestas o realización de tareas en un

tiempo y en una situación en la que la retroalimentación puede utilizarse para corregir los propios errores. De esta manera, la evaluación formativa ofrece un apoyo esencial al aprendizaje.



## Actividad

- Con base en las actividades realizadas elaboren un texto en el que indiquen los componentes que se deben considerar en la evaluación de los momentos de la secuencia didáctica.
- Presenten sus conclusiones en plenaria.



## II.6. El papel del docente



A lo largo de esta unidad se han analizado las características de la evaluación para el aprendizaje, se ha hecho referencia de manera insistente a la movilización de saberes, las evidencias y los instrumentos en su medición; pero como ya se mencionó, la evaluación formativa implica a los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que ahora habrá que reflexionar en el papel del docente. ¿Qué deben hacer los maestros para poner en



funcionamiento este nuevo enfoque?, ¿qué tienen que modificar los profesores en lo que ya realizan?, ¿cómo mejorarán ahora el desempeño de sus estudiantes?, ¿cómo organizan su trabajo para poder evaluar a todos sus alumnos?, ¿logran llevar a cabo la evaluación formativa?, ¿será factible que cada alumno avance según sus capacidades?, ¿qué competencias requerirá el docente para favorecer el aprendizaje de sus alumnos e identificar si han desarrollado sus competencias y en qué grado?

La evaluación debe contribuir a desarrollar las competencias del ser humano, lo que significa un nuevo enfoque en la evaluación, en el que el acento está en cómo aprende el alumno y cómo enseña el profesor. En síntesis, esta nueva forma de evaluar implica que el maestro enseñe a aprender. El maestro tendrá que detectar a tiempo los posibles rezagos, analizar los errores de los alumnos y las posibles causas, así, podrá tomar decisiones para intervenir de manera asertiva.



- Para reflexionar sobre las implicaciones de este enfoque en la práctica docente escuchen la entrevista a Federico Malpica, en el Material de apoyo, quien responde a las preguntas: ¿cuál es el objeto de evaluación de una enseñanza por competencias? y ¿qué implicaciones tiene en la práctica docente la evaluación de las competencias?.
- A partir de lo escuchado reflexionen sobre lo siguiente y discutan en equipo: ¿puede un alumno poner en juego el pensamiento crítico y autónomo si no hay un cambio en el proceso de enseñanza?, ¿qué papel deben desempeñar los docentes en este nuevo enfoque?, ¿qué requiere desarrollar en su formación el docente para aplicar este nuevo enfoque?, ¿qué obstáculos puede enfrentar el docente ante esta nueva propuesta?, ¿cómo superarlos?, ¿qué papel tendrá en esta propuesta la función de supervisión?
- Compartan en plenaria sus reflexiones.



## II.7. Educación y colaboración



Como se ha analizado en los apartados anteriores, en el enfoque para favorecer el desarrollo de competencias se requiere de los docentes un trabajo más puntual y de observación hacia cada uno de los alumnos, además de criterios para identificar en qué nivel se lograron los aprendizajes esperados. En este sentido, y remitiéndonos al día a día en un plantel escolar, actualmente, si nosotros recibimos a los niños que cursarán un nuevo grado, su boleta expresará una calificación numérica, y algunas observaciones ¿qué representa ese valor numérico para los maestros, los alumnos y los padres de familia?, ¿cómo sabemos qué sabe y qué le falta por aprender a ese alumno?, en otro tipo de situaciones preguntémonos si nuestra escala de valoración es similar a como lo hace nuestro colega en otro grado, o incluso en grupos paralelos, ¿observamos lo mismo?, ¿tenemos referentes en común?, pareciera que esto no es una situación que se presente en las escuelas. La nueva propuesta curricular requerire de un trabajo colegiado, en donde los docentes comparten conocimientos, estrategias, problemáticas y propuestas de solución. Además de compartir con los colegas las evidencias sobre la movilización de saberes, ya que, una competencia no se desarrolla de manera inmediata, es un trabajo paulatino de varios años, por lo que los maestros de distintos grados estaremos contribuyendo de alguna manera a su formación y desarrollo, de ahí la importancia de compartir criterios comunes y eso sólo podremos lograrlo a través de un trabajo colegiado que es el tema que desarrollaremos en este apartado.



- Formen equipos de trabajo y distribuyan los siguientes textos que aparece al final de la actividad: “Condiciones de la colaboración”, “Evaluación y colaboración” y “Evaluación y trabajo colegiado”.
- Seleccionen las ideas principales y por equipo elaboren un mapa conceptual en donde relacionen las condiciones de las relaciones colaborativas con las competencias docentes. Propicien la participación de todos los integrantes del equipo.



- Retomen la lectura y el mapa conceptual, discutan en equipo y elaboren conclusiones a partir de contestar las siguientes preguntas:
  - a) ¿Cuál es la finalidad de que el enfoque para favorecer el desarrollo de competencias para la vida se entienda de manera integral y sistémica?
  - b) ¿Cómo ayuda a la labor docente la percepción del enfoque integral y sistémico?
  - c) ¿Qué estrategias proponen los participantes para aplicar las competencias docentes al establecimiento de condiciones de colaboración en los ámbitos del trabajo en aula, evaluación y trabajo académico colegiado?
- Presenten en plenaria su mapa conceptual, compartan y complementen sus conclusiones; cada participante tome nota de las ideas y opiniones que le sean significativas.

En resumen, en los capítulos anteriores se reitera que el objetivo del presente texto es mostrar, desde una perspectiva integral y sistémica, el papel de la colaboración en el proceso enseñanza aprendizaje con un enfoque para el desarrollo de competencias para la vida.

En tanto visión integral y sistémica eludo divergir, descontextualizar, compartimentar... La visión actual de la educación implica no perder nunca de vista la meta del proceso educativo: habilitar a las personas para que puedan construir una existencia digna, autónoma, y libre, fortalecida por sus logros.

Para aportar este punto de vista integral se examinarán los distintos contextos de la colaboración en relación con el proceso educativo, la relación global entre las partes y el todo y de las partes entre sí, las complejidades, es decir todo aquello que aparece indivisible a la puesta en marcha del trabajo común, y las múltiples dimensiones del objeto del tema central de este texto.



## Condiciones de la colaboración



El proceso de enseñanza-aprendizaje en el enfoque para el desarrollo de competencias para la vida es en su conjunto un proceso colaborativo. Desde el momento en que éste se orienta al servicio de quien aprende su logro es indivisible del que enseña; son simultáneos. Esta colaboración, que es a la vez condición del proceso, atraviesa las múltiples dimensiones que lo constituyen, como son la evaluación, la construcción de ambientes de aprendizaje, el aterrizaje de los conocimientos para la resolución de problemas de la vida práctica, etcétera.

*No por el hecho de que un grupo de personas trabaje en un mismo proyecto o por una misma causa podemos referir ese hecho como colaboración. Colaboración significa, trabajo, responsabilidades y beneficios compartidos. Por ello no se puede entender indivisible de las reflexiones en torno al bien común, la justicia, la inclusión, la realización personal y la toma de decisiones de manera informada y democrática.*

*La primera condición para que se puedan establecer relaciones de colaboración es el autoconocimiento. En la medida en la que comprendemos nuestras propias experiencias se incrementa la capacidad para percibir los objetivos y sentidos de la educación con*

objetividad, claridad y tranquilidad. De esta manera, lo que leemos, escuchamos y observamos no será totalmente invadido por nuestro pasado. Muchas de las problemáticas que impiden el establecimiento de relaciones de colaboración son en realidad problemas personales no resueltos llevados a las relaciones interpersonales y a los ámbitos de interacción social, por ejemplo la escuela.

Cuando los individuos trabajan en un proceso de autoconocimiento, llámese psicoterapia, psicoanálisis, meditación, etcétera, estarán en vías de o habrán logrado tener claras sus propias intenciones con respecto a su accionar social y actitudes. A partir de esta claridad, su comunicación con los otros será efectiva.

La conciencia de nuestras intencionalidades es una de las bases de empoderamiento, entendido éste como la ampliación de las capacidades y horizontes de acción para la satisfacción de nuestras necesidades, es decir la adquisición y desarrollo de competencias para la vida. Hay actos que parecen idénticos pero no los son, pues lo que determina su naturaleza es la intencionalidad con la que se realizan. A modo de ejemplo podemos hacer el siguiente ejercicio: observar cómo se obtienen resultados muy distintos cuando frente a un grupo de niñas y niños se busque inducir una conclusión o perspectiva acerca de un problema dado, cuando la intención es brindar un conocimiento que les sea útil o cuando la intencionalidad de los actos sea sumarlos a la propia opinión para establecer una jerarquía en tanto formadores.

Sin conciencia y claridad con respecto a nuestras intencionalidades no se pueden establecer procesos de comunicación asertivos y efectivos, otra de las condiciones sin las cuales no hay relaciones de colaboración. Entendamos la comunicación como la capacidad humana para hacer común una idea o mensaje entre dos o más personas. Los mensajes que se expresan verticalmente conllevan más la percepción de una imposición que de algo común, es decir, un diálogo.

La palabra asertividad proviene del italiano *aserto* que quiere decir afirmación y no de acierto, se trata pues de una técnica de comunicación que les permite a los individuos afirmar su ser en el mundo. La persona asertiva es la que habla clara, directa, positiva y propositivamente; utiliza un lenguaje emocional con el que se otorga el derecho a la expresión de sus sentimientos, cuando así lo requiere, sabe poner límites cuando su autoestima está en juego y cuando los pone, los cumple.

Un proceso de comunicación efectiva, al igual que la construcción de otras competencias para la vida, debe abarcar lo mismo las ideas que los importantes acontecimientos emocionales que tienen lugar en el organismo. Los problemas de comunicación se generan de no escucharnos y no comunicarnos con nosotros mismos. Todas las relaciones interpersonales, las que establecemos con las otras personas, son idénticas y un reflejo de nuestra relación interpersonal, la que tenemos con nosotros mismos. El desarrollo de una competencia comunicativa para la vida requiere aprender a escucharnos con los cinco sentidos para luego poder escuchar a los otros.

Los niveles de la comunicación cotidiana comprenden el lenguaje escrito, el hablado, el paralenguaje, es decir el modo y tono que usamos para expresar nuestros mensajes, el lenguaje corporal y las actitudes, estos tres últimos son los que mayor cantidad de información expresan sobre nosotros. De tal modo que la comunicación efectiva y asertiva no se puede entender sin la congruencia, es decir, la concordancia entre lo que sentimos, pensamos, decimos y hacemos.

La congruencia se manifiesta a través de nuestras actitudes. Éstas son las que educan primordialmente, pues con ellas nos manifestamos al mundo en cada instante. Al comunicarnos con una persona que se expresa con claridad y en forma directa percibimos congruencia entre lo que piensa y lo que siente; entre lo que dice y lo que hace, lo cual genera confianza y credibilidad en su persona. Así a nuestra enunciación de las condiciones para la colaboración: autoconocimiento, conciencia de nuestras intencionalidades, comunicación efectiva y asertiva, sumamos la congruencia.

Hagamos un paréntesis en nuestro recorrido por las condiciones para el establecimiento de relaciones de colaboración para revisar algunas de las competencias docentes a desarrollar para el trabajo frente a grupo mencionadas por la SEP, para que nos sirvan de contexto a lo que se ha mencionado y den pie para ampliar la reflexión sobre la congruencia hacia sus implicaciones y complejidades.

### **Las competencias de los maestros frente a grupo (SEP, 2010).**

- Identifica sus propios procesos de aprendizaje y los utiliza para fomentar el aprendizaje permanente de los estudiantes (aprender a aprender).
- Contribuye a la formación de una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con los principios y valores de la democracia y los derechos humanos.

- Genera relaciones afectivas y sanas entre los alumnos y el profesor con la finalidad de motivar a los alumnos a aprender, fortalecer la imagen de sí mismos, el sentido de pertenencia al grupo, así como su sentido de autonomía estimulando la adquisición de su independencia, libertad y autoestima.

De la revisión de estas competencias se puede observar el papel que tiene la meta-reflexión de los maestros en su desarrollo. Meta-reflexión acerca de sí mismos y sus actitudes (autoconocimiento), de su papel en el proceso educativo y de la necesidad del desarrollo de las competencias que buscan desarrollar en sus alumnos. Asimismo, es fácil entender el papel que tiene una comunicación efectiva y asertiva y la posibilidad de expresar emociones para el desarrollo y la puesta en acción de dichas competencias.

Es necesario añadir una observación axiomática, *nadie puede dar lo que no tiene*. Es en el proceso de crecer, amarse a uno mismo, generar la propia realización, las propias competencias para la vida y sentidos existenciales, que se puede aportar de manera nutritiva a los otros. Esta observación va ligada a la dimensión y a la importancia que tiene la congruencia como habilidad y su papel en el proceso enseñanza aprendizaje, pues no sólo se trata de construirse como una persona integrada, como se mencionó anteriormente, sino de la observación de la relación directa entre el desarrollo de competencias que el docente pueda transmitir en actitudes a sus alumnos y lo que éstos serán capaces de aprender, de la necesidad de reeducarse y de no perder nunca de vista el contexto general de ello, que es la vida misma, lo que puede ser expresado en las preguntas: ¿qué quiero?, ¿qué necesito para realizarme?, ¿qué hago para ver la vida hermosa? En palabras de Juan Manuel Álvarez, *“Resulta artificial pretender una calidad de la educación que no busque o no tenga en cuenta la calidad de vida de quienes están inmiscuidos en ella”*.



*Es necesario asumir un compromiso respecto a la propia reeducación, tanto para enfrentar los retos de la educación, como de la propia existencia, de lo contrario se corre el gran riesgo de que las nuevas ideas, enfoques, marcos pedagógicos, etcétera, se atoren en los viejos conceptos, actitudes y prácticas tradicionales, muchas de ellas burocratizantes.*

*Para que la colaboración sea funcional debe ser inclusiva.* Inclusión es inclusión de la diversidad. Ésta implica orientar las preguntas sobre la convivencia hacia las coincidencias (que son más que las diferencias) a partir de las cuales se construyen los conceptos sobre el bien común, lo que se aprende en la inclusión es el valor de convivir en la diferencia. La inclusión en un ámbito de colaboración otorga la sensación de que podemos participar con nuestros descubrimientos, soluciones y creatividad a la colectividad, lo que otorga al trabajo el sentido de realización. Sólo a través de la inclusión se tejen y fortalecen las relaciones sociales necesarias para la colaboración. Como ejemplo se menciona otra de las competencias docentes señaladas por la SEP.

**Las competencias de los maestros frente a grupo (SEP, 2010).**

- Atiende de manera adecuada la diversidad cultural y lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes de manera que valora la individualidad y potencializa el aprendizaje con sentido en un contexto de inclusión y equidad (crea condiciones para la educación inclusiva).

