



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCION DE FORMACIÓN Y SUPERACION
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**



UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES DESDE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MAYRA ALEJANDRA TREJO SÁNCHEZ

CD. VICTORIA, TAM.

MAYO DE 2022



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCION DE FORMACIÓN Y SUPERACION
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**



UNIDAD UPN 281 VICTORIA

TESIS

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES DESDE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Que para obtener el Grado de Maestra en Educación Básica

P R E S E N T A

MAYRA ALEJANDRA TREJO SÁNCHEZ

CD. VICTORIA, TAM.

MAYO DE 2022

DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Cd. Victoria, Tam., 14 de mayo del 2022

C.

MAYRA ALEJANDRA TREJO SÁNCHEZ

P R E S E N T E.-

En mi calidad de Presidente del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado **EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES DESDE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA;** opción: Tesis, a propuesta de la tutora la C. DRA. ROSA MARÍA GONZÁLEZ ISASI, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestra de Educación Básica.



ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR

DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES

SUBDIRECCIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE
DEL MAESTRO

Mtro. PEDRO JAVIER VARGAS GARCÍA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

Agradecimientos

Ofrezco mi primer agradecimiento a Dios, ya que me permitió llegar hasta donde estoy, y de su mano todo se puede.

Mi más sincero y cariñoso agradecimiento a mi familia, mis padres, esposo, mis suegros, mis pequeñas hijas; ya que todos ellos siempre estuvieron apoyándome y lo más importante alentándome a seguir; cuando parecía que no podía más, sus palabras de aliento, su acompañamiento, siempre me hicieron sentir que podía lograrlo.

Un agradecimiento especial para mi tutora, Dra. Rosa María González, ya que sin su guía no hubiera sido posible continuar con esta investigación. Agradezco infinitamente todas sus enseñanzas y tenga por seguro que seguiré aprendiendo en cada paso que Dios me permita dar, y sobre todo, seguir enseñando con el corazón.

Resumen

La presente investigación cualitativa con estrategia de investigación-acción, partió del análisis de la propia práctica docente de la investigadora, al trabajar con un grupo de 35 alumnos de tercer grado, en una escuela primaria pública urbana. Se utilizó la guía de evaluación de Estándares de Desempeño Docente en el Aula, de la Secretaría de Educación Pública (2008), con la cual se autoevaluó en una etapa diagnóstico donde se identificó la problemática de la práctica docente a resolver, y posteriormente en una etapa de intervención. En ambas etapas fue coevaluada y heteroevaluada por parte de 8 y 27 participantes, respectivamente.

El propósito de la investigación fue analizar los diferentes aspectos de la práctica docente en un proceso de la evaluación; planear sus momentos; inicio, desarrollo y cierre; la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa; identificar a los actores de la evaluación, así como los instrumentos y estrategias de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la adquisición de aprendizajes esperados en un enfoque por competencias, como lo marca la Secretaría de Educación Pública desde la creación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), hasta el Nuevo Modelo Educativo 2017. La recolección de evidencias con los instrumentos aplicados durante la etapa de intervención, permitieron que la profesora, madres y padres de familia, tuvieran información de ese proceso y la profesora diseñar una propuesta de mejora de la práctica educativa para el desempeño de los alumnos y de su propia práctica.

Palabras clave: Evaluación, Enfoque por Competencias, Educación Primaria.

Tabla de contenido

Capítulo 1. Introducción.....	4
Naturaleza del problema.....	9
Preguntas de investigación	12
Propósito del estudio	13
Justificación	16
Contexto del estudio	17
Delimitaciones y limitaciones del estudio.....	17
Delimitaciones del estudio.....	18
Limitaciones del estudio.	18
Capítulo 2. Revisión de la literatura.....	20
La evaluación en la Política Educativa Mexicana	20
Enfoque e instrumentos para la evaluación de competencias	33
Trabajo colaborativo en la evaluación de competencias.....	39
Capítulo 3. Metodología	42
Enfoque y método de Investigación	42
Sujetos de estudio	44
Instrumentos	46
Validación de constructos y aspectos éticos.....	50
Descripción de las etapas de investigación	51
Procedimiento de la etapa del diagnóstico.....	52
Procedimiento de la etapa de intervención.	53
Estrategia de intervención.....	56

