



# Evaluación del aprendizaje

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Sexto cuatrimestre

Junio – Agosto

Dr. De León Morales José Enemías

---

## Marco Estratégico de Referencia

---

### **Antecedentes históricos**

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1978 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 19 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 las instalaciones de carretera Comitán – Tzitol 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, basados en Altos Estándares de calidad Académica, que propicie el desarrollo de estudiantes, profesores, colaboradores y la sociedad.

## **Visión**

Ser la mejor Universidad en cada región de influencia, generando crecimiento sostenible y 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

“Pasión por Educar”

## Balam



Es nuestra mascota, su nombre proviene de la lengua maya cuyo significado es 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 a los integrantes de la comunidad UDS.

---

## Evaluación del aprendizaje

---

### **Objetivo de la materia:**

Que los alumnos adquieran las herramientas básicas para el desarrollo de propuestas de evaluación del aprendizaje manejando con claridad los propósitos de la misma, haciendo una incorporación de los avances tecnológicos para incrementar la eficiencia de su labor en este campo, y que a partir del conocimiento de las diferentes posturas teóricas que subyacen a las prácticas de evaluación del aprendizaje, el alumnado asuma una actitud crítica ante su propia práctica docente y, a partir de ello, defina conscientemente su posición.

### **Unidad I**

#### **Conceptos básicos de la evaluación**

- I.1. Conceptos de la evaluación del aprendizaje.
- I.2. Diferencias entre medir y evaluar en educación.
- I.3. Uso de los resultados de la evaluación del aprendizaje.
  - I.3.1 Diagnóstica.
  - I.3.2 Formativa.
  - I.3.3 Sumativa.
- I.4. Tipos de evaluación en educación.
  - I.4.1 Evaluación por normas.
  - I.4.2 Evaluación por criterios.
  - I.4.3 Evaluación participativa.

### **Unidad 2**

#### **Evaluación del aprendizaje**

- 2.1 Instrumentos de evaluación.
- 2.2 ¿Cómo seleccionarlos?

- 2.3 ¿Cómo construirlos?
  - 2.3.1 Pruebas objetivas.
  - 2.3.2 Pruebas de ensayo.
  - 2.3.3 Escalas estimativas, listas de cotejo, ente otros.
- 2.4 Otros instrumentos: entrevista, a libro abierto y solución de problemas.
- 2.5 ¿Cómo aplicarlos y clasificarlos?

### **Unidad 3**

#### **Evaluación educativa**

- 3.1 Uso de las nuevas tecnologías en la evaluación del aprendizaje.
  - 3.1.1 Innovación en la enseñanza y su correlato en la evaluación de la educación básica.
  - 3.1.2 Experiencias en enseñanza presencial y a distancia.
- 3.2 Reflexiones en torno a usos de la evaluación (del aprendizaje y educativa y general) en la educación superior en México. Estudios de caso.
  - 3.2.1 El examen general de calidad profesional.
  - 3.2.2 Los exámenes de CENEVAL (EXANI-I, EXANI-II y EXANI-III).
  - 3.2.3 La evaluación de los CIEES.
  - 3.2.4 La evaluación de los profesores. Estímulo al desempeño del personal académico.
  - 3.2.5 El caso de los rankings universitarios.

### **Unidad 4**

#### **Panorama general de los ámbitos de evaluación de la educación**

- 4.1 Aprendizaje.
- 4.2 Materiales didácticos.

4.3 Acción de los agentes educativos.

4.4 Programas, proyectos.

4.5 Software educativo.

4.6 Currículo.

4.7 Centros e Instituciones.

### **Criterios de evaluación:**

Trabajos escritos (Ensayo, Mapas conceptuales y Cuadro sinóptico). En plataforma	20%
Trabajos escritos (Ensayo, Mapas conceptuales y Cuadro sinóptico).	10%
Actividades aulicas (Participación)	20%
Examen (Prueba escrita)	50%
Total	100%
Escala de calificación	7-10
Mínima aprobatoria:	7

---

## Unidad I

---

### **Conceptos básicos de la evaluación**

- I.1. Conceptos de la evaluación del aprendizaje.
- I.2. Diferencias entre medir y evaluar en educación.
- I.3. Uso de los resultados de la evaluación del aprendizaje.
  - I.3.1 Diagnóstica.
  - I.3.2 Formativa.
  - I.3.3 Sumativa.
- I.4. Tipos de evaluación en educación.
  - I.4.1 Evaluación por normas.
  - I.4.2 Evaluación por criterios.
  - I.4.3 Evaluación participativa.

## 1.1 Conceptos básicos de evaluación del aprendizaje

### Antecedentes

A partir de 1993 los planes y programas de estudio para la educación básica en México han entendido la evaluación como las acciones que lleva a cabo el docente para obtener información que le permita identificar los avances y las dificultades de los estudiantes para intervenir y favorecer el logro de los aprendizajes. La evaluación desde el enfoque formativo se ha considerado desde la Reforma de 1993; sin embargo, fue en el Acuerdo 592, publicado en 2011, donde se explicaron ampliamente las características de este tipo de evaluación.

La evaluación en el Modelo Educativo 2017.

El Modelo Educativo presentado recientemente mantiene el enfoque de evaluación formativa, que considera simultáneamente los resultados cualitativos y cuantitativos de los aprendizajes para reconocer los avances y las dificultades de los estudiantes y asignar calificaciones numéricas al desempeño de cada uno.

La evaluación desde este enfoque debe ser un elemento presente en cada fase del proceso de aprendizaje. Para realizarse, requiere de la observación permanente del docente, quien tiene la libertad de utilizar diversos procedimientos, estrategias, instrumentos y recursos para obtener la información cualitativa y cuantitativa en relación con el desempeño de sus estudiantes.

El Modelo Educativo (SEP, 2017, p. 85) señala que la evaluación desde el enfoque formativo requiere:

- a) Que el docente planifique actividades para que los alumnos estudien y aprendan.
- b) Que los alumnos se den cuenta de lo que han aprendido y de lo que están por aprender.
- c) Que se tomen en cuenta los procesos de aprendizaje, no sólo los resultados.
- d) Que se consideren las necesidades específicas de los alumnos y de los contextos en los que se desarrollan.
- e) Que la información sobre el desempeño de los alumnos se obtenga a lo largo de todo el proceso de enseñanza y de una variedad de fuentes, no sólo de pruebas.
- f) Que se fortalezca la colaboración entre docentes, alumnos, padres de familia o tutores.
- g) Que se actúe oportunamente para evitar el rezago o la deserción escolar.

Asimismo, señala que:

En un ambiente de aprendizaje, la evaluación es un proceso que tiene como objetivo mejorar el desempeño de los estudiantes e identificar sus áreas de oportunidad. Además, es un factor que impulsa la transformación de la práctica pedagógica y el seguimiento de los aprendizajes. Se comprende que los errores son parte de cualquier proceso de construcción de conocimiento, y que éstos deben concebirse y usarse como fuente de

mejora constante. La evaluación se sustenta en diversas metodologías y debe consolidarse como un proceso que contribuya al aprendizaje mediante la retroalimentación. Además, el docente puede orientar mejor a los estudiantes al hacer explícitos las actividades y los criterios del desempeño que espera, y al dar una retroalimentación objetiva, positiva y constructiva para que todos puedan entender sus éxitos y fracasos.

Por su parte, el octavo principio pedagógico del Modelo Educativo (SEP, 2017, p. 89) señala que es necesario entender a la evaluación como un proceso vinculado con la planeación y el aprendizaje, es decir, deben proponerse desde la planeación los momentos, las finalidades, las estrategias y los instrumentos de evaluación, con miras al logro de los aprendizajes esperados. Evidentemente, siempre se puede corregir, complementar, cambiar o enriquecer la propuesta, de acuerdo con las características y las necesidades de los estudiantes.

Asimismo, señala que:

- ❖ La evaluación no busca únicamente medir el conocimiento memorístico. Es un proceso que resulta de aplicar una diversidad de instrumentos y de los aspectos a estimar.
- ❖ La evaluación del aprendizaje tiene en cuenta tres variables: las situaciones didácticas, las actividades del estudiante y los contenidos.
- ❖ La evaluación parte de la planeación, pues ambas son dos caras de la misma moneda: al planear la enseñanza, contextualizada en el entorno de los estudiantes, y planteando opciones que permitan a cada quien aprender y progresar desde donde está, el profesor define los aprendizajes esperados, y la evaluación mide si un estudiante los alcanza.
- ❖ La evaluación forma parte de la secuencia didáctica como elemento integral del proceso pedagógico, por lo que no tiene un carácter exclusivamente conclusivo o sumativo. La evaluación busca conocer cómo los estudiantes organizan, estructuran y usan sus aprendizajes en contextos determinados, para resolver problemas de distintos niveles de complejidad y de diversa índole.

Cuando el docente retroalimenta al estudiante con argumentos claros, objetivos y constructivos sobre su desempeño, la evaluación adquiere significado para éste, pues brinda elementos para la autorregulación y la mejora de sus aprendizajes.

El hincapié en considerar a la evaluación como parte fundamental del proceso de aprendizaje se hace porque, a pesar de que es un enfoque propuesto desde hace más de dos décadas, los docentes dedican poco tiempo a la evaluación del aprendizaje en la planificación de la enseñanza; es decir, no la consideran parte medular del proceso en sus tres momentos (diagnóstica, formativa y final), ni en sus modalidades (autoevaluación,

coevaluación y heteroevaluación), con propósitos bien definidos. Es frecuente que en la práctica docente la evaluación se limite al proceso de medición para asignar calificaciones y acreditar o no.

### Funciones de la evaluación

La evaluación es importante porque es un insumo para favorecer el aprendizaje de los estudiantes haciendo hincapié en solventar las dificultades y reconocer los logros, y porque provee información para ser comunicada a otros. Así, la evaluación responde a dos funciones, una de carácter pedagógico, y la otra, social.

La función pedagógica se vincula con la evaluación continua que lleva a cabo el docente, capaz de adaptarse a las necesidades de los estudiantes en lo individual y en lo colectivo a partir de la comparación, la regulación, la reflexión y la mejora de las situaciones didácticas. Sin esta función no se podrían realizar los ajustes que en un momento determinado son necesarios para el logro de los aprendizajes esperados, ni se podría saber si se ha conseguido el propósito deseado en determinada asignatura o área de desarrollo personal y social en un trimestre, durante el ciclo escolar o al final de un nivel educativo.

La función social de la evaluación se relaciona con la selección, la acreditación, y la certificación de los aprendizajes de los alumnos, y responde a la necesidad de la sociedad por cerciorarse que los estudiantes poseen determinados conocimientos y competencias tras cursar un trimestre, un grado o un nivel educativo.

La evaluación con sus funciones pedagógica y social se realiza en diversos momentos con propósitos distintos, como el diagnóstico de los conocimientos previos de los estudiantes; el seguimiento de su aprendizaje a lo largo de un periodo a fin de reorientar las prácticas docentes y promover la mejora continua; la aprobación, la certificación del aprendizaje y la selección de los alumnos para la obtención de un lugar o reconocimiento, o la definición de políticas y la rendición de cuentas a la sociedad acerca de la formación que se brinda a los educandos.

### Aprendizajes Clave. Orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación

Como parte de la colección Aprendizajes Clave (Plan y programas de estudio para la educación básica), está prevista la publicación de diversos materiales complementarios (uno para preescolar, uno por grado de primaria que contiene tanto asignaturas como áreas de desarrollo personal y social, y uno para secundaria por asignatura) que contienen, además de orientaciones didácticas, sugerencias de evaluación congruentes con el enfoque formativo.

Estas propuestas son ideas para llevar a cabo la evaluación de determinados organizadores curriculares; sin embargo, son los docentes quienes decidirán qué camino

seguirá la evaluación que cada uno aplique y cuáles estrategias e instrumentos adoptarán para llevarla a cabo.

### Estrategias de evaluación desde el enfoque formativo

Como parte de la incorporación de la evaluación desde la planeación del docente, es importante considerar el uso de estrategias de evaluación adecuadas para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Las estrategias de evaluación consisten en el conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje de los estudiantes. Los métodos son los procesos que orientan el diseño y la aplicación de estrategias; las técnicas, las actividades específicas que llevan a cabo los estudiantes cuando aprenden, y los recursos son los instrumentos o las herramientas que les permiten, tanto a docentes como a estudiantes, tener información específica sobre el proceso de aprendizaje.

Como estrategias, los docentes necesitarán proyectar, ordenar y orientar las acciones de evaluación para cumplir con los objetivos de aprendizaje. A fin de diseñar una estrategia de evaluación efectiva y elegir los instrumentos más adecuados, es fundamental realizar una evaluación inicial al comienzo de cada periodo de aprendizaje, pues esto permitirá conocer el punto de partida de los estudiantes e identificar sus necesidades de aprendizaje.

Así, el diseño de una estrategia de evaluación desde el enfoque formativo considera la integración holística de contenidos curriculares; las características de cada estudiante y del grupo; el nivel de conocimientos, competencias y habilidades; los objetivos a alcanzar (aprendizajes esperados); la técnica de evaluación, y los instrumentos que permitirán llevarla a cabo.

Desde el enfoque formativo de la evaluación, los elementos para favorecer el logro de los aprendizajes esperados son: dar seguimiento al progreso de cada estudiante, ofrecerle oportunidades de aprendizaje, mejorar la práctica docente y proporcionar información para la acreditación, la promoción y la certificación de estudios. Los referentes para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes son los aprendizajes esperados incluidos en los Aprendizajes Clave (Plan y programas de estudio para la educación básica).

### Técnicas de evaluación

Las técnicas son los procedimientos utilizados para obtener información sobre el aprendizaje de los estudiantes, siendo las dos principales: observación y desempeño. Las técnicas de observación suelen ser auxiliares de las técnicas de desempeño y sirven para establecer su valoración.

Existen dos formas de observación: sistemática y asistemática. En la sistemática el observador ha definido previamente sus propósitos, es decir, sabe qué aspectos específicos va a evaluar. La asistemática, en cambio, consiste en que el observador registre la mayor cantidad de información sin tener propósitos definidos, para sistematizarla posteriormente y recuperar los hallazgos que arroje, con base, por ejemplo, en similitudes, diferencias, correlaciones, entre otros aspectos. La primera posibilidad, por ser estructurada, suele ser más objetiva, consistente y auditable.

Sin embargo, en cualquiera de los casos es fundamental cuidar que el registro sea fiable, lo cual permitirá que, al analizar las estrategias y los instrumentos utilizados, se cuente con datos de calidad que permitan continuar o replantear el camino.

Las técnicas de observación de desempeño, por su parte, requieren que el estudiante responda o realice una tarea que demuestre su aprendizaje sobre determinado asunto. Involucran la integración de conocimientos sobre contenidos específicos, competencias, habilidades y actitudes puestas en juego para el logro del propósito de aprendizaje.

#### Estrategias didácticas e instrumentos de evaluación

Una estrategia didáctica es un procedimiento organizado que busca alcanzar una meta. Ésta se establece desde la planeación y se construye a partir de un conjunto articulado de acciones que, progresivamente, llevan al logro del objetivo de aprendizaje. Las estrategias son siempre conscientes e intencionales.

Los instrumentos de evaluación, por otro lado, son los recursos específicos con los que cuentan tanto docentes como estudiantes para valorar cada situación de aprendizaje. Dadas la complejidad y la diversidad de elementos que dan indicios sobre el proceso, es necesario, como parte de la estrategia de evaluación, seleccionar cuidadosamente los instrumentos a utilizar en cada fase, considerando qué se pretende verificar o valorar con cada uno. Los instrumentos de evaluación son el hilo conductor de la estrategia.

#### Diversos tipos de técnicas e instrumentos de evaluación

Desde el enfoque formativo de la evaluación, es posible incorporar a la práctica docente técnicas de evaluación informal, como la observación del trabajo individual y grupal de los alumnos: registros anecdóticos, listas de control, diarios de clase; cuestionamientos orales tipo pregunta-respuesta-retroalimentación; técnicas semiformales como la producción de textos amplios; la realización de ejercicios en vivo; tareas y trabajos; la evaluación de portafolios, y técnicas formales como exámenes, mapas conceptuales, evaluación del desempeño, rúbricas, lista de verificación o cotejo y escalas de valoración. Todas las evidencias resultantes de estas técnicas pueden ser insumos para la evaluación cualitativa y cuantitativa.

## Periodos de evaluación en el Modelo Educativo

Los docentes registrarán el resultado de la evaluación formativa de los estudiantes de primaria y secundaria asignándoles una calificación de 5 a 10 para las asignaturas de los campos de formación académica; para las áreas de desarrollo personal y social realizará una valoración cualitativa, lo mismo que en las actividades correspondientes a los ámbitos del componente de autonomía curricular. Ambos registros serán consignados en el Reporte de Evaluación, que servirá para comunicarles su desempeño a los estudiantes, y asimismo a sus padres o tutores en los meses de noviembre, marzo y julio.

En los casos en que sea necesario, como complemento al Reporte de Evaluación, el docente escribirá un informe para cada estudiante sobre las áreas en que requiera apoyo de algún tipo, para que la escuela y la familia lleven a cabo las acciones necesarias para favorecer su aprendizaje.

Asimismo, como parte de la evaluación formativa, es necesario que a partir del primer periodo de evaluación el docente consigne en el Reporte de Evaluación si existen riesgos de que algún estudiante no logre los aprendizajes esperados, cuáles son, y qué estrategias de intervención serán necesarias para evitar su rezago.

## 1.2 Diferencias entre evaluación, medición, estimación, calificación y acreditación en educación.

### ¿Qué significa evaluar?

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

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

Desde esta perspectiva, el *Plan de estudios 2011. Educación Básica* recupera las aportaciones de la evaluación educativa y define la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como "el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte cons-

titutiva de la enseñanza y del aprendizaje" (SEP, 2011:22). Este enfoque formativo enriquece las aportaciones de la evaluación educativa al indicar que el centro de la evaluación son los aprendizajes y no los alumnos, esto es, se evalúa el desempeño y no la persona; con ello, la evaluación deja de ser una medida de sanción.

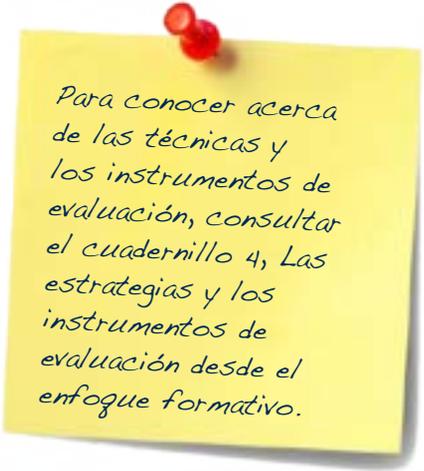
En la comprensión del enfoque formativo de la evaluación que plantea el Plan de estudios 2011, es necesario considerar los siguientes aspectos:

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

### **La medición en el contexto formativo de la evaluación**

Se define como la asignación de un valor numérico a conocimientos, habilidades, valores o actitudes, logrados por los alumnos durante un periodo de corte, particularmente en primaria y secundaria.<sup>1</sup> A partir

---



*Para conocer acerca de las técnicas y los instrumentos de evaluación, consultar el cuadernillo 4, Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo.*

de esta definición, si se aplica una prueba a los alumnos con la intención de medir lo que aprendieron en Español durante el primer bimestre, muchas veces se piensa que con esta acción se está evaluando; sin embargo, sólo se mide el aprendizaje, es decir, sólo se obtiene un puntaje.

Para evaluar no sólo se requiere contar con una evidencia numérica, además se necesita comparar ese puntaje con elementos de referencia que se establecen previamente para conocer el desempeño de los alumnos. En el caso de Español, como en el resto de las asignaturas de primaria y secundaria, los aprendizajes esperados constituyen dicho referente.

### **La estimación en el contexto formativo de la evaluación**

Los resultados de la medición permiten realizar estimaciones. Estimar es la acción concreta de emitir un juicio de lo que ha aprendido un alumno, con base en evidencias cualitativas y cuantitativas, cuando sea el caso. Una forma de estimación en el ámbito escolar es la calificación.

### **La calificación en el contexto formativo de la evaluación**

Calificar se refiere sólo a la expresión cualitativa del nivel de desempeño, A: destacado, B: satisfactorio, C: suficiente, y D: insuficiente, o cuantitativa, como la escala numérica (10, 9, 8, 7, 6, 5) del juicio de valor que emita el docente acerca del logro de los aprendizajes esperados de los alumnos. En este juicio de valor se suele expresar el grado de suficiencia o insuficiencia de los aprendizajes esperados.

Cuando se evalúa, no basta con establecer una calificación sino tomar decisiones sobre estas estimaciones. Las decisiones se refieren a la retroalimentación que debe darse a los

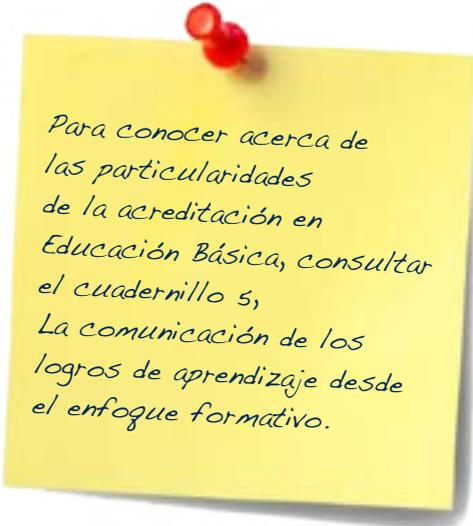
alumnos, a la mejora o adecuación de la práctica docente y, en consecuencia, a la creación de oportunidades de aprendizaje que les permita a los alumnos aprender más y mejor. En el Plan de estudios 2011 se establece que los juicios acerca de los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación deben buscar que los alumnos, docentes, madres y padres de familia o tutores, autoridades escolares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los alumnos (SEP, 2011).

## La acreditación

Consiste en tomar la decisión respecto a la pertinencia de que un alumno acceda al grado escolar o nivel educativo siguiente o termine la Educación Básica, en función de las evidencias cualitativas y cuantitativas que se tienen sobre el logro de los aprendizajes esperados de cada alumno.

En síntesis, la evaluación no se limita ni reduce a alguno de los conceptos previamente descritos sino, al contrario, los incorpora de alguna otra forma como acciones indispensables que integran el proceso.