*El enfoque para el desarrollo de competencias para la vida señala la importancia del trabajo actitudinal, pues se trata de generar un desarrollo integral.* Sobresalen dentro del conjunto de esas actitudes, que deben desarrollarse a la par de la congruencia, la autenticidad-autoestima, la libertad-responsabilidad, el respeto y la empatía, todas ellas referentes en la generación de ambientes óptimos de aprendizaje, climas de aula nutritivos, pacíficos y democráticos, marcos necesarios y facilitadores para la colaboración y acciones para la creación de relaciones afectivas sanas entre alumnos y maestros.

Entre la gran carga de a través de los saberes está la idea de que homogeneización son procesos de educación decida no sacrificar su yo y hijo, trabajador, estudiante, ser excluido “para siempre” de tradicionalmente el valor fundamental de aprendizaje.



estigmas que se reproducen socialmente transmitidos la normalización y la productos deseables de los y sociabilización y quien se atreva a disentir es un mal ciudadano y corre el riesgo de la sociedad o comunidad, pues la educación ha sido la obediencia y no el



Estas creencias limitantes obstruyen el desarrollo de la autenticidad, la libertad, la responsabilidad y hacen ver que es más importante la construcción de máscaras sociales que la de relaciones sanas de los individuos consigo mismos. Pero en la realidad sucede otra cosa; cuando el educador es una persona auténtica y se relaciona con el que aprende sin revestirse de una fachada, significa que viene para un encuentro directo persona a persona y el sacrificio del yo produce sensaciones de inadecuación, culpa, incomodidad y vergüenza, y bloquea el desarrollo del potencial humano.

*Autoestima y autenticidad deben entenderse como un continuo, la autoestima como el derecho que se otorgan las personas a sentir, pensar y percibir justo como piensan, sienten y perciben,*



Autoestima y autenticidad deben entenderse como un continuo, la autoestima como el derecho que se otorgan las personas a sentir, pensar y percibir justo como piensan, sienten y perciben, en donde sus actos toman significación a partir de sus propias intenciones y no de lo que otras personas quieran adjudicarles, y la autenticidad como la manifestación política de la autoestima.

Responsabilidad significa habilidad para responder, pero ésta no se puede entender independiente de un proceso de individuación y libertad, porque las personas sólo pueden responder por sus actos cuando eligen sus acciones libremente y no cuando éstas les son impuestas. Como lo señala el filósofo español Fernando Savater a lo largo de su obra, la pregunta ética a partir de la cual se construyen libertad y responsabilidad es ¿qué quiero?, en contraposición con la pregunta moral ¿qué debo? No se les puede pedir a las personas que renuncien a su yo, a su autodeterminación, libertad de conciencia, a buscar su realización y luego pedirles que sean responsables. Eso sería confundirlas, orillarlas al error y luego castigarlas por ello.

Respetar es tratar a los otros como quiero ser tratado, como un fin en sí mismo y no como un medio o sujeto de manipulación. El respeto por los demás se da a partir de reconocerlos como personas autónomas e independientes y por lo tanto reconocer también el derecho que tienen de establecer límites con respecto a los otros. Los límites son distancias interpersonales que les permiten a las personas proteger su autoestima e intimidad. Los límites permiten otorgarnos el derecho a decir no y la libertad de decir sí.

*La empatía es la capacidad de poder comprender las emociones de las otras personas y desde ahí entenderlas.* Se trata de una habilidad que se desarrolla de la mano de nuestro propio proceso de autoconocimiento y está ligada a un saber orgánico e integral. En el nivel puramente de las ideas puede que ante una situación dada, por ejemplo un alumno que perdió una mascota, el docente no encuentre un punto de conexión, si las mascotas no le parecen importantes o incluso las considera contraproducentes; pero desde la comprensión de las propias vivencias, sensaciones y emociones se puede encontrar total empatía, porque lo que entiende es el dolor de una pérdida significativa, y sabe que es una experiencia común a todos los seres humanos.

*La empatía se produce también cuando nos ponemos en el lugar de los otros reconociendo a las personas como sujetos autónomos e independientes y tomamos seriamente sus opiniones y los fundamentos de su diferencia.*

Los conflictos son inherentes a las relaciones humanas, condición para la colaboración también es la resolución no violenta de conflictos. Para que ello sea posible se debe estimular en los estudiantes el diálogo, la negociación, la valoración de la diversidad, la inclusión, la paz y la tolerancia. Un diálogo efectivo conlleva la intención de establecer un equilibrio entre escuchar y pedir, así como entre dar y tomar, entendiendo que se trata de un equilibrio dinámico. A partir de un diálogo fructífero se puede entablar una negociación exitosa. Un negocio satisfactorio es aquel en donde todos los involucrados se sienten bien pagados, pues de esta manera se asegura la sustentabilidad, estabilidad y duración del contrato que lo genera y las condiciones necesarias para que entregue los productos finales del trabajo.

La idea de “normalidad” hace pensar erróneamente que las necesidades de las personas que se acercan más a las opiniones, actitudes, gustos, etcétera, del promedio, valen más que las que se alejan de este punto. El principio democrático, sólo a partir del cual se pueden entablar negociaciones efectivas, ha de tomar en cuenta que las necesidades de quienes se apegan a las tradiciones de las generaciones que los preceden valen lo mismo que las de aquellos que han decidido seguir otro camino, claro está excluyendo la coerción, la cual es inadmisible.

A continuación se muestra el texto íntegro sobre los cuatro principios de la tolerancia que menciona el filósofo y pedagogo Edgar Morin en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* por expresar de manera justa esa idea:



Existen cuatro grados de la tolerancia... El primero, expresado por Voltaire, nos obliga a respetar el derecho de proferir un propósito que nos parece innoble, se trata de evitar que imponamos nuestra propia concepción de lo innoble para prohibir la expresión de los otros. El segundo grado es inseparable de la opción democrática: lo justo de la democracia es nutrirse de opiniones diversas y antagónicas; así el principio democrático ordena a cada uno respetar las ideas antagónicas a las suyas. El tercer grado obedece al concepto de Niels Bohr, para quien el contrario de una idea profunda es otra idea profunda; dicho de otra manera, hay una verdad en la idea antagónica a las nuestra y es esta verdad la que se debe respetar. El cuarto grado proviene de la conciencia de las enajenaciones humanas por los mitos las ideologías, ideas o dioses, así como de los desvíos que llevan mucho más lejos y a un lugar diferente de donde quieren ir a las personas. La tolerancia vale, claro está, para las ideas no para los insultos, agresiones o actos homicidas (Morin, 1999).

*La autonomía conlleva en sí misma complejidad y multidimensionalidad. En este concepto se sintetizan y/o cristalizan muchas de las potencialidades de los individuos, incluyendo aquellas que se han de estimular para el desarrollo de las competencias que pide el currículo de la educación básica. Significa por un lado libertad de conciencia, conciencia significa conjunto de saberes, y en tanto que el proceso de aprendizaje tiene como base la experiencia, libertad de conciencia es libertad para elegir lo que se quiere vivir. Y de la mano de esta libertad de conciencia significa, con el respectivo contexto que da las distintas edades de los individuos, capacidad para la satisfacción de las necesidades del individuo, como se vio en el módulo anterior.*

*La autonomía es un proceso complejo que debería culminar con una vida adulta con las capacidades para la resolución práctica de problemas de la vida real, una existencia en la que el individuo sea capaz de satisfacer de manera independiente todas sus necesidades, afectivas, económicas, de pareja, sociales, sexuales, laborales, de autocuidado, de hábitat, etcétera.*

Así pues, no podemos encontrar soluciones para la satisfacción de nuestras necesidades sino las conocemos, como ejemplo imaginemos una situación en la que busquemos cómo hacer para componer una falla eléctrica que amenaza con producir un accidente en nuestra casa, podemos tener un libro de instalaciones eléctricas en otro idioma frente a nosotros y si no comprendemos ese idioma entonces escapa a nuestra conciencia.

*Autonomía es el proceso complejo en el que por medio de un aprendizaje libre los individuos*



*amplían su conciencia y con ésta el campo de acción para la satisfacción de sus necesidades. La autonomía es el principio y la finalidad de todo esfuerzo por concretar una educación humanista. La autonomía se fomenta otorgando información nutritiva y verificable a las personas y dejándolas elegir libremente a partir de esa información.*

*En este contexto el error debe ser resignificado alejándolo de la concepción tradicional de la educación en la cual se debe proteger a las personas de la vida, evitándoles el error y sus consecuencias innecesarias. Evitar la experiencia personal para evitar los errores significa hacer ver que la parte es más importante que el todo, de este principio falso se desprenden otras limitantes como pensar que los errores deben castigarse y no utilizarse para producir conocimiento y sólo después de esto, en su momento, corregirse. En el contexto de la construcción y ejercicio de la autonomía, el error no es un problema sino parte fundamental de los procesos de verificación y aprendizaje. Indivisible de esta noción se encuentra la de la dignidad de las personas, lo que quiere decir que en cualquier etapa de la vida y en cualquier circunstancia las personas saben lo que es bueno para sí y que no se puede coaccionar a nadie “por su bien” en nombre de que no sabe qué quiere o porque su visión se considera equivocada.*

La transparencia y claridad democratizan el saber y otorgan a las personas el derecho a la información a partir de la cual pueden tomar las mejores decisiones para sí mismas en el marco de un ejercicio autónomo. Así, un proceso de colaboración requiere que los objetivos sean claros para todos los involucrados sin zonas oscuras, que generan cotos de poder. *La educación, en un enfoque para el desarrollo de competencias para la vida, implica que a los alumnos se les informe en qué consiste el enfoque, para qué se diseña tal o cual actividad, qué conocimientos, actitudes o procedimientos se esperan que adquieran y cómo se aterriza esto con respecto a su propio contexto y necesidades.*



*Ocultar o administrarle la información a las personas ha pasado tradicionalmente como una prueba de virtud, con enunciaciones tales como “confía en mí, ¿qué no me quieres?, cuando crezcas lo entenderás”... pervirtiendo el sentido del amor y la confianza y haciendo creer a las personas que los patrones de indefensión son algo deseable y positivo cuando en realidad son violencia.*

La última de las condiciones para la colaboración es la conciencia de temporalidad y circunstancialidad de las posiciones de poder. El significado de la palabra autoridad, proviene de la expresión latina *auctoritas*, compuesta por las voces *auctor* (autor, fomentador, garante) y *augere* (hacer crecer, aumentar, multiplicar). La *auctoritas* es la capacidad que alguien posee de hacer crecer a otros. Ésta tiene sentido únicamente cuando se circunscribe a un tiempo y espacio particulares.

Por ejemplo, en la coordinación de algún trabajo alguien puede ser una autoridad por su sapiencia, experiencia, etcétera y no serlo más fuera de ese ámbito pues su ayuda podría ya no ser necesitada o deseada por el individuo al que en el ámbito laboral ayuda a crecer. Así, quien tiene una posición de autoridad no debe pensar que eso lo hace dueño de la vida o las decisiones de los demás; por el contrario, en todas sus directrices han de explicitar sus intenciones al ser éstas comunicadas con un para qué. Al respecto Oscar Wilde en uno de sus poemas pone en voz del encargado de educar a un príncipe:

*“Cuando en medio de aquellos que te hayan confiado el mando no tengas que mirar a ninguno por encima del hombro, entonces serás un hombre”.*

Hablar de las condiciones de la colaboración cuando se hace en el marco de una educación integral es hablar de las condiciones fundamentales que de manera sistémica permiten una educación para la vida. El conocimiento integral es un proceso que requiere y otorga crecimiento personal, es un proceso vivo, abierto, no acabado, que nada tiene que ver con el mundo de lo esencial o fatal, sino con la sensación de adquirir y transmitir libertad interior, desde donde surge el desafío que las personas tienen para decidir y responsabilizarse.

## Evaluación y colaboración

Uno de los aspectos que se modifican considerablemente en el enfoque para el desarrollo de competencias es la evaluación que pasa de ser vertical y unidireccional a horizontal, crítica y colaborativa, formativa y sumativa. Su propósito central es la toma de decisiones que permita la identificación y mejora del desempeño de estudiantes y docentes. Para lo cual debe facilitar a los estudiantes la información necesaria, las reflexiones y las rutas y estrategias para poder cumplir con los objetivos de la educación que son el desarrollo de competencias para la vida.

Este enfoque implica un diálogo constante y una retroalimentación permanente con los alumnos. Evaluación del aprendizaje para el aprendizaje. Ésta toma un carácter formativo, pues pone su acento en los procesos y como producto de éstos en los resultados: qué saben hacer los estudiantes (habilidades) con los saberes (conocimientos) y el reconocimiento que hacen de ello (valores y actitudes), qué desconocen y qué están en proceso de aprender. Así la evaluación se contextualiza con los propósitos del enfoque y está al servicio de quien aprende.

*Ligado a lo anterior, la evaluación es también la autoevaluación de las prácticas docentes; las estrategias, actividades o recursos que proponemos a los alumnos, con el fin de actualizarlas, de forma tal que podamos tomar decisiones para mejorar nuestra práctica y el tipo de ayuda que les podemos brindar a los alumnos para favorecer su aprendizaje.*

Sobre estos primeros objetivos se montan otros, también colaborativos, que involucran a otros actores y procesos que relacionan la evaluación de alumnos y maestros con otros contextos globales que son el sistema educativo y la vida de la sociedad.

Los padres de familia son los actores ampliados a quienes debe servir la información producida por la evaluación, para darles herramientas e involucrarlos en acciones de apoyo a los estudiantes de manera conjunta con la escuela. Esta información que se brinda a los padres de familia sobre los avances, progresos y aspectos en los que es necesario apoyar a los alumnos, debe ser compartida con éstos, para que sume y no tenga la apariencia de un privilegio. Pues claramente esta interacción no tiene la intención de buscar responsables para la domesticación de los niños, ni establecer estados policiacos.

El proceso por el cual la evaluación se conecta con y permite la mejora del sistema educativo es el trabajo colegiado de evaluación que puede llevar a cabo el equipo docente de la escuela. Así se posibilita la evaluación de la escuela en general, con lo que se contribuye a la definición de planes de acción para reorientar o confirmar el trabajo pedagógico del colectivo de maestros en la búsqueda de una mayor calidad de la educación que se imparte en la escuela, contribuyendo con ello al logro de los objetivos institucionales.

Las investigaciones hablan de cómo la reflexión en torno al trabajo docente y a una mayor integración del equipo de profesores, dan como resultado cambios importantes en la calidad global de la escuela. Esto se torna un hecho en la medida que construimos las condiciones para las relaciones de colaboración mencionadas en la primera parte. Una consideración a tomar en cuenta es que no existe una identidad entre las personas y su trabajo. Favorecer un clima de respeto y apertura significa claridad en las intenciones acerca de que lo que se está evaluando es un desempeño profesional, no a las personas.

