



Mi Universidad

LIBRO

LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TERCER CUATRIMESTRE

Marzo-Abril

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos

de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos,

Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Visión

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra plataforma virtual tener una cobertura global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los

escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

Doctorado En Educación

Objetivo de la materia:

Conocer la aproximación conceptual a la idea de evaluación o proceso de evaluación, cuáles son sus componentes y principales elementos a tener en consideración en la construcción de una idea más comprensiva de la evaluación.

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Trabajos en plataforma Educativa	60%
2	Examen	40%
Total de Criterios de evaluación		100%

INDICE

Unidad 3

Las funciones de la evaluación

3.1 APROXIMACIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: ENTRE EL DEBER SER Y LO RELATIVO

3.1.1 EVALUACIÓN EDUCATIVA: CONCEPTO Y TEORIA

3.1.2 LA EVALUACIÓN COMO EL *DEBE SER* DE LA EDUCACIÓN

3.1.3 TECNICAS PARA EL ANALISIS DE DESEMPEÑO

Actividad para semana 2:

Se realizará un ensayo: El tema de presenta en un tipo de texto en prosa que explora, analiza, interpreta o evalúa un tema. Con características distintivas de forma adecuada, clara, pertinente y precisa, lo cual demuestra lectura y análisis del tema.

Dudas o comentarios

Nelsy Patricia Melgar Marroquín

9631594473

UNIDAD 3

¿Para qué se evalúa?

3.1 APROXIMACIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA: ENTRE EL DEBER SER Y LO RELATIVO

Todas las prácticas educativas requieren de la delimitación epistemológica que permita el entendimiento conceptual y analítico de su objeto de estudio. En el caso de la evaluación educativa herramienta de gran uso dentro de los sistemas educativos a nivel mundial los textos teóricos que enmarcan su definición y quehacer han dejado a un lado la delimitación analítica que subyace en su definición y objetivo.

Las discusiones sobre la evaluación educativa se han centrado fuertemente en los elementos técnicos que fundamentan su actividad, y, en algunas ocasiones, en las implicaciones políticas de su uso. Bajo ese problema, el presente manuscrito resalta la necesidad de establecer un posicionamiento epistemológico de la evaluación educativa.

Mediante un análisis de los textos teóricos clásicos y contemporáneos de la evaluación (particularmente aquellos de habla hispana) se cuestionan tres ejes de esta práctica: el concepto mismo de la evaluación educativa, su función en la delimitación del deber ser educativo, y el énfasis en la necesidad de la objetividad en sus diferentes métodos y objetos de análisis.

Como conclusión se pone en duda la solidez epistemológica de su definición, además, se resalta la necesidad de reflexionar sobre la fundamentación del concepto de evaluación, así como sobre su objetivo.

La dimensión epistemológica y teórica de todo conocimiento humano es fundamental. Particularmente, en el caso de la educación, representa un deber académico, en tanto que favorece el entendimiento conceptual de su objeto de estudio y permite el establecimiento de un marco analítico e interpretativo de los fenómenos que se abordan. Resulta preocupante que, en el campo de la evaluación en educación, al ser una de las diversas formas de generación de conocimiento del ámbito educativo, no se suele considerar – o al menos no se hace explícito – el posicionamiento epistemológico de los diversos enfoques en los cuales se sustenta su desarrollo metodológico y técnico.

La declaración de la postura epistemológica del quehacer educativo no es cosa menor, de hecho, los ejercicios educativos que no suelen hacer explícita la perspectiva epistemológica que define su ejercicio, suelen producir el conocimiento desde una postura pseudoneutral o positivista (Tello, 2012, p.

55). Tello lo expone como una necesidad en el ámbito de las políticas educativas, aunque es un problema que no es exclusivo de ese campo de conocimiento. Particularmente en los ejercicios de evaluación educativa, las discusiones suelen concentrarse en refinamientos metodológicos, o bien, en abonar sobre su papel en el desarrollo de políticas públicas en educación.

La intención de este manuscrito es justamente resaltar la necesidad de establecer un posicionamiento epistemológico de la práctica de la evaluación

Educativa; en particular, se plantea la posibilidad de establecer un marco analítico que fundamente las prácticas evaluativas, más allá de la tradición técnica en la cual este ámbito educativo se ha desarrollado. En otros terrenos de la práctica educativa, como en el caso de la didáctica, se han abordado discusiones respecto a las tendencias técnicas de la praxis docente (Stenhouse, 1991), resaltando la relevancia de fomentar la capacidad de someter a crítica el

ejercicio didáctico de manera constante. En el caso de la evaluación, algunos teóricos de habla hispana como Santos Guerra (1988) o Salinas (2002) han planteado ya la posibilidad de pensar a la evaluación de la educación más allá de un discurso netamente técnico.

Con la intención de abonar al debate sobre el ejercicio de evaluación y con ello resaltar la necesidad de reflexionar sobre sus posicionamientos epistemológicos, en el presente manuscrito se establece en una reflexión fundamentada en los teóricos clásicos y contemporáneos de la evaluación. Para el desarrollo de esta encomienda se realizó una reflexión crítica bajo tres elementos fundamentales que se manifiestan de forma constante en los textos especializados sobre la temática en cuestión: el concepto mismo de la evaluación educativa; la función del ejercicio del deber ser educativo que los

autores le han adjudicado a la evaluación; así como en el énfasis en la objetividad en su desarrollo al que los teóricos suelen apelar.

3.1.1 EVALUACIÓN EDUCATIVA: CONCEPTO Y TEORIA

La evaluación educativa ha sido un tema cuya relevancia para los sistemas educativos ha ido en crecimiento desde los años noventa del siglo pasado. Las vertientes de su desarrollo son realmente amplias, y, si bien se le suele relacionar con la evaluación de los aprendizajes, es una actividad orientada a diversos fenómenos educativos, como los programas de formación, desempeño docente, materiales utilizados en la práctica educativa, políticas e incluso los sistemas educativos mismos.

Si bien el término evaluación es parte ya de la jerga cotidiana en el ámbito educativo, es un término que se suele conceptualizar como un juicio de valor

resultante del contraste de una medición respecto a un parámetro previamente definido (INEE, 2006 [en Martínez, 2013]). Dos autores importantes para la temática, Stufflebeam y Shinkfield (1993), en un texto clásico sobre este tema, la conceptualizan como el «enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto» (p. 19).

Adicional a este par de posturas sobre la definición de la evaluación, vale resaltar el trabajo de Ramos, Perales y Pérez (2009), que muestra un resumen muy completo de la manera en que la evaluación en educación se ha conceptualizado a través de los años. Los autores recopilan la información de definiciones de diversos autores desde el año 1950 hasta el 2006 (entre ellos, autores ya clásicos de la temática, como Tyler, Cronbach, Scriven, Stufflebeam, Popham, Jornet y Stake).

Si bien cada definición presenta diferencias, en cada una de ellas se resalta la relevancia de llevar a cabo un juicio sobre el valor o mérito del objeto de evaluación o evaluando (es decir, sobre el fenómeno educativo de interés), lo cual se observa también en perspectivas más actuales, como las del INEE (2006, [en Martínez, 2013]) previamente expuesta.