En la Educación Básica, el docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, por lo que debe recolectar evidencias, medir los aprendizajes en el aula, calificar y tomar decisiones que permitan mejorar el desempeño de los alumnos para dar seguimiento a su aprendizaje, crear oportunidades de mejora y hacer modificaciones en su práctica docente para lograr los aprendizajes establecidos en los programas de estudio.



*Para conocer acerca de las particularidades de la acreditación en Educación Básica, consultar el cuadernillo 5, La comunicación de los logros de aprendizaje desde el enfoque formativo.*

## 1.3 Usos de los resultados de la evaluación del aprendizaje

### Momentos y tipos de la evaluación

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

#### 1.3.1 Evaluación diagnóstica

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

#### 1.3.2 Evaluación formativa

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

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

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

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

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

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

### **1.3.3 Evaluación sumativa**

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

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

## ¿Quiénes evalúan?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **1.4 Tipos de evaluación en educación.**

### **1.4.1 Evaluación por normas**

Evaluar en referencia a una norma, significa comparar el resultado del individuo con los resultados de una población o grupo a los que pertenece.

Esto exige el establecimiento de una norma o escala de referencia, confeccionada después de estudios estadísticos de rendimiento, con el objetivo de obtener una calificación. En este ámbito normativo, el criterio es externo, en la medida que se utiliza una escala que es más o menos "ajena" al sujeto evaluado, sin tener en cuenta las condiciones de trabajo, nivel inicial, aprendizaje, etc. (B. Maccario). Por esta razón, este tipo de evaluación se utiliza para ubicar a los alumnos en escalas de rendimiento y puntaje, atribuir un lugar dentro de los grupos, certificar los niveles en función de la norma o el grupo y predecir futuros resultados.

### **1.4.2 Evaluación por criterios**

En la evaluación por criterios, los resultados de la medición se comparan con un criterio absoluto, constituido por lo que debe "saber hacer" el estudiante. A este "saber hacer" se le conoce como dominio, que implica tanto la clase de tarea que ha de ejecutarse, como el contenido implicado en la ejecución.

Evaluar en referencia a un criterio, busca la comparación del alumno con sus propios rendimientos o resultados, en las mismas pruebas o en relación a un criterio fijado de antemano. Se valora principalmente el progreso realizado por el alumno, independientemente de escalas, y se valora el proceso realizado por el alumno hacia el objetivo propuesto. En el ámbito criterial, se evalúa el avance del alumno hacia este objetivo y la distancia que lo separa de él. Esta distancia constituye las bases de la información a partir de la cual se ha de tomar una decisión. Esto nos aproxima a una "pedagogía por objetivos", donde existe una necesidad de expresar los objetivos en términos operativos (el alumno será capaz de...), luego de haber analizado las necesidades y posibilidades del alumno o grupo. Las funciones que cumple este tipo de evaluación son: establecer un balance con los objetivos propuestos, realizar un diagnóstico de las dificultades y determinar si la estrategia es o no pertinente. Estos conceptos nos remiten a los fundamentos de la evaluación formativa.

"Para ayudar al alumno importa más enseñarle hasta donde lo han conducido sus esfuerzos en el proceso de aprendizaje, que el lugar que ocupa con relación a sus compañeros o una escala." (G. De Landsheere). Desde este punto de vista, a diferencia de la evaluación normativa, el criterio es interno, en la medida que no es ajeno al alumno.

### **1.4.3 Evaluación participativa**

La evaluación participativa según el manual de la participación de actores humanitarios (Cabrera, 2006) se define “como una evaluación en la que los actores implicados en el proyecto, desde miembros de equipo del proyecto hasta miembros de la población, tienen una oportunidad para ofrecer sus comentarios y sugerencias sobre el proyecto y si procede, para influir en su desarrollo o proyectos futuros. Más allá de esto, también evalúa el nivel de implicación de los actores y la forma en que se ha implementado la estrategia para la participación.”

El proceso evaluativo tal como aquí se concibe no lo puede realizar el maestro o profesor únicamente. En teoría, el maestro o profesor y los estudiantes, todos y cada uno, son los protagonistas del proceso evaluativo de los aprendizajes, pero además participan también otros miembros de la comunidad educativa, sobre todo los adultos significativos para el escolar como son los tutores escolares, que se encargan de:

- a) Facilitar la integración en la escuela y en el grupo de compañeros.
- b) Asesorar a los estudiantes en los momentos más crítico.
- c) Orientarles e informarles académica y profesionalmente.
- d) Seguimiento global de los procesos de aprendizaje del alumno.
- e) Encauzar las demandas, inquietudes de los alumnos.

En este sentido, la evaluación se convierte en un aporte sustancial para el desarrollo de la personalidad de los individuos inmersos en el proceso de la enseñanza, aprendizaje que es completo cuando el estudiante lo asimila y se opera en él una transformación positiva.

---

## Unidad 2

---

### Evaluación del aprendizaje

- 2.1 Instrumentos de evaluación.
- 2.2 ¿Cómo seleccionarlos?
- 2.3 ¿Cómo construirlos?
  - 2.3.1 Pruebas objetivas.
  - 2.3.2 Pruebas de ensayo.
  - 2.3.3 Escalas estimativas, listas de cotejo, ente otros.
- 2.4 Otros instrumentos: entrevista, a libro abierto y solución de problemas.
- 2.5 ¿Cómo aplicarlos y clasificarlos?

## 2.1 Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación son aquellas herramientas reales y físicas utilizadas para valorar el aprendizaje. Sirven para sistematizar las valoraciones del evaluador sobre los diferentes aspectos a evaluar. (Ibarra y Rodríguez, 2011).

Los instrumentos de evaluación, por tanto, sirven para valorar la actuación del alumnado en relación a unos estándares, en los mismos quedan reflejados los criterios de evaluación.

## 2.2 ¿Cómo seleccionarlos?

¿Cómo elegir un instrumento de evaluación?

Al elaborar el plan de trabajo (la planeación didáctica) el profesor diseña las unidades temáticas, tomando en cuenta las técnicas de aprendizaje y de evaluación del aprendizaje que durante todo el curso instrumentará, las cuales es posible que modifique al inicio o a lo largo del curso para mejorar su enseñanza.

Las técnicas de aprendizaje y de evaluación del aprendizaje deben ir acorde con el enfoque educativo que el profesor elija y con su estilo de docencia.

Si, por ejemplo, elige la técnica expositiva es importante que tenga pleno conocimiento de que solamente desarrolla en sus alumnos las capacidades de atender y hacer apuntes y que con el examen tradicional que le corresponde únicamente podrá medir las capacidades de retención, memorización y repetición, pero no podrá medir los objetivos relacionados con la comprensión y el manejo de información y menos aún los formativos.

Si se utilizan otras técnicas e instrumentos de evaluación se propicia que los alumnos desarrollen varias destrezas y diferentes aprendizajes, por ejemplo, si el profesor solicita a sus alumnos que realicen una investigación y la presentación de los resultados en un trabajo escrito, podrá medir entre las capacidades que el alumno desarrolla las de diseño de un proyecto, búsqueda y localización de fuentes, formulación de hipótesis, argumentación para refutarlas o aceptarlas, diseño de instrumentos de captura, análisis de datos, estructura de las conclusiones, fundamentación y redacción del reporte.

Sin importar el instrumento que se elija se deberá:

- ❖ Precisar qué se quiere conocer por medio de las técnicas de evaluación, es decir el profesor-facilitador deberá responderse ¿cuáles son las capacidades, habilidades y conocimientos que quiero y puedo enseñar?
- ❖ Seleccionar una técnica de evaluación que sea consistente con el estilo de enseñar del profesor y pueda ser fácilmente realizada en el aula.
- ❖ Antes de efectuarla explicar el propósito de la actividad a los estudiantes.
- ❖ En las actividades de evaluación no solicitar más información de la necesaria.

- ❖ Después de clase, repasar los resultados y decidir qué cambios deben de realizarse para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 2.3 ¿Cómo construirlos?

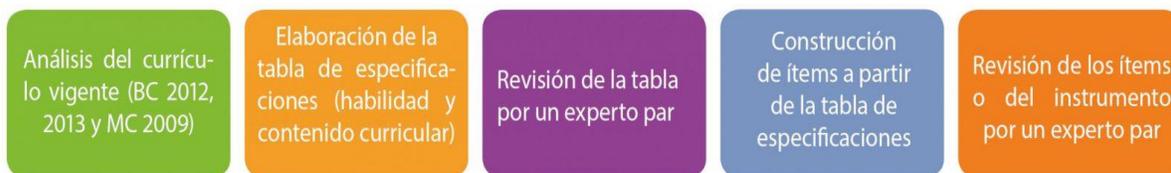
Para los docentes es importante vislumbrar cómo están aprendiendo sus estudiantes a través de los instrumentos de evaluación que elaboran. Sin embargo, esta tarea no resulta fácil si no se tiene claridad acerca de la precisión de la información que estos entregan; por eso, se hace necesario establecer algunos criterios que permitan construir instrumentos confiables.

Los instrumentos de evaluación escolar tienen como objetivo medir los logros de aprendizaje señalados en documentos curriculares vigentes en el sistema educativo. Los propósitos de las pruebas o instrumentos de evaluación son:

1. Recoger información de la enseñanza y el aprendizaje a partir de un documento o una referencia curricular.
2. Analizar los resultados individuales y/o grupales de las evaluaciones.
3. Tomar decisiones frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
4. Retroalimentar a los estudiantes entregando información o herramientas para mejorar sus procesos de aprendizaje.

Con esta información se pretende que los establecimientos educacionales reflexionen sobre sus resultados y puedan identificar desafíos y fortalezas, con el fin de que elaboren o ajusten sus planes de mejora educativa, tanto a nivel de la gestión escolar como de la gestión pedagógica. Dada la importancia que los datos tienen en la toma de decisiones, resulta fundamental que los instrumentos de evaluación estén rigurosamente contruidos para asegurar la entrega de información confiable y con distinta evidencia de validez.

El proceso que se sugiere para el diseño y la construcción de evaluaciones se resume en las siguientes etapas:



En primer lugar, se realiza un análisis del currículo vigente. Luego, se elabora la tabla de especificaciones, para lo cual se revisan los objetivos de aprendizaje dados por este documento, de modo de establecer habilidades y contenidos a evaluar, de los que se desprenden indicadores de evaluación. Asimismo, se precisa la cantidad de preguntas y el peso porcentual de las habilidades y contenidos seleccionados.

Una vez elaborada la tabla de especificaciones, y preferentemente revisada, se inicia la construcción de cada ítem, teniendo consideraciones para su enunciado y respuesta.

Este proceso de construcción es una oportunidad para preguntarse por los propios espacios y prácticas para construir instrumentos de evaluación en el establecimiento: ¿Debemos tener claro qué se persigue con la evaluación que elaboramos?, ¿Está orientada al trabajo realizado en el aula y a la planificación curricular o más bien se busca

castigar o perjudicar a los estudiantes?, ¿Es apropiado el instrumento para los objetivos seleccionados? Dado que el trabajo de elaboración de un instrumento requiere de trabajo colaborativo entre docentes: ¿Qué se puede hacer para construir una rutina en torno a la construcción de instrumentos de evaluación? Si se busca conocer dónde están los estudiantes hoy en su trayectoria de aprendizaje, entonces es una inversión destinar tiempo a elaborar instrumentos que recojan lo más precisamente posible esa información, dado que permitirá dirigir más específicamente las acciones pedagógicas a las necesidades de los estudiantes.

### 2.3.1 Pruebas escritas

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

Existen diferentes tipos de preguntas:

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



## Ejemplo

Nivel: Primaria

Asignatura: Matemáticas

Grado: Quinto

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)  $\frac{11}{5}$        

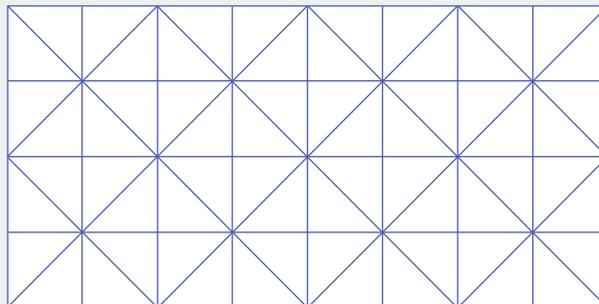
b)  $\frac{16}{7}$        

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.

### 2.3.2 Pruebas de ensayo

Las pruebas de ensayo son evaluaciones escritas donde el alumno es indagado a través de preguntas o pedido de explicaciones sobre un tema, o se le plantea un problema, para que no exponga sus conocimientos teóricos solamente, sino que los organice, ejemplifique, explicita sus consecuencias, compare puntos de vista, seleccione la solución más acertada y la justifique, efectúe críticas fundadas, entre otras actividades.

En estas pruebas se requieren preguntas cortas, claras y directas, y no dejar tanta libertad al estudiante que se conviertan sus respuestas en adivinación del objetivo requerido. Las respuestas se respaldan en la teoría.

El evaluador al preparar el examen debe prever las posibles respuestas de acuerdo al nivel del grupo, y el tiempo que les demandará las respuestas. En las respuestas hay libertad para contestar, pero debe consignarse hasta qué grado. Requieren una gran capacidad de interpretación, de elaboración y de comunicación escrita del alumno. Se la critica pues también existe mucha libertad a la hora de asignarles un puntaje por parte del evaluador, ya que las respuestas no son precisas sino que pueden haber una gran cantidad de variables de acuerdo a cómo encaró la respuesta el educando.

A la hora de evaluarlas se toman en cuenta si las afirmaciones hechas resultan pertinentes, si se han consignado u omitido aspectos trascendentes, falta de razonamiento que lleva a conclusiones equivocadas, o razonamiento apropiado que arriba a una conclusión válida, buena o mala redacción, etcétera.

Son ejemplos de preguntas incluidas en una prueba de ensayo sobre el tema “Revolución Francesa”:

1. Explique por qué pudo darse la Revolución Francesa en ese contexto histórico.
2. Aplique las ideas iluministas al ideario revolucionario, clasificando las distintas corrientes de pensamiento.
3. De ejemplos (tres) en la historia de la humanidad donde los principios defendidos fueron violentados explicando por qué no existió reacción en ese contexto.
4. Compara las ideas de absolutistas y liberales, explicando las consecuencias de cada régimen, sus ventajas, desventajas, perfil de sus adherentes y efectos prácticos. Puedes organizarlo en forma de cuadro.
5. Qué similitudes y diferencias existieron entre la Revolución Norteamericana, la Francesa y la de Mayo de 1810?

Pueden también darse a analizar historietas o justificar la aplicación de ciertos métodos en la resolución de una problemática. En definitiva, supone realizar tareas interpretativas que pongan en juego fundamentalmente contenidos procedimentales y actitudinales, desde los contenidos conceptuales, que si bien los deben tener, solo constituyen el marco teórico en los que fundamentar sus respuestas, y no la respuesta en sí misma.

### 2.3.3 Escalas estimativas. Listas de cotejo, entre otros

#### **Técnicas de observación**

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

Existen dos formas de observación: 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.
- Incluir indicadores que permitan detectar avances e interferencias en el aprendizaje de los alumnos.

### Procedimiento

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

- Propósito(s): lo que se pretende observar.
- Duración: tiempo destinado a la observación (actividad, clase, semana, secuencia, bimestre, ciclo escolar); puede ser parcial, es decir, centrarse en determinados momentos.
- Aspectos a observar: redacción de indicadores que consideren la realización de las tareas, 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.

## Ejemplos

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

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

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

**Fecha de observación:** \_\_\_\_\_

<p><b>Competencias</b></p> <p>Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven.</p>	<p><b>Aprendizajes esperados</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Explora diversidad de textos informativos, literarios y descriptivos, y conversa sobre el tipo de información que contienen, partiendo de lo que ve y supone.</li><li>• Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector; los usa en actividades guiadas y por iniciativa propia.</li></ul>
<p><b>Aspectos a observar</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Cómo reaccionan los niños frente a las propuestas de las actividades?</li><li>• ¿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 qué habían visto expuesto o anunciado en otros carteles)</li><li>• Referencias al lenguaje escrito: qué hacen los niños respecto a los carteles que observan y al que elaboran (qué decisiones toman)</li></ul>	<p><b>Registro</b></p> <hr/>

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.

**Aspectos a observar**

En las actividades de diseño del cartel:

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

**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.

**Registro**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Los aspectos a observar tienen relación con la competencia, porque cuando se elabora un texto se toman decisiones acerca de qué, cómo, dónde y a quién se dirige. 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.

**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.

**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.

**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.

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 como 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.

### Ejemplo

**Alumno:** X

**Grado:** Primero de secundaria

**Hora:** Clase de Matemáticas

**Fecha:** 9/05/12

**Actividad evaluada:** Resolución de problemas de multiplicación con números decimales.

**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.

## 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.

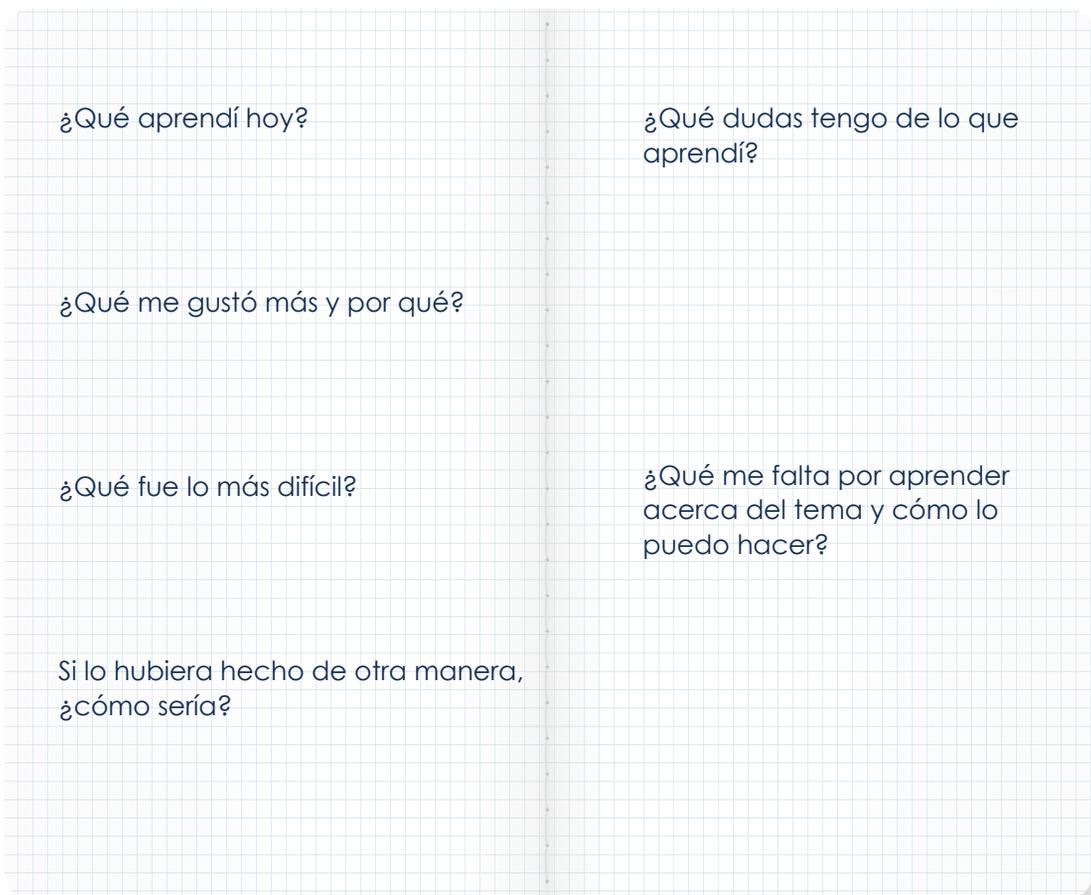
### Procedimiento

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?

### Ejemplo



¿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 de lo que aprendí?

¿Qué me falta por aprender acerca del tema y cómo lo puedo hacer?

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

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?

### Ejemplo

Fecha de registro:

Grupo:

Situación didáctica:

Algunas preguntas que pueden orientar la reflexión:

¿Cómo calificaría esta jornada?, ¿cómo lo hice?, ¿me faltó hacer algo que no debo olvidar?, ¿de qué otra manera podría intervenir? y ¿qué necesito modificar?

<sup>2</sup> Tomado de *El proceso de evaluación en la Educación Preescolar*, SEP (2011), documento elaborado para orientar la planificación y el desarrollo de la primera sesión académica con el personal docente que participa en la aplicación de la prueba en aula de la Cartilla de Educación Básica.

## Escala de actitudes

### Finalidad

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

### Procedimiento

Para elaborar la escala de actitudes se debe:

- Determinar la actitud a evaluar y definirla.
- Elaborar enunciados que indiquen diversos aspectos de la actitud en sentido positivo, negativo e intermedio.
- Los enunciados deben facilitar respuestas relacionadas con la actitud medida.
- Utilizar criterios de la escala tipo Likert: (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.
- Distribuir los enunciados en forma aleatoria.



## Ejemplo

### Interacción en el aula

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

(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.

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

## Técnicas de desempeño

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 autoobservación y el análisis del proceso.
- Favorecer la búsqueda de soluciones distintas para un mismo problema.
- Promover la verificación personal de lo aprendido.
- Ser aplicable a otras situaciones.





## Procedimiento

Para elaborar preguntas sobre el procedimiento se requiere:

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

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

e 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 representen sus conocimientos sobre conceptos y las relaciones existentes entre ellos (Díaz Barriga, 2004).

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

## Finalidad

Los organizadores gráficos, como instrumentos de evaluación, permiten identificar los aspectos 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:

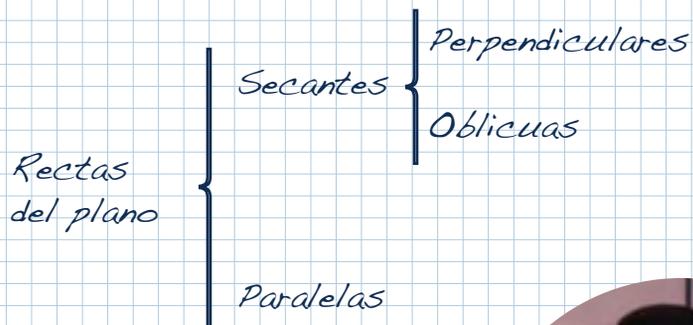
- Definir el tipo de organizador y el propósito del mismo.
- Seleccionar los conceptos involucrados.
- La primera vez, es recomendable diseñar un modelo de manera conjunta con los alumnos, para que sirva como referencia.
- Comunicar criterios de evaluación de acuerdo con las características del organizador; 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.