Al respecto de la evaluación colegiada entre profesores es importante recordar algunas de las competencias docentes a desarrollar para el trabajo frente a grupo mencionadas por la SEP.

### **Las competencias de los maestros frente a grupo (SEP, 2010).**

- Trabaja en forma colaborativa y participa en redes académicas de profesionales de la educación para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa, tanto en su propia comunidad académica como en otros contextos y experiencias.
- Organiza su propia formación continua, involucrándose en procesos de desarrollo personal y autoformación profesional, así como en colectivos docentes de manera permanente, vinculando a ésta los desafíos que cotidianamente le ofrece su práctica educativa.

La revisión de todos los elementos anteriores involucrados en la evaluación es el marco para entender que el sentido de la evaluación es la producción de información, para que circule a través de un todo orgánico, llevando sus beneficios nutritivos a la totalidad del sistema, como la sangre lleva oxígeno a cada una de las partes de nuestro cuerpo. Se trata de información nutritiva para el crecimiento; información necesaria a la toma de decisiones que permiten el crecimiento. Se trata de una práctica viva.

*La evaluación debe ser siempre un diálogo. Autoevaluación, coevaluación y evaluación del maestro son los niveles de producción de la información necesarios para la corrección y el encausamiento de esfuerzos para la consecución de los objetivos que se plantean.*



de los componentes base del sistema, estudiantes y luego docentes, para irradiar luego a cada uno de los componentes del sistema. Sólo así se generan la viabilidad, pertinencia, sustentabilidad y salud del sistema mismo.

A partir de esta consideración sobre el sentido de la evaluación es importante analizar aspectos específicos del trabajo de evaluación en tanto proceso colaborativo. Al estar centrada en el proceso para el desarrollo de competencias de los niños, la evaluación naturalmente se horizontaliza y se vuelve colaborativa.

La evaluación debe ser siempre un diálogo. Autoevaluación, coevaluación y evaluación del maestro son los niveles de producción de la información necesarios a la corrección y el encausamiento de esfuerzos para la consecución de los objetivos que se plantean. Esta información debe fluir constantemente, pues orienta, reorienta y nutre el proceso enseñanza aprendizaje para lo cual es necesario evaluar antes, durante y al final del proceso.

En tanto proceso colaborativo la evaluación parte de aclarar y especificar los objetivos y los enfoques tanto de la currícula como de la evaluación a los involucrados. A la par de esto es necesario dar seguimiento, verificando continuamente que los alumnos hayan comprendido lo que les toca hacer. Recordemos que en este enfoque la evaluación y el aprendizaje son un continuo: qué, cómo y para qué se exponen, dentro de un proceso de colaboración, no como algo dado sino como algo que ha de contextualizarse para que los beneficios, las responsabilidades y la participación de cada uno, sean obvios y explícitos.

*Un proceso de evaluación colaborativo es forzosamente inclusivo.* Si el proceso enseñanza-aprendizaje es una actividad crítica la evaluación también lo es. Por lo tanto, quienes evalúan han de tomar en cuenta la diversidad de modos de ser de los estudiantes y estar abiertos a las posibilidades en que se dé por válida más de una respuesta. Es probable que haya más de un camino para llegar a una respuesta aceptable y más de una respuesta válida.



Recordemos que las ideas tienen su origen, sentido y destino en los seres humanos. Si las personas no corresponden con nuestras ideas, son estas últimas las que deben revisarse y actualizarse.

La evaluación es una práctica viva que requiere una cercanía del profesor con los niños para aprender a distinguir cómo aprende cada uno. La elaboración de un expediente personal de los alumnos es la acción pertinente para generar los diagnósticos específicos para cada niño. En la medida que maestros y alumnos no limiten su darse cuenta, la evaluación



puede traducirse en ajustes al currículum en el desarrollo de las clases, o bien, acciones diferenciadas por parte de los maestros para atender necesidades específicas adicionales de enseñanza.

En tanto que el proceso de evaluación sirve primordialmente a los estudiantes es pertinente organizar actividades de reflexión

por parte de los alumnos sobre sus aprendizajes, resultado de las evaluaciones. Que sean ellos mismos quienes expliquen sus procesos y resultados obtenidos. A partir de adquirir claridad global sobre su propio proceso de aprendizaje es probable que se pueda aportar a las acciones colectivas como la coevaluación.

La evaluación se facilitará en tanto como profesores nuestras aportaciones a esta sociedad con los alumnos sean: ofrecer saberes interesantes, atractivos, y nutritivos por medio de situaciones propias de la cultura infantil, contenidos y temas de situaciones reales, interés por sus gustos, intereses y necesidades, atención a las relaciones que establecen entre ellos, trato sin favoritismos, respeto y confianza para la expresión de sus emociones y acciones para que se resuelvan a tiempo las situaciones conflictivas y exista un ambiente de compañerismo en el aula.

La puesta en acción de las condiciones de las relaciones de colaboración permite generar las condiciones para efficientar los esfuerzos del proceso enseñanza-aprendizaje, y por consiguiente, la apertura y participación de los alumnos en los ejercicios de evaluación en sus distintos niveles. Cuando se hace evidente en hechos y no en discursos los beneficios de responsabilizarse y construir las condiciones para generar logros comunes, lo que sucede es simplemente el curso lógico de la energía: colaboración y crecimiento.

### **Evaluación y trabajo colegiado**

El trabajo académico colegiado merece una especial mención en el marco del análisis del trabajo colaborativo en la educación.

Hoy en día el trabajo académico colegiado cuenta con herramientas de apoyo como lo son las mediciones que arrojan información sobre el desempeño de los estudiantes y el desempeño global de cada escuela en particular, como las pruebas PISA o ENLACE. Esta información cobra relevancia en dos sentidos para el colectivo de maestros y directivos; en tanto marcos para la deliberación sobre la mejora de las prácticas académicas y pedagógicas en la escuela, y como herramienta para identificar las áreas de crecimiento a trabajar dentro de los programas de formación continua que les permitan mejorar su desempeño.

Recordemos que el objetivo de la educación es social, por lo tanto, éste se desvirtúa cuando aparece como un proyecto personal o cuando no se sociabilizan sus metas, sentidos, estrategias, etcétera. Esta consideración tiene dos implicaciones fundamentales, por un lado, la necesidad de participación de los equipos docentes en su conjunto para la reflexión y puesta en marcha de mejoras pedagógicas, y, por el otro, la conciencia de que la escuela ha de transformarse en un laboratorio social capaz de erigirse desde sus actitudes, desempeño, resultados... en la prueba viva de lo que promueve, es decir en un referente realista del modo en que la educación es capaz de otorgar crecimiento personal y colectivo generando mejores condiciones de vida para las personas.

Es oportuno revisar algunos de los beneficios del trabajo académico colegiado en los dos sentidos mencionados anteriormente. Con respecto a elevar el desempeño escolar, el trabajo colegiado permite: usar de la manera más eficiente y productiva la información proveniente de los distintos niveles de evaluación, compartir problemáticas, experiencias, soluciones, materiales, lecturas y decidir sobre las vías para organizar el trabajo de educación continua de forma colectiva, de modo que sus alcances beneficien a todo el equipo docente; realizar más trabajo con menos esfuerzo.

*De este modo se logra una amplitud de conocimientos, pues un equipo dispone de más información que cualquiera de sus miembros en forma separada y a través de la coordinación y sincronía en el trabajo, la colectividad adquiere potencialidades que no se podrían tener de otro modo, pues la totalidad siempre es más que la suma de sus partes.*

Es necesario crear ambientes modelo, en donde se modifiquen los actuales paradigmas autoritarios que norman la convivencia; el trabajo colegiado permite construir acuerdos, escuchar todas las opiniones y necesidades, teje y fortalece las relaciones sociales, ejercita las competencias que deben poseer los docentes, estimula la participación, sin la cual no se puede avanzar en la democratización de las instituciones escolares y sitúa a las personas en las lógicas de la vida ciudadana y el espacio público (absolutamente relacionadas con las condiciones de la colaboración mencionadas en la primera parte).



*El ejercicio de una práctica deliberativa es intrínseco a la toma de decisiones de forma democrática y consensuada, lo que implica el diálogo y la participación. Se trata de que en los casos en que existan desacuerdos se resuelvan de manera pacífica a través de la argumentación informada y razonable.*

Las evidencias (lo que se ve) para serlo deben ser objeto de verificación por parte de cualquier persona, entonces lo evidente va acompañado de ejemplos o pruebas, da cuenta de procesos y no de esencialismos o creencias. En tanto dan cuenta de procesos no aceptan priorizar la parte por encima del todo (por ejemplo intentar hacer ver que es más importante que los estudiantes asistan “bien vestidos” a la escuela que su desempeño)



y son secuenciales, podemos rastrear la evolución de su argumentación a lo largo de la congruencia o causalidad entre sus partes. Las evidencias son lógicas y la argumentación basada en evidencias construye sentido. Se trata también de no empantanarse en el terreno de tu creencia contra la mía y pasar al ámbito de la construcción de conocimiento y erradicar de la interacción con los demás el “porque yo lo digo” a favor de los ejercicios de claridad, si no puedo expresar algo de manera clara probablemente no haya llegado a comprenderlo.

Otras consideraciones para favorecer el ejercicio deliberativo es entender que tiene la intención de construir acuerdos, que en él todas las opiniones son valiosas. Que la argumentación y la comunicación florecen cuando las personas hablan por sí mismas y responsabilizándose de sí, expresándose a través de lo que sienten, por ejemplo, “con esta situación yo me siento incomodo” y no “ustedes me hacen”.

*La deliberación es una de las prácticas más recomendadas para el trabajo colegiado pues promueve formas de entendimiento basadas en la comunicación. En las prácticas deliberativas son las opiniones de las distintas personas involucradas las que deben confluir en un consenso a través de procesos comunicativos empáticos, fundamentados en las razones y argumentos de todos.*



La participación en diálogos y deliberaciones de esta naturaleza implica poder escuchar para tomar seriamente en cuenta los diferentes puntos de vista. Así como hay varios niveles de tolerancia, para la comunicación y el trabajo en equipo sustantivo se requiere también un tipo de reconocimiento a las diferencias de las personas con toda su seriedad y profundidad. Si las personas defienden uno u otro punto de vista no puede decirse que simplemente “están equivocados” sino que hay que comprender las razones que animan a las personas a pensar de una determinada manera.

Ello no implica dejar atrás nuestras propias opiniones sino aprender a escuchar y a comprender a las personas y sus opiniones en toda su diversidad y dimensión, es decir, respetando su diferencia, su autenticidad y, por lo tanto, su dignidad humana. Éstas son las bases para el trabajo colegiado y en equipo entre docentes, directivos y asesores pedagógicos con miras a comprometerse con la deliberación de las cuestiones académicas de la escuela de manera informada, constante y congruente.

La formación continua y el autoaprendizaje son las guías de la preparación de los maestros para atender los diferentes desafíos que enfrenta la escuela para alcanzar las metas de su función social. Muchas de las problemáticas por las que transitan las escuelas no son problemas aislados, sino sistémicos, que afectan a escuelas no sólo de este país sino de otros lugares del mundo. La preparación académica para la revisión de los enfoques pedagógicos y didácticos y las formas de organización y enseñanza en las escuelas figuran entre los principales retos de la docencia, mismos que abren oportunidades para el desarrollo personal y profesional del docente, a través de la resignificación y revalorización de la importancia social de su profesión.



- Para complementar la actividad anterior, discutan en plenaria qué tanto de los principios del trabajo colaborativo se lleva a cabo en los procesos de evaluación y el trabajo académico colegiado.



- Por equipo elaboren conclusiones a partir de las siguientes preguntas.
  1. ¿Qué facilita las relaciones de colaboración en estos ámbitos?
  2. ¿Qué competencias docentes y de qué manera se deben poner en práctica para organizar el trabajo colaborativo?
  3. ¿Cuáles son los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales que motivarían a los integrantes del grupo a la participación y la colaboración en el trabajo académico colegiado, cuáles los que los desalentarían y cómo llegar a acuerdos para establecer condiciones de colaboración para el trabajo colegiado?
  4. ¿Cómo se sienten con respecto al reto de la labor docente en tanto proceso de colaboración?
  5. ¿Qué tipo de estados emocionales se deben estimular entre los alumnos para motivarlos a la participación en el establecimiento de relaciones de colaboración?
  6. ¿Qué competencias docentes he desarrollado y cuáles me falta desarrollar para poder orientar a mis alumnos durante el proceso de evaluación para que mejoren su desempeño?
- Anoten sus conclusiones en un pliego de papel bond tomando en cuenta la diversidad de puntos de vista.

- Compartan en plenaria sus conclusiones, cada participante tome nota de las ideas y opiniones que le sean significativos.

En resumen, en los capítulos anteriores se reitera que el objetivo del presente texto es mostrar, desde una perspectiva integral y sistémica, el papel de la colaboración en el proceso enseñanza aprendizaje con un enfoque para el desarrollo de competencias para la vida.

En tanto visión integral y sistémica eludo divergir, descontextualizar, compartimentar... La visión actual de la educación implica no perder nunca de vista la meta del proceso educativo: habilitar a las personas para que puedan construir una existencia digna, autónoma, y libre, fortalecida por sus logros.

Para aportar este punto de vista integral se examinarán los distintos contextos de la colaboración en relación con el proceso educativo, la relación global entre las partes y el todo y de las partes entre sí, las complejidades, es decir todo aquello que aparece indivisible a la puesta en marcha del trabajo común, y las múltiples dimensiones del objeto del tema central de este texto.

- De manera individual lean el siguiente texto: “La función pedagógica de la evaluación” de Jaume Jorba y Neus Sanmartí págs. 21 a 43 del texto “Evaluación como ayuda al aprendizaje” incluido en el Material de apoyo, y contesten las siguientes preguntas”.
  1. ¿Por qué se considera que la evaluación es fundamental para cambiar la práctica educativa?
  2. ¿Desde el nuevo enfoque de la RIEB, cuál sería la visión que deberíamos compartir sobre la evaluación del aprendizaje?
  3. Desde el carácter formativo de la evaluación, ¿qué se demanda del docente para impulsar el aprendizaje a partir de las necesidades particulares de los alumnos?
  4. ¿Qué beneficios aporta el trabajo colaborativo a la evaluación?
  5. ¿De qué manera se puede lograr en su escuela el trabajo colegiado con los docentes para favorecer la evaluación formativa?

6. ¿Qué ajustes tendría que hacer en su práctica docente para lograr una evaluación inclusiva?
- Con los elementos revisados en los bloques XI y XII realice el siguiente análisis de alguna de las secuencias didácticas que se elaboraron en el módulo tres del Diplomado, o bien a una elaborada por los docentes frente a grupo.
    - a) Identificar en qué momento o actividad realizaría una evaluación inicial, formativa y sumativa, y qué evidencias buscaría.
    - b) En alguna de las actividades describa qué criterios establecería para su evaluación.
    - c) ¿Propongan en la secuencia cómo logramos que los estudiantes, a través del trabajo colaborativo, vivan procesos de autoevaluación y coevaluación?
    - d) Elija alguna actividad y proponga un instrumento de evaluación, dando el ejemplo de su aplicación.
    - e) ¿Qué evidencias encontramos en el diseño de la secuencia que favorezcan el desarrollo del pensamiento complejo y el aprendizaje autónomo?.