La teoría que sustenta a los trabajos profesionales de evaluación bajo la definición mencionada ha tenido una consolidación de manera pragmática; es decir, se ha ido construyendo conforme la evaluación ha dado respuesta a problemas prácticos, retomando metodologías y técnicas propias de la investigación educativa. La historia de la evaluación se remonta a actividades antes de nuestra era, pero se reconoce su formalidad a partir de 1845, cuando comenzó la utilización de pruebas de rendimiento en Boston, Estados Unidos (Alcaraz, 2015). Es, sin embargo, hasta las propuestas de Ralph Tyler que

comenzó a definirse como una actividad formal dentro del ámbito del desarrollo curricular. Particularmente, es a partir de 1950 que comienza una proliferación de modelos o formas de desarrollo de la evaluación (Jiménez, 2014) que, hasta la fecha, sigue desarrollándose con éxito y una enorme propagación de publicaciones a nivel mundial.

El desarrollo histórico de la evaluación es un tema interesante, comenzó con la medición de rasgos psicológicos, influenciada por el hecho que las ciencias sociales y humanas consideraban el positivismo que se utilizaba en las ciencias físicas como forma de consolidación científica de su quehacer (Jiménez, 2014; Alcaraz, 2015).

El uso de herramientas de medición utilizadas en la identificación de rasgos psicológicos en la educación comenzó como una necesidad política de estandarización de contenidos (Jiménez, 2016) y, si bien su desarrollo ha

permitido un robustecimiento metodológico con el paso de las décadas, sus fundamentos teóricos permanecen fragmentados hasta la fecha (Leeuw & Donaldons, 2015).

Las teorías de la evaluación que se han desarrollado a través de su historia, también conocidas como modelos o enfoques, son consecuencia de las perspectivas de los evaluadores, que son quienes delimitan un método en particular de llevar a cabo esta práctica (Leeuw & Donaldons, 2015). No hay una manera unívoca de teorizar la evaluación, sino que cada enfoque o perspectiva se fundamenta en lo que cada evaluador percibe respecto a cómo debe ejecutarse esta actividad para conocer el valor de un fenómeno educativo de interés.

Un resumen completo de las diversas posturas de evaluación educativa puede consultarse en Stufflebeam y Shinkfield (1993). A pesar de la diversidad de

perspectivas, las líneas teóricas que sustentan la evaluación educativa suelen estar relacionadas con elementos técnicos y metodológicos para su realización. La proliferación teórica y metodológica que se ha dado en la historia de la evaluación como consecuencia de la diversidad de teóricos sobre el tema muestra la multiplicidad de acepciones que tiene el concepto de evaluación, aunque mayoritariamente se fundamenta en el hecho que el evaluador se pronuncia sobre una realidad educativa (Poggi, 2008). En otras palabras, la proliferación de perspectivas teóricas sobre la evaluación es una manifestación de diversas posturas para abordar un fenómeno en particular. Al respecto, de manera voluntaria o no, los teóricos de la evaluación educativa, dentro de la diversificación de perspectivas que rodean al concepto, han mostrado cómo la evaluación es un proceso de construcción de una realidad educativa en particular.

La evaluación, como lo afirmaba Gimeno (1996), inicia con la delimitación de un enfoque de una realidad, es una acción que establece una parcela de la diversidad de realidades posibles. Implica, como lo postula Poggi (2008), una interacción entre quien evalúa y la realidad que pretende juzgar.

La mayoría de los textos sobre evaluación afirman que la evaluación tiene un sentido político de manera inherente (Poggi, 2008), dado su valor como elemento de impacto en la vida de las instituciones educativas y, por supuesto, de la vida de las personas (Kushner, 2000). Se asume así su valía como herramienta de decisión política, en parte debido a que su inicio como actividad formal se debe a una necesidad de sistematización educativa y rendición de cuentas (Jiménez, 2016); sin embargo, poco se argumenta sobre el anclaje cultural que la práctica evaluativa asume en su ejercicio (Ardoino, 2005 [en Carbajosa, 2011]). En este anclaje cultural, la determinación del valor de un

objeto de evaluación es una postura que no es absoluta o en sí misma, sino que el anclaje cultural que la circunscribe representa un marco o esquema delimitado para entender el objeto analizado.

La evaluación, en su búsqueda de una valía, es una actividad ético-moral (Moreno, 2011) mediada por un anclaje cultural y, por supuesto, por la interpretación humana. La evaluación de la educación está así siempre acotada y sus resultados nunca son unívocos, ya que siempre se genera a través de alguna perspectiva, posición o referente, los cuales se determinan de manera social y cultural.

La evaluación se enuncia a sí misma como una actividad sistematizada para determinar el valor de un objeto educativo, aunque en su definición no se refleja la responsabilidad que asume al considerar la demarcación de la realidad de lo que pretende valorar; es decir, su definición se presenta como un medio o

herramienta de identificación de un valor en un objeto, más no como un instrumento que define el valor de una realidad educativa por sí mismo. La teoría de la evaluación, en ese sentido, ha reparado poco respecto a sus bases epistemológicas, evitando así enfrentar su responsabilidad a lo que Poggi (2008) llama: el proceso de construcción del conocimiento sobre el objeto de evaluación.

Este proceso refiere justo a cómo la evaluación es un ejercicio epistemológico de lo que pretende analizar, implica una definición de un esquema de interpretación para comprender la significatividad del objeto de estudio (Eisner, 1998). Frente a ello es menester considerar el valor epistemológico que los teóricos de la evaluación le confieren a esta actividad en la delimitación de su objetivo.

3.1.2 LA EVALUACIÓN COMO EL *DEBE SER* DE LA EDUCACIÓN

En aras de comprender de mejor manera la posibilidad de considerar a la evaluación como una acción epistemológica del objeto de estudio bajo un esquema cultural en particular, vale analizar la manera en que la acción evaluativa se le ha concedido un rol como agente determinante en el establecimiento de lo que la educación debe ser; es decir, como un mecanismo de establecimiento de los mínimos educativos que se deben alcanzar. Esto sucede en diversos niveles de su actividad: en la evaluación del aprendizaje, docente, curricular, de programas educativos, entre otros.

La evaluación educativa pretende como fin la búsqueda del valor del objeto de conocimiento. En ese sentido, las definiciones del término recopiladas por Ramos et al. (2009), así como las enunciadas en otros trabajos (INEE, 2006 [en Martínez, 2013]) se resalta el papel de la emisión de juicios, que se asume como una herramienta definitoria del valor de lo observado. Diferentes textos que

explican el quehacer de la evaluación, como los de Tejedor (2003), Poggi (2008), Tourón (2009), Jornet, González, Suárez y Perales (2011), Martínez (2013), Alcaraz (2015) y el clásico de Stufflebeam y Shinkfield (1993), por citar algunos, abordan la necesidad de contar con elementos que favorezcan emitir juicios sobre el objeto evaluado, aunque no son muchos los trabajos los que se adentran en explorar y comprender los elementos y el sentido de los juicios en evaluación. Por ejemplo, en textos con una orientación menos técnica (como el manuscrito de Mancovsky, 2011), se concibe que los juicios evaluativos se relacionan estrechamente con los diversos discursos educativos, adquiriendo así una mayor coincidencia con los procesos dialógicos entre los diversos actores y, por supuesto, dentro de las instituciones y en las aulas.