### Ejemplo

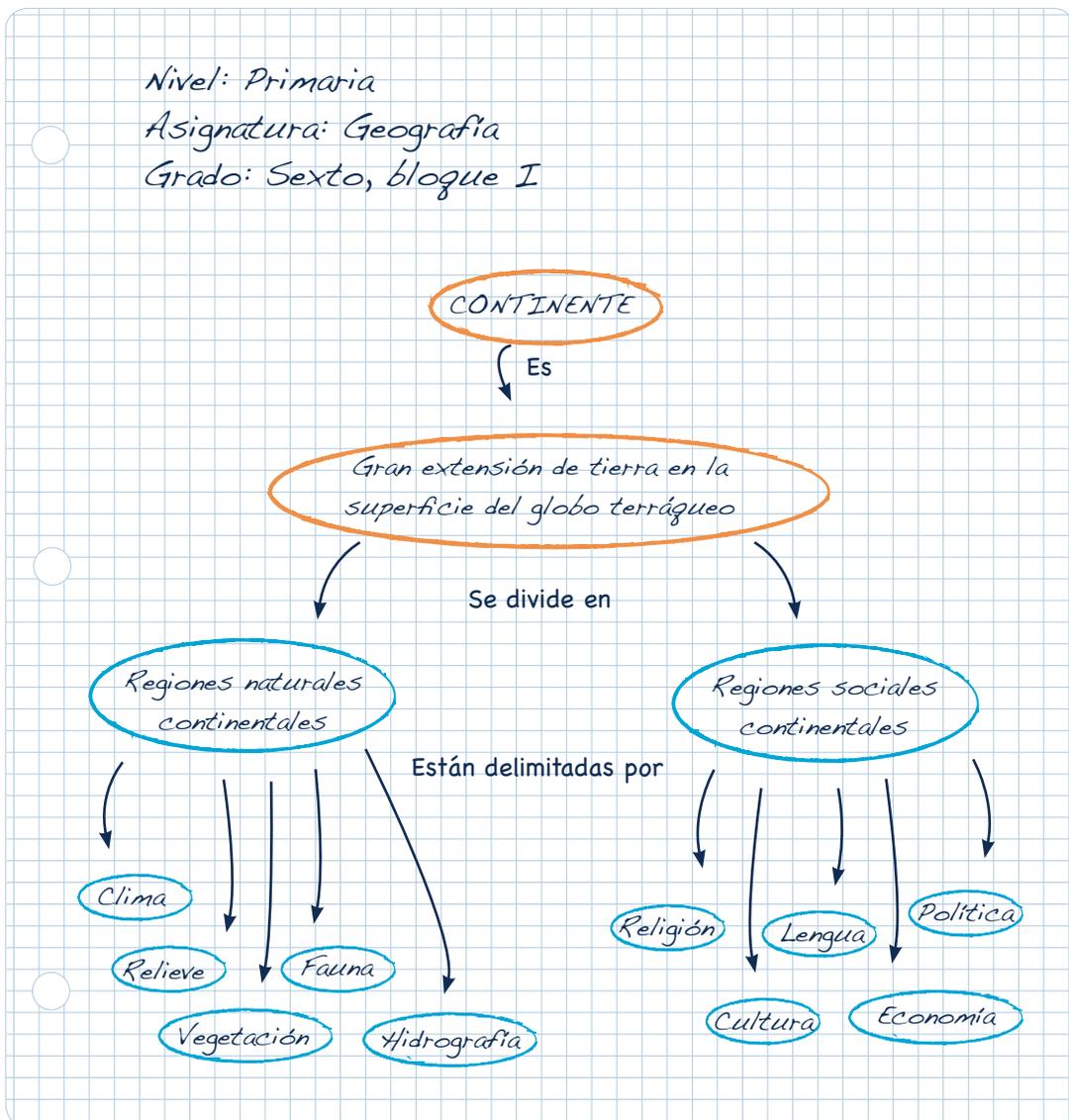
Nivel: Primaria  
Asignatura: Matemáticas  
Grado: Sexto, bloque II



## 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 (Díaz Barriga, 2004: 191).

### Ejemplo



## Técnicas para el análisis del desempeño

### Portafolio

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

También es una herramienta muy útil para la evaluación formativa; además de que facilita la evaluación realizada por el docente, 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 comparta con los alumnos; para realizarlo es necesario:

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

## Ejemplo

### Esquema para la integración de un portafolio

Nivel: Primaria

Asignatura: Geografía

Grado: Cuarto

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

**Eje temático:** Espacio geográfico y mapas

**Competencia que se favorece:** Manejo de información geográfica

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

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

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

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

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

## Listas de cotejo

### 1. Álbum: Paisajes de México

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

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

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

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

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

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

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

---



---



---



---



---



---



---



---

## Rúbrica

### Finalidad

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

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

### Procedimiento

Para elaborar una rúbrica es necesario:

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



## Ejemplos

### Rúbrica para evaluar la realización de un Museo histórico

Nivel: Primaria

Asignatura: Historia

Grado: Quinto

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

## Listas de cotejo

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

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

### Ejemplos

Lista de cotejo para evaluar el trabajo en equipo

Nivel: Primaria

Asignatura: Exploración de la Naturaleza y la Sociedad

Grado: Segundo

Bloque V

#### Aprendizajes esperados

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

#### Contenidos

Cuidado de la naturaleza

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

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

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

Nivel: Secundaria  
Asignatura: Tecnología  
Grados: Primero, segundo y tercero  
Bloque V

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

## Técnicas de interrogatorio

### Tipos textuales orales y escritos

#### Finalidad

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

## Procedimiento

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

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

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



## Debate

### Finalidad

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

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

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

### Procedimiento

Para realizar un debate es necesario:

- Contar con un formato preestablecido donde se especifiquen los roles (moderador y participantes), la duración y el tiempo destinado a cada participación.
- Que exista un clima de confianza y respeto 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 co-  
tejo o una rúbrica en la que los indicadores se relacionen con  
los aprendizajes esperados de la asignatura, los contenidos y las  
características de la tipología textual.

## Ensayo

### Finalidad

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

Asimismo, el ensayo es un texto de estructura libre organiza-  
do en un inicio (introducción en la que se plantea el tema, así  
como la importancia o interés de tratarlo), un desarrollo (exposi-  
ción 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.
- Presentar.



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

## 2.4 Otros instrumentos de evaluación: entrevista, a libro abierto y solución de problemas.

### Entrevista

La entrevista permite el contacto personal con el otro. Mediante ella se puede recoger información a través de preguntas sobre determinados aspectos (conocimientos, creencias, intereses, etc.), que se quiere conocer con fines evaluativos de acuerdo a diversos propósitos.

En el aspecto académico, debe usarse con frecuencia las evaluaciones progresivas a lo largo del proceso de aprendizaje y también para explorar expectativas de conocimientos.

La entrevista estructurada es la más usada y responde a un plan previo. Está compuesta de los siguientes elementos:

- Intencionalidad de la entrevista
- Preguntas pertinentes
- Formulación de una pregunta a la vez y no varias
- Preguntas claras y breves
- Clima afectivo y positivo
- Capacidad de escuchar con empatía
- Registro de la información pertinente

El enfoque actual considera que la evaluación es una sola, en la medida que refleja la unidad entre lo cognitivo, procedimental, actitudinal y metacognitivo en el proceso pedagógico; es decir que a un proceso único corresponde una evaluación integradora también única. Es necesario evaluar conjuntamente los conocimientos, las habilidades y las capacidades.

### Instrumento: Guía de preguntas

La guía de preguntas es un instrumento que se puede utilizar durante una entrevista. Requiere que el maestro plantee preguntas pertinentes sobre lo que desea saber del estudiante.

Generalmente, en una entrevista se emplean preguntas reflexivas que demandan una consideración previa y su posterior contestación. La pregunta reflexiva da al estudiante la oportunidad de volver a pensar, de reconsiderar o de volver a manifestar los pensamientos e ideas que le han llevado a dar la respuesta anterior.

Las preguntas reflexivas ayudan a aclarar y definir áreas de preocupación de las que el estudiante puede no estar consciente o que no ha sido capaz de expresar. Cuando utilice dichas preguntas, mantenga un tono de interés en su voz y evite cualquier tono que pudiera delatar un juicio.



## A libro abierto

---

Es un tipo especial de prueba escrita, se permite al alumno consultar libros, notas, textos, cuadernos, apuntes o cualquier material escrito, con el fin de responder una pregunta o analizar un tema.

Este tipo de prueba da muy buenos resultados, no solo en el nivel superior de educación, sino también en el Nivel Medio y aún en la Escolar Básica. La prueba fue ideada por J. Verduin, quien expresó que cuando un alumno utiliza un libro, cuaderno, apuntes de clases, notas, etc., para analizar problema, evidencia sus conocimientos no solo por lo que escribe, sino por la forma cómo consulta las fuentes y el uso que hace de ellas. Un alumno que no domine bien un tema podrá consultar las mejores fuentes y, sin embargo, no expresará consciente y adecuadamente los juicios que de él se esperan. La prueba de libro abierto “supera visiblemente a las otras modalidades de pruebas tradicionales y, en algunos casos, también a las pruebas objetivas, porque no se refiere a la exploración de la función retentiva o memoria mecánica, tal como de una forma u otra estas lo hacen sino que revelan ampliamente cómo el alumno selecciona fuentes informativas, cómo investiga en ellas, cómo reflexiona sobre lo leído y, sobre todo, de qué manera generaliza estos principios hallados y los aplica en busca de una solución práctica adecuada”. La situación nueva crea en él una actitud de expectación, y lo conduce a un juicio crítico y a veces creador. Se pretende en este tipo de prueba crear en el alumno un espíritu crítico y valoración de los hechos presentados.

### **Capacidades que evalúa**

Evalúa las habilidades del alumno para manejar fuentes de información. Desarrolla el pensamiento crítico y creador del alumno. Lo capacita para juzgar méritos importantes a la luz de evidencias, para discernir flaquezas y excelencias. Lo hace creativo, experimental, imaginativo, capaz de comprobar resultados en situaciones hipotéticas.

### Requisitos para su aplicación

El alumno debe tener experiencia previa, pues lo importante es que logre dominar la técnica de la prueba. Deberá responder ante la pregunta o preguntas formuladas mediante el apoyo de todo tipo de textos y material que le sea necesario. Las cuestiones que se le proponga no serán una mera repetición o asociación de conceptos que en el material dado contienen.

## La solución de problemas

¿Qué es?

Es una técnica en la que el estudiante debe resolver un problema o producir un producto a partir de situaciones que presentan un desafío o una situación a resolver.

¿Para qué se usa?

Se usa para:

- ❖ Enfrentar al estudiante a situaciones o problemas nuevos que debe resolver mediante la aplicación de competencias.
- ❖ Generar un producto o respuesta completamente nuevos, permitiendo que el estudiante aplique sus conocimientos y destrezas.
- ❖ Propiciar la búsqueda de soluciones o productos que exigen la utilización de competencias y la aplicación de una combinación de reglas o de principios aprendidos o no con anterioridad.

¿Cómo se elabora?

El docente

- ❖ Determina la o las competencias a evaluar y los indicadores de logro.
- ❖ Describe un problema o un conjunto de situaciones a resolver.
- ❖ Establece lineamientos que dan información precisa de lo que se espera del estudiante al resolver el problema.

El estudiante

- ❖ Identifica y delimita el problema a resolver.
- ❖ Identifica los datos, hechos u otra información disponible, relacionada con el problema a resolver.
- ❖ Analiza el problema desde diferentes puntos de vista, lo que permite ofrecer diferentes soluciones al mismo.
- ❖ Explora diferentes estrategias: implica la consideración de diferentes posibilidades, por ejemplo: descomponer un problema complejo en problemas que sean más fáciles de manejar, trabajar un problema partiendo del final, usar mnemotecnias para recordar información, presentar diferentes alternativas de solución, buscar inconsistencias en los argumentos propuestos.
- ❖ Aplica las estrategias propuestas en el paso anterior para resolver el problema.
- ❖ Analiza las consecuencias o efectos favorables o desfavorables que produjo la estrategia usada para solucionar el problema.

¿Cómo se evalúa?

Para evaluar la resolución de problemas el docente debe elegir uno de los tres instrumentos incluidos en las técnicas de observación: lista de cotejo, escala de rango o rúbrica asegurando que se evalúen los criterios previamente establecidos.

## 2.5 ¿Cómo aplicarlos y clasificarlos?

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 a 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

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

---

## Unidad 3

---

### Evaluación educativa

- 3.1 Uso de las nuevas tecnologías en la evaluación del aprendizaje.
  - 3.1.1 Innovación en la enseñanza y su correlato en la evaluación de la educación básica.
  - 3.1.2 Experiencias en enseñanza presencial y a distancia.
- 3.2 Reflexiones en torno a usos de la evaluación (del aprendizaje y educativa y general) en la educación superior en México. Estudios de caso.
  - 3.2.1 El examen general de calidad profesional.
  - 3.2.2 Los exámenes de CENEVAL (EXANI-I, EXANI-II y EXANI-III).
  - 3.2.3 La evaluación de los CIEES.
  - 3.2.4 La evaluación de los profesores. Estímulo al desempeño del personal académico.
  - 3.2.5 El caso de los rankings universitarios.

### 3.1 Uso de las nuevas tecnologías en la evaluación del aprendizaje

Las pruebas aplicadas a través de los medios electrónicos, como la computadora, la tableta e inclusive el teléfono inteligente, generalmente se utilizan como una vía para aumentar la eficiencia y eficacia de la administración de la prueba; mejorar la validez y fiabilidad de los resultados de las pruebas y hacer una mayor gama de formatos de pruebas susceptibles a puntuación automática. Sin embargo, pese a la variedad de formatos informáticos y de pruebas mejoradas, las estrategias reales de evaluación electrónica tienden a replicar la evaluación tradicional, basada explícitamente en la evaluación del conocimiento.

En la actualidad existe la necesidad de comprender mejor cómo las herramientas TIC, a través de la evaluación, pueden apoyar la modernización de las escuelas y de los sistemas educativos, en el sentido de proporcionar habilidades y competencias clave de manera eficiente para todos los alumnos.

Las herramientas TIC para la evaluación escolar ofrecen numerosas ventajas, como son: la distribución sin papel de pruebas y recolección de datos; una mayor estandarización de la administración de la prueba; el análisis e interpretación de los resultados de la evaluación; poder proporcionar herramientas estandarizadas para los examinados (por ejemplo, calculadoras y diccionarios); la posibilidad de utilizar herramientas con preguntas interactivas (Bridgeman, 2009) e inclusive el seguimiento de la motivación del estudiante.

Además las pruebas basadas en la computadora tienen un efecto positivo en la motivación, la concentración y el rendimiento de los estudiantes. Es imperativo proporcionar a los maestros acceso a materiales de evaluación de alta calidad que proporcionan los estudiantes y maestros informes detallados sobre las fortalezas, debilidades, las respuestas equivocadas y la explicación correcta, lo cual apoya la evaluación formativa (Ripley, 2009).

### 3.1.1 Innovación en la enseñanza y su correlato en la evaluación de la educación básica.

Con el fin de promover la documentación de las prácticas innovadoras, se ha tomado una postura teórica y educativa que reconoce el valor del trabajo que se realiza en los centros, en las zonas y regiones escolares. A partir de la revisión de diversos autores, se ha generado un sustento que permita acotar, desde esta propuesta, qué se entiende por los diversos conceptos y categorías utilizados en el proceso que se lleva a cabo.

Se define una práctica innovadora como:

El conjunto de acciones que se realizan para contribuir al logro de los aprendizajes esperados planteados en los programas de estudio, a fin de mejorar una situación específica de la convivencia en el aula o en el centro escolar, o en la gestión pedagógica; a través de la incorporación de elementos o de procesos que sean originales o novedosos en el contexto específico en que se planearon y llevaron a cabo (INEE, 2017).

La práctica educativa se define como "...el conjunto de situaciones que se enmarcan en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos" (García y Loredó, 2010, p. 247); corresponde al proceso que ocurre en el ámbito educativo y que trasciende "las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo" (García, Loredó y Carranza, 2008, p. 4).

Las prácticas educativas, en su mayoría, surgen de experiencias personales por parte de los docentes o también se dan en colaboración con otros actores educativos; también desde la propia escuela o centro escolar se promueve su desarrollo e implementación.

Toda práctica educativa busca atender las necesidades de este ámbito, en cuanto a las tendencias en torno a la enseñanza, sobre el logro de los aprendizajes y en relación con la gestión institucional, donde los docentes ponen en evidencia sus conocimientos, experiencia y capacidad en la toma de decisiones que les permita abordar la situación educativa a la que se enfrentan.

La innovación es uno de los dos componentes centrales de este proyecto, significa “mudar o alterar las cosas, introduciendo novedades” (UNESCO, 2016, p. 31). Lo innovador está supeditado del contexto (Blanco y Messina, 2000); mientras que en determinada situación una persona o grupo puede distinguir que cierto componente es innovador, en otro contexto ese mismo componente es parte de su cotidianidad.

En la práctica educativa, la innovación representa un cambio asociado a una situación (Carbonell, 2001), es un medio para mejorar y abordar situaciones educativas de forma diferente a las usuales, donde la participación y la aceptación de quienes se involucren en ella, será un aspecto imprescindible para que se convierta en una experiencia innovadora.

De acuerdo con lo anterior, la innovación en el campo educativo supone un esfuerzo deliberado y planificado, donde se parte de reconocer aquello que se pretende cambiar; se tiene una clara intencionalidad, además de establecer de manera explícita sus motivaciones para el desarrollo de la práctica innovadora.

En suma, las innovaciones en la práctica educativa “...buscan mejorar situaciones educativas, las cuales pueden ser a partir de contenidos, metodologías, evaluación, organización, gestión, relación entre los actores educativos, recursos didácticos, valores, actitudes y creencias de los agentes escolares, etcétera” (Ríos, 2004, p. 97).

Considerar la innovación como proceso implica establecer un vínculo cercano con la investigación y la reflexión, donde ambas acciones deben estar presentes en la práctica educativa; también requiere de una evaluación continua que posibilite una revisión constante a la innovación a fin de realizar ajustes para atender las dificultades que se vayan presentando durante su desarrollo.

La evaluación es el otro componente fundamental de las innovaciones; mediante ésta se podrá “...identificar si realmente se ha conseguido transformar o mejorar cualitativamente el sistema y romper con el equilibrio rutinario” (Blanco y Messina, 2000, p. 72).

Evaluar, en las prácticas innovadoras, es un mecanismo de carácter cualitativo y formativo; desde este enfoque se permite “...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” (SEP, 2013, p. 17).

Un momento crucial de la evaluación de la práctica innovadora es la evaluación inicial o diagnóstica, es el momento mediante el cual se pueden “...conocer los conocimientos previos de los alumnos, las experiencias que traen al proceso y sus condiciones personales, familiares y sociales” (Serrano de Moreno, 2002, p. 254). También se pueden considerar “...los factores internos y externos de su realidad educativa, apoyándose en fuentes de información y parámetros de gestión escolar que le permitan analizar, reflexionar, identificar y priorizar sus necesidades educativas para la toma informada de decisiones que fortalezcan su autonomía de gestión escolar” (SEP, 2014).

En el proceso de evaluación es indispensable contar con un diagnóstico, el cual permite determinar de dónde se parte, en qué condiciones se encuentra la situación que se quiere atender, además de establecer las necesidades educativas que se busca mejorar. El diagnóstico se traduce en la definición de una estrategia de intervención que oriente la práctica innovadora.

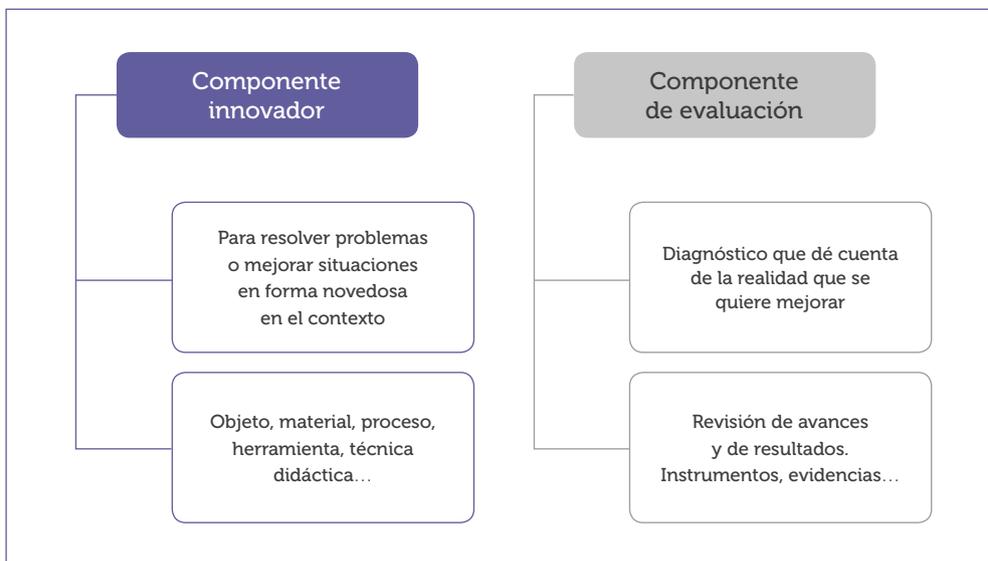
Mediante la evaluación, también se obtiene información relevante sobre los resultados que se lograron a partir del desarrollo de la práctica innovadora, pues la evaluación es un mecanismo de revisión y renovación constante que permite orientar el avance o logro de cualquier proceso pedagógico (Serrano de Moreno, 2002); por tanto, a partir de la implementación de la estrategia o instrumentos de evaluación, se podrá mejorar de manera permanente toda práctica educativa.