Para la entrega de este producto se requiere adjuntar la secuencia que se analizó.

# Unidad III

La evaluación formativa. Evaluar para aprender

## Unidad III

La evaluación formativa. Evaluar para aprender.

*Entre las dos lógicas de la evaluación, ¿ruptura o continuidad?, se preguntaba Bonniol en 1988. Responderé: fuerte ruptura, si la escuela se limita a preconizar una evaluación formativa sin otros cambios; posible continuidad si ella evoluciona hacia pedagogías diferenciadas, trayectorias individualizadas, hacia el trabajo por situaciones-problema y el desarrollo de competencias.*

Philippe Perrenoud, *Entre les deux logiques de l'évaluation formative, rupture ou continuité?*

### Contenidos:

- III.1. Evaluar con base en el enfoque formativo.
- II.2. Referentes para la evaluación.
- III.3. La *Cartilla de Educación Básica*. Documento de registro y comunicación.
- IV.4. La comunicación de resultados.

**Duración:**



### Descripción

La evaluación es uno de los elementos del proceso educativo que contribuye de manera importante para mejorar el aprendizaje de las y los alumnos, debe ser entendida como el conjunto de acciones dirigidas a obtener información sobre el grado de apropiación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes; que las y los alumnos aprenden en función de las experiencias provistas en clase y aporta elementos para la revisión de la práctica docente.

En los programas de estudio y los materiales educativos, la evaluación se concibe en términos formativos como un proceso. En este sentido, la evaluación formativa implica una interacción



permanente que se realiza en el curso del aprendizaje, una reflexión sistemática y un diálogo con los alumnos acerca de los resultados obtenidos. Asimismo, aclara el origen de las dificultades educativas proporcionando al docente elementos para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para desarrollar las competencias propuestas en los programas de estudio, se requiere una evaluación formativa por lo que las evidencias del aprendizaje guían la práctica docente y con ellas, se reconocen las dificultades que las y los alumnos pueden presentar en sus procesos de aprendizaje. Se trata de tener elementos cualitativos y cuantitativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante, lo cual implica cambiar la visión de la evaluación.

La evaluación formativa que se presenta en el Plan de Estudios 2011 pretende la mejora de los aprendizajes, así como la revisión de la práctica docente; busca obtener información sobre los procesos y resultados en el aprendizaje de las y los alumnos así como de las propuestas y resultados de las estrategias de estudio que la o el maestro implementa en el grupo para lograr los aprendizajes esperados descritos en cada campo formativo de Preescolar y en las asignaturas de Primaria y Secundaria.

La evaluación formativa como herramienta para la mejora, es un proceso que no termina con el conocimiento y registro del resultado del aprendizaje, sino que a partir de él, se propone diseñar estrategias de acompañamiento para los alumnos y para los maestros:

### **Alumnos:**

- Acordar con las madres, padres o tutores de los alumnos, los directivos y maestros la colaboración que se requiere para apoyar el aprendizaje de los alumnos.
- Definir los apoyos requeridos para favorecer que los alumnos avancen en los aprendizajes esperados.



Fotografía: Guadalupe Ramírez



**Maestros:**

- Analizar la práctica docente a partir de los resultados en el aprendizaje de los alumnos.
- Definir trayectos formativos para fortalecer las competencias docentes.





### III.1. Evaluar con base en el enfoque formativo



- Inicien la actividades de esta III unidad con la lectura del texto “El docente que evalúa con base el enfoque formativo” pp. 35-45 del cuaderno “El enfoque formativo de la evaluación” de la *Serie: Herramientas para la evaluación de la educación básica*.

#### El docente que evalúa con base en el enfoque formativo

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

En este contexto, la enseñanza deja de ser un proceso de transmisión de conocimiento de alguien que lo posee (el docente) a alguien que no lo posee (el alumno), y se convierte en un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, en el cual el papel fundamental del docente es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los alumnos en un entorno complejo de actividad y discurso, lo que permite ajustar su ayuda y apoyo en función de cómo los alumnos realizan esta construcción (Colomina, Onrubia y Cochera, 2001).

Por lo anterior, la docencia es un proceso sistemático, permanente y formal que surge en un marco educativo; dicho

proceso incluye las siguientes características: a) se enmarca en contextos institucionales; b) requiere formación, conocimientos especializados y habilidades específicas para trabajar con los alumnos; c) demanda conocimientos del contexto; d) exige articular la diversidad de conocimientos manejados de manera armónica, estratégica y lógica, y e) requiere de una revisión y actualización constante y profunda.

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

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

La evaluación de los aprendizajes desde el enfoque formativo permite realizar un trabajo dinámico, en el que se incorpora la toma de decisiones con base en el juicio experto del docente y el conocimiento por el contacto diario con los alumnos, así como las evidencias recolectadas. Existe un modelo de evaluación formativa que expone Sadler (1989) y enriquece Sheppard, el cual integra elementos que el docente debe atender para favorecer la evaluación desde este enfoque. A continuación se presenta este modelo para aportar más elementos y comprender el enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes.

## Un modelo de evaluación con enfoque formativo

Sheppard<sup>4</sup> ha aportado el modelo más aceptado de la evaluación formativa. El modelo se sustenta en la premisa de que los docentes no sólo se limiten a brindar retroalimentación de las respuestas correctas o incorrectas de sus alumnos, sino que tengan claridad: ¿Qué quiero que aprendan los alumnos? ¿Qué aprendizajes han construido? y ¿Cómo voy a lograr que aprendan lo que se espera? En el contexto del Plan y los programas de estudio 2011, la primera pregunta se refiere a los aprendizajes esperados; la segunda a tener claridad de los conocimientos previos que tienen los alumnos, y la tercera, a las estrategias que se requieren para alcanzar los aprendizajes de acuerdo con lo que saben los alumnos.

Este modelo plantea que en un primer momento debe existir claridad por parte del docente y los alumnos respecto a los aprendizajes esperados, los criterios para valorar el trabajo del alumno, y el reconocimiento por parte del docente y los alumnos de los aprendizajes con que cuentan. Posteriormente, el modelo señala en un segundo momento que la evaluación debe darse durante el proceso de aprendizaje, mientras el alumno trabaja en tareas que ejemplifican los aprendizajes esperados de manera directa. Esta evaluación que surge a la par del aprendizaje puede darse mediante preguntas dirigidas al alumno durante el trabajo grupal, cuando los alumnos explican en la clase cómo resolvieron un problema, o al examinar un trabajo escrito. Finalmente, en un tercer momento, para que la evaluación formativa sea de ayuda para el aprendizaje, el docente debe retroalimentar el trabajo de los alumnos para subsanar las dificultades detectadas en el aprendizaje y brindar los elementos necesarios para que los alumnos sean capaces de supervisar su propio mejoramiento.

<sup>4</sup> El texto completo traducido al español puede consultarse en la página del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)

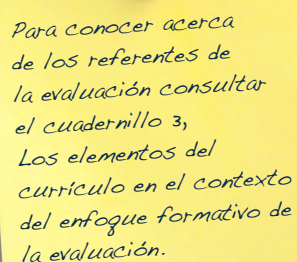
Este modelo resalta la necesidad de que el docente identifique los aprendizajes esperados; los criterios de evaluación; lo que saben los alumnos en relación con lo que les quiere enseñar, para establecer las estrategias que permitan que los alumnos aprendan; se les brinde retroalimentación y que se autoevalúen y supervisen su propio desempeño. A continuación se explican estos elementos.

## Claridad en lo que se enseña: los aprendizajes esperados

En el Plan de estudios 2011 se establece que los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno, en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al

constatar lo que los alumnos logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula (SEP, 2011).

Para que los aprendizajes tengan sentido es necesario que la enseñanza aplique el enfoque didáctico de cada campo formativo (preescolar) o asignatura (primaria y secundaria), porque así los alumnos desarrollarán actividades de aprendizaje significativas y congruentes con los aprendizajes esperados.



*Para conocer acerca de los referentes de la evaluación consultar el cuadernillo 3, Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación.*

## Establecer y comunicar los criterios de evaluación

El docente que evalúa con base en el enfoque formativo debe definir y compartir con sus alumnos los criterios de evaluación que utilizará, por lo que se espera que antes de iniciar y durante una actividad, secuencia didáctica o proyecto, les comunique: los propósitos; lo que se espera que logren al final de la

actividad (los aprendizajes esperados); el tipo de actividades que se planificarán; el tiempo destinado para su realización; la importancia que tiene la actividad para el logro de los aprendizajes esperados, y cómo se les va a evaluar, es decir, el tipo de estrategia de evaluación (técnica o instrumento de evaluación: examen, ensayo, portafolio, etcétera); las características que tendrán los trabajos que se tomarán en cuenta; así como los lineamientos para evaluar que determinará el docente.

Lo anterior con la finalidad que los alumnos conozcan de antemano en qué consistirá la actividad que están por desarrollar y lo que se espera de ellos, para lograr que sean participantes activos y reflexivos en su proceso de aprendizaje.

## **Identificar dónde están los alumnos y hasta dónde pueden llegar**

¿Qué saben los alumnos de lo que se les va a enseñar? El conocimiento previo es esencial para el aprendizaje, el cual incluye el aprendizaje formal, pero también una multitud de explicaciones implícitas para comprender e interpretar el mundo. Las estrategias eficaces de enseñanza se basan en el conocimiento previo de los estudiantes. Por ejemplo, los docentes ayudan a los alumnos a desarrollar el hábito de preguntarse (cuando se enfrentan a un nuevo aprendizaje o una tarea en la que tengan que resolver un problema) acerca de lo que ya saben: ¿qué puede ayudar a resolver esto?

Se puede aplicar una evaluación diagnóstica formal y utilizar los resultados para decidir qué saben los alumnos y qué requiere de mayor trabajo. De esta manera, los alumnos entienden el sentido de los resultados de las evaluaciones y su vinculación formativa con lo que se les enseña (Sheppard, 2008).

¿Cómo identificar hasta dónde pueden llegar los alumnos? Esta concepción corresponde directamente con la zona de desarrollo próximo y con la teoría sociocultural del aprendizaje.

La perspectiva sociocultural considera que el desarrollo es el fruto de una compleja e intrincada construcción, modificación y reorganización de los procesos cognoscitivos y de los esquemas de interpretación de la realidad, procesos que surgen gracias a la interacción entre las personas con el entorno donde viven, incluyendo las prácticas sociales y culturales.

La perspectiva sociocultural tiene un punto de apoyo fundamental en el trabajo de Vygotsky (1962, 1991). Uno de los presupuestos básicos de su teoría es que todas las funciones mentales complejas aparecen primero en el plano interpsicológico –a nivel social–, y posteriormente, después de la interacción con alguien experto, aparecen en el plano intrapsicológico –a nivel individual.

El concepto utilizado para ello es la zona de desarrollo próximo, que es la región, en un continuo imaginario de aprendizaje, entre lo que un alumno puede hacer de manera independiente y lo que puede hacer si lo ayuda el docente u otros alumnos más expertos que él. Es decir, la zona de desarrollo próximo se refiere a la diferencia que existe entre el desarrollo actual de un alumno, determinado por su capacidad de solucionar problemas de manera independiente (conocimientos, habilidades y actitudes previas), y su desarrollo potencial, determinado por lo que puede llegar a lograr con la guía o la colaboración de alguien más experto.

Respecto a lo anterior, se deben tender puentes entre lo que conoce un alumno (conocimientos previos) y lo que puede aprender. Esto implica un mecanismo distinto a la identificación de la zona de desarrollo próximo, que Bruner (1986) denominó como el proceso de andamiaje, y Sheppard (2008) especificó andamiaje de la enseñanza. En este proceso, un alumno, que inicialmente no conoce algo o no maneja un aprendizaje esperado, conocimiento, habilidad o actitud, puede llegar a hacerlo si interactúa con un “experto”: el docente, que le brinda guías, indicaciones y estímulos con base en estrategias específicas con el propósito de que el alumno mejore su desempeño.

Para favorecer el proceso de andamiaje de la enseñanza se determinan dinámicas en el aula que garanticen que los elementos básicos de la evaluación formativa y del andamiaje estén establecidos y funcionando como interacciones de enseñanza ordinarias. Algunas dinámicas serían que los alumnos compartan algo que han escrito con el grupo, y enseñarles a que se retroalimenten unos a otros. Este tipo de exposición grupal y retroalimentación ofrece un andamiaje al alumno, sin que sea necesario que el docente los atienda de manera individual (Sheppard, 2008).

El reto que tiene el docente es lograr que estos procesos no interrumpen la enseñanza, sino que retroalimenten un aprendizaje continuo.

## **Retroalimentar a los alumnos**

Uno de los hallazgos más antiguos en la investigación es que la retroalimentación facilita el aprendizaje; sin ésta es probable que el alumno siga cometiendo los mismos errores. En este sentido, uno de los mecanismos que puede establecerse como andamiaje de la enseñanza es la retroalimentación.

De acuerdo con las evidencias de la investigación, no es conveniente hacer elogios falsos al tratar de motivar a los estudiantes y aumentar su autoestima. Al mismo tiempo, la retroalimentación negativa directa, sin consideraciones, puede detener el aprendizaje y la disposición del alumno a esforzarse más. La evaluación formativa demuestra que la retroalimentación es especialmente eficaz cuando dirige su atención a cualidades particulares del desempeño del alumno en relación con criterios establecidos, y proporciona una guía de qué hacer para mejorar.

Además, para que la retroalimentación sea formativa los docentes deben propiciar un clima de confianza y desarrollar normas en clase que posibiliten la crítica constructiva y las opiniones fundamentadas. Estratégicamente, esto significa que la

retroalimentación debe ocurrir durante el proceso de aprendizaje (y no al final, cuando ya se terminó el aprendizaje de ese tema): docente y alumnos deben tener una comprensión compartida de que la finalidad de la retroalimentación es facilitar el aprendizaje (Sheppard, 2008).

Para que haya una retroalimentación eficaz es necesario que los docentes sean capaces de analizar el trabajo de los alumnos e identificar los patrones de errores y las interferencias en el aprendizaje que más atención requieren. En un estudio de intervención, Elawar y Corno (1985) descubrieron que los docentes mejoraban extraordinariamente la eficacia de la retroalimentación cuando se concentraban en estas preguntas: “¿Cuál es el error principal? ¿Cuál es la razón probable de que el alumno cometiera este error? ¿Cómo puedo guiar al alumno para que evite el error en un futuro?”.