En los textos teóricos de la evaluación con una orientación técnica se infiere una relación entre juicio y valor; es decir, se asume la falta de neutralidad

respecto a lo que analiza (Carbajosa, 2011), de tal suerte que el juicio parece siempre ser la condición del valor, estableciendo al juicio como un sinónimo del proceso cognitivo resultante de la comparación de lo observado respecto a un estándar. Retomando la perspectiva del INEE (2006 [en Martínez, 2013]), en el que la evaluación es el juicio de valor resultante del contraste de una medición respecto a un parámetro previamente definido, en esta definición, la evaluación es equivalente a un juicio resultante de una comparación, sin embargo, ello es muy alejado de lo que una perspectiva epistemológica puede mostrar sobre el término juicio.

Uno de los mayores exponentes sobre el razonamiento, Kant, en su *Crítica de la Razón Pura* (2011) equipara al juicio como el proceso mismo de pensamiento que favorece el entendimiento del mundo; es decir, epistemológicamente hablando, pudiéramos acercarnos al término de juicio no como un resultado o

consecuencia cognitiva, sino como una condición de entendimiento del objeto analizado, de forma totalmente contraria a la que se establece en las definiciones de la evaluación educativa. En ese sentido, la teoría de la evaluación ha reducido al juicio como el objetivo de determinación de una valía, dándole así una intención moral y no epistemológica.

La literatura especializada en evaluación no analiza los conceptos utilizados en la definición de su quehacer, ni sobre el papel del juicio en ellos, sino reafirma el papel moral de los juicios como mecanismo de persecución del deber ser educativo.

De acuerdo con Toranzos (2003), las definiciones sobre evaluación se enmarcan en lo normativo; es decir, la evaluación establece el deber ser y define su modelo ideal como insumo para el desarrollo de sus juicios. Bajo esta perspectiva, se le otorga al deber ser el lugar de referente de la evaluación. En

concreto, la teoría de la evaluación entiende que ésta se ejerce bajo el supuesto del deber ser educativo. Este no es un problema menor, que ya ha sido abordado en la perspectiva curricular por autores como Stenhouse (1991), donde justo uno de los problemas en desarrollo curricular (o el discurso hegemónico del deber ser formativo) es la ambivalencia entre el deseo de consenso y la diversidad; orientación que, por supuesto, trasciende la racionalidad técnica. La consideración del ideal que el objeto analizado debe alcanzar es lo que da sentido al ejercicio evaluativo, pero, además la verificación del valor en el cual coinciden las diversas definiciones de la evaluación se fundamenta en lo normativo. Lo normativo es otro de los términos que se usan sin un referente epistemológico y que además se le da un sentido técnico. lo normativo que enmarca a la evaluación deviene del nomos (νόμος²) (Barney, 2011), es decir, es la convención social, lo ajeno a la naturaleza³.

La evaluación justifica su necesidad de existencia a partir de establecerse como la acción misma del deber ser educativo; esta conceptualización de sí misma explica entonces su papel en la política educativa actual, ya que permite orientar las acciones educativas al ideal establecido por la política dominante en turno.

Sin embargo, independientemente del papel social y político de la evaluación, su manifestación como deber ser de la educación se concretiza por medio de los llamados estándares de evaluación. Los estándares, de acuerdo con Tourón

1 Las cursivas son mías.

2 El término es mayormente utilizado en el ámbito del derecho, ya que es el referente de la norma o de las convenciones sociales.

3 La naturaleza aquí es, en otras palabras, lo que es en sí mismo, independientemente del juicio humano.

Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo (2009), son las expectativas de logro de lo evaluado y representan un ejercicio a priori de lo que se espera del objeto evaluado. Los estándares no son más que la explicitación (u operacionalización) de los niveles de calidad esperados en el objeto de evaluación (Jornet et al., 2011); es decir, son la concretización de lo que debe ser lo que se está evaluando. Al respecto, Gimeno (1996) orientaba ya cómo la medición requiere forzosamente compararse con un ideal, el cual esté determinado por lo que se cree que le es exigible. En esta lógica, toda evaluación es relativa. De manera paradójica, las bases técnicas de los estándares en evaluación educativa se han sustentado en

procesos relativos, para asegurar una inferencia objetiva (o que pretende alejarse del relativismo) a través de una operacionalización.

Bajo la mirada técnica que suele fundamentar la teoría de la evaluación educativa, los estándares son el nexo entre los procesos cuantitativos y cualitativos y marcan la pauta de interpretación de resultados (Jornet, González & Suárez, 2010).

Los estándares conjuntan las puntuaciones generadas a través de las mediciones realizadas mediante una prueba o test al objeto de evaluación (o fenómeno educativo de interés) y obtienen un sentido a través del uso de elementos interpretativos.

La definición o delimitación de los estándares permiten dar una perspectiva sobre las puntuaciones desarrolladas a través de los instrumentos que se

utilizan. La delimitación de estándares son así el núcleo de la evaluación (Jornet et al., 2011) en el sentido que permiten que las mediciones realizadas no se mantengan inertes.

Los estándares no suelen ser definidos per se por el objeto evaluado, sino que son resultantes de un ejercicio de nomos, es decir, de la delimitación colectiva del deber ser. Bajo la postura técnica de la evaluación, la definición de estándares es, así, un conjunto de toma de decisiones respecto a la realidad que se pretende analizar (Monarca, 2012), es el resultante de un trabajo colegiado (Jornet et al., 2011) y su operacionalización es el ejercicio de la concretización del nomos o de la norma; es decir, son la delimitación conceptual de una realidad esperada, enmarcada a partir de la conjunción de la visión de diversos actores educativos relacionados con el objeto de interés.

De esta forma, el evaluador, a través de los estándares, se pronuncia sobre una realidad (Poggi, 2008) y emite una conclusión resultante de una comparación entre puntaje-estándar (que es a lo que la teoría de la evaluación reduce el complejo concepto de juicio). La evaluación, a través de los estándares, se ha adjudicado

En evaluación, el término a priori no tiene connotaciones kantianas como condición necesaria para el desarrollo de juicios o razonamientos, sino que refiere únicamente a la definición de un estándar previo a la ejecución operativa de una evaluación.

Los técnicos de la evaluación hacen diferencia entre evaluaciones basadas en la norma y criterios, en virtud del método que cada una sigue para definir los estándares. Sin embargo, el estándar de verificación sobre lo evaluado, ontológicamente hablando, siempre es normativo, al ser un consenso humano

de una realidad diferente a la physis. La reflexión sobre esta temática excede los objetivos de este trabajo.