## Componentes centrales: la innovación y la evaluación

La documentación de prácticas innovadoras que se promueve desde la DGII está conformada por distintas secciones, que favorecen la comprensión del lector de diferentes contextos y regiones; además de éstas, tiene dos componentes centrales: la innovación y la evaluación (figura 1).

Como se anotó en el apartado anterior, la innovación debe ser una propuesta novedosa en el contexto específico donde se planteó y se llevó a cabo, por ello es importante que los autores describan en qué consiste el componente innovador y expliquen claramente de dónde surge la idea de su introducción y por qué lo consideraron para resolver un problema identificado, mejorar la situación que plantearon o prevenir la presencia de problemas en el futuro próximo.

Figura 1. Componentes centrales de las prácticas innovadoras



Este componente innovador puede ser la incorporación y el uso de un objeto, tangible o digital, que va desde gises de colores, figuras con periódicos o pelotas de esponja, por citar unos ejemplos, hasta calculadora, aplicaciones para dispositivo móvil, sistemas de mensajería, redes sociales, WhatsApp, entre otros. Lo que se debe cuidar es que sea un objeto o un recurso que implique un cambio y una novedad en el aula, en la práctica educativa.

Se destaca que la incorporación de un dispositivo móvil en el aula o en el centro escolar, por ejemplo, no es la innovación en sí misma, sino el uso concreto que se le da, para contribuir en el logro de los aprendizajes esperados o para la creación de comunidades virtuales de aprendizaje entre docentes de un colectivo escolar o de una zona.

Con respecto a la evaluación, es sabido por la comunidad educativa que es un concepto que está presente en el discurso pedagógico en el país desde hace varias décadas, para la mayoría de los docentes, directivos y otros actores educativos, quienes tienen presente la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa; en la ruta de mejora y en otros proyectos de planeación del centro escolar, la zona o la región, se han generado metas, indicadores y estrategias para medir avances.

## 3.1.2 Experiencias en enseñanza presencial y a distancia

### Educación presencial

En esta sección, obviamente, tenemos poco más que aportar a lo ya conocido. La educación presencial o adiestramiento por comunicación boca a boca existe desde el principio de los tiempos, desde que el *Homo Sapiens* empezó a discernir. Ha constituido la base de la transmisión de conocimiento durante siglos, fundamentalmente aporta el hecho enriquecedor del contacto socializador, de la expresión corporal de sensaciones, anhelos y emociones, imposibles de emular a distancia.

A continuación, de forma breve, enumeramos las metodologías más comunes surgidas de la experiencia acumulada de siglos, algunas de ellas a raíz de la aparición de las nuevas tecnologías. La mayoría están presentes en las memorias de verificación de los títulos académicos.

- **Lección magistral:** método expositivo consistente en la presentación de un tema lógicamente estructurado con la finalidad de facilitar información sobre los contenidos la materia de estudio. La parte central del método es ocupada por la exposición verbal por parte del profesor.
- **Ejercicios y problemas:** el alumno debe desarrollar e interpretar soluciones adecuadas a partir de la aplicación de rutinas, fórmulas, o procedimientos para obtener respuestas a la cuestión propuesta. Es un complemento de la lección magistral, además de constituir un test para comprobar la comprensión de ésta.
- **Estudio de casos:** análisis completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución.
- **Aprendizaje por proyectos:** los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades propuestas. En este campo, la profesora Teresa Gallego ha sido la precursora en la UJI de esta metodología, implementándola en el Grado de Arquitectura Técnica. Se desarrolla desde primer curso de la siguiente manera: se diseña un proyecto global y único para todas las asignaturas y la evaluación se realiza mediante la presentación de una memoria y la defensa pública de la misma; cada asignatura tiene asignado un porcentaje para su evaluación según el peso de la misma dentro de la titulación (Pitarch et al., 2013).
- **Flipped classroom** (aula invertida): metodología que consiste en transferir el trabajo pasivo de determinadas actividades fuera del aula, utilizando el tiempo de clase presencial para atender dudas, potenciar procesos de adquisición de conocimientos, realizar ejercicios y prácticas, o realizar tareas de asimilación de conceptos que previamente han sido estudiados fuera del aula, etc. La filosofía de este método es clara: el tiempo de clase es muy valioso y debe invertirse en realizar tareas que por su complejidad, difícilmente el estudiante puede realizarlas por sí mismo o que le pueden ocupar un tiempo excesivo si las realiza él solo. Sin embargo, existen otras tareas que el estudiante realiza en clase de forma pasiva escuchando al profesor y esto, actualmente, con los medios técnicos existentes, puede seguirse en casa (videos, presentaciones, lecturas, etc.). El profesor Ángel Fidalgo de la Universidad Politécnica de Madrid es un entusiasta de esta metodología, la está aplicando con grandes resultados en la asignatura Fundamentos de Programación del grado de Biotecnología (Sein-Echaluze, Fidalgo y García-Peñalvo, 2015).
- **Tareas complementarias:** elaboración de informes sobre la investigación existente referente a un trabajo o proyecto, visualizar videos académicos propuestos o elaborados por el profesor, exposiciones orales, seminarios, conferencias, etc.

## CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

La educación a distancia es una modalidad educativa que también se puede considerar como una estrategia educativa que permite que los factores de espacio y tiempo, ocupación o nivel de los participantes no condicionen el proceso enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje es un proceso dialógico, que, en educación a distancia, se desarrolla con mediación pedagógica, que está dada por el docente que utiliza los avances tecnológicos para ofrecerla (Vásquez, Bongianino y Sosisky 2006).

Según Webster y Hackley, «la mediación tecnológica es una opción importante en el aprendizaje a distancia porque hace posible el compartir: costos, información y expertos de diferentes lugares, al dar oportunidad educativa adicional a los lugares en desventaja y distantes» (1997: 1282). Igualmente, Collis menciona que «la implementación de un típico aprendizaje a distancia puede utilizar tecnología de información para dar audio, video y enlace entre dos o más lugares, es decir el empleo de multimedia para la comunicación» (1995: 136).

Los conceptos empleados demuestran que, en la educación a distancia, la mediación tecnológica es de suma importancia, puesto que hace posible la comunicación a través del uso multimedia, lo que permite compartir, no solo conocimientos sino aprendizajes. Además, el centro de las actividades es el alumno y no el profesor, como en la modalidad presencial, y su fundamento es el autoaprendizaje.

El autoaprendizaje si bien da idea de que el aprendizaje se da por cuenta propia y que depende de la persona que aprende, permite entender que en esta modalidad se da el aprendizaje autodirigido, autónomo y autorregulado (Valenzuela 2000). Sobre la base de su experiencia en la enseñanza de adultos, Grow (1991) expresa que el *aprendizaje autodirigido* se da cuando la persona que está en proceso de aprendizaje define claramente las metas de aprendizaje que quiere alcanzar, las relaciona con sus necesidades, su experiencia laboral, su desarrollo personal y elige, entre varias opciones, el programa educativo que le permite satisfacer sus necesidades, y, si va más allá y define sus propias normas en relación al cómo y cuándo va a realizar su aprendizaje, este será *autónomo*, y solo cuando tenga claro sus metas y cómo realizar su aprendizaje, podrá *autorregularlo*, autoevaluando si realmente está haciendo lo correcto para lograr sus metas.

En sus comienzos, la educación a distancia estuvo relacionada con la educación de adultos. Su finalidad era llegar a dicha población que no contaba con el acceso a la educación presencial, por estar alejados de los centros que impartían dicha educación, empleando como medio la correspondencia. Luego, surgió el concepto de aprendizaje abierto, referido a la libertad de elección del cómo, cuándo y dónde aprender, por un lado, y, por otro, a aspectos de aprendizaje relacionados con objetivos, secuencia y estrategias, así como a quién recurrir para solicitar ayuda sobre la valoración del aprendizaje y para el *feed back* o información de retorno (Binstead 1987), lo que da lugar al surgimiento de las universidades abiertas, como en Inglaterra y otros países, para ofertar mayores oportunidades de aprendizaje y capacitación.

La educación a distancia ha evolucionado con el surgimiento de nuevas teorías de aprendizaje, en especial con la aparición del constructivismo que considera el aprendizaje como un proceso en el que la persona va construyendo el conocimiento, asimilando y acomodándose a nuevos esquemas (aprender paso a paso) y con la utilización de las tecnologías de información y comunicación (TIC) como mediación tecnológica.

Al hablar de educación a distancia, se parte de un concepto más general, es decir, de aquel que usa la mayoría del público, y que se puede sintetizar como el proceso de enseñanza aprendizaje que se da cuando el profesor y participante (discente/alumno) no se encuentran frente a frente como en la educación presencial, sino que emplea otros medios para la interactividad síncrona o asíncrona; entre ellos, Internet, CD, videos, video conferencia, sesiones de chat y otros.

De acuerdo con Fainholc (1999) es importante destacar que el término *interactividad*, pues muchas veces, se presta a confusión y se confunde con el término interacción, la interacción. Este último se refiere a un proceso comunicativo entre personas mientras que el primero se refiere a la interactividad a procesos que ocurren en el contexto educativo, que incorporan la mediación pedagógica como una intencionalidad, y los refiere a las acciones o intervenciones, recursos y materiales didácticos que se planean para la realización de un curso a distancia.

Resumiendo, para que exista interactividad es necesario que existan contenidos procesados didácticamente con los que el participante/ estudiante interactúa, acciones tutoriales y trabajo didáctico personal y colaborativo/ grupal. Tanto en la interacción como en la interactividad se considera a la retroalimentación (*feedback*) como un elemento indispensable.

Para lograr una mejor comprensión de la educación a distancia, a continuación, se presenta el siguiente cuadro en el que se establece las diferencias con la educación presencial.

**Cuadro 1. Diferencias entre educación a distancia y presencial**

Educación presencial	Educación a distancia
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor y participante en el mismo espacio y ambiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor y participantes no coinciden</li> <li>• Pueden coincidir en sesiones de chat, pero su tendencia es a la asincronicidad</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un profesor es asignado a un curso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se asigna un equipo para cada curso, según como esté diseñado (profesor, tutor, camarógrafos, especialista en sonido)</li> <li>• El participante no siempre tiene vínculo con todos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje es responsabilidad del profesor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje es responsabilidad de un grupo multivalente</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se pone énfasis en el rol del profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Más énfasis en las actividades de aprendizaje del participante. La responsabilidad es de él</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los grupos en sistemas presenciales son relativamente pequeños</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El número de participantes es mayor</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los participantes son homogéneos de acuerdo con los objetivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los participantes pueden estar ubicados en diversas ciudades y hasta países y ser heterogéneos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La interacción es cara a cara</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comunicación es virtual, escrita o a través de medios tecnológicos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tienden a incorporar recursos tecnológicos como apoyo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dependen de los recursos tecnológicos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comunicación se da profesor/participante, participante/participante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollan redes de comunicación/profesor participante, participante/participante</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La presentación de la información es de palabra del profesor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La información se da a través de los materiales educativos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estados motivacionales y emocionales son resueltos en caso de conflicto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La emoción y participación deben ser tomadas en cuenta por el equipo de profesores. La tutoría es importante para la solución de posibles conflictos</li> </ul>

## 3.2 Reflexiones en torno a usos de la evaluación (del aprendizaje y educativa en general) en la educación superior en México. Estudios de caso.

### Roles y propósitos de la evaluación

La cuestión del por qué los estudiantes son evaluados podría, en principio, parecer un asunto de simple sentido común, es obvio que su actuación necesita ser valorada. No obstante, la evaluación del alumnado ha seguido tradiciones disciplinarias o requerimientos regulatorios donde los profesores no han tenido la necesidad o el lujo de tiempo para preguntarse mucho acerca de por qué era adoptado un enfoque particular en un momento determinado. Pero las estrategias y tareas de evaluación varían enormemente, a través y dentro de diferentes establecimientos disciplinarios. Al discutir lo racional de una estrategia de evaluación sobre otra, algunos colegas bien podrían tener un rango de propósitos diferentes, mientras que otros podrían esforzarse por resolver cuestiones de si un enfoque probablemente está siendo más exitoso que otro.

Para ser capaces de tomar decisiones informadas acerca de cómo evaluar a los estudiantes, los profesores tienen que tomar en cuenta los roles y propósitos de la evaluación del estudiante, porque éstos podrían ser altamente diferenciados y ellos forman nuestras concepciones de lo que es importante. Cuando consideramos que la evaluación del estudiante es de interés para un rango de diferentes tomadores de decisiones, podemos también ver que los procesos y resultados de evaluación tienen el potencial de dirigirse a un número de necesidades diferentes.

### Los estudiantes como tomadores de decisiones primarios

Al considerar a los tomadores de decisiones en el proceso de evaluación, debemos pensar en los estudiantes como los principales tomadores de decisiones. La meta principal de la evaluación, desde la perspectiva de los estudiantes, es mejorar la calidad de su aprendizaje. De acuerdo con Biggs (1999, p. 68) “la evaluación en la práctica tiene dos funciones: decirnos si el aprendizaje ha sido exitoso o no, y llevar a los estudiantes a lo que queremos que aprendan”. Desafortunadamente, cuando empezamos a investigar las experiencias de evaluación que los estudiantes recuerdan, lo que más a menudo encontramos es una letanía de historias de horror y aprendizaje por aversión. En resumen, un rango de roles y propósitos para la evaluación incluye:

- Diagnosticar dificultades de los estudiantes.
- Medir la mejora a través del tiempo.
- Motivar a los estudiantes para estudiar.
- Juzgar el dominio de conocimientos y habilidades esenciales.
- Clasificar las capacidades de los estudiantes en relación con la totalidad de la clase.
- Evaluar los métodos de enseñanza.

- Evaluar la efectividad del curso.
- Fortalecer el aprendizaje táctico de convenciones y habilidades disciplinarias.

Es posible que la evaluación haya sido diseñada para satisfacer más de una de las necesidades de quienes toman las decisiones. Entonces, ¿cómo pueden nuestras prácticas de evaluación centrarse en las necesidades del estudiante y la institución? Angelo y Cross (1993) argumentan que la evaluación de aula puede y debería estar centrada en el aprendizaje, ser dirigida por el profesor, ser mutuamente beneficiosa para el estudiante y para la facultad, ser formativa y continua y realizarse en un contexto específico. Más recientemente, Angelo (1999) argumenta que la evaluación puede ser empleada para valorar la actuación del alumno mientras que, al mismo tiempo, satisface las necesidades de rendición de cuentas de las instituciones. Pero, en la práctica, el énfasis en la evaluación –hacia lo sumativo, la rendición de cuentas final o hacia la mejora formativa– está dificultando esta unión, entonces los estudiantes necesitan saber con anticipación cómo será evaluada su actuación. Esto es porque los estudiantes se toman la evaluación muy seriamente, y si hay una oportunidad para mejorar o no, la misma tarea motivará muy diferentes comportamientos.

### Evaluación formativa

Si hay una oportunidad para los estudiantes de mejorar su actuación *en la misma tarea*, entonces la evaluación es esencialmente *formativa*. Sin embargo, si la ejecución de una tarea de evaluación indica la suma de actuaciones en esa tarea, entonces ésta es conocida como *sumativa*. Una tarea de evaluación sumativa, no puede ser repetida o mejorada. El inconveniente es que algunas veces los profesores confunden la evaluación formativa y la sumativa.

En situaciones donde los estudiantes saben que la tarea de evaluación es formativa, ellos entienden que recibirán retroalimentación en su actuación, lo que les capacitará para mejorar su actuación en la misma tarea o en una tarea similar.



Fotografía: José Ventura

En la evaluación formativa el principal propósito es el diagnóstico, pero para propósitos formativos: capacitar a los estudiantes para obtener información suficiente para identificar sus propias fortalezas y debilidades en términos de habilidades y conocimientos actuales. En algunos casos, las tareas de evaluación diagnóstica y formativa también ayudan a los estudiantes a reconocer sus propias actitudes, sesgos y preconcepciones. Cuando las tareas de evaluación tienen lugar en pequeños incrementos con retroalimentación asociada a los estudiantes, podría ser difícil ver la diferencia entre evaluación y enseñanza efectiva.

## Evaluación sumativa

La evaluación sumativa tiene lugar cuando los estudiantes emprenden una tarea que mide la suma de su actuación. En algún punto, si los estudiantes tuvieron ciertas oportunidades para rehacer o mejorar su actuación o si ellos no tuvieron oportunidades en todo, la actuación debe ser graduada. La colocación de una nota final en una tarea de evaluación —o en un curso completo— es conocida como evaluación sumativa, y algunas veces como evaluación terminal. Idealmente, la evaluación sumativa viene al final de una serie incrementada y sistemática de actividades de aprendizaje, que tiene tareas de evaluación formativa establecidas en puntos clave durante el curso. Las tareas de evaluación formativa están entretrejidas con las actividades de enseñanza y aprendizaje y después se establece una tarea sumativa. Si el entretrejo de tareas de evaluación formativa hacia un evento sumativo es formalizado en un curso, podría hablarse de andamiaje.

Cuando el andamiaje ocurre y los estudiantes saben lo que se espera de ellos como parte de las actividades de enseñanza y aprendizaje, hay un proceso de aprendizaje formativo que se dirige a la evaluación sumativa. El reto para los profesores es comprender los límites de la evaluación formativa. Una vez que a una tarea de evaluación se le pone una nota final, ésta es sumativa, sin importar si los estudiantes pueden usar lo que aprendieron en otra tarea. Cuando a los estudiantes se les da una nota final en una tarea junto con comentarios formativos, es altamente probable que ellos atiendan sólo la nota y no tomen en serio los comentarios formativos (Butler, 1988). En esta línea, Newble y Cannon (1995) también han argumentado que la evaluación formativa, cuando los estudiantes se dirigen a aprender desde sus errores o deficiencias, debe mantenerse separada de las evaluaciones sumativas, donde se pone una nota final. Otros desafíos surgen cuando la evaluación sumativa no tiene relación con las evaluaciones formativas y, por tanto, con lo que ha sido aprendido.

Dos desafíos más tienen que ver con cuestiones de cantidad de trabajo —para los estudiantes o para los profesores—. Cuando las evaluaciones formativas son obligatorias y

demasiado numerosas, la cantidad de trabajo de los estudiantes se eleva al mismo tiempo que se desalienta el entusiasmo intrínseco para el proceso de aprendizaje. Por supuesto esto sucede cuando hay muchas evaluaciones formativas, y esto también es un problema cuando las tareas de evaluación son demasiado exigentes, ya sea formativas o sumativas. El reto para el profesorado universitario en estos tiempos de escasa financiación e incremento en el tamaño de las clases, es crear tareas de evaluación formativa que requieran una cantidad realista de inversión. La evaluación formativa puede tomar muchas horas de enseñanza. Al crear evaluaciones formativas realistas, el nuevo desafío es integrarlas con las actividades de enseñanza y aprendizaje, a fin de que la retroalimentación para los estudiantes no sea un imperativo adicional en el departamento, sino una forma de implementar el currículo. Black y William (1998, p. 5) señalaron esto sucintamente: “al evaluar la función formativa, los resultados han sido usados para ajustar la enseñanza y el aprendizaje, así un aspecto significativo de cualquier programa serán las formas en las cuales los profesores hacen esto”.

Las cuestiones relacionadas con la cantidad de trabajo nos encaminan a preguntar “¿cuánta evaluación formativa es suficiente?”, y “¿cuánto es demasiado?” La respuesta no es simple. Pero una buena medida nos llega del muy utilizado *Course Experience Questionnaire* (Ramsden, 1992). Nosotros sabemos desde éste y subsecuentes estudios que los estudiantes aprecian a los profesores que “dejan claro lo que yo necesito hacer para tener éxito en este curso”. La dificultad para los profesores universitarios es llevar a los estudiantes a compartir las concepciones del aprendizaje que se espera de ellos. Para que esto suceda, la evaluación formativa y la enseñanza generalmente necesitan estar alineadas con las formas en las cuales el aprendizaje es evaluado.

## Metodología

En esta investigación se adoptó un enfoque etnográfico, mediante la modalidad de estudio de casos. Se realizaron observaciones de aula a grupos de quinto a décimo semestre de la licenciatura en Derecho. Para recoger los datos se utilizaron los siguientes dispositivos: *a)* observación participante; *b)* entrevista semiestructurada a profesores; *c)* grupo de discusión a los alumnos; y *d)* análisis de documentos.

## Análisis de los datos

Es frecuente que el profesorado universitario entienda evaluación como sinónimo de medición. En este caso, la profesora admite que mide el conocimiento de los alumnos y lo plasma a través de un número, pero reconoce que la evaluación va más allá de esto e incluye el proceso seguido por el alumno a lo largo de todo el curso.

Yo siempre se los he dicho, “sus calificaciones yo las plasmó, si sacaste 5.3 así aparece, si sacaste 6.8, así aparece”. Al final eso es lo que llamo evaluación, para mí sólo indica un promedio de calificaciones que no está evaluando el conocimiento de los jóvenes, hasta en tanto no haya sido revisado todo su desarrollo de clases (Entrevista, p.6).

El fracaso escolar de los alumnos se explica, en parte, por el formato de exámenes que elabora la profesora, pero ella asume este fenómeno de manera un tanto natural, es decir, el hecho de que su materia tenga un alto porcentaje de reprobación no es un asunto que al parecer le preocupe, y esto es así porque al final dice “flexibilizar” la evaluación, lo que disminuye el número de reprobados.

Los alumnos dicen que no están acostumbrados a los exámenes que les planteo y siempre ha sido la complicación en ese sentido. Los índices de reprobación en mi materia de Derecho son altos, aunque al final hago una ponderación y los reprobados ya no son tantos.

Entre las tareas de evaluación comúnmente empleadas en la carrera de Derecho se encuentra la aplicación de exámenes, de acuerdo con lo que establece el reglamento. Se trata de una evaluación sumativa antes que formativa.

La evaluación consta de dos exámenes parciales y un final, los tres tienen exactamente el mismo valor porque presentan el mismo grado de complejidad [...]. Las tres calificaciones se suman, se dividen de manera proporcional para efecto de darle a los alumnos la calificación (Entrevista, p. 2).

Una profesora acepta que la materia que imparte “puede presentar variantes”, la lectura entre líneas es que ella puede cambiar el examen final y lo justifica argumentando que responde a la naturaleza de la materia.