## Supervisar el propio desempeño

El hábito de autoevaluarse se asocia con la autosupervisión del desempeño, que es la finalidad del andamiaje de la enseñanza, así como el objetivo de la evaluación formativa de Sadler (1989).

El proceso de autoevaluación se basa en que existan criterios de evaluación claros y explícitos para que los alumnos puedan pensar, aplicar y reflexionar, en el contexto de su propio trabajo. Este proceso de autoreflexión incrementa la responsabilidad y el compromiso de los alumnos ante su aprendizaje, lo que genera más colaboración en la relación alumno-docente. Los docentes, por su parte, no renuncian a su responsabilidad sino que, al compartirla, consiguen que los alumnos tengan mayor confianza en lo que deben aprender, se generan expectativas que entienden ambas partes, y se promueve que los alumnos se autorregulen.

Se sabe que los alumnos que son capaces de desarrollar estas habilidades autorreguladoras son más eficaces en su aprendizaje, y éstas suelen ser aprendidas cuando alguien que sabe



más las modela o las muestra de manera visible (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

## La ética en la evaluación

La ética le da a la evaluación la posibilidad de constituirse como un ejercicio profesional equilibrado, al regular que los juicios de los docentes se apliquen de manera imparcial, justa, equitativa, respetuosa, responsable, honesta y con compromiso social; además que se asuman las responsabilidades y se facilite la reflexión de las acciones que surgen de la evaluación.

Asimismo, la ética es un elemento a considerar en el proceso de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, con todos los actores: docentes, alumnos, madres y padres, tutores, autoridades escolares y educativas.

Un docente que evalúa debe ser un profesional ético que:

- a) trate a los alumnos de acuerdo con las orientaciones y los valores que rigen su conducta, como la honestidad, el respeto, la autonomía, la reciprocidad, la imparcialidad y la justicia;
- b) reconozca las voces de todos, asegurando que los grupos más vulnerados en la sociedad, la escuela y el salón de clases, sean igualmente escuchados durante los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación;
- c) incorpore a los alumnos en las actividades con su pleno consentimiento;
- d) logre que los resultados estén disponibles y sean legítimos para todos los interesados, y e) permita a otros docentes enterarse de lo que él hace (House, 1990; Lois-Ellin, 1999).

Algunas herramientas y estrategias que le ayudan al docente que evalúa a identificar, enfrentar y solucionar los dilemas éticos, se dividen en tres ámbitos: individual, colectivo y material, que en su conjunto permite al docente que evalúa enfrentar los desafíos éticos. Esta es una propuesta que el docente puede reflexionar y aumentar según su experiencia.

A continuación se describe cada uno de estos ámbitos.

El **ámbito individual** se refiere a todas aquellas competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que debe poseer el docente que evalúa para poder identificar, enfrentar y solucionar un dilema ético: ser reflexivo, tener formación y estar actualizado en su campo, además de contar con capacidad analítica y autocrítica.

El **ámbito colectivo** se refiere a que el docente que evalúa trabaje de manera colegiada y colaborativa para evaluar su desempeño, mediante el diálogo entre docentes para comunicar sus experiencias, avances y retos. Es necesario fomentar el intercambio de experiencias entre docentes para favorecer la conformación de redes y el desarrollo de un clima de aprendizaje, que permita la actualización y la detección de problemas comunes para establecer y comprender principios y códigos de actuación, que favorezcan al docente evaluador revisar su desempeño con base en las opiniones de otros docentes.

El **ámbito material** se refiere a las herramientas con que cuenta el docente para regular y desarrollar un proceso de evaluación ético. La evaluación debe reflejar lo que el alumno ha aprendido o le falta por aprender; de esta manera, dentro de este ámbito es necesario que el docente tenga las evidencias que le ayuden a tomar las decisiones correctas para favorecer el desempeño de los alumnos. Cabe señalar que una mala evaluación es determinante en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

En relación con la ética, la evaluación no debe considerarse una medida de control o sanción, de amenaza a los alumnos, como cambiar calificaciones o “bajarles puntos”, ya que no beneficia el proceso de aprendizaje; la evaluación debe considerarse una medida conveniente para establecer criterios centrados en mejorar el aprendizaje, que garanticen el derecho a la educación de todos los alumnos, respetando su dignidad y protegiendo sus derechos.

En suma, el tener siempre presente los tres ámbitos permitirá al docente evaluar de manera profesional y ética.



## Actividad

- Comenten en equipo los planteamientos del texto leído y a partir de sus reflexiones respondan las siguiente preguntas:
  - ¿Qué implicaciones tiene para el trabajo docente evaluar con el enfoque formativo?
  - ¿Cuáles son los retos que deben enfrentar los profesores al aplicar los elementos de una evaluación con enfoque formativo?
  - ¿Cuáles son los planteamientos que le resultan novedosos en el tema “La ética de la evaluación”?
  - ¿Cuáles de los elementos del tema “La ética de la evaluación” es necesario fortalecer en su práctica docente?
  - Con base en su experiencia docente ¿Qué implicaciones tiene poner en práctica los planteamientos del tema “La ética de la evaluación”?
- Compartan sus respuestas con el grupo.



Fotografía: María Teresa Vázquez Contreras

## III.2. Referentes para la evaluación

Para desarrollar este tema inicien con la lectura del principio pedagógico 5. “Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados”, en las pp. 29-30 del Plan de estudios 2011. Educación Básica, que se encuentra en el Material de apoyo.



### Actividad

- En equipos comenten el principio pedagógico 5. Pongan énfasis en torno a: el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
- Establezca las relaciones entre estándares curriculares y aprendizajes esperados. Para ello consideren los siguientes fragmentos del principio pedagógico 5.
  - “Los Estándares Curriculares son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar [...]”
  - “Los aprendizajes esperados son indicadores de logro que en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser [...]”
  - “[...] proveerán a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos [...]”

Los siguientes planteamientos pueden orientar la discusión.

- ¿Cómo se entiende el significado de descriptor de logro en el concepto de estándar?
- ¿Cómo se entiende el concepto **indicador de logro** en la definición de aprendizajes esperados?
- ¿Cómo se entiende la relación entre estándar y aprendizajes esperados? considerando la definición de estándar que destaca “[...] **sintetizan los**



Fotografía: Guadalupe Ramírez



## Actividad

**aprendizajes esperados** que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en Educación Preescolar por campo formativo-aspecto [...]"

- “Los **aprendizajes esperados** [...] le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula.
  - A partir del grado que atienden, identifiquen los estándares curriculares que les corresponden y registrenlos en un cuadro de doble entrada.
  - Del lado derecho del cuadro registren los aprendizajes esperados de alguna asignatura de su elección.
  - Establezcan las relaciones entre estándares y aprendizajes tomando en cuenta las actividades anteriores.
  - Concluyan esta actividad con la elaboración de un texto que atienda el tema abordado.
- 
- En plenaria presenten y comenten los textos elaborados.



### III.3. La Cartilla de Educación Básica. Documento de registro y comunicación



- Inicien la actividades de esta III unidad con la lectura del texto “La cartilla de educación Básica: Documento de registro y comunicación” pp. 38-45 del cuaderno “La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo” de la *Serie: Herramientas para la evaluación de la educación básica*.

S. La comunicación de los logros de aprendizaje de los alum

#### La Cartilla de Educación Básica: documento de registro y comunicación

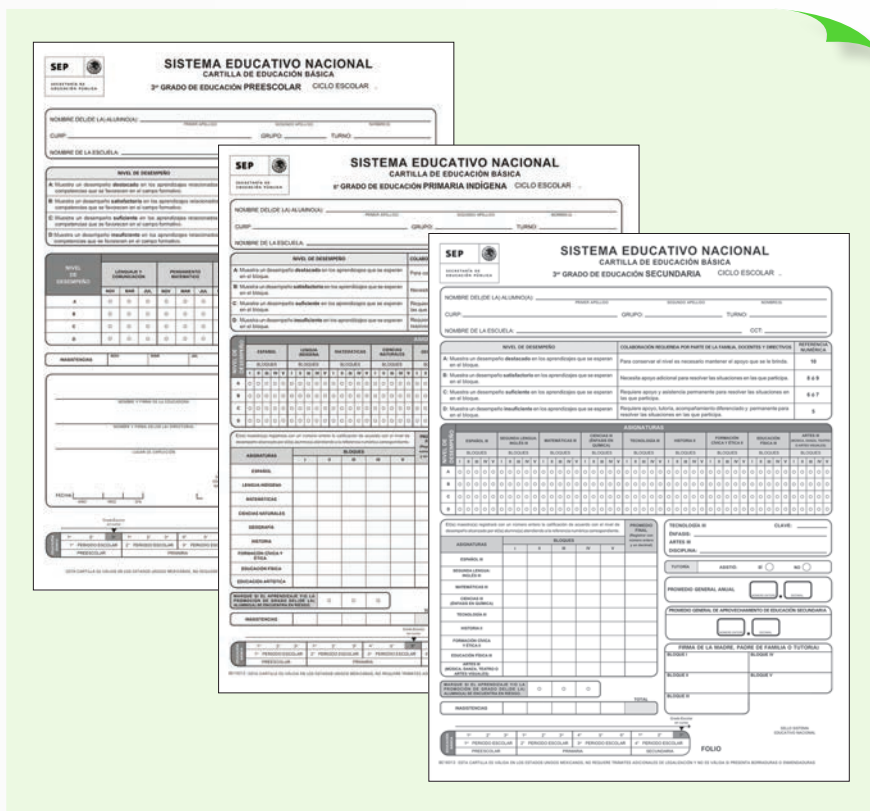
El documento oficial para el registro del aprendizaje de los alumnos es la Cartilla de Educación Básica. La información que



se consigna en ella procede de los juicios acerca del desempeño del alumno, elaborados por el docente a partir del análisis de las evidencias generadas durante el proceso de evaluación, y los cuales deberá traducir a niveles de desempeño en educación preescolar y a niveles de desempeño y referentes numéricos en primaria y secundaria.

Asimismo, la Cartilla de Educación Básica es un instrumento de comunicación que integra la especificación de los apoyos que requiere el alumno, y la explicitación de lo que el docente ha identificado que interfiere o favorece el aprendizaje del alumno. Esta información, junto con los niveles de desempeño y/o referentes numéricos, son el insumo básico para el diálogo comprensivo entre el docente y los destinatarios de la Cartilla: los alumnos y sus madres, padres de familia o tutores.





I. El enfoque formativo de la evaluación y la comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos

La Cartilla de Educación Básica tiene tres funciones:

1. Ser el documento de registro donde se consignan los niveles de desempeño en la educación preescolar y los apoyos que requiere el alumno en su proceso de aprendizaje y, en primaria y secundaria, los niveles de desempeño y los referentes



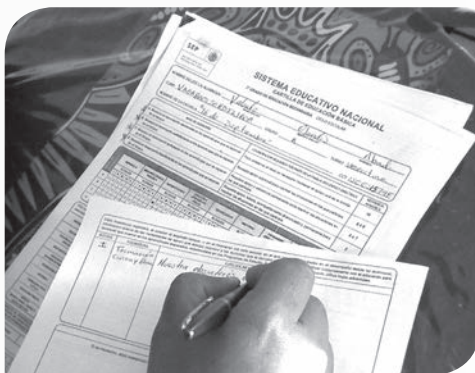
numéricos obtenidos por cada alumno en los momentos de corte. En primaria y secundaria, los momentos de corte están determinados en bimestres en relación con los bloques de estudio señalados en los programas de estudio.

2. Ser el documento de comunicación de los logros de aprendizaje. A través de la Cartilla de Educación Básica los alumnos, las madres, los padres de familia o tutores, así como el colectivo escolar podrán conocer cómo ha sido el desempeño de los alumnos; en primaria y secundaria, qué calificaciones obtuvo, además de cuáles son los apoyos, las interferencias y las situaciones que favorecen su aprendizaje para mejorarlo.
3. Conformar el historial del desempeño de los alumnos a lo largo de su tránsito por la Educación Básica. La Cartilla de Educación Básica permitirá conocer el desempeño de los alumnos, los apoyos que han requerido, las necesidades que enfrentan en su proceso de aprendizaje, así como lo que lo favorece. En este sentido, puede ser un insumo valioso para los docentes, quienes podrán conocer este desarrollo y cómo deben trabajar.

La Cartilla de Educación Básica busca mostrar el enfoque formativo de la evaluación por medio de algunos de sus elementos;

sin embargo, no será posible si se sigue concibiendo a la evaluación como parte del proceso final del aprendizaje y de la enseñanza.

Con la finalidad de conocer los componentes de la Cartilla de Educación Básica, a continuación se describe la función que desempeña cada uno.





### Los niveles de desempeño<sup>3</sup>

NIVEL DE DESEMPEÑO	COLABORACIÓN REQUERIDA POR PARTE DE LA FAMILIA, DOCENTES Y DIRECTIVOS	REFERENCIA NUMÉRICA
<b>A:</b> Muestra un desempeño <b>destacado</b> en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Para conservar el nivel es necesario mantener el apoyo que se le brinda.	<b>10</b>
<b>B:</b> Muestra un desempeño <b>satisfactorio</b> en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Necesita apoyo adicional para resolver las situaciones en las que participa.	<b>8 ó 9</b>
<b>C:</b> Muestra un desempeño <b>suficiente</b> en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Requiere apoyo y asistencia permanente para resolver las situaciones en las que participa.	<b>6 ó 7</b>
<b>D:</b> Muestra un desempeño <b>insuficiente</b> en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Requiere apoyo, tutoría, acompañamiento diferenciado y permanente para resolver las situaciones en las que participa.	<b>5</b>

La incorporación de niveles de desempeño en la Cartilla de Educación Básica tiene el propósito de valorar cualitativamente el proceso de aprendizaje respecto de los aprendizajes esperados. Los descriptores de los niveles de desempeño presentan una gradación en dos aspectos: a) el desempeño del alumno en relación con los aprendizajes esperados, y b) la frecuencia y el tipo de apoyo requerido por el alumno para lograr los aprendizajes de las situaciones en que participa.

En cada descriptor del nivel de desempeño se señala que todos los alumnos aprenden, aunque algunos no alcancen los aprendizajes esperados que corresponden al periodo de registro del que se da cuenta. Resulta importante esta observación y será necesario explicitarla al comunicar los logros de aprendizaje de cada alumno, porque el hecho de que el aprendizaje no se haya alcanzado en el nivel más alto no significa que no sucedió. Asimismo, en las descripciones se establece que todos los alumnos de Educación Básica –desde el niño de 3 o 4 años

<sup>3</sup> En el Acuerdo número 648 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la Educación Básica, se indica que en la educación preescolar habrá tres periodos de registro durante el ciclo escolar, los cuales se llevarán a cabo en noviembre, marzo y julio. En la educación primaria y secundaria, los registros se realizarán al terminar cada uno de los bloques de las asignaturas, por lo que son cinco a lo largo del ciclo escolar.