Los estándares se definen con base en el nomos, por lo que los resultados de las evaluaciones estarán fundamentados en un trabajo colectivo. Esto puede tener implicaciones políticas, sobre todo cuando los resultados de una evaluación tienen consecuencias de índole sumativa. El objetivo del presente trabajo trasciende esta reflexión, sin embargo, las consecuencias políticas de esta definición del deber ser es digno de estudio.

Entonces una responsabilidad como la construcción del deber ser educativo. Esta visión es respaldada por grandes organizaciones, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO), que resume la calidad educativa en la congruencia entre lo que la educación es y lo

que debe ser (UNESCO, 1998 [en Fernández, 2006; Rodríguez & Marcano, 2007]).

La evaluación se ha responsabilizado de establecer lo que el objeto analizado debe ser, tomando bajo su desarrollo una decisión moral respecto a lo que observa. Este papel, que usualmente no suele discutirse, no solamente olvida otras perspectivas en la educación, como el proceso dialógico que se desarrolla entre actores educativos, sino que también abona aún más a la urgencia de la discusión epistemológica de la evaluación.

Como se analizaba al inicio de este apartado, la evaluación educativa no es una acción neutral (Barquin, Gallardo, Fernández, Yus, Sepúlveda & Serván, 2011), no se orienta hacia la comprensión a profundidad de lo evaluado, sino que, a través de un discurso político de mejora educativa (Tourón, 2009), pretende moldear lo que la educación debe ser, adjudicándose así de manera unilateral el

centro de la acción educativa. Esta responsabilidad moral que se ha adjudicado necesita ser discutida, debido al énfasis que la evaluación realiza del deber ser a través de los estándares, orillando así a que los objetos de evaluación desarrollen o trabajen hacia lo que los estándares indican, moldeando de esta forma las acciones educativas con fines de ser objetos de juicio. A través de la operacionalización de lo esperado por parte del objeto o fenómeno evaluado por medio de estándares, se ha dado a la tarea de delimitar el nomos educativo en sus diversos campos de acción: aprendizaje, docencia, programas y sistemas educativos. Si bien el desarrollo pragmático de la evaluación ha dado poca oportunidad de reflexionar en estas temáticas, cuestionarse sobre lo que se comprende por juicio y la responsabilidad moral que se ha adjudicado la práctica evaluativa pareciera ser una tarea responsable y necesaria, justo ahora que el desarrollo metodológico de la evaluación ha alcanzado un nivel relevante de madurez. Frente a ello, surge la duda, ¿es responsabilidad del evaluador la

delimitación de la realidad educativa y el nomos al cual los sistemas y los educativos deben atender? ¿Es el papel de la evaluación ser un agente moral de la educación?

La evaluación podría tener un papel epistemológico dentro de la educación, abonando al conocimiento a profundidad de los objetos analizados, más que uno moral, que ha efectuado mediante la determinación del deber ser educativo mediante el nomos. Lo que se debe educar en la educación formal no pareciera tarea de la evaluación, la cual solo es una herramienta de la acción educativa, sino que pareciera que debe ser resultante de procesos políticos y de ejercicios de definición curricular.

4. La paradoja entre la búsqueda de objetividad y la relatividad que sustenta los juicios La evaluación en educación deviene de una postura positivista influenciada por las ciencias físicas, centradas en procesos de medición (Alcaraz,

2015), aunque en la actualidad el desarrollo teórico y metodológico en su historia ha derivado en 193 Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo Foro de modelos más abarcatios, tomando como referencia incluso el uso de enfoques etnográficos (Stufflebeam & Shinkfield, 1993; Chiva, Perales & Pérez, 2009; Alcaraz, 2015). A pesar de ello, existe una fuerte tendencia en equiparar el trabajo teórico de la evaluación con aquel que compete a la psicometría debido a la necesidad de la medición de indicadores o variables.

Si bien Cronbach (1967) y Scriven (1963), ambos en Alcaraz (2015), ya apuntaban la necesidad de dar mayor sentido a los resultados de las mediciones y con ello separar la medición en sí misma de una evaluación, la idea que el desarrollo teórico de la evaluación es equiparable con la medición sigue permeando. En el valioso trabajo de Escudero (2016), mediante el cual analiza la

situación de lo que el autor denomina investigación evaluativa (término con el cual el autor refiere a la literatura especializada en el tema de evaluación), se establece que la evaluación se caracteriza, entre otras cosas, por su diversidad metodológica. A pesar de esta idea, dentro de su texto, Escudero (2016) reafirma el uso de la estadística como medio de trabajo de la evaluación, incluso, resaltando el factor de comparabilidad deseable en el ejercicio evaluativo, que, en teoría, se potencializa con el uso de las herramientas estadísticas. No es que en este trabajo se cuestione el uso de la estadística, dado su claro valor como herramienta de conocimiento de procesos a gran escala, sino que se pretende destacar la prioridad que los teóricos de la evaluación y los diversos trabajos publicados dan a las herramientas de medición y estadísticas.

La evaluación educativa no ha logrado distanciar su conceptualización de las pruebas educativas y el uso de métodos objetivos para su desarrollo, a pesar que formalmente se reconozca la necesidad de la diversidad metodológica en su quehacer. Se asume la necesidad de objetividad que ofrecen las pruebas para un adecuado desarrollo de la evaluación (particularmente en aquellas evaluaciones que hacen uso de los resultados de aprendizaje en su ejecución), en virtud de la búsqueda de una neutralidad en las puntuaciones con el fin que: «no haya injerencia externa en los juicios de valor que emite un evaluador con los resultados de una prueba estandarizada, haciéndola aplicable a todas las personas, en todos los ambientes y condiciones, obteniendo medidas libres de otras características ajenas al objeto» (Tristán & Pedraza, 2017, p. 22).

En contraparte, hay autores que no dan tanta relevancia a la búsqueda de la objetividad como eje del desarrollo de evaluaciones, resaltando el valor de los

métodos etnográficos, como una forma adecuada de comprender la complejidad de los fenómenos educativos (Guba & Lincoln, 1982; Carbajosa, 2011), asumiendo que los fenómenos educativos son siempre irrepetibles y la interacción entre los elementos que lo componen no es lineal (Martínez, 2002), contrario a los postulados de los métodos reduccionistas centrados en la objetividad. En educación, la tensión entre la objetividad y subjetividad es una discusión de gran historia, en la cual hay posturas que asumen que incluso la pretensión de objetividad requiere una representación y significación del mundo; estas acciones, que se sustentan completamente en intervenciones subjetivas, apoyan la comprensión de los significados del objeto estudiado (Eisner, 1998). En evaluación no hay una postura unívoca al respecto, ya que incluso pareciera que su práctica es ecléctica (Alcaraz, 2015), que es igual de nocivo que el dogmatismo teórico.

A pesar de la diversidad de posturas respecto a los métodos que la evaluación debe seguir, tal como se refleja en el completo manuscrito de Escudero (2016) sobre los trabajos de evaluación en el presente siglo, la diversidad metodológica se asume como factibilidad de la elaboración del trabajo evaluativo, aunque las sugerencias enfocadas en la objetividad y comparabilidad que los métodos estadísticos ofrecen siguen permaneciendo como hegemónicas para la evaluación educativa; insistiendo, por supuesto, en que esta hegemonía es particularmente notoria en los trabajos de evaluación relacionadas con aprendizaje y desempeño (usualmente de estudiantes, aunque los recientes trabajos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE, 2015] en México apuntalan el uso de este tipo de método en evaluación docente, ampliando así el espectro de objetos de evaluación analizados bajo esta forma de trabajo).