Estrategia de intervención.	59
Utilizando la rúbrica como instrumento de evaluación.	62
Usando el portafolio de evidencias como instrumento de evaluación.	63
Procedimiento de análisis de datos	64
Capítulo 4. Resultados	67
Resultados de la etapa diagnóstica	67
Resultados de la etapa de intervención	70
Conclusiones	80
Apéndices.....	94
Apéndice A. Formato de registro de observación	95
Apéndice B. Guía para realizar los registros de observación.....	101
Apéndice C. Diario de campo	103
Apéndice D. Cuestionario a padres de familia	109
Apéndice E. Entrevista.....	119
Apéndice F. Encuesta para validar constructos	122
Apéndice G. Documentos de validación de cuestionarios	130
Apéndice H. Plan de intervención	143
Apéndice I. Cuadernillo de estándares de desempeño.....	156
Apéndice J. Formato de Auto-registro	190
Apéndice K. Ejemplos de rúbricas y portafolio para evaluar actividades	192

Capítulo 1. Introducción

A partir del siglo XXI en México se han desarrollado diversas transformaciones educativas para dar respuesta a los nuevos requerimientos sociales dentro de la globalización. Aunque en el año 1993, empezó a surgir un cambio significativo en educación, al reformarse el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y establecer que el estado impartirá educación desde preescolar, primaria y secundaria, solamente constituía como obligatorias las dos últimas, como se estableció en el Diario Oficial de la Federación (Gobierno de México, 1993). Hacía falta una política educativa que contribuyera a la demanda educativa acorde a las necesidades y el desarrollo infantil desde edad temprana.

En el año 2002 se reformó nuevamente el Artículo 3° Constitucional, que estableció a la educación preescolar, primaria y secundaria, como educación básica obligatoria, como se estableció en el Diario Oficial de la Federación (Gobierno de México, 2002). Esto constituyó un parteaguas para que, en el 2003, se comenzara el análisis de una propuesta curricular que requirió introducir modificaciones específicas al Programa de Educación Preescolar 2004, centrado en competencias (Secretaría de Educación Pública, 2004). Ello se plasmó en la Reforma Educativa, en la cual se consideró que las niñas y los niños tienen capacidades que desarrollan desde muy tempranas edades, interactuando con sus pares. Esto comenzó el avance en la consolidación de un proceso de cambio.

En 2006 se impulsó la Reforma en Educación Secundaria, que incluyó la renovación de su Plan y Programa de Estudio, en el cual también se enfatizó la

necesidad de que el alumno desarrolle competencias básicas para seguir aprendiendo; y para ello se debía elevar la calidad de los aprendizajes y considerar a la evaluación como aspecto fundamental para mejorar el desempeño de los alumnos (Secretaría de Educación Pública, 2006). En ambas reformas se consideró al alumno como partícipe de su propia evaluación de aprendizajes significativos.

Para elevar la calidad educativa, la propuesta consideró el mejoramiento del desempeño de todos los componentes del sistema educativo, es decir, de los alumnos, los profesores, los padres y madres de familia o tutores y las autoridades; a partir de la construcción de una visión compartida de la educación que necesita el país. Para ello no sólo se transformaron los Planes y Programas de estudio, y los materiales de apoyo enfatizando el desarrollo de competencias, sino también el logro de estándares curriculares y los aprendizajes esperados. Esto se retomó en el Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012, en el que se propuso el establecimiento de una evaluación que permitiera identificar estándares y metas de desempeño en término de los logros de aprendizajes de los alumnos e incluso de los profesores. Se consideró que se convertirían posteriormente en competencias que permitieran a los alumnos desenvolverse en la vida (Secretaría de Educación Pública, 2007).

Para articular los niveles educativos de preescolar y secundaria, con el de la primaria, se le dio continuidad al proceso de reforma en 2008, con el Plan de Estudios 2009 de Educación Primaria, en una primera etapa de prueba, (Secretaría de Educación Pública, 2008). Posteriormente se estableció la Reforma

Integral de la Educación Básica (RIEB), y se planteó el Plan de Estudios 2011, con base en la política pública orientada a elevar la calidad educativa, con el que se buscó favorecer la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria (Secretaría de Educación Pública, 2011a). Esto generó un proceso general de transformación de la educación, que inició con la iniciativa de reforma constitucional en materia educativa en 2012, al reformarse el Artículo 3° Constitucional con lo que se estableció también como obligatoria la Educación Media superior (Gobierno de México, 2012). Con ello, poco a poco se sentaron las bases del Modelo Educativo actual, con lo que se da la oportunidad de continuar reformando la educación obligatoria a fin de satisfacer la demanda educativa que vaya surgiendo.