I. El enfoque formativo de la evaluación y la comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos

hasta el adolescente de 14 o 15-, requieren del apoyo docente, del de sus madres, padres o tutores, del de otros docentes y el de las autoridades educativas durante este periodo formativo, y que la razón de que haya quienes lo necesitan con mayor frecuencia o cercanía no implica que los alumnos con notables resultados no lo requieren para mejorar la calidad de sus aprendizajes. Esta valoración cualitativa, como se ha visto, se consigna en los cuatro periodos de la Educación Básica.

### Especificación de apoyos requeridos

Como documento de comunicación oficial, es necesario aprovechar la Cartilla de Educación Básica para que los resultados de las evaluaciones efectivamente apoyen el aprendizaje de los alumnos. Por ello, siempre que un alumno obtenga un nivel de desempeño que lo ponga en situación de riesgo para continuar aprendiendo, se debe utilizar el espacio correspondiente

con el fin de especificar las necesidades de apoyo que presenta, así como las acciones que se efectuarán por parte del docente, la escuela y las que corresponden a la familia, de manera que haya una conjunción de esfuerzos. Durante la comunicación de resultados será necesario expresar a las madres, los padres de familia o tutores los acuerdos que se establecieron con el alumno, a partir del análisis de los resultados de la evaluación final o sumativa. Así, se compartirá la misma meta para realizar las acciones que a cada uno le corresponden y lograr que el alumno mejore su aprendizaje.

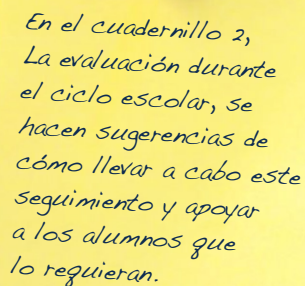
La recomendación acerca del contenido de este espacio es que comprenda, además del campo formativo o la asignatura y el bloque:



- La descripción de los apoyos que se considera debe recibir el alumno, es decir:
  - ¿Qué está interfiriendo en su aprendizaje?
  - ¿Cuál es o son las estrategias que se recomienda seguir para que mejore su aprendizaje?
  - ¿Quiénes llevarán a cabo las estrategias sugeridas y cómo lo harán?

En este último punto conviene diferenciar las estrategias que realizará el docente, lo que se solicitará a los colegas de la escuela, lo que corresponda a las madres, los padres de familia o tutores, así como lo que deberá efectuar el alumno. Sólo al involucrar a cada uno de los actores el alumno recibirá un apoyo integral y efectivamente podrá mejorar su aprendizaje.

Con el propósito de prevenir el rezago educativo o la no promoción, es importante señalar en la Cartilla de Educación Básica los apoyos que requiere el alumno de manera oportuna; razón por la que en la educación preescolar esta comunicación se hará a partir de noviembre, y en la primaria y la secundaria, a partir del segundo bloque de estudio. Esto obedece a que pasados los primeros meses, el docente habrá obtenido el conocimiento suficiente de las principales fortalezas y necesidades de sus alumnos, por lo que podrá comunicarlás con mayor precisión. Dicho momento permitirá identificar si hay alumnos que requieren de apoyo adicional y saber para quiénes deben crearse nuevas oportunidades de aprendizaje, así como estrategias de seguimiento más cercanas. No obstante, si desde el pri-



*En el cuadernillo 2,  
La evaluación durante  
el ciclo escolar, se  
hacen sugerencias de  
cómo llevar a cabo este  
seguimiento y apoyar  
a los alumnos que  
lo requieran.*

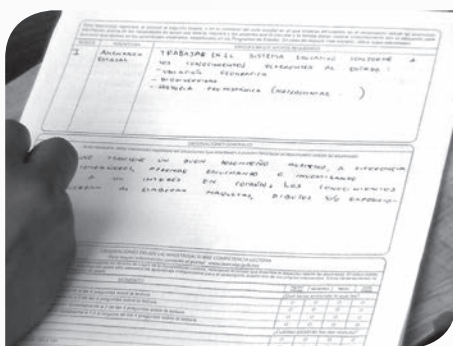
mer bloque, en primaria o secundaria, se identifica la necesidad de señalar los apoyos que requiere el alumno, se podrá indicar.

### Observaciones generales

En el espacio Observaciones generales de la Cartilla de Educación Básica se busca comunicar qué situaciones deben fortalecerse o qué situaciones son recomendables para favorecer el aprendizaje. En congruencia con el enfoque formativo de la evaluación, también es necesario hacer sugerencias que permitan a los alumnos que han logrado los aprendizajes esperados mejorar la calidad de sus aprendizajes. Asimismo, en este espacio se podrán indicar las situaciones que interfieren en el aprendizaje del alumno que no estén relacionadas con los campos formativos o las asignaturas. Como se sabe, el aprendizaje de los alumnos se vincula con diversos factores de su contexto que deben ser atendidos; por ello, en este espacio es posible hacer sugerencias al respecto que orienten a las madres, los padres de familia o tutores, así como al resto del colectivo escolar e incluso al alumno.

La Cartilla de Educación Básica es un medio de comunicación que permite a los involucrados estar al tanto de los avances

alcanzados en un periodo de corte y de lo que es posible hacer para que los alumnos aprendan lo establecido en los programas de estudio y transiten los distintos grados y niveles de la Educación Básica con los resultados deseados y los apoyos que requieren para lograrlo.



### Fragmento de la Cartilla de Educación Básica para preescolar

La educadora registrará, al finalizar el mes de noviembre, o en el momento del ciclo escolar en el que observe dificultades en el desempeño del(de la) alumno(a), información acerca de las necesidades de apoyo que éste(a) requiere y las acciones que la escuela y la familia deben realizar conjuntamente con el educando para favorecer que avance en los aprendizajes relacionados con las competencias del campo formativo. En caso de requerir más espacio, utilice hojas adicionales.

CAMPO FORMATIVO	ESPECIFICAR LOS APOYOS REQUERIDOS
Lenguaje y comunicación	Requiere apoyo en casa y en la escuela para hablar clara y fluidamente, así como relacionarse. El apoyo se le puede dar con oportunidades de conversar, pidiéndole que narre algunos sucesos y ayudándole a que los cuente con la secuencia en que ocurrieron. También es importante pedirle su opinión sobre cosas que pasan, lugares que visita y apoyarlo en las tareas de consulta que en la escuela le pedirán para obtener información y luego compartirla.
Desarrollo personal y social	

### Fragmento de la Cartilla de Educación Básica para primaria

El(la) maestro(a) registrará, al concluir el segundo bloque, o en el momento del ciclo escolar en el que observe dificultades en el desempeño del(de la) alumno(a), información acerca de las necesidades de apoyo que éste(a) requiere y las acciones que la escuela y la familia deben realizar conjuntamente con el educando para favorecer que avance en los aprendizajes esperados, establecidos en los Programas de Estudio. En caso de requerir más espacio, utilice hojas adicionales.

BLOQUE	ASIGNATURA	ESPECIFICAR LOS APOYOS REQUERIDOS
I	Español	Para fortalecer la adquisición de la lectura y la escritura, Karla Alejandra requiere continuar la lectura y la escritura de diversas palabras. Se sugiere que en casa busque palabras que inicien con la misma letra de su nombre, en periódicos, libros, cuentos y revistas. Es recomendable que las palabras sean de diferentes tamaños, tipos, en mayúsculas y minúsculas, para recortarlas y ordenarlas. En el salón de clases tenemos actividades parecidas de manera permanente, para que la niña avance en la adquisición de la lengua escrita.
I	Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	Para favorecer la cultura de la prevención, es recomendable que Karla Alejandra practique hábitos de higiene, como: el baño diario y el lavado de manos y boca. En la escuela continuaremos con la práctica del lavado de las manos después de ir al baño y antes de comer, así como el cepillado de dientes, para que pueda comprender la importancia de cuidar su salud.
II	Matemáticas	Para favorecer la resolución de problemas de suma y resta, se sugiere continuar en casa con el juego de "La tiendita", solicitando que elabore notas de consumo. En el salón continuaremos con esta actividad pidiéndole que argumente sus respuestas para identificar las necesidades de apoyo.

I. El enfoque formativo de la evaluación y la comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos



## Actividad

- En plenaria comenten el contenido del documento.
  - ¿Cuáles son las funciones de la Cartilla de Educación Básica?
  - ¿Cuáles son los propósitos de incorporar los niveles de desempeño?
  - ¿Por qué y para qué se incorpora el apartado de colaboración requerida?
  - ¿Cuál ha sido su experiencia en la aplicación de la Cartilla de Educación Básica?
  
- En equipos observen los formatos de la *Cartilla de Educación Básica* de cada uno de los cuatro periodos, que se encuentran en el apartado y orienten su revisión con los siguientes referentes:
  - Componentes comunes a todos los periodos.
  - Componentes específicos para cada periodo.

### En *Preescolar*

NIVEL DE DESEMPEÑO	COLABORACIÓN REQUERIDA POR PARTE DE LA FAMILIA, DOCENTES Y DIRECTIVOS
<b>A:</b> Muestra un desempeño <b>destacado</b> en los aprendizajes relacionados con las competencias que se favorecen en el campo formativo.	Para conservar el nivel es necesario mantener el apoyo que se le brinda.
<b>B:</b> Muestra un desempeño <b>satisfactorio</b> en los aprendizajes relacionados con las competencias que se favorecen en el campo formativo.	Necesita apoyo adicional para resolver las situaciones en las que participa.
<b>C:</b> Muestra un desempeño <b>suficiente</b> en los aprendizajes relacionados con las competencias que se favorecen en el campo formativo.	Requiere apoyo y asistencia permanente para resolver las situaciones en las que participa.
<b>D:</b> Muestra un desempeño <b>insuficiente</b> en los aprendizajes relacionados con las competencias que se favorecen en el campo formativo.	Requiere apoyo, tutoría, acompañamiento diferenciado y permanente para resolver las situaciones en las que participa.

### En *Primaria y Secundaria*

NIVEL DE DESEMPEÑO	COLABORACIÓN REQUERIDA POR PARTE DE LA FAMILIA, DOCENTES Y DIRECTIVOS	REFERENCIA NUMÉRICA
<b>A:</b> Muestra un desempeño <b>destacado</b> en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Para conservar el nivel es necesario mantener el apoyo que se le brinda.	<b>10</b>
<b>B:</b> Muestra un desempeño <b>satisfactorio</b> en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Necesita apoyo adicional para resolver las situaciones en las que participa.	<b>8 ó 9</b>
<b>C:</b> Muestra un desempeño <b>suficiente</b> en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Requiere apoyo y asistencia permanente para resolver las situaciones en las que participa.	<b>6 ó 7</b>
<b>D:</b> Muestra un desempeño <b>insuficiente</b> en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Requiere apoyo, tutoría, acompañamiento diferenciado y permanente para resolver las situaciones en las que participa.	<b>5</b>



## Actividad

- Organizados en equipos revisen y comenten los componentes de cada cartilla correspondiente al nivel-grado en el que trabajan, específicamente sobre:
  - Momentos de corte.
  - Información que registran en cada momento.
  - Información que ofrecen a las madres, los padres o los tutores de los alumnos.
  - Retos que implica la definición de los apoyos requeridos.

### De *Preescolar*

La educadora registrará, al finalizar el mes de noviembre, o en el momento del ciclo escolar en el que observe dificultades en el desempeño del(de la) alumno(a), información acerca de las necesidades de apoyo que éste(a) requiere y las acciones que la escuela y la familia deben realizar conjuntamente con el educando para favorecer que avance en los aprendizajes relacionados con las competencias del campo formativo. En caso de requerir más espacio, utilice hojas adicionales.

CAMPO FORMATIVO	ESPECIFICAR LOS APOYOS REQUERIDOS

### De *Primaria y Secundaria*

El(la) maestro(a) registrará, al concluir el segundo bloque, o en el momento del ciclo escolar en el que observe dificultades en el desempeño del(de la) alumno(a), información acerca de las necesidades de apoyo que éste(a) requiere y las acciones que la escuela y la familia deben realizar conjuntamente con el educando para favorecer que avance en los aprendizajes esperados, establecidos en los Programas de Estudio. En caso de requerir más espacio, utilice hojas adicionales.

BLOQUE	ASIGNATURA	ESPECIFICAR LOS APOYOS REQUERIDOS



## Actividad

- Compartan en el equipo algunos ejemplos que ustedes han elaborado.

En plenaria presenten el resultado de este análisis.

- Para orientar las participaciones se plantean las siguientes ideas:
  - ¿Cuáles son los procesos de acopio, organización y sistematización de las evidencias de aprendizaje que utilizan?
  - ¿Qué utilidad observan en el espacio establecido para la difusión de apoyos?
  - ¿Cómo pueden promover la participación de los padres de familia y de los directivos escolares?
- Elaboren en colectivo algunas conclusiones en torno al tema desarrollado en esta actividad.
- A partir de ellas elaboren un texto en el que expresen:
  - ¿De que forma se manifiesta el enfoque formativo de la evaluación en la Cartilla de Educación Básica.





### III.4. La comunicación de resultados



- Realicen una estrategia de lectura en colectivo del texto “Aprender a comunicar y comunicar para aprender” pp. 46-61 del cuaderno “La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo” de la *Serie: Herramientas para la evaluación de la educación básica*.

5. La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo

#### Aprender a comunicar y comunicar para aprender



Al comunicar los logros de aprendizaje desde el enfoque formativo se busca propiciar que todos los alumnos mejoren sus aprendizajes, tanto los que alcanzaron los aprendizajes esperados como quienes no los han logrado. La comunicación implica llevar a cabo un diálogo en un ambiente de confianza que propicie el intercambio de ideas, experiencias y dudas entre el docente y el alumno, el docente y la familia, y el docente y sus colegas. El contenido de esta comunicación se determina por la retroalimentación que genera el docente a partir de la valoración de los logros de aprendizaje de sus alumnos.

Los especialistas en evaluación recomiendan ir más allá de la retroalimentación tradicional<sup>4</sup> para impulsar el aprendizaje de los alumnos. Por tanto, para realizar una comunicación que cumpla con este propósito, es preciso analizar de manera breve la retroalimentación con el fin de comprender en qué consiste y cuáles son los aspectos que deben considerarse para integrarla.

Por retroalimentación se entiende aquella información que contiene los juicios de valor sobre el aprendizaje del alumno, la explicitación de la brecha existente entre el aprendizaje esperado y el logrado, o la explicitación sobre el logro del aprendizaje y las orientaciones que permitirán al alumno mejorar sus aprendizajes (Wiggins, 1998, citado en Picaroni, 2009). La com-

<sup>4</sup> Véase Introducción. Actualmente, en la literatura sobre evaluación de aprendizajes escolares se utilizan los términos retroalimentación, devolución o regulación de los aprendizajes. Entre los dos primeros no existe una diferencia conceptual significativa y el tercero, que procede de la investigación francesa, hace hincapié en la función de la evaluación como impulsora de la autorregulación de los alumnos. No obstante estas diferencias, los tres términos aluden a la comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos.

prensión de estos tres tipos de información por parte del alumno, las madres, los padres de familia o cualquier otro destinatario durante la comunicación, dará sentido a la retroalimentación y generará un cambio que permita el cumplimiento de su propósito.