La diversidad metodológica en trabajos de evaluación no resulta una problemática en sí misma, dado que permite la diversificación de perspectivas y alimenta el debate teórico de lo que la evaluación debe perseguir y las formas de acercamiento a los objetos de su interés, llevando con ello a una maduración como disciplina. Sin embargo, aún se mantiene una divergencia de pensamiento entre el ideal de la evaluación como proceso técnico objetivamente cuidadoso, respecto a su consideración como un proceso de construcción de una realidad en concreto (Poggi, 2008; Monarca, 2012). De manera particular, esta última perspectiva considera la relevancia del papel de la intersubjetividad como elemento de conformación de la realidad educativa que se pretende alcanzar a través de la evaluación.

Retomando el texto de Tristán y Pedraza (2017), bajo la perspectiva técnica de la evaluación, se justifica la pertinencia epistemológica de la búsqueda de

objetividad en ejercicios de evaluación educativa, con la intención que «no haya injerencia externa en los juicios de valor que emite un evaluador con los resultados» (p. 22), no se repara en la incongruencia que estriba en la búsqueda de objetividad en un juicio, cuando éste último es necesariamente desarrollado por un sujeto en virtud de su capacidad de generador de experiencia. Parafraseando a Kant, son los sujetos los que dan forma al objeto, de tal suerte que la realidad o mundo que los sujetos conocen son aquellos que ellos mismos construyen (2011).

En consecuencia, hacersinonímico a un juicio en el cual no haya una injerencia externa como una acción objetiva es una imposibilidad epistemológica, dado que el juicio es una acción individual de construcción de conocimiento y, por ende, necesariamente subjetiva, pero que se genera gracias a la búsqueda de interpretación de un mundo; de tal suerte que la interpretación o los juicios de

valor asépticos son epistemológicamente imposibles. Como ya lo abordaba Einser (1998), el significado de los fenómenos requiere del uso de esquemas, los cuales son consecuencia de un ejercicio que utiliza al yo como instrumento. En ese sentido, la pretensión de objetividad en las evaluaciones es una acción ilusoria de lograr una aparente comprobación de un fenómeno (Gimeno, 1996).

Adicionalmente, vale recordar la duda que Hume planteaba desde el Siglo XVIII (Okasha, 2007) respecto a los ejercicios científicos que hacen uso de la inducción como forma de razonamiento asumen una uniformidad de la naturaleza. Las posturas técnicas de la teoría de la evaluación, al reparar fuertemente en el perfeccionamiento de las formas de medición y precisión estadísticas han dejado a un lado la pregunta

Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo sobre la uniformidad de su objeto de estudio. ¿Puede considerarse a

los evaluados como entes uniformes en términos de su conformación como personas? En un plano de evaluaciones internacionales (tal como el caso del Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes, PISA7, por sus siglas en inglés), aparentemente se asume que hay uniformidad en los programas educativos en diferentes partes del globo como para realizar una evaluación sistematizada y unificada; es decir, el uso de un mismo instrumento para la determinación de una conclusión asume una uniformidad entre los sistemas educativos de cada país. ¿Este tipo de proyectos se cuestiona sobre las formas de conocimiento del objeto de estudio (en el caso de PISA, los sistemas educativos alrededor del mundo)? Existen trabajos interesantes que critican la metodología de PISA (Fernández-Cano, 2016) o su postura política (Fernández-González, 2015; Barquin et al., 2011; Pérez & Soto, 2011), y, de la misma manera sucede con otros ejercicios de evaluación (Moreno, 2016; Jiménez, 2017); sin embargo, aún en las críticas a este tipo de trabajos se omite la

reflexión sobre la postura epistemológica que subyace a este tipo de ejercicios, más allá de su solidez técnica y elementos de índole política.

Otros teóricos contemporáneos de la evaluación objetiva de habla hispana, como Jornet y González (2009), asumen la posibilidad del papel de la subjetividad en la definición de pruebas utilizadas para el desarrollo de trabajos de evaluación educativa, al referir a la intersubjetividad como mecanismo de definición de los ya mencionados estándares. Se apela al consenso intersubjetivo como determinante en la definición de la evaluación por desarrollar.

Ello, por supuesto, representa una apertura con el enfoque de investigación educativa basado en una postura interpretativa, que asume que la llamada objetividad no es más que la expresión de la intersubjetividad entre el investigador y el objeto que estudia (Carbajosa, 2011). Por supuesto, la consideración que la evaluación es resultante de la construcción de una realidad

en particular es una postura que apela contra el dogmatismo del realismo ingenuo8 (Guba & Lincoln, 1985 [en Ruiz, 2008]), que ha utilizado el discurso de la búsqueda de objetividad como estandarte de la evaluación desde los comienzos de su formalización en los años treinta del siglo pasado.

Esta última perspectiva resulta más abarcativa que aquella que asume que «la objetividad es una cualidad inherente de un objeto en sí mismo» (Tristán & Pedraza, 2017, p. 13), emitida bajo un dogma positivista. Además, parece guardar mayor solidez epistemológica, o, al menos, da la apertura de considerar una reflexión sobre la evaluación educativa como agente de construcción de conocimiento, así como posibilitar la relevancia de cuestionarse sobre el objeto mismo que se pretende conocer.

Frente a esta posibilidad de reflexionar sobre el objeto de conocimiento de la evaluación, así como la forma de conocimiento que se realiza sobre los

fenómenos 7 PISA es un proyecto de evaluación organizado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) que desde el año 2000 ofrece información del estado de los sistemas educativos a través del análisis de los resultados de los estudiantes de 15 años de los países participantes en las áreas de: matemáticas, ciencias y lectura (Rivas, 2015). 8 Se le denomina con el adjetivo ingenuo con el fin de resaltar que la objetividad no existe, ya que la percepción de una realidad está supeditada a una postura, un contexto, así como a un conjunto de intersubjetividades de un grupo, que pretende analizar, vale recordar a Protágoras y su famosa frase el hombre es la medida de todas las cosas (Samaranch, 1995).

Esta frase se considera como una apología a la relatividad, en la cual la realidad o lo que se conoce siempre está en función de quien observa, la cual pareciera una fundamentación de la importancia de la opinión, que es válida para cada

persona, pero nociva para la ciencia. Sin embargo, al parecer no se ha reparado del todo respecto a que los ejercicios de evaluación educativa son un acercamiento a esta supuesta relatividad a la cual incitaba Protágoras. El homo mensura de este sofista no es una invitación a la relatividad, en la cual la opinión de cada evaluador definirá el objeto evaluado discusión que llevaría nuevamente a apelar a la objetividad como forma inequívoca de entendimiento del fenómeno educativo—, sino que representa una apertura a la reflexión epistemológica del «sujeto cognoscente frente al objeto de conocimiento» (Padilla, 2013, p. 40).