Lo que estoy evaluando es lo mismo que vimos durante el curso, pero es una materia que puede presentar variantes y entonces es tanto teórico como práctico [...]. Les planteo hipótesis en el examen final [...]. Sus inquietudes son las que planteamos en el examen, aprovecho las dudas que tuvieron para plantear las hipótesis en el examen (Entrevista, p.3).

En los exámenes parciales, los alumnos presentan un bajo rendimiento académico, la explicación de estos resultados se basa en el tipo de preguntas que contienen. Según su apreciación, los alumnos están entrenados para responder exámenes de un solo tipo: memorísticos y de respuesta unívoca, de

suerte que cuando cambia el formato y formula preguntas abiertas que no requieren una respuesta única, los alumnos sencillamente no aprueban.

En el primer parcial o el segundo, es sorprendente, de repente encuentro calificaciones de tres, cuatro, cinco, increíblemente raras para mí. Se los planteo de otra forma y no lo contestan, los alumnos están acostumbrados a que se les pregunte: ¿qué es salario?, ¿qué es jornada?, ¿qué es trabajo?, todo ese tipo de conceptos y entonces cuando se los pregunto de otra manera reprueban [...]. Más por memorización de conceptos, pero cuando tienen que razonar esos mismos elementos que ya analizamos en clase, se les dificulta (Entrevista, p.4).

La mayoría de los alumnos tiene una opinión favorable del desempeño de la profesora, pero algunos asumen una actitud más crítica y declaran que les parece paradójico que siendo “buena” tenga un alto índice de reprobación en su materia, lo cual pone en entredicho su calidad como docente.

Es muy buena catedrática, pero la pregunta sería ¿por qué si da muy bien su clase los alumnos no entienden?, ¿por qué hay un alto índice de reprobados?, entonces, eso para mí es contradictorio, es lo que particularmente no me gusta (Grupo de discusión, p.2).

El grupo de discusión se conformó con alumnos considerados “buenos” y alumnos “regulares o malos” en función de los resultados obtenidos en la materia, pues nos interesaba tener la perspectiva de diversos actores. Así, encontramos a quienes tienen una opinión poco favorable del sistema de evaluación empleado, sus críticas se centran en la falta de claridad del proceso y en la nula retroalimentación, por no conocer oportunamente los resultados, lo que provoca que se sientan “presionados”.

Lo único que si me hubiera gustado es que nos hubiera dado calificaciones desde un principio para saber en qué estamos fallando, en qué tenemos que apoyarnos más para el global o para los otros exámenes (Grupo de discusión, p.3).

Hasta el momento no sabemos ni qué calificaciones hemos sacado, tal vez por eso exista más presión para nosotros, de que tengamos que suponer en que estuvimos mal (Grupo de discusión, p.3).

Algunos de los rasgos que caracterizan la cultura del alumnado de educación superior —cuyas raíces habría que buscarlas en la educación básica— son pasividad, indiferencia e insolidaridad, los cuales se manifiestan especialmente cuando se le pide que participe en la toma de decisiones sobre asuntos

que le afectan directamente. Esta postura tal vez se deba a que en la escuela los alumnos han estado excluidos del poder y las decisiones han sido tomadas por otros, así que cuando se requiere su participación, simplemente no se lo toman en serio.

No hubo propuesta del grupo de ningún cambio, ni modificación, ella nos dio su forma de evaluación y nosotros simplemente no discutimos, no aportamos nuevas ideas, hay una desunión a tal grado que si alguien llega a opinar algo que es benéfico para el grupo, una bolita tiene que decir que no, sólo por llevar la contraria (Grupo de discusión, p.5).

Una posible explicación de esta tendencia pasiva del grupo tiene relación con que el profesorado universitario —salvo casos excepcionales— no suele dar oportunidades de participación al educando respecto al tema de la evaluación. El alumno es objeto y casi nunca sujeto de la evaluación, simplemente se somete a los criterios establecidos por el profesor(a), quien se limita a comunicar o informar lo establecido unilateralmente. Este tipo de prácticas educativas moldean sutilmente y de manera encubierta ciertos comportamientos sociales en los jóvenes, como los antes mencionados.

Los ejercicios en clase son considerados como una actividad con fines de evaluación, pero no vale cualquier tipo de ejercicio, sino que éstos están sujetos a una condición: deben hacerse de forma individual. Este último punto, atenta contra una de las habilidades sociales que más se enfatiza en la educación superior contemporánea, aprender a trabajar con otros colaborativamente.

Tienen diez minutos para hacer los ejercicios, éstos cuentan como participación pero sólo si el trabajo es individual, es decir, que no lo comenten con sus compañeros (Observaciones, p.3).

La evaluación ocupa un lugar central en el aula y condiciona de manera decisiva tanto las actividades escolares como la relación entre el profesor y sus alumnos.

Durante el transcurso de la clase en reiteradas ocasiones la profesora pregunta a los alumnos si hay dudas, si se encuentran listos para el examen, lo cual causa cierta inquietud en el grupo. Y les dice que las preguntas en clase están orientadas al examen (Observaciones, p. 5).

Uno de los docentes entrevistados admite que emplea la evaluación como mecanismo para amedrentar a los alumnos. Su estrategia consiste en “apretar al inicio” del curso —siendo muy estricto con la evaluación— para “aflojar al final”. Aunque no existen evidencias en la literatura de que la reprobación motive a los alumnos, el docente declara que emplea los resultados negativos de la evaluación para incentivar a los alumnos a que se esfuercen por conseguir una calificación aprobatoria. Es probable que este planteamiento funcione con alumnos altamente motivados pero no con todos.

Mi clase tendría un índice de reprobación mucho más alto pero finalmente eso no sucede, los alumnos si se *espantan* cuando ven los números [ellos me dicen] “oiga licenciada...” Pero además los motivo, [les digo] “muchachos ustedes pueden llevar calificaciones reprobatorias, pero al final generar una calificación aprobatoria” (Entrevista, p.7).

Una de las funciones pedagógicas más importantes de la evaluación es la función de retroalimentación, que en este caso no se cumple, porque no se dan a conocer oportunamente los resultados de los exámenes parciales. El mantener en suspenso tales resultados es una estrategia comúnmente empleada por el profesorado para controlar a los alum-

nos y de alguna manera forzar su participación y asistencia a clases. Según las palabras del entrevistado, esta medida le ha funcionado tan bien, que incluso ha habido una mejora en los niveles de rendimiento del grupo.

[...] cuando les daba la calificación les decía “muchachos, sé que es un derecho que ustedes tienen”... pero cuando les daba su calificación del primer y segundo parcial inmediatamente lo único que propiciaba es que se fueran de la clase y provocaban los sin derechos. Lo que hice de dos semestres a la fecha es no darles calificaciones y entonces aun cuando sentían que estaban mal, continuaban porque tenían la incertidumbre. [Yo les decía] “Muchachos, sus calificaciones fueron terribles pero si ustedes continúan y me demuestran un buen examen global las cosas van a cambiar”. Ellos no tenían conocimiento de las calificaciones hasta su examen global, calificamos y el global había mejorado increíblemente. De dos semestres a la fecha los índices de reprobación han disminuido (Entrevista, p.8)

Este comportamiento del profesor, al parecer, está motivado por la respuesta del grupo, el cual adopta ante los exámenes una actitud muy pragmática. Los alumnos suman las calificaciones obtenidas en los exámenes parciales y si el resultado es reprobatorio, lo que automáticamente los conduce al “sin derecho” a examen, deciden no acudir a clases, pues lo consideran una pérdida de tiempo. Este hallazgo confirma uno de los efectos perversos de la evaluación: muchos alumnos sólo acuden a clases por obtener una calificación y no por el deseo de aprender.

Justamente sucedía eso, al conocer su primer y segundo parcial, se percataban de que ya no tenían posibilidades de seguir, y entonces

teníamos a 20 o 25 personas haciendo examen y otras 20 sin derecho, casi el 50% iba por calificación (Entrevista, p.9).

Los alumnos conocen los resultados de la evaluación al final del curso cuando ya es demasiado tarde para adoptar algunas medidas remediales y reorientar el proceso, así se hurta a la evaluación su carácter formativo. En este caso, la evaluación llega tarde para mejorar el aprendizaje, sólo sirve para confirmar el fracaso escolar mediante su función certificadora. Se pierde de vista que “no se evalúa por el mero hecho de evaluar. La pretensión fundamental es la transformación de las prácticas” (Santos y Moreno, 2004, p. 926). El profesor parece más preocupado por tener “evidencias objetivas” para cubrirse las espaldas en caso de que el alumno se inconforme con los resultados de los exámenes, que por el aprendizaje adquirido. Una vez más, la evaluación sirve a intereses administrativos antes que a intereses formativos a los que esencialmente debe servir.

Hasta el final tienen en sus manos los exámenes y pueden hacer con ellos lo que quieran, pero hasta el final, la única forma que yo tengo para constatar lo que les estoy plasmando es guardando y conservando toda la información (Entrevista, p.20).

Las causas a las que el profesorado universitario recurre para explicar el fracaso escolar suelen ser múltiples y variadas, y generalmente tienen su fuente en la incapacidad del propio alumno o en el contexto exterior en el que éste se desenvuelve.

Están desanimados porque en el primer parcial les fue bastante mal y ellos lo saben, y segunda, digo, pareciera raro, hasta el clima me está afectando mucho con ellos. De repente los veo, el calor es increíble

y les digo, “están insoportables, ya no los aguanto”. Yo nada más los veo, están sudando, están inquietos (Entrevista, p.19).

Es interesante la explicación que dan los propios alumnos de sus dificultades de aprendizaje, en la cual exoneran al profesorado de responsabilidad en el asunto. En este caso los resultados negativos en la evaluación se atribuyen a la naturaleza de la materia o bien a la falta de compromiso del grupo.

La materia es complicada para comprenderla, pero en lo que respecta a la licenciada hemos notado que se preocupa porque aprendamos muy bien los conceptos, sin embargo, es propio de la materia y a la mejor nosotros tenemos un poquito de responsabilidad en cuanto a la evaluación (Grupo de discusión, p.2).

El sistema de evaluación es bueno, el problema consiste muchas veces en el estudiantado, que no asistimos a clases, porque la materia lo que pide es una continuidad y si no [...] (Grupo de discusión, p. 3).

## Reflexiones finales

Por último, queremos subrayar la necesidad de balancear la evaluación formativa y la sumativa. Alguien puede argumentar que cuando una tarea de evaluación es formativa no debe darse una nota sumativa. El peligro en esta situación es que los estudiantes prioricen sus esfuerzos hacia el logro de una recompensa académica. Si una tarea de evaluación no cuenta para nada en una nota final ¿por qué un estudiante necesariamente pensaría hacer el trabajo? Una forma de hacer que la evaluación formativa cuente es simplemente hacerla obligatoria, con nota o sin ella.

Una estrategia útil mediante la cual los profesores han resuelto este asunto del balance entre la evaluación

formativa y sumativa dentro de un curso, es diseñando el currículo sobre el concepto de andamiaje (Biggs, 1990). El andamiaje es diseñado dentro del currículo cuando las tareas de evaluación formativa proveen las bases de las actividades de enseñanza y aprendizaje en un curso, y éstas se dirigen por último a la evaluación sumativa. Tomar, por ejemplo, una materia de diagnóstico clínico basado en problemas en las ciencias de la salud, donde los estudiantes requieren seguir sucesivos síntomas sobre un número de casos y proveer diagnósticos tentativos. Éstos son evaluados formativamente —no hay una nota de premio sino sólo pasa o no pasa. La evaluación sumativa ocurre cuando los estudiantes tienen que poner todos sus casos encontrados juntos: a lo largo del tiempo, los síntomas podrían cambiar y desarrollarse, dirigiéndose a nuevas hipótesis y a nuevas direcciones de investigación. La tarea de evaluación en conjunto viene como resultado del andamiaje de las partes del problema. La idea del andamiaje es entrelazar las tareas de evaluación formativa con las actividades de enseñanza, a fin de que los estudiantes tengan amplias oportunidades de saber cómo están progresando y cómo pueden mejorar



Fotografía: Carmen Toledo

la forma en que ellos trabajan durante el curso. No se debe olvidar que “en toda experiencia de enseñanza-aprendizaje que busque comprender y explicar el hecho educativo, no puede interesar solamente los resultados, sino el proceso que conlleva a ellos” (Morán, 1993, p. 60).

### 3.2.1 El examen general de calidad profesional.

Un aspecto central de la evaluación de resultados de las instituciones de educación superior es la evaluación de la formación integral que tienen los estudiantes cuando concluyen sus programas de estudios. Evaluar esta formación es la finalidad de los Exámenes Generales de Calidad Profesional (EGCP), los cuales consistirán en conjuntos de pruebas idóneas, aplicadas a los egresados de las instituciones de educación superior del país, con el objeto de medir y evaluar los conocimientos y habilidades de su formación académica y profesional.

Los principales objetivos de estos exámenes son: informar a la sociedad mexicana acerca de la calidad en la formación académica de los nuevos profesionistas, contribuir a la evaluación de la calidad de la educación superior, aportar información que permita definir acciones eficaces para mejorarla, ampliar el conocimiento del que disponen las instancias gubernamentales para establecer políticas de apoyo y asignación de recursos y fundamentalmente informar al propio sustentante acerca del nivel de formación alcanzado. Los exámenes generales desempeñarán funciones esencialmente constructivas y educativas, en lugar de la función meramente calificadora, excluyente y penalizadora que frecuentemente se ha atribuido a la evaluación del conocimiento.

Para el sustentante el examen general significará: a) conocer en detalle las características y el alcance de su formación, en relación con el perfil profesional que proporcionará el EGCP; b) someterse a un examen de alta calidad, de carácter formativo, que incorporará elementos de apoyo didáctico (guías de estudio, bibliografías, etcétera) adecuados a los requerimientos de cada área; c) contar con un comprobante de su formación académica (perfil profesional) plenamente reconocido por los empleadores e instituciones de apoyo académico (becas y financiamiento para la investigación) nacionales y extranjeros; d) ampliar sus posibilidades de una inserción adecuada en el mercado de trabajo.

Para las instituciones educativas el examen significará: a) incorporar un elemento adicional de información confiable y significativa sobre la calidad de la formación de sus egresados; b) ampliar los datos que les permitan definir con mayor precisión las acciones necesarias para elevar la calidad educativa; c) determinar las necesidades específicas de innovación educativa en áreas críticas; d) agregar parámetros de comparación respecto a los resultados obtenidos por otras instituciones de educación superior; e) integrar un elemento de comprobación de la calidad de los resultados del proceso educativo con reconocimiento internacional.

Para las autoridades educativas gubernamentales el examen general significará: a) un medio para fortalecer el interés de las instituciones de educación superior en el mejoramiento de la formación integral de sus egresados; b) ampliar las garantías sobre la calidad y actualización de los servicios profesionales que recibe la sociedad; c) promover el mayor cuidado por parte de los propios profesionistas sobre su formación; d) recibir información que le permita establecer políticas educativas más congruentes con la realidad de las instituciones de educación superior, orientar con mayor precisión la aplicación del presupuesto para la educación superior y evaluar la calidad de los profesionistas extranjeros autorizados, conforme a la reglamentación correspondiente, para ejercer en México. Para la sociedad, particularmente para los empleadores, los exámenes generales significarán: a) extender las garantías sobre la calidad de la formación de los egresados de las instituciones de educación superior; b) verificar el rendimiento de la inversión en educación superior; c) un mejor conocimiento del perfil profesional de quienes ingresan al mercado de trabajo; d) ampliar sus elementos de juicio para tomar decisiones de índole laboral; e) dirigir con mayor precisión las aportaciones para el apoyo de las instituciones de educación superior.

Los exámenes generales, para cumplir con sus fines, podrán adoptar diversas modalidades en cuanto a su contenido, organización y funciones, pero en todas esas modalidades el objetivo del examen será contribuir al enriquecimiento y ampliación de la oferta de servicios profesionales calificados; en ningún caso el propósito sería limitar arbitrariamente las oportunidades de ejercicio profesional.

## II. ANTECEDENTES Y JUSTIFICACION

La calidad de la educación superior en nuestro país ha sido objeto de preocupación tanto por parte de diversos núcleos sociales, como de las propias autoridades educativas, de los maestros y de los estudiantes.

Con el objeto de impulsar el mejoramiento de dicha calidad, el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, realiza un conjunto de acciones que apoyan a las instituciones de educación superior para que actualicen sus planes y programas de estudio, para que modernicen sus métodos y técnicas de enseñanza, para que mejoren sus sistemas administrativos, para que saneen sus finanzas y para que perfeccionen sus sistemas de evaluación.

La evaluación es una tarea esencial en toda actividad; sin ella no es posible responder eficazmente a las necesidades de la sociedad, ni aprovechar eficientemente los recursos que ésta destina al servicio educativo. En realidad, sin evaluación es imposible actuar racionalmente, tanto en la educación como en cualquier otro campo de la actividad humana.

Entre las funciones que las leyes nacionales asignan a la Federación, concretamente entre las estipuladas por la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, se encuentra la de “fomentar la evaluación del desarrollo de la educación superior con la participación de las instituciones” (Artículo 12, fracción II). De tiempo atrás, las instituciones de educación superior (individualmente y a través de sus asociaciones) y la Secretaría de Educación Pública, han desarrollado diversas acciones relativas a la evaluación de este nivel educativo. Cabe destacar entre estas acciones las que promueve y desarrolla la Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), instancia interinstitucional que opera en el seno de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES).

Las acciones de la CONAEVA están produciendo valiosos resultados y se siguen dando importantes pasos en el fomento de la evaluación institucional. Las propias instituciones de educación superior han fortalecido su capacidad de autoevaluación y han implantado esta actividad como base esencial para la toma de decisiones acertadas.

Sin embargo, es necesario tener un conocimiento más completo y preciso de la calidad de nuestros programas de educación superior y de los factores que la afectan; es indispensable cubrir espacios no evaluados, sistematizar la información, y establecer criterios suficientes y objetivos para el análisis y juicio de los programas educativos.

Por todas estas razones, la Secretaría de Educación Pública y las instituciones de educación superior continuarán impulsando y mejorando los esfuerzos para evaluar la educación superior. Las estrategias de evaluación que ahora se presentan no reemplazan a las existentes; no las desplazan, sino que complementarán con información y nuevos criterios el trabajo que ya se realiza.

Un aspecto del sistema de educación superior, no evaluado con suficiente objetividad y sistematización, es el de sus resultados.

Incluso algunos datos aislados e indirectos de este aspecto han servido de base para emitir juicios en ocasiones desorientadores. Resulta pues apremiante hacer un esfuerzo sistemático y eficaz en este campo.

Entre los diversos procedimientos para evaluar los resultados de los programas educativos, dos de ellos pueden aportar frutos especialmente valiosos: los estudios de seguimientos de egresados y los exámenes generales.

Los estudios de seguimiento de egresados son un valioso elemento para evaluar la calidad de la educación; específicamente aportan información fundamental sobre la pertinencia social y económica de los programas de educación superior.

Los exámenes generales constituyen un instrumento de evaluación de carácter extrainstitucional. Esta modalidad de evaluación es práctica antigua y generalizada en países cuyos sistemas educativos tienen prestigio por su alta calidad. En nuestro país los exámenes generales tienen un antecedente semejante, para algunos de sus propósitos, en el que se realiza desde hace quince años en la carrera de medicina y que ha aportado valiosos frutos. La evaluación extrainstitucional no sólo permite evitar una visión limitada y circunscrita al control interno, sino también se traduce en incentivos de superación y proporciona referencias y parámetros para guiar los esfuerzos de mejoramiento.

### 3.2.2 Los exámenes de CENEVAL (EXAN-I, EXAN-II y EXAN-III)

#### EXAN-I

El EXANI-I es un examen que proporciona información acerca del potencial de los aspirantes para tener un buen desempeño en estudios de tipo medio superior. Es utilizado para apoyar los procesos de admisión en las instituciones de la educación media superior. Se integra con dos exámenes:

**EXANI-I Admisión**, que es un instrumento estandarizado que evalúa la aptitud académica de los aspirantes, a través de conocimientos y habilidades numéricas, verbales y no verbales en áreas de la comunicación y pensamiento matemático, las cuales se consideran predictivas del desempeño académico en el primer ciclo escolar.

**EXANI-I Diagnóstico**, proporciona información del nivel de logro académico adquirido en áreas disciplinares de la educación básica (secundaria) y que son fundamentales para iniciar estudios de tipo medio superior. Es un examen de diagnóstico y la institución tiene la opción de incluirlo o no en su proceso de admisión.

El EXANI-I está dirigido a jóvenes que finalizaron sus estudios de educación secundaria y desean ingresar al nivel medio superior en institutos, colegios, preparatorias o centros educativos que han contratado los servicios del Ceneval. Es un examen institucional, el EXANI-I® no se aplica a solicitantes individuales.

#### EXAN-II

El EXANI-II es un examen que proporciona información acerca del potencial que tienen los aspirantes para iniciar estudios de tipo superior. Es utilizado para apoyar los procesos de admisión en las instituciones de educación superior del país. Integra dos exámenes:

El EXANI-II Admisión es un instrumento que evalúa la aptitud académica, es decir, el potencial que tiene los aspirantes para iniciar estudios de nivel superior. Éste considera conocimientos y habilidades de las áreas de pensamiento matemático, pensamiento analítico, estructura de la lengua y comprensión lectora, que son consideradas como indicadores de tipo predictivo.

El EXANI-II Diagnóstico evalúa el logro académico, es decir el dominio en áreas disciplinares relacionadas con contenidos que cursaron en la educación media superior y que son fundamentales para iniciar estudios de tipo superior. Es un examen de diagnóstico y la institución tiene la opción de incluirlo o no en su proceso de admisión.

El EXANI-II está dirigido a personas que concluyeron la educación media superior y aspiran a ingresar al nivel superior en institutos, colegios o universidades que han contratado los servicios del Ceneval. Es un examen institucional y por ello no se aplica a solicitantes individuales.

#### EXAN-III

El Examen Nacional de Ingreso al Posgrado (EXANI-III) es un examen que proporciona información acerca del potencial que los aspirantes tienen para iniciar estudios de tipo superior. Es utilizado para apoyar los procesos de admisión en las instituciones de educación superior que ofrecen programas de especialidades, maestrías o doctorados.