Rebeca Anijovich (2010) señala algunos aspectos que pueden considerarse en la retroalimentación y sirven de base para llevar a cabo la comunicación con alumnos, madres, padres de familia o tutores y con los colegas docentes, entre ellos destacan los siguientes:

- La retroalimentación abarca desde los conocimientos de los alumnos, sus procesos de aprendizaje, su autoestima y su motivación hasta sus acciones futuras. Esto significa que cualquier retroalimentación que se proporcione tendrá un impacto, y según el contenido y la forma en que se brinde, éste puede ser positivo o negativo en los alumnos.
- Cada evaluación debe incluir la comunicación de los logros de aprendizaje y, por tanto, la retroalimentación. Sólo si esta comunicación se convierte en una acción sistemática, los alumnos podrán integrarla a su proceso de aprendizaje. En consecuencia, es necesario que en las evaluaciones inicial, del proceso y final, así como en las co-evaluaciones y autoevaluaciones, se brinde un espacio para retroalimentar el aprendizaje de los alumnos.
- La retroalimentación se hace sobre lo que ya sucedió; sin embargo, debe establecerse un puente entre lo logrado y lo que debe efectuarse para mejorarlo en el futuro inmediato.
- Cuando el alumno comprende que la retroalimentación favorece el análisis de sus resultados y cómo puede mejorarlos, permite que se establezca un diálogo con él, es decir, que se le considere un actor activo y no sólo un receptor de información, ya que en la medida en que ex-

presa sus inquietudes, dudas y valoraciones y las contrasta con el punto de vista del docente o de sus compañeros, puede esclarecerlas y contar con la información para realizar cambios y mejorar su aprendizaje.

- La elección entre la retroalimentación grupal y una individual deberá considerar las características del grupo. Por lo general, en la medida en que el alumno va logrando la madurez para responsabilizarse de su proceso de aprendizaje y tiene un mayor conocimiento de sus fortalezas y debilidades, podrá aprovechar las retroalimentaciones grupales. Si a esto se agrega el ambiente de colaboración, estas retroalimentaciones incluso propiciarán el intercambio de estrategias, ideas y recursos entre los alumnos. Si en el grupo aún no se ha consolidado este ambiente o existe una desigual responsabilidad sobre el aprendizaje, es posible organizarlo para realizar retroalimentaciones a grupos más pequeños y comentar con ellos los aprendizajes logrados y las dificultades más frecuentes para que expresen sus necesidades y compartan sus puntos de vista y estrategias con el fin de que el intercambio favorezca el mejoramiento del aprendizaje de todos, así como el ambiente de colaboración. La retroalimentación individual siempre dará la oportunidad de conocer mejor a los alumnos y de crear compromisos que atiendan las características particulares de cada uno. En los casos de los alumnos cuyas interferencias en el aprendizaje estén provocando un rezago respecto del resto de sus compañeros, una retroalimentación individual brindará información valiosa para ofrecerles los apoyos que requieran.
- La retroalimentación debe buscar establecer una conversación que permita comprender al otro y propiciar el intercambio y el contraste de puntos de vista, este inter-

cambio debe permitir indagar y esclarecer las causas de los logros o dificultades de aprendizaje obtenidos por el alumno, construir un consenso al respecto para poder orientar el mejoramiento del aprendizaje y establecer compromisos con los alumnos.

Durante la comunicación, cada uno de estos aspectos deberá considerar las características de los alumnos y su nivel de desarrollo y de aprendizaje.

## La comunicación de los logros con los alumnos

La comunicación de los logros de aprendizaje con los alumnos no tiene una forma única de realizarse, por lo que será la experiencia y el conocimiento del docente sobre los alumnos lo que le permitirá elegir la más adecuada. A continuación se presenta un conjunto de sugerencias acerca de qué debe incluir la comunicación.

La primera consideración es que si los alumnos reciben una retroalimentación que los motive y oriente adecuadamente, podrán aprender a autorregular sus procesos de aprendizaje; en otras palabras, aprenderán a aprender y tendrán interés en lograrlo.

En la educación preescolar, el docente desempeña un papel más activo en este proceso y va mostrando al niño o a la niña, a través de sus intervenciones, cómo obtener mejores resultados. Estas intervenciones, de acuerdo con Fons y Weissman (2004), estimulan la autorregulación. Como afirman estas autoras: "También los niños pueden aprender, con la ayuda del adulto, a analizar qué sucedió en la realización



de sus actividades; qué condiciones y estrategias facilitaron tal o cual resultado o condujeron a tal o cual situación satisfactoria o enojosa y hacer propuestas de modificación de estrategias y condiciones para las próximas actividades. Es decir, pueden aprender a autorregularse" (p. 75).

En atención a la edad de los alumnos, la comunicación con ellos debe basarse en las observaciones de lo que el alumno ha aprendido y cómo lo ha logrado. Además, Fons y Wiessman (2004:76) recomiendan:

- Confiar absolutamente en las capacidades del niño, y acoger todas sus respuestas como lo más interesante que sucede en el día.
- No imponer los criterios del adulto, es decir, no manipular las preguntas para que el niño responda lo que el adulto pretende.
- Saber esperar nuevas respuestas y nuevas preguntas por parte del alumno.
- Ayudar al alumno a comprender el presente para inventar el futuro.

En tanto esta comunicación tendrá la intención de indagar acerca del proceso de aprendizaje del alumno, así como el propósito de obtener información para guiarlo hacia nuevas formas de ser y hacer, se recomienda que en un ambiente de confianza, se le planteen preguntas como: ¿cómo lograste esto?, ¿estás contento por cómo te salió?, ¿te gustaría intentarlo de otra manera? o ¿has intentado hacerlo diferente?

Conforme el alumno adquiere mayor grado de madurez para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje de manera consciente, además de incluir las recomendaciones de Fons y Wiessman, la comunicación debe incorporar lo indicado en la figura 3.

Figura 3. Comunicación de los logros de aprendizaje al alumno



Al comunicar los logros de aprendizaje a los alumnos, deben cuidarse el contenido, la forma y el tiempo transcurrido desde que se realizó la evaluación hasta que se conversa con ellos. El factor tiempo tiene un significado en la comunicación de los logros de aprendizaje: si no se lleva a cabo en un lapso breve y razonable, perderá relevancia para los alumnos. Por esta razón, es importante que en la planificación se contemple el tiempo necesario para esta comunicación.

Diversos investigadores señalan la necesidad de llevar a cabo la comunicación en un ambiente de confianza, donde el docente y los alumnos se sientan cómodos y con libertad para entablar un diálogo constructivo. De lo contrario, es posible que el alumno no exprese sus inquietudes y dudas dando lugar a un círculo vicioso en el que persistan los obstáculos.

En cuanto al contenido, se sugiere incorporar un diálogo en el que se aborden los aspectos que se describen a continuación.

I. El enfoque formativo de la evaluación y la comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos



1. La valoración del logro de los aprendizajes de los alumnos son los juicios que construye el docente con base en el proceso de evaluación. Dado que el juicio tiene este fundamento, es importante explicar a los alumnos cómo se llegó a él. En este punto, se sugiere recuperar cuál era el aprendizaje esperado y cuáles fueron los criterios de evaluación establecidos desde el inicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, se debe considerar que las explicaciones serán más efectivas si son motivadoras y respetuosas, y si destacan en primera instancia los avances y los logros, con el fin de lograr un impacto positivo sobre la autoestima y la motivación.
2. La comunicación debe abordar, cuando sea el caso, la brecha entre el aprendizaje esperado y el logrado teniendo como punto de partida los avances para introducir lo no alcanzado. Por tanto, es conveniente referirse a las dificultades como un suceso temporal que puede superarse, es decir, como pasos del aprendizaje, y a los logros como algo que permanecerá.
3. Al abordar los aprendizajes esperados y los logros alcanzados para establecer la distancia entre unos y otros, se debe verificar que el alumno comprenda los aprendizajes que se persiguen. Es posible que si el alumno no entendió desde el inicio cuáles eran los aprendizajes ni con qué criterios se evaluarían, sus resultados no sean los deseados. En estos casos explicarlos nuevamente le permitirá comprender el porqué de sus resultados.

Para los alumnos que alcanzaron los aprendizajes esperados, la comunicación debe explicarle sus logros con las mismas referencias, lo que permitirá que incremente su seguridad, autoestima y motivación, pero también brinda la oportunidad de plantearle retos que le ayudarán a ir más allá.

Escuchar al alumno e indagar la explicación de sus logros, permitirá conocer cómo fue su proceso de aprendizaje,



Estudios realizados por el Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluaciones (GTEE) junto con el Programa de la Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) (2010) y por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México (2011), acerca de las prácticas de evaluación de docentes de primaria de México y América Latina ponen de manifiesto la necesidad de reflexionar sobre si los docentes llevan a cabo retroalimentaciones y sobre las consecuencias de lo que cada uno concibe como retroalimentación. Una de las prácticas más comunes entre los docentes es acompañar con alguna frase de felicitación o de solicitud de mayor esfuerzo los logros de aprendizaje de los alumnos. Además de que esta práctica sólo incluye uno de los tres tipos de información que constituyen la retroalimentación, sus consecuencias pueden ser negativas, porque incluso las frases cuya intención es felicitar a un alumno, pueden impedir que reconozca que puede mejorar su aprendizaje. También, estas investigaciones muestran que este tipo de frases no motivan a los alumnos a cambiar en el futuro ni generan en los padres de familia mayor atención hacia la formación de sus hijos, más bien suelen provocar que se convenzan de que con lo que hacen es suficiente o de que no tiene sentido un mayor esfuerzo, ya que el alumno no tiene la posibilidad de alcanzar los resultados esperados.

**En conclusión**, esta práctica impacta negativamente los aprendizajes de los alumnos, porque no los mejora; tampoco transforma sus procesos de aprendizaje ni genera acciones futuras, y puede tener efectos no deseados sobre la autoestima y la motivación por aprender.

I. El enfoque formativo de la evaluación y la comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos



qué estrategias utilizó y cómo analizó la información, además de las dificultades que tuvo o lo que no comprendió. Para obtener esta información, será necesario hacer preguntas que permitan esclarecer al docente y al alumno, lo que dio lugar a los aprendizajes logrados.

4. Dirigir la conversación para que el alumno reflexione cómo aprende. En esta parte de la comunicación, conviene retomar sus logros y las estrategias, así como las acciones y decisiones que lo llevaron a obtenerlos. A partir de esto, guiarlo para que revise lo que no alcanzó, ya que es posible que él mismo detecte si dejó de hacer algo, intentó una estrategia que no dio los resultados esperados o identifique sus equivocaciones. Esta práctica propiciará que progresivamente se responsabilice de su proceso de aprendizaje, que aproveche mejor sus fortalezas y tenga claridad sobre lo que debe mejorar.

Al analizar con el alumno el camino recorrido, el docente obtiene información para decidir qué es prioritario atender y cuáles son las orientaciones que requiere el alumno para mejorar su aprendizaje, así como identificar lo que interfiere o favorece en su aprendizaje. Información que podrá recuperar y registrar en la Cartilla de Educación Básica.

5. A partir del análisis de resultados, el docente y el alumno establecen metas cuya principal característica consiste en que deben constituir un reto alcanzable para el alumno. Estas metas deberán ir acompañadas de una estrategia que lo guíe para alcanzarlas. Dicha condición generará un compromiso por parte del alumno con su aprendizaje, así como la motivación necesaria para cumplir la tarea, ya que conocerá sus fortalezas, sabrá qué pasos debe seguir, prever dificultades, comprenderá que puede lograrlo y tendrá la confianza de preguntar cuando tenga dudas o dificultades; si esta práctica es sistemática, permitirá que las subsiguientes

se realicen con mayor agilidad, porque el conocimiento del alumno sobre su proceso de aprendizaje y su responsabilidad sobre él serán cada vez mayores y más sólidos.

Para dimensionar el significado de esta práctica en la formación de los alumnos, Batalloso señala:

Conseguir que nuestros alumnos participen significa permitir que asuman responsabilidades, y cuando nuestros alumnos son capaces de asumir y compartir responsabilidades y compromisos están explícita e implícitamente desarrollándose como personas, están aprendiendo a diferenciar las situaciones que dependen de ellos y se pueden modificar fácilmente, y otras que no dependen de ellos y requieren acciones colectivas. Asumir responsabilidades les va a permitir construir una identidad equilibrada y un buen concepto de sí mismos, y aprenderán también que la pasividad y la rutina no son las prácticas adecuadas para crecer, para desarrollarse (2004:52 y 53).

Escuchar y observar a los alumnos durante la comunicación brindará información valiosa. Por esta razón, es necesario que el docente propicie una comunicación donde el alumno sea activo, reaccione y exprese sus impresiones, preocupaciones y puntos de vista en un ambiente de confianza donde prevalezca el respeto. Además, escucharlos durante la conversación permitirá al docente adecuar su lenguaje verbal y corporal para cumplir el propósito de la comunicación. También favorecerá que el alumno comprenda que la evaluación le puede ayudar a aprender.

Con el propósito de lograr que la comunicación favorezca el mejoramiento de la calidad y del nivel de los aprendizajes, es necesario tener presentes sus impactos en la autoestima y la motivación para aprender. Por ello, para concluir esta sección se insiste en que el docente considere que:

La manera en que el profesor o profesora informa al alumno o alumna de sus resultados, y de la evolución de su proceso de aprendizaje, influye mucho en la autoimagen que va construyendo este alumno o alumna y en las expectativas que se va configurando, y estas expectativas son un condicionante muy relevante de sus posibilidades futuras. Tal como se ha dicho anteriormente, la confianza en las propias posibilidades para realizar una tarea, ayuda de manera importante a que la tarea pueda ser realizada adecuadamente (Gané y Parcerisa, 2008:118).

## La comunicación de los logros con las madres, los padres de familia o tutores

Existen muchas preguntas alrededor de la comunicación de los logros de aprendizaje con las madres, los padres de familia o tutores. Sin embargo, las de mayor relevancia para el aprendizaje de los alumnos son: ¿qué información debe proporcionarse a las madres, los padres o tutores?, ¿qué información puede brindar el docente para que las madres, los padres o tutores comprendan los logros de aprendizaje del alumno? y ¿cómo pueden contribuir a mejorar el aprendizaje de los alumnos?