En otras palabras, si bien la experiencia siempre es individual e intransferible, los evaluadores, al compartir la misma condición y contexto, construyen una realidad que se vuelve comunicable y se comparte por medio de un acuerdo intersubjetivo. El evaluador es, entonces, la medida del objeto evaluado a través de los indicadores y estándares que ha definido, los cuales se esquematizan en

función de su historia, de su contexto, de sus pares y del objeto mismo que pretende analizar; eso es una gran responsabilidad (o un gran riesgo Foucaultiano, depende cómo se juzgue) que la evaluación ha dado por alto en su búsqueda de solidez metodológica.

La pretensión de este texto no se encaminaba a fundamentar una teoría de la evaluación, sin embargo, sí procuraba establecer la necesidad de reflexionar sobre su postura epistemológica, y, con ello, abrir el debate sobre dicho tema y la consecuente metodología, haciendo evidente que la historia de la evaluación se ha fundamentado en la robustez técnica. Si bien la literatura plantea la necesidad de considerar una diversidad metodológica, la hegemonía epistemológica basada en el positivismo se mantiene, de tal suerte que aún se generan argumentaciones en favor de la necesidad objetiva de su ejercicio, que, si bien ha sido favorable, es necesario contar con una apertura hacia otros

terrenos que fortalezcan el marco analítico de la evaluación educativa. Además, la consideración que la evaluación tiende al eclecticismo (Alcaraz, 2015) es síntoma de que comienza a haber un tránsito desde lo dogmático hacia lo plural en lo técnico, sin considerar una transformación epistemológica que establezca una coherencia teórica.

Es posible que la falta de textos que apelen al fundamento epistemológico y teórico de la evaluación más allá de lo técnico se deba a que la evaluación en educación se formalizó como consecuencia de necesidades pragmáticas, sobre todo de índole política y psicométrica. A más de sesenta años de la publicación de las obras de Tyler (1950), consideradas las iniciadoras de la evaluación educativa, la proliferación de textos sobre evaluación y la preocupación de profesionalización

Acepción que refiere a la postura de Protágoras respecto a la condición de ser humano como conformador de mundo y experiencias.

Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo de evaluadores (García, 2005), la solidez técnica de la evaluación educativa en sus diversos ámbitos (aprendizaje, programas educativos, docencia, entre otras) es evidente, pero no puede ser ajena a una discusión epistemológica ni metodológica que fundamente su actividad, justo como sucede en cualquiera de los ámbitos del conocimiento humano.

Los manuales y textos fundamentales de la evaluación, como el mencionado de Tyler (1950), Stufflebeam y Shinkfield (1993), al igual que otros, como los de Stake (2006), Downing y Haladyna (2012), Scriven (1980) y el estructurado texto de Nevo (1983), representan avances importantes en la búsqueda de consolidación de la práctica de la evaluación. Cada uno de los textos, así como

de los autores contemporáneos, consideran a la evaluación bajo un enfoque determinado (Leeuw & Donaldons, 2015), pero poco se ha abonado a la delimitación de perspectivas epistemológicas que permitan el conocimiento de la evaluación misma y su quehacer.

De esta manera, se asume que la evaluación es el deber ser de la educación.

Sin embargo, es válido cuestionar este objetivo. Un trabajo alejado de lo técnico que analice los fundamentos de la evaluación podrá orientar si le corresponde la moralidad pedagógica, o bien, si puede asumirse como una forma de conocer los fenómenos educativos; y, de ser así, ¿cuál sería su diferencia respecto a la investigación educativa?

Asimismo, es menester ampliar el debate respecto a su fundamento en la objetividad y métodos estadísticos. ¿Son las herramientas psicométricas y

estadísticas instrumentos de su desarrollo o una finalidad en sí misma? Más aún, ¿es la objetividad el enfoque hegemónico que debe guiar a la evaluación per se? ¿Cuál es el papel que en esta discusión tienen los avances en filosofía de la ciencia y epistemología que la evaluación ha olvidado en su conformación teórica?

En este manuscrito se presenta la necesidad de reflexionar sobre estos temas, sin embargo, existen otras interrogantes que ayudarían a la consolidación de la evaluación como una disciplina madura (o en vías de maduración), por ejemplo, su responsabilidad como definitorio de una realidad educativa en particular. Al respecto, su aparente correspondencia con el homo mensura pareciera ser una vía de desarrollo respecto al papel de moralidad educativa que ha asumido; sin embargo, los textos de la investigación evaluativa (utilizando los términos de

Escudero) no parecen abordar la responsabilidad de la comunidad evaluadora en la conformación de una realidad educativa en particular.

Adicionalmente, resultan valiosos los ejercicios de cuestionamiento metodológico y político ya mencionados, lo cual, en conjunto con la posibilidad de un avance epistemológico y teórico de la evaluación, favorecerá su consolidación.

Si se inicia por no dar por hecho que la evaluación se enfoca en un juicio respecto un parámetro previamente definido (INEE, 2006, en Martínez, 2013) y se cuestionan los fundamentos epistemológicos de dicha aseveración, el avance teórico de una disciplina tan relevante para los sistemas educativos podrá potencializarse.

3.2 LAS ESTRATEGIAS Y LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DESDE EL ENFOQUE FORMATIVO

La evaluación para el aprendizaje requiere obtener evidencias para conocer los logros de aprendizaje de los alumnos o las necesidades de apoyo.

Definir una estrategia de evaluación y seleccionar entre una variedad de instrumentos es un trabajo que requiere considerar diferentes elementos, entre ellos, la congruencia con los aprendizajes esperados establecidos en la planificación, la pertinencia con el momento de evaluación en que serán aplicados, la medición de diferentes aspectos acerca de los progresos y apoyos en el aprendizaje de los alumnos, así como de la práctica docente.

El cuadernillo Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo tiene como objetivo ofrecer orientaciones a los docentes para la

elaboración y el uso de diferentes instrumentos de evaluación, que pueden usarse en los tres niveles de Educación Básica.

Este cuadernillo inicia con algunas consideraciones sobre la evaluación como un medio para aprender, y el uso de estrategias, técnicas e instrumentos para lograrlo. Asimismo, se incluyen las técnicas y los instrumentos de evaluación que permiten obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos. Tanto las técnicas como los instrumentos se acompañan de una descripción de sus características, finalidad y ejemplos de uso. Si bien, las técnicas y los instrumentos de evaluación pueden tener diferentes clasificaciones de acuerdo con los autores, la organización que se presenta en este cuadernillo obedece a las finalidades que se persiguen en Educación Básica, atendiendo al principio pedagógico Evaluar para aprender, señalado en el Plan de estudios 2011. Educación Básica.

Adicionalmente, en la segunda sección, se presentan algunas preguntas frecuentes obtenidas en diferentes foros y reuniones con docentes de Educación Básica.

El cuadernillo Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo es una invitación a los docentes para incorporar distintas técnicas e instrumentos en los procesos de evaluación, con la intención de transformar las prácticas con sentido formativo, centrando la atención en los alumnos y en sus procesos de aprendizaje.