El EXANI-III está dirigido a personas que habiendo concluido sus estudios de licenciatura desean ingresar a programas de posgrado en institutos, universidades o centros educativos.

### **3.2.3 La evaluación de los CIEES**

#### **¿Qué es?**

La evaluación y reconocimiento de la calidad de un programa educativo es un proceso mediante el cual se verifica que un programa educativo cumple adecuadamente con su propósito formativo y que cuenta con las condiciones necesarias para lograr ese propósito. Los CIEES cuentan con un conjunto de Estándares de Buena Calidad para Programas Educativos (EBCPE), que son la base con la cual se verifica y contrasta ese cumplimiento.

#### **¿En qué consiste?**

Los CIEES cuentan con una metodología de evaluación centrada en el propósito del programa, que hace énfasis en los resultados de los estudiantes y del programa educativo y que cuenta con indicadores mínimos comunes a cualquier programa de educación superior del país. Esta metodología se conforma por 5 ejes, 12 categorías de evaluación y 49 indicadores o rasgos.

Para llevar a cabo este proceso, el programa educativo debe realizar una autoevaluación (con base en la metodología de los CIEES) en la cual indica el estado en el que se encuentra, a la luz de los estándares mencionados, con respecto a cada uno de los indicadores o rasgos a evaluar. Posteriormente, se realiza una visita de evaluación por parte de una Comisión de Pares Evaluadores Externos (CPAE) y el resultado de este proceso se somete a dictaminación ante el Comité Interinstitucional correspondiente.

#### **¿Qué se obtiene al final?**

Si un programa educativo cumple sustancialmente con los criterios establecidos en los Estándares de Buena Calidad para EBCPE, se hace acreedor a un reconocimiento de buena calidad denominado Nivel 1 de los CIEES o en el caso de las Escuelas Normales y de las escuelas particulares a una Acreditación. Este reconocimiento puede tener una vigencia de cinco o tres años, dependiendo del nivel de cumplimiento de los EBCPE.

### 3.2.4 La evaluación de profesores: Estímulo al desempeño del personal académico.

Diferentes niveles de gobierno consideran al desempeño docente como un problema latente, así lo han transmitido a la sociedad mexicana en sus diversos discursos, y para ello se sustentan en las puntuaciones obtenidas en pruebas estandarizadas de gran escala tanto nacionales como internacionales: ENLACE, EXCALE, PISA, entre otras. Estos referentes han sido de utilidad para realizar clasificaciones y diferenciaciones entre escuelas, docentes, y directivos, también para ejecutar reformas educativas de gran calado.

La evaluación docente empezó a tener un papel estratégico dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN) en la década de los noventa: En 1992 se expidió el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, una de sus finalidades era atender a la formación profesional del docente, por lo tanto era necesario fortalecer la capacitación y actualización permanente de los profesores que se encontraban en servicio. En 1993 se inició con el Programa Nacional de Carrera Magisterial, cuyo propósito principal era el de promover la profesionalización de los docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos (ATP) del SEN, mediante un mejor salario para que los profesores considerados como buenos se mantuvieran dentro del grupo.

Desde la perspectiva de la OECD (2005) y la SEP-DGEP (2010) *los métodos de recolección de información utilizados son: indicadores de rendimiento escolar, pruebas de conocimientos y habilidades docentes, y la aplicación de cuestionarios a directores, pares docentes, padres de familia o alumnos.*

En 2008 las evaluaciones, que se habían realizado solamente a profesores en servicio, se utilizan para el ingreso, a través del Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes: el Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes (ENCHD). En 2011 se establece la Evaluación Universal a los docentes de México, programa de carácter obligatorio para docentes, directivos y Apoyo Técnico Pedagógico, tanto de escuelas públicas como privadas, proyectado para realizarse cada tres años: 2012 a docentes de primaria, 2013 a secundaria y 2014 preescolar y educación especial.

El propósito de esta evaluación era el de apoyar a los participantes a crear su trayecto formativo de acuerdo a los resultados obtenidos, ya que con esto los maestros tomarían cursos de acuerdo a las necesidades detectadas, lo que repercutiría directamente en sus prácticas de enseñanza y por ende en el aprovechamiento escolar de sus alumnos.

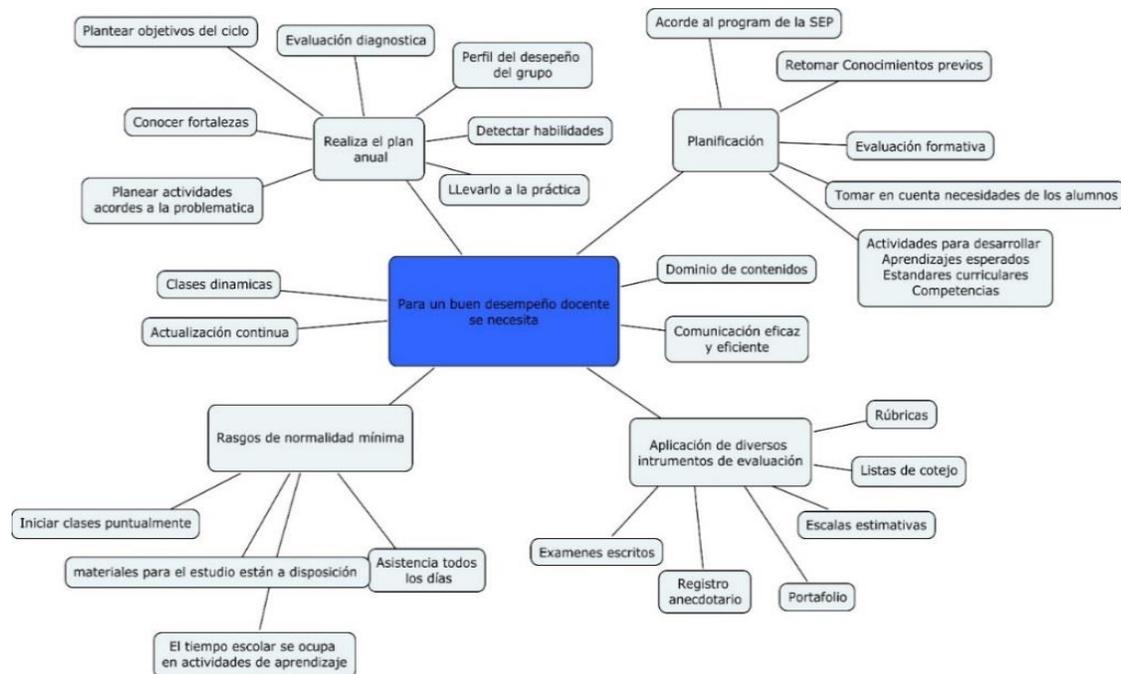
Sin embargo, en septiembre del 2013 se promulgó La Ley General del Servicio Profesional Docente, que en el artículo segundo expresa como objetivo, el regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior, así como establecer los perfiles e indicadores de este servicio, y asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente.

Para la SEP (2010), en los lineamientos de evaluación docente, *la evaluación del desempeño de una persona:*

*...significa evaluar, por un lado, el grado de cumplimiento de sus funciones y responsabilidades establecidos por la institución de pertenencia, y por otro, la calidad con que se lleva a cabo la función en términos de rendimiento y los logros obtenidos en un tiempo determinado que permitan realizar una valoración y dar a conocer las fortalezas y áreas de oportunidad para la mejora de la función.*

Mientras que para la propia SEP (2010), la *evaluación del desempeño docente* es un proceso sistemático cuyo propósito es *emitir juicios de valor sobre la calidad del cumplimiento de responsabilidades docentes en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, a través de un seguimiento permanente*.

Según Peña (2002) el término *desempeño profesional* es *toda acción realizada o ejecutada por un individuo, en respuesta, de que se le ha designado como responsabilidad y que será medido en base a su ejecución*, para Ponce (2005) el desempeño profesional docente es la actuación del profesor de acuerdo a sus competencias pedagógicas para poder orientar, guiar, y evaluar el proceso de aprendizaje del alumno, para lo cual se debe tener el dominio de tareas y funciones específicas para la función docente.



**Figura 1.-** Un buen desempeño docente.

Como se puede apreciar en la *Figura 1*, los profesores consideran que es necesario contar con el plan anual, mismo que es realizado al inicio del ciclo escolar con el fin de conocer las debilidades y fortalezas que presentan sus alumnos, así se podrá desarrollar un perfil del desempeño del grupo, también permite detectar la problemática que afecta al proceso de enseñanza aprendizaje, sobre la cual se planea una ruta de mejora, sin embargo es imperioso que se lleve a la práctica lo plasmado en éste.

Un elemento más para tener un buen desempeño docente es el realizar una planificación acorde al programa oficial vigente propuesto por la SEP, en ella se deben atender las necesidades de los alumnos, con actividades dinámicas donde el discípulo sea el centro del proceso de aprendizaje, para alcanzar los aprendizajes esperados planteados para su grado, así como el desarrollo de competencias. Esta planeación debe contemplar una evaluación con enfoque formativo, lo que exige aplicar diversos instrumentos para conocer avances o dificultades que enfrentan, así se hace posible realizar, en caso necesario, la retroalimentación adecuada o en su defecto el cambio de estrategias.

Lo anterior se puede apreciar dentro de los principios pedagógicos establecidos en Plan de Estudios 2011, mismos que rigen la educación básica en la actualidad. El primer principio, *Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de enseñanza*, establece que el proceso de

enseñanza aprendizaje gira en torno al alumno, ya que él es el referente fundamental del aprendizaje. El segundo, *Planificar para potenciar el aprendizaje*, establece que la planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo. (SEP, 2011) De acuerdo a esta postura, realizar una planificación requiere que el docente conozca lo que el programa establece que se esperan que aprendan, pero también saber cómo aprenden y las necesidades o dificultades que los estudiantes presentan.

En el principio *Evaluar para aprender*, se define a la evaluación como *el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizajes de los alumnos a lo largo de su formación* (SEP, 2011), por lo tanto la evaluación es una parte fundamental tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.

Las categorías que se obtuvieron de la entrevistas con los profesores tienen gran relación con el perfil docente que presentó el INEE, en el que se da a conocer las características, cualidades y aptitudes deseables que los educadores deben contar para desempeñar su cargo de manera eficaz. En él se plasman las dimensiones que debe presentar todo docente:

1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprende y lo que deben de aprender.
2. Un docente que organiza, evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
3. Un docente que se reconoce como profesional, que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en sus aprendizajes.
4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.



**Figura 2.-** Evaluación del desempeño docente.

Los profesores que se encuentran frente a grupo, consideran que su desempeño docente no se debe evaluar solo con un examen nacional del rendimiento escolar como ENLACE (o PLANEA), ya que homogeniza a todos los alumnos, no toma en cuenta sus necesidades, ni el contexto donde se desarrolla. Señalan que tampoco es válido valorar su desempeño con un examen diseñado para

determinar su dominio de contenidos, enfoques y propósitos (como el de carrera magisterial o evaluación universal), ya que se han presentado casos en lo que estos exámenes se vuelven aplicar por la falta de confiabilidad.

En cambio están de acuerdo con una evaluación realmente formativa, que considere su labor dentro del aula, además creen conveniente el que se verifique que sus planeaciones sean acordes, tanto al programa como a las necesidades de los alumnos, y que sean llevadas realmente a la práctica profesional; aceptan: observaciones directas, aplicación sistemática de instrumentos de evaluación como rúbricas, listas de cotejo, escalas estimativas, en las que se pueda corroborar lo que realmente se hace dentro del salón, así como su grado de dominio y aplicación del programa escolar. Sin embargo, señalan que se debe evaluar en qué medida se llevan a cabo cada uno de los rasgos de la normalidad mínima escolar.

También consideran que deben existir exámenes para medir el rendimiento escolar de los alumnos, pero que tiene tomar en consideración el contexto donde se localiza la institución, la situación familiar que está viviendo, la infraestructura con que cuenta la escuela, las condiciones en que labora el docente, el número de alumnos con quien desempeña su trabajo. Además de existir una autoevaluación, coevaluación, y heteroevaluación, lo que permitiría contar con información suficiente para triangularla con los resultados de los exámenes realizados.

Para la SEP (2010), en los lineamientos de evaluación docente, la *evaluación del desempeño de una persona*:

*... significa evaluar, por un lado, el grado de cumplimiento de sus funciones y responsabilidades establecidos por la institución de pertenencia, y por otro, la calidad con que se lleva a cabo la función en términos de rendimiento y los logros obtenidos en un tiempo determinado que permitan realizar una valoración y dar a conocer las fortalezas y áreas de oportunidad para la mejora de la función.*

También para la propia SEP (2010), la *evaluación del desempeño docente* es un proceso sistemático cuyo propósito es *emitir juicios de valor sobre la calidad del cumplimiento de responsabilidades docentes en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, a través de un seguimiento permanente.*

### 3.2.5 El caso de los rankings universitarios.

La competencia entre instituciones de educación superior es una práctica cada vez más frecuente desde la década de los 80, por lo que el dar a conocer los resultados a través de *rankings* o escalas de posiciones en el ámbito universitario se ha vuelto una práctica usual entre los países del orbe (Ordorika y Rodríguez, 2010).

Los *rankings* universitarios toman fuerza en el contexto actual, en el que se subraya al mercado como eje del modelo de desarrollo económico neoliberal, los procesos de globalización y la economía basada en el conocimiento para satisfacer las diversas necesidades de la sociedad, incluida la educación. Por ello, no resultan raros los sistemas de *rankings*, ya que buscan hacer evidente el lugar que ocupan las instituciones educativas en la oferta de formación tanto nacional como internacional.

Estados Unidos de América e Inglaterra fueron los países que iniciaron este tipo de revisión con sus universidades para después desarrollar los *rankings* internacionales. Actualmente, existen distintos *rankings* que comparan instituciones de diversos países a nivel regional y mundial. La información que dan, así como la delimitación de objetivos, metodología y variables consideradas en cada uno de ellos explica las amplias diferencias que existen en el número de países e instituciones (Ordorika y Rodríguez, 2010).

La jerarquización de las instituciones se basa en una selección de indicadores, bajo los cuales ponderan y asignan puntaje a las universidades evaluadas. En este trabajo se ubican tres *rankings* internacionales: el Academic Ranking of World Universities (ARWU) (Academic Ranking of World Universities, 2013a, 2013b), el Ranking Times Higher Education (THE) (Times, 2012) y el Ranking de QsIntelligent (QsIntelligence Unit, 2013); (Ordorika y Rodríguez, 2009, 2010).

El ARWU, con sede en Shanghai, China, considera las universidades: que tenga Premios Nobel, medallistas en diversos campos, investigadores altamente citados con artículos publicados, cantidad de artículos indexados en el *Science Citation Index-Expanded* (SCI) o en el *Social Science Citation Index* (SSCI). La información generada es cuantitativa, con lo que califica:

1. Calidad educativa,
2. Calidad de la facultad o escuela,
3. Producción científica y
4. Rendimiento académico per cápita (Academic Ranking of World Universities, 2013a, 2013b).

El THE valora la habilidad de la universidad para atraer estudiantes internacionales, el número de docentes internacionales en la universidad, las publicaciones en revistas de investigación con al menos un co-autor internacional, la percepción entre pares de la reputación académica de la universidad por su excelencia en la investigación, el número de artículos publicados en las revistas científicas indexadas por *Thomson Reuters* por profesor, el reconocimiento por campo disciplinar reflejado en el perfil universitario, el número de citas a nivel mundial por cada trabajo de investigación, la transferencia de conocimiento hacia la industria, la percepción de la reputación medida por el prestigio de las instituciones tanto en la investigación como en la docencia, la calidad de la enseñanza (número de profesores por alumno), el número de doctorados otorgados por una institución, la percepción de los estudiantes de un buen nivel

educativo y el número de docentes con doctorado en pregrado. La información que produce es cualitativa, generada en reportes con criterios, tales como: 1. Perspectiva internacional (opinión de estudiantes, investigadores y otras universidades), 2. Investigación (número y reputación), número de citas (influencia), innovación industrial y 3. Métodos de enseñanza (ambientes de aprendizaje) (Times Higher Education, 2012, 2013).

*QsIntelligence Unit* es el más amplio de los tres, toma en cuenta cerca de 2,000 universidades y evalúa a 700 universidades en el mundo, muchas de ellas en el top 400. Considera seis criterios que valoran tanto al sector académico como a los empleadores y las empresas a nivel mundial. Esos criterios se modifican según la región (es diferente cómo valora África que Norteamérica), en el caso de Latinoamérica son: reputación académica, reputación con los empleadores, número de citas por facultad, promedio de estudiantes por facultad, proporción de estudiantes internacionales y la proporción de profesores internacionales (QsIntelligence Unit, 2013; Cheng, 2011).

---

## Unidad 4

---

### **Panorama general de los ámbitos de evaluación de la educación**

- 4.1 Aprendizaje.
- 4.2 Materiales didácticos.
- 4.3 Acción de los agentes educativos.
- 4.4 Programas, proyectos.
- 4.5 Software educativo.
- 4.6 Currículo.
- 4.7 Centros e Instituciones.

## 4.1 Aprendizaje

Aprender es un proceso global que abarca a la persona en su conjunto y la lleva a actuar, a percibir y a comprender las cosas de distinta manera. Existen diferentes enfoques que definen tal concepto: para el conductismo el aprendizaje corresponde a una acción del medio sobre el comportamiento que se traduce en una mejoría estable de los desempeños, no debidos a la maduración; el constructivismo, una posición epistemológica opuesta al conductismo, se asocia al nombre del psicólogo suizo Jean Piaget, quien estudió el desarrollo del pensamiento en el niño para poder esclarecer el funcionamiento cognoscitivo del adulto; el socioconstructivismo de Vygotski, una corriente con un enfoque sociohistórico –también en oposición al conductismo– se distingue del constructivismo de Piaget pues centra el origen del desarrollo del pensamiento en la cultura. Desde esta perspectiva, el estudio del aprendizaje, concebido como la apropiación de contenidos de nuevos saberes sociales, no puede llevarse a cabo en forma independiente del estudio de las situaciones de enseñanza que los transmiten<sup>10</sup>.

Podemos afirmar que los procesos enseñanza-aprendizaje están estrechamente relacionados, es decir, son interdependientes y que la enseñanza se concibe como un proceso donde interactúan el maestro y el educando, siendo el aprendizaje el objetivo último de este proceso que consiste en dirigir las actividades y utilizar los elementos para facilitar a un individuo, por su propia actividad, aprender<sup>11</sup>. El aprendizaje es la razón de la enseñanza.

Por lo anterior, se considera que la evaluación del aprendizaje no sólo valora a los 'aprendientes', sino también al instructor. Se evalúa la calidad de la relación establecida entre educandos y educadores y los resultados de su interacción: el aprendizaje.

## **Evaluación del aprendizaje**

Aceptar el aprendizaje como un proceso dinámico en donde quien aprende debe modificar conscientemente sus propios esquemas cognoscitivos lleva a una visión más amplia de su evaluación. El objeto de estudio es el proceso de aprendizaje como tal, su objetivo es conocer el proceso y resultados del mismo. En la capacitación, la evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático de investigación, que realizan conjuntamente capacitadores e instructores, para valorar el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes propuestos con el fin de retroalimentar el aprendizaje de los participantes, la actuación de los instructores y el proceso mismo de capacitación. En este sentido se deben distinguir dos necesidades básicas a las que debe responder la evaluación<sup>12</sup>: la primera, la evaluación como comprensión del proceso de aprendizaje en el grupo en la que el propósito principal es promover la reflexión y participación en el análisis, y la segunda, la acreditación, que se relaciona con el requerimiento institucional de certificar si se obtienen los conocimientos que se marcan en los objetivos.

Existen tres supuestos básicos para la implementación y mejoramiento de los sistemas de evaluación del aprendizaje en la conducción de los sistemas educativos de las sociedades latinoamericanas<sup>13</sup>:

- Dada la importancia que la educación tiene para el desarrollo social, económico y democrático de un país, es necesario que el sistema educativo informe a la sociedad acerca de lo que los alumnos están aprendiendo. Producir y brindar este tipo de información forma parte de los mecanismos de transparencia de la sociedad, al tiempo que contribuye a colocar a la educación como centro de preocupación y como prioridad para la sociedad.
- La información sobre aprendizajes es una herramienta fundamental para la política educativa, en tanto permite identificar y combatir las inequidades dentro del sistema educativo. Algunas décadas atrás, el esfuerzo principal de la política educativa era extender la cobertura. En la medida en que se avanza en la universalización de la cobertura, pasa a ser crucial garantizar que el acceso al sistema educativo se traduzca efectivamente en acceso al conocimiento.
- Los sistemas nacionales de evaluación de aprendizajes contribuyen a establecer parámetros de logro para todo el sistema educativo. Las pruebas de evaluación a nivel nacional brindan a escuelas y maestros que trabajan en contextos muy diferentes una señal respecto a lo que se espera que logren todos los alumnos en determinada área del currículum al cabo de cierto grado o nivel.

## 4.2 Materiales didácticos

La evaluación, que se concibe como un proceso sistemático, presente a lo largo de todo el transcurso de conocimiento, es la que retroalimenta en forma permanente al maestro sobre su quehacer docente y le permite continuar de acuerdo con lo planeado, o enmendar rumbos conforme los resultados que va obteniendo.<sup>13</sup>

Para que las decisiones que el maestro tome sean lo más correctas posibles, la evaluación debe contemplar todos y cada uno de los diferentes elementos que inciden en el proceso de instrucción, y es en este contexto donde la evaluación de los materiales didácticos tiene sentido.<sup>14</sup>

Por lo tanto, es importante tomar en cuenta tales situaciones para rescatar lo que sea valioso de tal experiencia. Recuérdese que los materiales didácticos al ser evaluados en todo sentido brindan una retroalimentación rica y precisa que nos permitirá tomar decisiones en el ámbito educativo, respaldando en los resultados.

Si los materiales didácticos se consideran integrados dentro de la situación global y sistemática de la instrucción, se evaluarán en ese contexto.

Por tanto, el criterio básico para realizar la evaluación serán los objetivos del aprendizaje propuestos para esa situación de instrucción.<sup>15</sup>

Es fundamental observar criterios tales como: los psicológicos, de contenido, pedagógicos, técnicos.