Las madres, los padres o tutores de los alumnos generalmente tienen un interés especial en la información relacionada con los logros de aprendizaje de sus hijos o pupilos, y si no conocen el

significado de un nivel de desempeño o calificación, suelen crear sus propias explicaciones y tomar o no medidas al respecto. Estas explicaciones pueden basarse en los logros previos de sus hijos o en el conocimiento que tienen de éstos. Por tanto, si el resultado era el esperado por ellos, suelen no hacer nada y tomar una actitud de aceptación o resignación, según sea el caso. Si, por el contrario, el resultado es inesperado, buscan las razones o crean una explicación cuando no reciben orientación, y las medidas que puedan o no tomar en estos casos no contarán ni con la información ni con las sugerencias adecuadas, por lo que no siempre contribuirán al mejoramiento del aprendizaje de sus alumnos.

Al respecto, la Cartilla de Educación Básica permite consignar orientaciones más puntuales sobre el logro de los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, el intercambio personal con las madres, los padres de familia o tutores posibilita comprenderla mejor y enriquecerla.

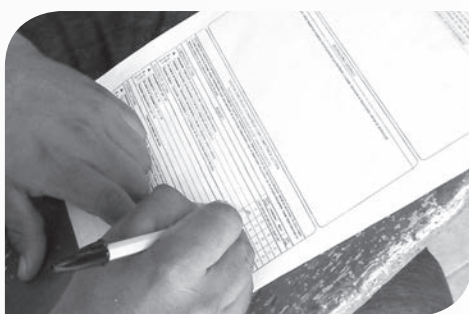
Si las madres, los padres o tutores conocen el proceso seguido por sus hijos o pupilos, entonces, los aprendizajes esperados, los retos que suponen y los criterios con que se evalúan, así como los progresos y obstáculos que el docente ha identificado, podrán incentivarlos a realizarlas de la mejor manera. En primer lugar, esto les permitirá comprender qué se espera de los alumnos y cuáles pueden ser los retos que deben enfrentar en su camino como aprendices, así como cuáles son sus fortalezas y cuáles sus áreas de mejora.

El desarrollo de los hijos en la escuela suele brindar a las madres y los padres otro punto de vista sobre sus hijos, y si éste se explica con claridad, es probable que puedan trabajar junto con alumnos y docentes para mejorar su desempeño. Por consiguiente, debe comunicárseles las acciones que se llevarán a cabo desde la escuela: cuáles son las estrategias que implementará el maestro, cuáles fueron los acuerdos establecidos con el alumno y cómo puede apoyarse desde casa. De esta manera, será posible coordinar apoyos.

De igual manera, establecer la comunicación en un ambiente de confianza y respeto, así como escuchar lo que las madres y los padres expresan acerca del proceso de aprendizaje de sus hijos, permitirá al docente identificar o comprender lo que interfiere en el aprendizaje y tomar decisiones para precisar las situaciones que desde el ámbito familiar han impulsado el buen desempeño del alumno, o bien superarlas, pero solicitando que permanezcan dado que resultan beneficiosas.

A partir del diálogo, y una vez que las madres, los padres de familia o tutores cuentan con la información adecuada, pueden:

- Contribuir al desarrollo de hábitos, de procedimientos de la vida cotidiana y de actividades que favorezcan el aprendizaje.
- Ayudar a sus hijos a aprender a organizar el tiempo que deben dedicar a los compromisos adquiridos o a las tareas.
- Desarrollar actitudes positivas hacia el estudio y el aprendizaje.
- Fomentar actitudes para una mejor convivencia en la escuela y para la colaboración con sus compañeros.
- Propiciar situaciones que favorezcan su aprendizaje.
- Brindar el respaldo que requieren sus hijos o pupilos para saber que pueden ser aprendices exitosos.
- Fortalecer la motivación para aprender y para mejorar los aprendizajes.



La motivación familiar es importante para los alumnos, porque les brinda el respaldo y la confianza emocional que necesitan en este periodo de su vida. Por esta razón, la comunicación con las madres y los pa-

dres respecto de los logros de aprendizaje de sus hijos, también debe iniciar con el reconocimiento de los logros. Si a partir de la comunicación con los alumnos se obtuvo información relacionada con su motivación y autoestima, es recomendable compartirla con las madres y los padres para que ellos puedan apoyar en su fortalecimiento desde casa.

En conclusión, el docente debe procurar una comunicación constante con las madres, los padres de familia o tutores y no sólo cuando el alumno presenta ciertas dificultades o cuando deben firmarse las Cartillas de Educación Básica.

### **La comunicación de los logros de aprendizaje y el mejoramiento de práctica docente**

Desde la evaluación diagnóstica o inicial que se efectúa al comienzo de un ciclo escolar, los docentes hacen ajustes a la enseñanza para que se adapte a las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos. Lo mismo sucede al principio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada secuencia didáctica: después de la evaluación inicial, los docentes revisan las estrategias didácticas para hacer las modificaciones que permitan que los alumnos logren los aprendizajes esperados. Estos primeros ajustes a las evaluaciones del proceso brindan información que permite a los docentes reelaborar o implementar otras estrategias didácticas para superar los obstáculos que presentan los alumnos en sus avances respecto del aprendizaje esperado. Desde este punto de vista, la evaluación impulsa constantemente el mejoramiento de la enseñanza cuando el docente tiene la disposición de hacer una lectura de los logros de aprendizaje que le permita valorar su intervención. Ésta es una muestra de cómo la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación están vinculados y se retroalimentan con frecuencia.

La reflexión que el docente haga de su práctica le permitirá obtener propuestas más sólidas para solventar los problemas y conseguir que todos sus alumnos alcancen el o los aprendizajes esperados.

El proceso de evaluación que el docente lleva a cabo sobre los logros de aprendizaje de los alumnos, es un insumo de información importante para reflexionar sobre su práctica docente, así como para comunicar los logros a los alumnos y a las madres y los padres de familia.

La revisión del trabajo desarrollado permite identificar las situaciones y estrategias didácticas que potenciaron el logro de los aprendizajes esperados y que mejor se adecuaron a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, así como las que sólo dieron resultados positivos con algunos y las que fue ineludible cambiar porque no funcionaron. En el mismo análisis, se recomienda mencionar los criterios, estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación empleados, para tener claridad sobre su pertinencia, así como señalar la selección de evidencias de aprendizaje que se realizó para las evaluaciones de proceso y final con el propósito de valorar su relevancia, validez y confiabilidad.

Al intercambiar esta información durante la comunicación de los logros de aprendizaje con los alumnos y sus madres, sus padres de familia o tutores, pueden retomarse las aportaciones de cada uno de ellos para valorar el desempeño docente. Se sugiere que en estas conversaciones se ponga especial atención a la claridad de la comunicación durante la enseñanza y el aprendizaje, por ejemplo, sobre el aprendizaje esperado, el camino para alcanzarlo y los criterios de evaluación. Además, la construcción de acuerdos con los alumnos representan una oportunidad para poner a prueba modificaciones de la enseñanza.

En este proceso, la experiencia y el conocimiento que el docente ha obtenido de cada alumno y del grupo durante el ciclo escolar, darán significación a la información recopilada y le permitirá tomar decisiones de manera más asertiva y comprensiva.

La evaluación de la enseñanza que permite mejorar la práctica docente, va más allá de la comunicación de los logros de aprendizaje e incluye, según Sanmartí (2010:128), al menos, los siguientes componentes:

- Detectar la adecuación de los aprendizajes a una determinada realidad escolar y la coherencia, en relación con los contenidos, las actividades de enseñanza y los criterios de evaluación aplicados.
- Emitir juicios de los aspectos que conviene reforzar y de las posibles causas de las incoherencias detectadas.
- Tomar decisiones acerca de cómo innovar para superar las deficiencias observadas.

La posibilidad de innovar y mejorar la práctica docente se relaciona directamente con la disposición del docente a evaluar su propio desempeño y a aprovechar las oportunidades que le ofrece la evaluación y la comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos para recopilar y sistematizar la información que le permita autorregular su desempeño profesional.



I. El enfoque formativo de la evaluación y la comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos





## Actividad

- Al interior de los equipos de trabajo analicen sobre los conceptos relevantes que presenta el documento leído, reflexionen las implicaciones que estos tienen en su práctica que como maestros realizan cotidianamente en la escuela.
- Con base en los planteamientos sobre “Retroalimentación” presentes en el documento; seleccione a un compañero de grupo y a partir de sus observaciones de su trabajo durante este curso, elabore algunas notas que permita retroalimentar su desempeño.
- Comparta su escrito con su compañero.
- Mantengan este producto para el desarrollo de las siguientes actividades.
- Con base en el esquema de la página 51 del texto leído, brinde ejemplos concretos, derivados de sus prácticas de evaluación, sobre cada uno de los aspectos que implica la comunicación de los logros de aprendizaje a sus alumnos. Regístrelos en un texto.
- Con los elementos registrados a partir del esquema, analice el texto sobre su desempeño que le fue entregado y establezca formas sobre como retroalimentar su forma de trabajo.
- Comparta sus propuestas con el compañero que le realizó las observaciones, enriquezcan con opiniones y recomendaciones lo elaborado por cada integrante.
- A partir de los planteamientos sobre “La comunicación de los logros de aprendizaje y el mejoramiento de la práctica docente” preparen una escenificación breve en la que se represente la forma en la que se habrán de comunicar los resultados de la evaluación a los padres de familia y/o tutores.
- Lleven a cabo la representación y posterior a esta como auditorio, aporten ideas, recomendaciones y sugerencias en torno a como este proceso puede ser mas útil y enriquecedor para alumnos, padres de familia y maestros.



## Actividad

- Para concluir y a partir de las actividades realizadas elaboren en plenaria conclusiones en torno a:
  - ¿Cómo?
  - ¿En qué forma?
  - Y ¿Por qué la evaluación contribuye al mejoramiento de la práctica docente?
- Regístrenles y consérvenlas como producto de esta unidad.

## Bibliografía

- ABBAGNANO, Nicola, Visalberghi, A. (1992), *Historia de la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ARGUDÍN Vázquez, Yolanda (2001), “Educación basada en competencias”. En: *Educar*, Revista de Educación, Nueva Época, Núm. 16, Enero – Marzo. México. *teaching* (E. Del Valle Guerrero, Trad., págs. 1-7). Nueva York, RoutledgeFalmer.
- BORDAS, Inmaculada (2005), “La evaluación educativa.” En: *Psicopedagogía para docentes*. Madrid, UNED
- COLL, César (2004), *Psicología y Currículo*. Madrid, Paidós.
- GOODSON, Ivor F. *Historias de vida del profesorado*. (págs. 106-111). Barcelona, Octaedro-EUB.
- GUBA, G. E. y Lincoln, Y. S. (1982), *Evaluación efectiva*. San Francisco, Jossey Bass Publishers.
- GUBA, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989), *Cuarta generación de la evaluación*. Newbury Park, Ca., Sage Publications
- HOUSE, E. R. (1989). *Evaluating with validity*. Newbury Park, Ca., Sage.
- IBARGÜENGOITIA, Jorge (1990), El Puente de los Asnos, en *Viajes en la América Ignota*. México, Mortiz. Páginas 146-149
- JOINT Committee on Standards for Educational Evaluation (1988), *The personnel evaluation standards*. Newbury Park, CA, Sage.
- KELLAGHAN, T. (1982), *La evaluación educativa*. Bogotá, Universidad Pontificia Javeriana
- LÓPEZ, B., e Hinojosa, E. (2003), *Evaluación del Aprendizaje. Alternativas y Nuevos Desarrollos*. México, Editorial Trillas.
- MCCALL, W. A. (1920), Un nuevo tipo de exámenes escolares. *Journal of Educational Research*, January.
- MATEO, J. y otros (1993), *La evaluación en el aula universitaria*. España, ICE-Universidad de Zaragoza.
- NEUS Sanmartí, J.J. (2008), La evaluación es el motor del aprendizaje. En: *Evaluar para aprender*, España, Editorial Graó.
- NEUS Sanmartí, J.J. (2008), *10 ideas claves. Evaluar para aprender*, España, Graó.
- NEUS Sanmartí, J.J. (2008), “La función pedagógica de la evaluación.” En: Ballester M., et al. *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (5ª ed.), España, Graó.
- PERRENOUD, P. (2010), *Construir competencias desde la escuela*. México, Sáez editor.
- REYES Ochoa, Luis Antonio (2006), *Estándares de desempeño docente*. Santiago de Chile, Universidad Católica Silva Enríquez.
- RAMÍREZ, D.J., Santander U. E. (2003), *Instrumentos de evaluación a través de competencias*, Santiago de Chile. En: <http://www.pizarron.cl/TesisEvaluacionPDFVF.pdf>, consultado en mayo 2011.

SHEPART, A. Lorrie (2006), *La evaluación en el aula*, México, INEE.

STUFFLEBEAM, D. L. (1998), Conflicts between standards-based and postmodernist evaluations: Toward rapprochement. *Journal of Personnel Evaluation in Education*.

STUFFLEBEAM, D. L. (1999), Using professional standards to legally and ethically release evaluation findings. *Studies in Educational Evaluation*,

STUFFLEBEAM, D. L. (2001), The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*.

TYLER, R. W. (1967), Cambiando los conceptos de evaluación educativa. En: R. E. Stack (Comp.), *Perspectives of curriculum evaluation*. AERA Monograph Series Curriculum Evaluation, 1. Chicago, Rand McNally.

TYLER, R. W., (Ed.) (1969), *Educational evaluation: New roles, new means*. Chicago, University of Chicago Press.

THORNDIKE, E. L. (1904), *An Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements*. New York: Teacher College Press, Columbia University.

## Documentos:

SEP, (2008), *Fundamentos conceptuales y metodológicos de los referentes para la mejora de la Educación Básica: Estándares de contenido y desempeño curricular, de desempeño docente en el aula y de gestión de escuela*. México.

SEP (2010), *Estándares de desempeño docente en el aula para la Educación Básica en México*, documento base; versión preliminar, México.

SEP, (2011) Plan de estudios 2011. Educación Básica. México, SEP, 2012. .

SEP (s/f) *Educación y colaboración*, documento interno

SEP (2012) *El enfoque formativo de la Evaluación*, México, SEP – Dirección General de Desarrollo Curricular, Serie Herramientas para la evaluación en Educación Básica, Cuaderno 1.

SEP (2012), *La evaluación durante el ciclo escolar*, México, SEP – Dirección General de Desarrollo Curricular, Serie Herramientas para la evaluación en Educación Básica, Cuaderno 2.

SEP (2012) *Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación*, México, SEP – Dirección General de Desarrollo Curricular, Serie Herramientas para la evaluación en Educación Básica, Cuaderno 3.

SEP (2012) *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*, México, SEP – Dirección General de Desarrollo Curricular, Serie Herramientas para la evaluación en Educación Básica, Cuaderno 4.

SEP (2012) *La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo*, México, SEP – Dirección General de Desarrollo Curricular, Serie Herramientas para la evaluación en Educación Básica, Cuaderno 5.