La evaluación para el aprendizaje de los alumnos permite valorar el nivel de desempeño y el logro de los aprendizajes esperados; además, identifica los apoyos necesarios para analizar las causas de los aprendizajes no logrados y tomar decisiones de manera oportuna. En este sentido, la evaluación en el contexto del enfoque formativo requiere recolectar, sistematizar y analizar la

información obtenida de diversas fuentes, con el fin de mejorar el aprendizaje de los alumnos y la intervención docente.

Por lo anterior, la evaluación no puede depender de una sola técnica o instrumento, porque de esta forma se estarían evaluando únicamente conocimientos, habilidades, actitudes o valores de manera desintegrada. Si en la planificación de aula el docente selecciona diferentes aprendizajes esperados, debe evaluar los aprendizajes logrados por medio de la técnica o el instrumento adecuado. De esta manera, permitirá valorar el proceso de aprendizaje y traducirlo en nivel de desempeño y/o referencia numérica cuando se requiera.

La evaluación con enfoque formativo debe permitir el desarrollo de las habilidades de reflexión, observación, análisis, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas; para lograrlo, es necesario implementar estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación.

Estrategias de evaluación

En el Plan de estudios 2011. Educación Básica, se señala que para llevar a cabo la evaluación desde el enfoque formativo es necesario que el docente incorpore en el aula estrategias de evaluación congruentes con las características y necesidades individuales de cada alumno y las colectivas del grupo.

Diseñar una estrategia requiere orientar las acciones de evaluación para verificar el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias de cada alumno y del grupo, así como la técnica y los instrumentos de evaluación que permitirán llevarla a cabo.

Para algunos autores, las estrategias de evaluación son el “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (Díaz Barriga y Hernández, 2006).

Los métodos son los procesos que orientan el diseño y aplicación de estrategias, las técnicas son las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden, y los recursos son los instrumentos o las herramientas que permiten, tanto a docentes como alumnos, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Las estrategias de evaluación, por el tipo de instrumentos que utilizan, pueden tener las siguientes finalidades:

- Estimular la autonomía
- Monitorear el avance y las interferencias
- Comprobar el nivel de comprensión
- Identificar las necesidades

3.2.1 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 sus propios instrumentos, 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 lograr la información que se desea.

Cabe señalar que no existe un instrumento mejor 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	Portafolio	X	X	
	Rúbrica	X	X	X

desempeño	Lista de cotejo	X	X	X
Interrogatorio	Tipos textuales: debate y ensayo	X	X	X
	Tipos orales y escritos: pruebas escritas	X	X	

3.2.1.1 TECNICAS 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: la sistemática y la asistemática. En la primera, 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 sistemática se vale de dos instrumentos de evaluación de mayor utilidad: la guía de observación y el registro anecdótico.

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.

Guía de observación

La guía de observación es un instrumento que se basa en una lista de indicadores que pueden redactarse ya sea como afirmaciones o bien como preguntas, que orientan el trabajo de observación dentro del aula, señalando los aspectos que son relevantes al observar.

Esta guía 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, ya que permite observar diferentes aspectos de la dinámica al interior del aula.
- Observar diferentes aspectos y analizar las interacciones del grupo con los contenidos, los materiales y el docente.

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, la ejecución de las actividades, las interacciones con los materiales y recursos didácticos, la actitud ante las modalidades de trabajo propuestas, las relaciones entre alumnos, y la relación alumnos-docente, entre otros.

En educación 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 luego realizar el registro.

En los siguientes ejemplos que se retoman del Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Pre- escolar, 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.

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 los habían visto en algún lugar; dicen que habían visto expuesto o anunciado en otros carteles)
- Referencias al lenguaje escrito: qué hacen los niños respecto a los carteles que observan y al que elaboran (qué decisiones toman)

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.

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

- Escribió solo o requirió ayuda.
- En qué dirección escribió.
- Tomó algún modelo y copió letras o palabras completas de algún otro lado.
- Cuenta con información y sabe dónde localizarla.
- Acudió a otras fuentes para escribir lo que quiere.

Registro

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 valorarlas 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. 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.

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. Cuando los niños aprenden esto se vuelven partícipes de la cultura escrita.

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

- Escribió solo o requirió ayuda.
- En qué dirección escribió.
- Tomó algún modelo y copió letras o palabras completas de algún otro lado.
- Cuenta con información y sabe dónde localizarla.
- Acudió a otras fuentes para escribir lo que quiere.

Registro

El siguiente ejemplo está diseñado en función de una práctica social del lenguaje de la asignatura de español, de segundo grado de secundaria.

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 sus puntos de vista ante sus compañeros, y los argumenta.
- Acepta los comentarios de otros y los analiza.
- Escucha con atención las intervenciones de sus compañeros, reflexiona sobre 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. A partir de lo que se requiera, la guía de observación permite diferentes niveles de registro.

Registro anecdótico

El registro anecdótico es un informe que describe hechos, sucesos o situaciones concretos 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 están sujetos 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 cómo sucedieron los hechos, 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, y a manera de ejemplo, se muestra un registro que corresponde a un determinado alumno.

Alumno: X

Grado: Primero de secundaria

Hora: Clase de Matemáticas

Fecha: 9/05/12

Actividad evaluada: Resolución de problemas de multiplicación con

Descripción e interpretación de lo observado:

Han pasado tres semanas de clases en las que X no había participado, pero ahora lo hizo con una explica-

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.

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, los hechos y las 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 valor explicativo o de diagnóstico; con el fin de identificar dichas pautas, es necesario el registro de varias anécdotas.

El registro anecdótico también permite reconocer y valorar diferentes perspectivas, opiniones y posturas de los alumnos frente a un hecho o una 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.

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 "Distintas 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 habían cumplido 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 que se les asignara a otro equipo para futuras actividades. En la siguiente ficha, el tutor registró 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.

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 cambiara de equipo.

Interpretación: La situación presentada puede ser un recurso para trabajarse en el grupo, ya que ésta no se había presentado con anterioridad 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 comportamientos 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?

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 relacionados con las actividades realizadas

Finalidad

El diario de clase permite:

- Promover la autoevaluación.
- Privilegiar el registro libre y contextualizado de las 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?

¿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

Es otro instrumento que elabora el docente para recopilar información, en el cual se registra una narración breve de la jornada y de los hechos o las 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; es decir, 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?

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?

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



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					

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.

3.2.2 TECNICAS 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 puestos 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

Tienen la finalidad de obtener información de los alumnos acerca de la apropiación y comprensión de conceptos, los 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 auto observación 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).

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, **¿son los instrumentos musicales y la voz 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

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.

Sajes 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 los 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 hora, lugar y 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 los 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 logren comunicar y/o expresar diferentes estados de ánimo a través de sus cuerpos, y con ello reconozcas 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, sin hablar, lo que haces desde que te levantas hasta que llegas a la escuela?**

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

y intensidades. Aquí, la finalidad es lograr que exploren sus posibilidades corporales 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 hablan 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 comunicarse, además de la palabra.