En cuanto a los psicológicos, se refiere a que si el material logra motivar al estudiante, si el lenguaje empleado es adecuado, si capta la atención, y si se propicia la obtención de actitudes positivas.

Si se trata del criterio de contenido, éste radica en si es actual o vigente, si es cierto o veraz, relevante, suficiente, entre otros.

Por lo que respecta al criterio pedagógico, éste toma en cuenta la parte estructural del material, es decir, si se alcanzan los objetivos propuestos de aprendizaje, si se presenta de forma gradual la información, de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto o de lo simple a lo complejo. Se pondera si el lenguaje que se utiliza es claro, preciso y sencillo.

Los criterios técnicos aplican en lo relacionado con la calidad del material, por ejemplo: si es de sonido, si éste es claro y nítido, la fidelidad del sonido, entre otros. Por ejemplo, el tono o el volumen son importantes en el caso de la enseñanza de idiomas, si la dicción captada por el oído es la precisa.

Para los materiales impresos o visuales: la distribución de los párrafos, la calidad del papel, si existe un índice o bibliografía, por ejemplo, deben ser tomados en cuenta: el tamaño de la letra, el interlineado, los márgenes, la ortografía, el uso de imágenes, el color y sus tonalidades, los contrastes, la legibilidad. Algunos de los criterios anteriores también aplican para los materiales audiovisuales.

En cuanto a los materiales relativos a los sentidos del olfato, tacto o gusto, es decir, los kinestésicos, es importante señalar que también aplican criterios de calidad en cuanto a su hechura y aplicación en los criterios antes mencionados.

Es importante subrayar el hecho de que el material didáctico es necesario para tener una mejor oportunidad de aprendizaje.

## 4.5 Acción de los agentes educativos.

### El alumno y su proceso de aprendizaje

Desde esta perspectiva, un aspecto central consiste en favorecer el traspaso *de una regulación externa de la evaluación dirigida por el docente hacia la autorregulación de los alumnos*. Es decir, hacer partícipes a los alumnos en la regulación continua de sus aprendizajes; que sean ellos quienes asuman la evaluación como actitud y estrategia permanente de mejora de su capacidad como aprendiz y del proceso seguido, así como de los resultados de su aprendizaje.

Por tanto, esta comunicación se centra en el agente principal del aprendizaje: el alumno y la alumna. En cómo podemos preparar a nuestros estudiantes para ejercer el papel de «constructor» de sus aprendizajes a partir de una participación activa y reguladora desde los procesos de evaluación.

Convertirse en «constructor del conocimiento» no surge de manera espontánea. Piaget nos explica que la conducta respondiente del estudiante se produce ante los desequilibrios de su ambiente, y que en ella intervienen procesos de acomoda-

ción y equilibrio. Por su parte, Ausubel señala que si causamos un «conflicto cognitivo» originamos en el estudiante una actuación determinada para superarlo. Pero ¿podemos los docentes facilitar la asunción de su nuevo papel? Esta es quizá una pregunta que afecta a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otra, más específica, sería: ¿cómo, desde los procesos de evaluación, podemos potenciar que nuestros alumnos se conviertan en verdaderos constructores del conocimiento?

La tesis que aquí sostenemos es que, a medida que el docente promueva en sus alumnos una mayor participación en el control de su proceso de aprender —es decir, oriente hacia la autorregulación del proceso de aprendizaje—, estos se convertirán en agentes activos y constructores de sus aprendizajes y, lo más importante, aprenderán a aprender.

En los siguientes apartados profundizaremos en el proceso de evaluación desde la autorregulación, esto es, que nuestros estudiantes tengan la capacidad para evaluar su propio modo de conocer y los resultados que obtienen como aprendices. A mi manera de ver, la autorregulación, junto con la motivación intrínseca por aprender, son los ejes dinamizadores que llevan al estudiante a constituirse en un alumno constructor de su aprendizaje.

a comprender la naturaleza y función de procedimientos valiosos respecto de la cognición y metacognición que conducen a aprender de una manera estratégica.

Según Díaz-Barriga y Hernández (2001), se ha logrado identificar a los estudiantes que obtienen resultados satisfactorios y, principalmente, que han aprendido a aprender. Se sabe que estos estudiantes son capaces de:

- Controlar o monitorear sus procesos de aprendizaje.
- Darse cuenta de lo que hacen. Tienen una mayor conciencia de sus actos.
- Captar las exigencias de la tarea y responder consecuentemente.
- Planificar y examinar sus propias realizaciones, de manera que puedan identificar los aciertos y las dificultades.
- Emplear estrategias de estudio pertinentes para cada situación.
- Valorar los logros obtenidos y corregir sus errores.

Aprender a aprender, nos dicen estos autores, implica la capacidad de «reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nue-

Para que nuestros estudiantes construyan un sistema personal de aprender que les permita lograr el objetivo de aprendizaje con la mayor eficacia posible, debemos enseñarles a tomar conciencia de su papel como aprendices, lo que significa realizar la cesión del control y la responsabilidad de aprender al alumno.

Quizá hoy estemos más cerca de tan anhelada meta, gracias a las múltiples investigaciones que se han desarrollado desde los enfoques cognitivos y constructivistas. A partir de estas investigaciones hemos llegado

## LA AUTOEVALUACIÓN

La actividad de aprender a autoevaluarse debería ser considerada relevante por los docentes en todos los niveles educativos. Tiene un alto poder para desarrollar la autonomía del estudiante, pues le permite ser cada vez menos dependiente del juicio del profesorado en la evaluación de sus aprendizajes.

Es importante que los docentes propongan situaciones y espacios para que los alumnos aprendan a evaluar el proceso y el resultado de sus propios aprendizajes, según ciertos criterios que el docente propone y que ellos pueden además enriquecer constituyendo valoraciones relevantes para su proceso. En este momento cabe tener en cuenta lo ya dicho sobre la comunicación de objetivos y criterios de evaluación, así como acerca del papel de la retroalimentación.

Los niños se dan cuenta de sus progresos y necesidades en aquellas actividades en las que se involucran totalmente. Lo que ellos mismos se proponen, ellos mismos lo evalúan y analizan por qué les resultó o no les resultó.

Para que el estudiante se autorregule necesita, según Sanmartí y Jorba (citado por Parcerisa 2000), aprender al menos tres cosas:

1. A identificar los motivos y objetivos del aprendizaje que quiere realizar. Volvemos a incidir en este aspecto, pero esta vez lo hacemos desde el alumno, quien debe compartir con el profesor los objetivos de las actividades para involucrarse totalmente en la consecución de estos y valorarlos de manera consciente. Si los objetivos del aprendizaje han sido asumidos por los alumnos, e incluso reformulados en metas más personales, para ellos el aprendizaje tendrá mayor significado.
2. A anticipar, representar y planificar las acciones u operaciones necesarias para alcanzar el objetivo propuesto, mediante la selección de procedimientos, estrategias, órdenes de ejecución, predicción de los resultados, etcétera.
3. A identificar los criterios de evaluación para saber si las operaciones se desarrollan como estaba previsto y establecer los correctivos que se requieran. Debemos intercambiar con nuestros alumnos temas como qué nos interesa evaluar, en qué grado y bajo qué condiciones y, luego, revisar estos criterios para, por ejemplo, decidir si son los que importan, si son significativos, si nos van a permitir recoger información relevante.

Para tener sentido formativo, la autoevaluación requiere de ciertas condiciones de enseñanza:

- En primer lugar, la autoevaluación oportuna es la que acompaña al monitoreo y aplicación de las estrategias y procedimientos autorreguladores del aprendizaje en cada materia o área de conocimiento; es la que le permite al aprendiz saber en cada momento del proceso cómo va, qué dificultades se le presentan y cómo resolverlas, y, si es el caso, retroceder o cambiar de estrategia. Debe darse durante el proceso mismo de la construcción del aprendizaje; de lo contrario resulta una actividad tardía y poco significativa.
- En segundo lugar, se requiere ayudar a nuestros estudiantes a que expresen con palabras aquello que se vive emocionalmente, para hacerlo explícito y poder valorarlo. Por lo general, los alumnos empiezan a valorarse desde su estado de ánimo subjetivo y no a partir de una expresión más objetiva y comparativa de su progreso y los resultados que va logrando. Si no se lo orienta adecuadamente deriva en una sobreestimación o subestimación de su capacidad como aprendiz y del producto logrado.

## **El rol docente en la evaluación de los aprendizajes**

Desde una perspectiva constructivista y socio-histórica, la cual se ha defendido a lo largo del texto, las y los estudiantes son las personas protagonistas de los procesos de aprendizaje; le corresponde al o la docente impulsar ese aprendizaje, a través de los tres componentes citados al inicio. Esto significa que la persona docente es la encargada de hacer “funcionar” la evaluación: es quien la diseña, la aplica y analiza los resultados obtenidos, de manera cíclica, mejorándola luego de cada experiencia.

En esa línea, la tarea de cada docente consiste en analizar qué se quiere lograr en los cursos en cuanto al aprendizaje del estudiantado y, a partir de ahí, diseñar la estrategia de evaluación adecuada. Para ello es preciso considerar que la evaluación debe ser coherente con las estrategias pedagógicas escogidas, pues la evaluación de los aprendizajes deber estar ligada a las actividades que se emplean para que las y los estudiantes aprendan. Esto significa que no deberían existir contradicciones “entre el tipo de evaluación utilizado y las estrategias docentes puestas en práctica” (Acuña y González, 2010, p.43). La selección de las actividades evaluativas depende, entre otros elementos, de la materia que corresponde trabajar en un curso. En ese sentido, las y los docentes deberían

conocer técnicas y métodos generales para evaluar los aprendizajes, pero también formas particulares de evaluación para su disciplina (lo que serían las didácticas específicas).

Por lo tanto, entendida como parte del proceso formativo, la evaluación de los aprendizajes “no puede ser comprendida de manera aislada como un valor agregado, sino como un aspecto sustancialmente vinculado al proceso mismo de enseñanza y aprendizaje” (M. Dabdub, comunicación personal, 5 de abril 2013).

Ahora bien, el tipo de evaluación que se utiliza, así como las estrategias de enseñanza y los fines educativos, dependen del enfoque pedagógico que orienta el quehacer educativo: desde las intenciones o propósitos que se concretan en el perfil de salida (por ejemplo), hasta las prácticas cotidianas que se viven en las aulas. Vale indicar que todo cuanto se hace dentro de un proceso educativo, está permeado por una postura filosófica-pedagógica subyacente. Dicho de otro modo, todas las personas docentes poseen una visión en torno a la educación como fenómeno, a la enseñanza y a la evaluación, lo cual sustenta las estrategias que utilizan (indistintamente de si se tiene consciencia y claridad de ello, o no). Es decir, cualquier decisión que se toma, responde a una visión particular; en el caso de la evaluación, también está mediada “por la posición ideológica y epistemológica que subyace en quien lo desarrolla y en el contexto que se inscribe” (Francis, 2009, p.6). Esto significa que la evaluación no está exenta de ese marco filosófico que fundamenta las decisiones pedagógicas: “la evaluación recoge métodos y medios que son escogidos por razones pedagógicas y de contexto específico” (Brown y Glasner, 2003, p. 26). Más bien, es justamente en la evaluación donde se denota la coherencia o congruencia entre la postura epistemológica de cada docente y su práctica pedagógica. Es decir, la evaluación es uno de los ámbitos donde se materializa más claramente el marco epistemológico que fundamenta el ejercicio docente.

---

Así por ejemplo, desde el enfoque pedagógico conductista, la estrategia de evaluación por excelencia es el examen escrito; por lo tanto, la principal estrategia de aprendizaje es la memorización de contenidos, pues lo que se evalúa es la capacidad del estudiantado para repetir y usar el conocimiento recibido de sus docentes. Por otra parte, desde el enfoque pedagógico constructivista, las y los estudiantes no tienen un rol pasivo en el aprendizaje, sino que se constituyen como participantes activos en la construcción de sus propios saberes. Esta construcción de saberes se da de manera conjunta y, en ella, los pares tienen un rol central, en tanto facilitan que sus compañeras y compañeros aprendan. En este enfoque se puede tener una diversidad de estrategias para enseñar y para evaluar, en las cuales el foco de atención es siempre el o la estudiante, en la construcción de aprendizajes.

En este escrito se considera que una estrategia de evaluación diseñada adecuadamente debería incluir: las actividades evaluativas, los criterios de evaluación y las rúbricas correspondientes. Si la evaluación no está bien diseñada y desarrollada, los aprendizajes no se van a ver debidamente traducidos en comprensiones. Una vez que se tenga la evaluación bien organizada y planificada, corresponde dar cabida a su aplicación a lo largo del curso. Posteriormente, se tendrá el análisis de resultados, el cual permitirá plantear las adecuaciones necesarias durante el proceso o bien, para el siguiente curso, a partir de la experiencia obtenida. La realización de todas estas tareas le corresponde a la persona docente, ahí reside su papel primordial en la evaluación de los aprendizajes.

Los padres de familia y su relación con el proceso de aprendizaje.

Todos los maestros quisieran que la enseñanza recibida en las aulas por los alumnos se reforzara en su hogar. No siempre sucede así: muchos profesores guardan expectativas muy elevadas a este respecto y, en consecuencia, reciben críticas injustas por los resultados que obtienen sus estudiantes. Por otro lado, no es difícil encontrar padres que consideran la enseñanza de conocimientos y de habilidades para la lectura, la escritura y la solución de problemas matemáticos como una labor exclusiva de la escuela. También, algunos docentes piensan que existen contenidos de la formación cuya competencia es exclusiva de la familia y que se deben recibir en casa, como la ética, la afectividad y los modales.

Sin embargo, el aprendizaje es un proceso que se da en todo lugar y qué mejor si se promueve desde el hogar. La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) destaca la importancia de que las familias se involucren para que los niños y jóvenes vivan también la educación como una experiencia social en la que van enriqueciendo sus relaciones con los demás al tiempo que adquieren los conocimientos teóricos y prácticos.

A la escuela le corresponde inculcar el placer de aprender y la curiosidad del intelecto, pero esa labor necesita prolongarse en casa. Es deseable que alguien en el hogar del menor esté al tanto de las actividades de la escuela, revise los cuadernos y conozca las tareas que le han encargado hacer con el fin de reforzar el aprendizaje. Desafortunadamente los padres no siempre están en posibilidades de brindar este apoyo ya sea porque carecen ellos mismos de formación o por las múltiples exigencias de su vida cotidiana.

En ambos espacios, la casa y la escuela, es posible encontrar oportunidades para adquirir los conocimientos que se usarán en el mundo. Las actividades cotidianas del hogar representan una excelente ocasión de dotar con mayor significado y profundizar los conocimientos que se reciben en el salón de clase. Aprender en casa va alineado con la idea de que el estudio es para toda la vida y se da en todo momento, no únicamente en un espacio y horario determinados. También va de la mano con la valorización de la instrucción informal.

Los beneficios son incontables. Este ejercicio puede impulsar el autodidactismo. El maestro no está y el estudiante tiene la invaluable oportunidad —y en muchas ocasiones se ve obligado a ello— de practicar en casa, de la mano de sus padres, esa competencia básica que ya se ha promovido en la escuela: el “aprender a aprender”.

Los estudiantes pueden aprovechar las fortalezas de los diferentes miembros de su familia. Cada persona tiene talentos únicos y conocimientos que van de acuerdo con su experiencia, personalidad, preferencias y gustos. El niño puede saber más o entrenarse

mejor en aquello que sus padres hacen muy bien. Por ejemplo: una madre que gusta mucho de la historia o de la biología puede compartir con su hijo el gusto por esas disciplinas, e incontables conocimientos. Igualmente, un papá con excelente ortografía puede ayudar a sus hijos y darles consejos para desarrollar esta habilidad. Incluso los padres que carecen de instrucción o conocimientos formales pueden aportar una actitud favorable al conocimiento: ellos también están en condiciones de despertar su propia curiosidad y el placer por aprender.

Hacer equipo y aprender con los pares ya se ha aprendido en el aula pero la familia puede reforzar esta práctica organizando reuniones informales con compañeros de la escuela para hacer la tarea o trabajar en un tema que el niño encuentre complicado y que su amigo ya haya dominado o comprenda bien. Muchas veces los niños tienen más confianza de preguntar a alguien de su misma edad que al maestro o entienden mejor cuando alguien les explica con sus mismas palabras.

En casa se puede hacer una pausa para reflexionar qué es lo que se ha aprendido sobre un determinado tema abordado en la escuela y qué hace falta entender. Los padres pueden ayudar a llenar esas lagunas y, más adelante, al volver a la escuela, los alumnos tienen la posibilidad de pedir al maestro que les ayude a reforzar algún conocimiento o habilidad. Los expertos aseguran que las tareas que se realizan en casa tienen un efecto compensatorio y pueden lograr incluso que un alumno con menos capacidades tenga el mismo rendimiento que otros más hábiles.

Cuando desde el hogar se acompaña el estudio existe la posibilidad de que el aprendizaje se centre en el estilo que el alumno prefiera y en sus capacidades individuales; por ejemplo, si comprende mejor con ejemplos visuales, requiere hacer más ejercicios de práctica o si necesita leer dos veces el mismo texto para comprender mejor. También se puede profundizar más en un tema que al niño le resulte especialmente atractivo o afianzar mejor los tópicos introducidos en la escuela si aprende aceleradamente.

Al llevar el estudio a casa es deseable tener en cuenta que el tiempo que se le dedique sea justo y equilibrado, y respete las necesidades de descanso, esparcimiento y bienestar emocional. Se trata de ayudar a reforzar lo aprendido en la escuela, sin que hacerlo se convierta en una pesada carga para el estudiante que le impida disfrutar de la vida y dedicar tiempo a su familia y amigos.

- ❖ Estos son algunos hallazgos de la investigación sobre la influencia de la familia en el aprendizaje académico: Las familias que brindan un ambiente estimulante y de apoyo con riqueza lingüística desafían los efectos de las circunstancias socioeconómicas.
- ❖ Las habilidades cognitivas de los estudiantes y la calidad de la educación son fundamentales para lograr el aprendizaje, pero de la misma forma ayudar a las familias a encontrar estrategias para mejorar el acompañamiento a la educación desde casa tiene un impacto considerable.

## 4.4 Programas, proyectos.

En el apartado anterior, hemos puesto de relieve la complejidad de los procesos pedagógicos. Podemos afirmar que la evaluación de los planes y programas de estudio tiene entonces dos problemas por resolver en primer lugar, la clasificación de la relación entre institución educativa y sociedad, y la visión teórica del hecho educativo mismo; y en segundo, la selección de categorías y el método de evaluación.

En cuanto a las categorías y metodología de evaluación, éstas se derivan del planteamiento teórico realizado en el primer punto de este trabajo.

Así, el primer nivel de análisis de los planes y programas de estudio de una institución consiste en: a) Explicitación del proyecto de formación de la misma, b) la delimitación del campo profesional y c) la definición del perfil académico-profesional (universidad-proyecto de formación de la institución). Desde este conjunto de elementos se puede caracterizar cuál es el grado de educación entre estos aspectos y los contenidos del plan de estudios, así como su funcionalidad y sentido.

El segundo nivel de análisis implica la introducción de la práctica pedagógica como objeto central de investigación, ya que sólo a través de ella resulta posible evaluar el desarrollo de la implementación de un plan de estudios.

De allí que el proceso evaluativo del plan de estudios supone una estrategia de investigación que abarca los siguientes pasos:

- a) Evaluación de los contenidos educativos y de la estructura del plan (organización y secuencias de contenidos; materias o módulos-síntesis, jerarquías entre contenidos, etcétera.).
- b) Evaluación de las condiciones de implementación del plan de estudios
  - b.1. recursos materiales disponibles e infraestructura para la consecución de los objetivos planteados;
  - b.2. evaluación del perfil de docentes y alumnos, y de la coherencia de su formación con los objetivos que persigue el plan de estudios;
  - b.3. evaluación de la estructura organizativa; su adecuación y funcionalidad en términos del proyecto de formación y del plan de estudios.
- c) La evaluación de la práctica docente:
  - c.1. Evaluación de la relación educativa;
  - c.2. Evaluación de la secuencia de enseñanza-aprendizaje (métodos, materiales, organización de experiencias de aprendizaje, etc.).<sup>8</sup>

Esta estructura permite, no sólo la reformulación del plan de estudios, sino un conocimiento más profundo de la dinámica institucional y de sus procesos de desarrollo. Queda claro, entonces, que emprender la evaluación de los planes y programas de estudio sólo cobra sentido cuando se ubica adecuadamente el conjunto de factores que conforman el desarrollo del proceso pedagógico.

Hemos partido de un marco conceptual en el cual se manifiesta una dispersión de los actores en el interior mismo de la institución educativa; docentes, administradores/ coordinadores, y alumnos. Hemos señalado que el desarrollo de los planes y programas institucionales tiene como telón de fondo las relaciones, a veces contradictorias, entre estos actores. Todos ellos están inmersos en las prácticas cotidianas de la institución, aunque su vivencia de las mismas se da desde perspectivas diferentes. Una metodología de evaluación que se proponga recuperar la totalidad del hecho educativo, necesariamente tiene que integrar las experiencias de todos los actores. Esto significa una ruptura con los planteamientos metodológicos de evaluación dominantes, en la medida en que éstos están caracterizados por la verticalidad de la institución al realizar la evaluación. En una visión opcional, el proceso de evaluación de los planes y programas de estudio tiene como principio fundamental la participación de todos los actores del proceso.

Cuando se hace referencia a la metodología participativa en los procesos de evaluación, se alude a la cogestión de los actores del proceso educativo en relación con la evaluación. Esto significa que, aun cuando por cuestiones de eficiencia haya un equipo coordinador del trabajo, las decisiones acerca de la evaluación se toman de común acuerdo. A menudo resultan funcionales los órganos colegiados de la institución (consejos técnicos, academias, asociaciones de profesores o de alumnos, etc.) para convertirse en instancias evaluadoras, dada su propia tradición de funcionamiento.

## La evaluación de un proyecto educativo.

La mejora continua de las instituciones formativas va de la mano de la evaluación de un proyecto educativo, pero ¿en qué consiste esta herramienta? La investigadora María Casanova la define como el “proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”.

Para Carol H. Weis, autora de Investigación evaluativa, la evaluación de un proyecto educativo consiste en «medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones sobre el programa y para mejorar la programación futura».