Cuadernos de los alumnos

Al ser 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

Son representaciones visuales que comunican estructuras lógicas de contenidos. Los organizadores gráficos pueden utilizarse en cualquier momento del proceso de enseñanza, pero son recomendables como instrumentos de evaluación al concluir el proceso, porque permiten que los alumnos expresen y re-presenten 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 de determinado contenido que los alumnos consideran relevantes y la forma en que los ordenan o relacionan.

Procedimiento

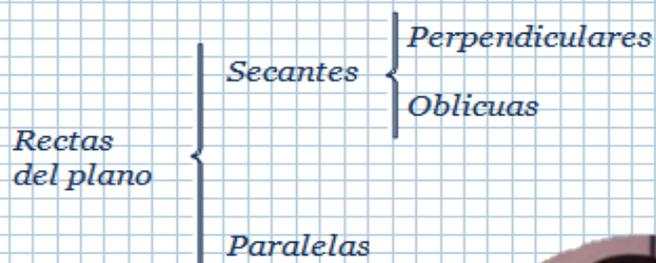
Para usar organizadores gráficos como instrumentos de evaluación, es necesario:

- ❖ Definir el tipo de organizador y el propósito del mismo.
- ❖ Seleccionar los conceptos involucrados.
- ❖ La primera vez, es recomendable diseñar un modelo de manera conjunta con los alumnos, para 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.

Nivel: Primaria
Asignatura: Matemáticas
Grado: Sexto, bloque II



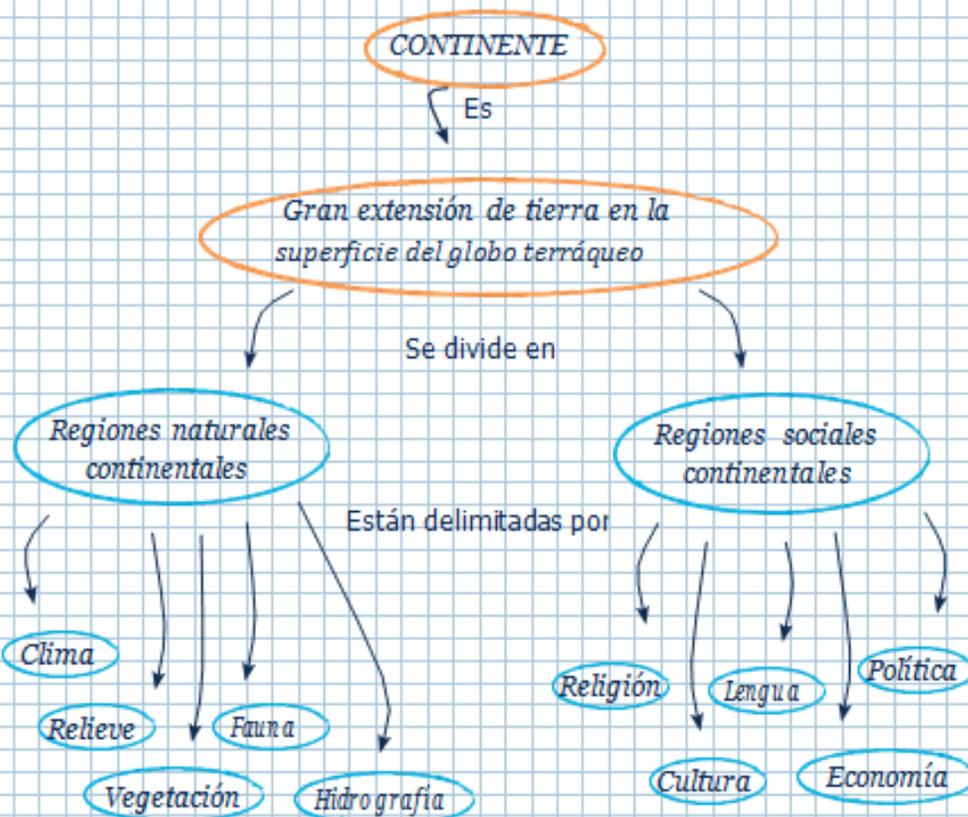
Mapas conceptuales

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.

Nivel: *Primaria*

Asignatura: *Geografía*

Grado: *Sexto, bloque I*



3.2.3 TECNICAS PARA EL ANAÑISIS DE DESEMPEÑO

Portafolio

Es un concentrado de evidencias estructuradas que permiten obtener información valiosa del desempeño de los alumnos. Así mismo, 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, y al contener evidencias relevantes del proceso de aprendizaje de los alumnos, promueve la auto 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, las habilidades y las 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, la revisión y el 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 las mismas

Fase 3 Su análisis

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 auto y la coevaluación.

Procedimiento

La elaboración del portafolio debe ser una tarea que se comparte 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.

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.		

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, las habilidades y actitudes o los valores, en una escala determinada.

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.

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 la ejecución del debate constan de tres fases: antes, durante y después.

Antes	Definición del tema
Definición de la postura y los roles	Selección y análisis de fuentes
Preparación	Resumen
Durante	Presentación
Interacción cronometrada de los participantes (argumentación y contra argumentación)	Conclusiones
Después	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 mutuos.
- 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 cotejo 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 exposición, como la tesis, la disertación o el tratado.

Asimismo, el ensayo es un texto de estructura libre organizado en un inicio (introducción en la que se plantea el tema, así como la importancia o interés de tratarlo), un desarrollo (exposición 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, las ideas de otros.
- ❖ Corregir.
- ❖ Editar.

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.

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 identificarlas.
- 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 a la idea planteada.

● 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:

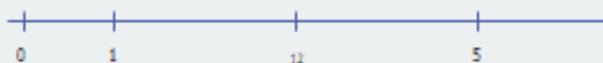
- Objetividad, entendida como la no intervención del juicio personal.
- Validez que conduzca al logro del propósito de la evaluación; es decir, que cada pregunta mida lo que debe evaluar.

- Confiabilidad en el grado de exactitud con que cada pregunta mide el aspecto que se desea evaluar.
- Claridad en las instrucciones, preguntas, y respuestas claras y precisas.
- Asignación de un valor a cada pregunta o reactivo. La calificación se obtiene a partir de la suma de los valores asignados a las soluciones correctas.

Nombre de la escuela: _____
 Nombre del alumno: _____
 Fecha de evaluación: _____
 Número total de aciertos: _____

1. Ubica las siguientes fracciones sobre la recta numérica.

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



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

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

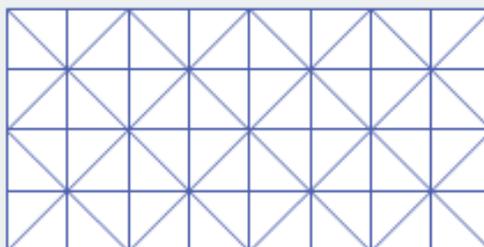
b) $\frac{16}{7}$

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

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

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

Amarillos: 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 las siguientes acciones:

- Pedir a los alumnos que, mediante respuestas amplias, organicen, seleccionen y expresen los elementos esenciales de lo aprendido.
- 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

LINK DE VISITA Y COMPLEMENTOS

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000200093

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/Red08PDF.pdf>