Por su parte, Ramón Pérez Juste, en Evaluación de programas educativos, describe la evaluación de un proyecto educativo como «un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información -valiosa y fiable- orientado a valorar la calidad y los logros del mismo, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto de dicho proyecto, como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso».

Ahora bien, para que este proceso analítico genere resultados debe cumplir varios requisitos:

- ❖ Periodicidad. No basta con realizar la evaluación en alguna ocasión de su gestión o desarrollo, sino que el proyecto educativo debe someterse a examen de forma constante y periódica, como señala Samuel Gento Palacios en su trabajo Marco referencial para la evaluación de un proyecto educativo.
- ❖ Integración. El proceso debe integrar a toda la comunidad educativa para producir efectos positivos. Como establece J. Plante en Evaluation de Programme, «es preciso contar con la cooperación voluntariamente ejercida de los implicados en el proyecto; por el contrario, cuando se realiza contra la voluntad de aquéllos, nos encontramos ante el denominado síndrome de Penélope, en el que, por no existir el necesario clima de confianza, la evaluación estará condenada al fracaso».
- ❖ Trifásica. El análisis del proyecto educativo debe realizarse en las tres etapas de desarrollo: una vez elaborado el programa y antes de su ejecución; durante la fase de puesta en práctica; tras la conclusión del mismo.

### Razones para implementarla

Si bien la mejora continua de la educación impartida en el centro es el objetivo principal de la evaluación, el análisis y estudio del proyecto educativo también aporta otra serie de beneficios que afectan a toda la comunidad, ya que permite:

- ❖ Conocer si se están cumpliendo los objetivos. Se trata de determinar si el proyecto educativo en cuestión ha superado el examen, si está consiguiendo los fines para los que se elaboró en mayor o menor medida. De este modo, el centro formativo obtendrá una panorámica global del éxito o fracaso del proyecto.

- ❖ Detectar las áreas de mejora. La perfección dentro del ámbito de gestión educativa, en el que intervienen factores cambiantes como la renovación anual del alumnado, es prácticamente imposible. Aun cuando el centro consiga un proyecto educativo extraordinario un curso, este deberá adaptarse al nuevo escenario al año siguiente. Por tanto, evaluar el proyecto posibilita sacar a la luz las debilidades o fallos del sistema y, una vez detectados, aplicar soluciones.
- ❖ Adecuar los objetivos del proyecto. Con los problemas sobre la mesa, la evaluación de un proyecto educativo permite corregir los fines y metas del mismo, adaptándolos a la situación real y satisfaciendo las necesidades del centro y la comunidad educativa.
- ❖ Definir el orden de prioridad de las metas. Al conocer cuál es la situación global del proyecto educativo en su ejecución práctica, el centro puede determinar cuáles son los objetivos prioritarios, facilitando la focalización en esas metas principales y evitando la pérdida de tiempo y recursos en fines secundarios.
- ❖ Reforzar la implicación de todos los colectivos vinculados con el centro. Partiendo de la base de que en la evaluación deben intervenir desde la dirección de la institución y el equipo docente, hasta el propio alumnado y sus familias, este instrumento de análisis contribuirá al aumento de la participación de la comunidad educativa, lo que a su vez estrechará la relación entre todos los participantes.
- ❖ Mejorar la satisfacción de la comunidad educativa. En relación con el punto anterior, el hecho de que los estudiantes y sus progenitores sean escuchados y tenidos en cuenta a la hora de diseñar un proyecto educativo impacta positivamente en la imagen y reputación de la institución y mejora la fidelización de las familias.
- ❖ Conocer el grado de motivación y capacidad del equipo docente. Gracias a la evaluación de un proyecto educativo, el centro podrá conocer el grado de bienestar de los profesionales y aplicar medidas para mejorar la implicación, satisfacción y capacitación de los maestros y/o profesores. La preocupación de la institución por el personal, además, se convertirá en un reclamo para atraer a los mejores talentos.
- ❖ Ajustar los presupuestos. Dado que el análisis del proyecto educativo refleja qué está funcionando y qué no, el equipo directivo podrá optimizar los recursos económicos, eliminando el gasto en acciones infructuosas y reforzando los recursos en aquellas iniciativas que sí están teniendo éxito.
- ❖ Incremento de la calidad educativa. Al detectar las áreas de mejora y aplicar medidas para subsanar los fallos, la evaluación de un proyecto educativo produce un alto impacto en la calidad formativa ofertada, lo cual es determinante para captar alumnado.

## 4.5 Software educativo.

Muchas veces nos preguntamos por qué es necesario evaluar un material digital. La respuesta no es privativa de los materiales digitales, la cultura de la evaluación marca la pauta para la toma de decisiones aun en los ámbitos de la vida cotidiana. Ejemplo de ello es que, al momento de comprar una televisión, un DVD o una computadora, por citar algunos casos, diagnosticamos las ventajas y desventajas que nos ofrecen.

Esa misma actitud que en lo cotidiano es tan natural, resulta indispensable en el ámbito escolar. Algunas ventajas que nos reporta esta conducta, que ha de convertirse en un hábito, se mencionan a continuación:

1. Evaluar conlleva la manipulación del objeto en cuestión, y por ende, el acercamiento a su forma de operar; la evaluación es un medio idóneo para lograr un primer contacto con las herramientas tecnológicas.
2. Conocer la variedad de materiales digitales que el mercado ofrece; la evaluación implica, necesariamente, la comparación.
3. Al determinar las ventajas y desventajas de los materiales existentes, puede participarse en la creación de medios expresamente diseñados para cada asignatura y, con ello, lograr un mayor aprovechamiento de la materia. Cabe mencionar que el crear un **software** educativo implica

forzosamente el manejo de técnicas informáticas, las cuales sólo poseen los especialistas. Sin embargo, el docente es pieza clave para la elaboración de los contenidos, pues domina la materia y las características del nivel educativo donde se inscribe.

4. La evaluación de materiales permite manejarlos con profesionalidad y profundidad, lo cual favorece aprendizajes significativos en los alumnos y en el mismo profesor.

## **EL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN**

Los materiales digitales no se encuentran aislados, forman parte de un entramado de elementos que conforman el proceso educativo. Por ello resultaría estéril fundamentar la evaluación en el mero material didáctico.

Así como la instrumentación didáctica está conformada por cuatro momentos, ya mencionados, también se compone de siete elementos:

- Educando-educador.
- Objetivo educativo.
- Contenido educativo.
- Metodología o estrategia didáctica (incluye métodos, técnicas y procedimientos).
- Recursos didácticos.
- Tiempo.
- Lugar.

En el contexto de la evaluación, el recurso didáctico debe vincularse con los demás elementos para ser evaluado. Así, surge nuestra propuesta que comprenderá dos vías: la relacional o interna, y la externa.

## **EVALUACIÓN RELACIONAL**

Esta evaluación se basa en el análisis del *software* educativo como recurso didáctico y su relación con los demás elementos del proceso educativo.

### **A) Relación del *Software* Educativo con el Educando**

Desde una perspectiva eminentemente constructivista, se habla de la significatividad psicológica que no es otra cosa que la adecuación entre el contenido, materiales, estrategias y conformación biopsicosocial del educando. Es así como el ***software*** educativo deberá ir en consonancia con el desarrollo biopsicosocial del destinatario. Es decir, tendrá que responder a las características de la etapa evolutiva, estructura mental, los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas; así como al contexto sociocultural y estilo de aprendizaje del educando.

En cuanto a los estilos de aprendizaje, cabe resaltar que la maleabilidad del ***software*** educativo permite diversificar los procesos de aprendizaje y, por ende, atender a las diferentes formas de aprender aun cuando un aula sea muy numerosa.

### **B) Relación del *Software* Educativo con el Educador**

Éste es un rubro al cual se le empieza a dar importancia a partir de una práctica educativa más especializada; con ésta se ha determinado la necesidad de que los materiales de instrucción vayan en consonancia con la persona del educador. En ello debe tomarse en cuenta la personalidad, estructura mental y estilo de enseñanza de cada profesor.

### **C) Relación del *Software* Educativo con el Objetivo Educativo**

El sentido relacional de estos elementos abarca dos vertientes, por un lado, la necesidad de que el contenido del ***software*** se inserte dentro de los objetivos generales del ***currículo***, y por el otro, al utilizar éste es indispensable establecer el para qué de su uso.

Es importante destacar que el ***software*** no debe utilizarse como pretexto para ocupar el tiempo destinado a la sesión; de ser así, más que benéfico, podría ocasionar descontento y descontrol entre los alumnos.

## **D) Relación del *Software* Educativo con el Contenido**

Esta relación conduce a dos planteamientos: por un lado, que el contenido esté en consonancia con el material trabajado en la asignatura, y por el otro, que la representación de los contenidos se proporcione de una manera lógica.

En la práctica educativa se habla del aprendizaje de diversos contenidos curriculares: los contenidos declarativos (hacen referencia al conocimiento), los contenidos procedimentales (a las habilidades) y los contenidos actitudinales (a las actitudes) <sup>3</sup>. Es así como, el *software* educativo está integrado por diversos tipos de contenidos que, además, van en consonancia con el para qué fueron hechos.

Consideramos que el *software* educativo puede, eminentemente, desarrollar contenidos declarativos y procedimentales, esto es, conocimientos y habilidades, aunque sin descartar las habilidades de pensamiento.

## **E) Relación del *Software* Educativo con la Metodología o Estrategias Didácticas**

En esta relación existen tres variables. Por un lado, el que la utilización del *software* educativo sea catalogada como una estrategia de enseñanza aprendizaje, y por tanto ha de adecuarse al educando, al educador, a los objetivos y a los contenidos. Por el otro, la forma en cómo se utilizará el propio *software*, pues su manejo interno requiere de estrategias de navegación para optimizar su uso, mismas que se adquieren con la práctica. Una tercera variable se determina por las actividades que el mismo *software* provee y que sirven como reforzadores del aprendizaje.

## **F) Relación del *Software* Educativo con los Recursos Didácticos**

Ya se ha dicho que el *software* educativo guarda relación con el recurso didáctico; para su eficaz utilización depende mínimamente de ciertos medios como son: luz eléctrica, una computadora con el sistema operativo adecuado y un profesor capacitado para su uso.

## **G) Relación del *Software* Educativo con el Tiempo**

Como este medio no tiene una temporalidad lineal, puede ocuparse según las indicaciones del profesor o las del creador del mismo.

Es por eso que el tiempo no es un punto relevante para la evaluación.

## **H) Relación del *Software* Educativo con el Lugar**

Tiene relación, específicamente, con el lugar de creación y el lugar de utilización, puesto que no pueden adoptarse productos sino adaptarlos, usándolos de acuerdo a las características del contexto y del mismo alumno.

## **EVALUACIÓN EXTERNA**

En la evaluación externa se miden los aspectos técnicos, estéticos y económicos del *software* educativo, tomando en cuenta lo siguiente:

- Calidad del entorno audiovisual.
- Grado de «amigabilidad» de la interfase<sup>4</sup>.
- Grado de interactividad.
- Facilidad de navegación.

## 4.6 Currículo

La evaluación, como un proceso que orienta la toma de decisiones, tiene como propósito reunir información objetiva y sistemática para la construcción de juicios sustentados sobre cierto objeto o situación, y en el caso de la educación habrá de tener fines de mejora educativa, contribuyendo con esto al cumplimiento del derecho a la educación.<sup>2</sup>

Si bien la evaluación de los sistemas educativos ha tomado cada vez más importancia como parte de la política educativa, el mayor interés ha sido la evaluación de resultados educativos también conocida como evaluaciones de logro, frente a la escasa información sobre el componente curricular, que igual es pertinente para dar cuenta del Sistema Educativo Nacional (SEN).

En particular, la evaluación curricular se identifica como un proceso de reflexión, análisis crítico y síntesis valorativa, que permite conocer, comprender y valorar el diseño, la implementación y el impacto del currículo (De Alba, 1991). Para ello, el campo de la evaluación curricular ha generado conceptos propios y técnicas específicas que le permiten atender la complejidad del currículo como objeto de evaluación (De Alba, 1991; Díaz Barriga, 1995).

De acuerdo con los principios y las normas que rigen las evaluaciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), señalados en apartados anteriores de este documento, las evaluaciones que realice al currículo habrán de contribuir a mejorar la educación.

Ello significa que, por lo general, las evaluaciones del currículo buscarán identificar y valorar las formas en que se articula o tensiona el currículo prescrito o diseñado frente al currículo implementado o puesto en marcha por medio de las prácticas educativas y su impacto o resultados, en cuanto documento que orienta el trabajo de docentes, alumnos y directivos (Dussel, 2014), para contribuir, en un segundo nivel, con la toma de decisiones basada en información que conduzca a la mejora a nivel institucional, en cada una de las dimensiones del currículo, y que refiere a los componentes, procesos y resultados relacionados con éste.

---

Evaluar el currículo implica, entonces, centrarse en sus tres dimensiones. Sin embargo, la caracterización que se realizó en el apartado anterior no significa que ésta se traduzca en propuestas únicas de evaluación que den cuenta de toda la dimensión, sino que básicamente busca establecer planes de evaluación con propósitos específicos, que permitan ir dando cuenta del currículo.

De esta manera, las evaluaciones que se realicen en la DECME deberán tener solidez técnica y orientar la toma de decisiones en función de los propósitos para los cuales fueron diseñadas. Asimismo, la evaluación del currículo deberá considerar las diferencias contextuales y culturales y fomentar la participación de quienes intervienen en el diseño y la implementación del currículo.

Respecto a las metodologías, las evaluaciones del currículo harán uso de métodos, técnicas e instrumentos *ad hoc* que emplean enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos, y de los cuales existe una amplia diversidad, tales como encuestas, cuasi-experimentos, estudios de caso, grupos de enfoque, análisis documental, comités de expertos, jueceos, rúbricas, observación directa, cuestionarios, instrumentos estandarizados, pruebas objetivas de rendimiento académico, entrevistas, análisis transversales de trayectorias, o análisis del discurso de documentos; éstos pueden usarse en función de propósitos propios y modelos de evaluación específicos, sin perder de vista que el propósito de la evaluación que realice el Instituto será, en todo momento, dar cuenta del funcionamiento del SEN.

Para evaluar el currículo se pueden adoptar los mismos cuestionamientos del para qué, el qué y el cómo de la educación, con el fin de identificar el proceso general de la evaluación curricular en sus tres dimensiones. Así, la forma en que se respondan las preguntas de ¿para qué evaluar el currículo?, ¿qué evaluar del currículo?, y ¿cómo evaluar el currículo?, se concretará en las características específicas de cada evaluación, que incluye a sus referentes, instrumentos, variables, constructos, recursos disponibles y propósitos institucionales.

Cabe señalar que el currículo, como documento público que organiza la experiencia educativa escolarizada (Dussel, 2014), también requiere para su evaluación considerar la naturaleza de su objeto, ya que no se trata propiamente de variables duras o tangibles como puede ser el cálculo de una tasa de asistencia o de egreso, sino que pone énfasis en variables blandas o subjetivas, entre las que se encuentran las creencias, las interpretaciones o teorías implícitas de los alumnos, docentes y directivos, así como sus prácticas educativas.

En la tabla 2 se muestran, por dimensión, algunas de las características susceptibles de ser consideradas para realizar una evaluación del currículo, así como la intención que se tiene, por lo general, al evaluar estas dimensiones, y el tipo de métodos y técnicas que podrían ser utilizados. Conviene mencionar que no pretende ser exhaustivo ni limitativo, ya que se reconoce que la evaluación del currículo debe ser abierta para responder, de manera adecuada y situada, a la complejidad con la que se presenta su objeto de evaluación.

Tabla 2. Qué, para qué y cómo evaluar el currículo

Dimensiones del currículo	¿Qué evaluar del currículo?	¿Para qué evaluar el currículo?	¿Cómo evaluar el currículo? (ejemplos)
Diseño	Objetos y referentes curriculares de manera independiente o agrupada.	Para valorar el diseño curricular, en tanto prescribe desde lo normativo, el trabajo de la escuela y el aula.	Estudios de caso, grupos de enfoque, análisis documental, jueceo, rúbricas, entrevistas, cuestionarios.
Implementación	Condicionantes institucionales y escolares; disposiciones, pensamiento y experiencia docentes, e interacciones de los sujetos que, de manera relacionada, toman lugar en el espacio escolarizado.	Para valorar la relación directa e indirecta que se establece entre la práctica educativa de los sujetos (alumnos docentes, y directivos) con el currículo prescrito. O bien para valorar la calidad de las condiciones institucionales o personales y su influencia en la práctica educativa.	Cuasi-experimentos, estudios de caso, grupos de enfoque, observación directa, entrevistas, cuestionarios, instrumentos estandarizados.
Impacto	Logro educativo, trayectorias educativas y externalidades.	Para valorar los efectos que tiene el currículo en la formación del sujeto individual y como ente social, y en la sociedad en general.	Pruebas objetivas de rendimiento académico, análisis transversales de trayectorias, estudios de empleabilidad.

Fuente: elaboración propia.

Cabe apuntar que continuamente, como parte del trabajo de la DECME, se desarrollarán referentes conceptuales y criterios técnicos más específicos que permitan orientar de una manera más precisa el proceso de las evaluaciones relacionadas con cada una de las dimensiones que se abordaron en este documento.

## 4.7 Centros e Instituciones educativas.

La escuela tiene un papel fundamental en el proceso de evaluación del aprendizaje que se produce en el salón de clases, aunque éste se da en la propia escuela y más allá de ella. Incluir a la escuela en un lugar destacado del proceso de evaluación refiere a un proceso que va más allá de la verificación de rendimiento pues se piensa en una evaluación más global que involucre la condición existencial del alumno como tal y el control democrático, destacando la participación, las dimensiones cualitativas, el proceso y el resultado, además de contener también elementos para la toma de decisiones en el nivel docente y de unidad escolar<sup>2</sup>. Es decir, se destaca que la evaluación no puede ser un proceso aislado de la propuesta educativa sino que se debe enmarcar sin duda alguna en el contexto de un proyecto de educación y sociedad.

La evaluación de las escuelas como unidades organizacionales con identidad propia es la modalidad de evaluación que se ha desarrollado recientemente en México<sup>3</sup>. Las experiencias desarrolladas tomando como eje a las escuelas son diversas, pero no todas pueden ser tomadas como propuestas de evaluación de escuelas.

En este punto cabe hacer mención de algunas experiencias ligadas a los programas compensatorios que ha vivido el país desde 1991. El primero de ellos fue el Programa para Abatir el Rezago Educativo, que incluyó entre sus ítems uno denominado Contribución de la evaluación al incremento de la calidad de la educación, a cargo de la Dirección General de Evaluación (DGE), donde se abordó el tema de evaluación de las escuelas. Para 1997 se publicó el Modelo de autoevaluación del centro escolar, informe de resultados, una alternativa para mejorar el trabajo escolar, contando además con otros programas en el marco del estudio Evaluación de la Educación Primaria, en el que las instituciones escolares y sus aulas han sido tomadas como objetos de estudio, abordando temas de gestión escolar y de práctica pedagógica.

Al respecto, menciona Latapí (2003:135):

“en cuanto a la evaluación de escuelas, el tema es más complejo porque intervienen muchos factores cualitativos; aunque se espera lograr un entendimiento con el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), para tener una unidad de medición de la escuela como sujeto fundamental de la evaluación”.

Este proyecto es el más reciente y pretende realizar, a través de esta evaluación, un diagnóstico exhaustivo de las instituciones en tres dimensiones: práctica pedagógica, gestión escolar y participación social. Sin embargo, cabe señalar que, dado que la evaluación es un medio para mejorar la calidad, la casi nula difusión de resultados (que ha sido el caso hasta hace muy poco tiempo) ha tornado prácticamente nula la posibilidad de su utilización para la toma de decisiones y por tanto no ha permitido cambios importantes en la eficacia escolar desde el aula hasta el sistema nacional.

## **Subsistema de evaluación de escuelas**

Dado todo lo anterior, es aquí donde el INEE juega un papel radical en el proceso de evaluación de escuelas. El INEE tiene como objetivo apoyar a las autoridades correspondientes en la evaluación de las escuelas como organizaciones singulares, para lo cual diseña modelos de autoevaluación de planteles y sistemas de evaluación además de monitoreo externo a complementarios<sup>4</sup>. Una de las orientaciones generales que se proponen para el INEE, establece que los resultados de las evaluaciones no deben referirse a individuos, sino a sistemas o subsistemas. Es decir, que las decisiones sobre los alumnos individuales no deben hacerse a partir de las evaluaciones del INEE, sino con base en otros mecanismos de evaluación que se manejan en el nivel de cada escuela.

En cambio, en lo que se refiere a las escuelas individuales (es decir una escuela entendida como un microsistema educativo), no se descarta que el trabajo evaluativo de esta institución puede servir de base para decidir sobre las escuelas, no tomando este criterio como un elemento único sino en forma conjunta con otros elementos basados en criterios y procedimientos establecidos con anterioridad con propósitos de mejoramiento continuo. En este punto, el concepto de calidad que se utiliza está construido poniendo en relación las necesidades del entorno con los objetivos y los productos del sistema y éstos con los insumos del mismo. El componente central, constituido por los procesos, no forma parte de las definiciones de relevancia, eficacia, impacto y equidad manejados por la INEE. Abordaremos este punto más adelante.

## **PERSPECTIVA INSTITUCIONAL DE LA ESCUELA**

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), define a una escuela como “aquella institución condensadora, encargada del proceso de la enseñanza de los conocimientos integrales de los individuos, creada por la necesidad de completar la acción de la familia”. Su existencia se justifica por:

- La evolución y complejidad del saber.
- La especialización de las técnicas educativas.
- La división del trabajo en las sociedades avanzadas.
- La insuficiencia de las acciones educativas de la familia y el modo informal para lograr los objetivos sistemáticos de formación.

La escuela también cumple funciones de preparación para el trabajo, de formación de ciudadanos y ciudadanas, de integración a la sociedad civil y de legitimación de la meritocracia y el consenso social<sup>5</sup>.

A partir de esta justificación de la escuela se ha desarrollado la especialización del conocimiento. Así, se supone al educador como aquel que está preparado para todas las actividades y necesidades educativas del individuo, siendo ésta es su función principal: crear la individualidad en los educandos.