Posteriormente se creó el Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018, con el que se respaldaron las decisiones tomadas en el ámbito educativo, y se reformaron los artículos 3° y 73° de la Constitución, para garantizar la calidad de la educación (Secretaría de Educación Pública, 2013a). Fue en el año 2016 que se estableció el Modelo Educativo con el cual se reorganizaron los principales componentes del Sistema Educativo Nacional (SEN), bajo un enfoque que implicaba desarrollar mecanismos institucionales que permitieran a las autoridades educativas conocer y atender, con oportunidad y pertinencia, las necesidades de las escuelas y poner en práctica el replanteamiento del programa curricular para desarrollar las competencias y habilidades de los alumnos, plasmados en el perfil de egreso del alumno y focalizados en los aprendizajes

clave. Se incluyó también orientaciones para la profesionalización de los profesores desde su formación inicial de manera que fuera continua durante toda su vida laboral (Secretaría de Educación Pública, 2016).

En el 2017 se concretó el Modelo Educativo que está vigente; en él se articulan los componentes del SEN, y se pone a los alumnos al centro de todos los esfuerzos educativos, con lo que se buscó una educación de excelencia para aprendizajes significativos; se reformaron el Plan y los Programas de estudios para la educación básica, que incluyen los Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Esta reforma elevó a nivel constitucional la obligación del Estado Mexicano de mejorar la calidad y la equidad de la educación para que todos los alumnos se formen integralmente y logren los aprendizajes que necesitan para desarrollar con éxito su proyecto de vida. Se considera así, que las competencias ya no son el punto de partida sino el punto de llegada de la tarea educativa (Secretaría de Educación Pública, 2017a).

Otro cambio se produjo en el 2019, cuando se reformó nuevamente el Artículo 3° Constitucional, en donde se estableció que el Estado impartiría la educación inicial, la cual se consideró obligatoria y parte de la educación básica junto a la de preescolar, primaria y secundaria; además, que el Estado se responsabilizaría de impartir la Educación Superior, aunque no se consideró obligatoria para los ciudadanos, pero sí se contempló como un derecho que coadyuva al bienestar y desarrollo integral de las personas (Gobierno de México, 2019). Más adelante, en el Programa Sectorial de Educación 2020 – 2024, derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019 – 2024, se definieron los objetivos,

estrategias prioritarias y acciones puntuales que tienen como referente la Reforma Constitucional en materia educativa, publicada en mayo de 2019 (Secretaría de Educación Pública, 2020).

Un aspecto importante considerado en las reformas señaladas es que, para lograr un mejor desempeño educativo, desde 2011 se puntualiza la necesidad de fortalecer los procesos de evaluación que se llevan a cabo, que sean eficaces, transparentes y se fomente una verdadera rendición de cuentas, para identificar los avances y las áreas de oportunidad para mejorar y elevar la calidad educativa (Secretaría de Educación Pública, 2011a).

En la actualidad, el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED), cuenta con los elementos y mecanismos para apoyar la planeación, gestión, desarrollo y evaluación de los procesos educativos, y es, además, el canal de comunicación entre profesores, personal directivo y autoridades educativas. En ese proceso se complementa la información a partir del seguimiento puntual de las necesidades, formación, trayectoria y desempeño de los alumnos, a fin de convertirse en una herramienta fundamental para asegurar el desarrollo integral y la inclusión de toda la población.

En ese sentido, el sistema educativo nacional, deberá seguirse fortaleciendo para que egresen alumnos competentes en los aspectos que se consideraron básicos para su formación integral. La reforma educativa trajo consigo un nuevo reto para los profesores, transitar de prácticas rutinarias a nuevas formas de trabajo en el aula. Así mismo, el profesor tiene la responsabilidad de generar instrumentos y estrategias para evaluar los

aprendizajes en el aula a partir del enfoque por competencias y rendir cuentas con transparencia, a todos los actores educativos implicados. La evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje de los alumnos y a un mejor desempeño del profesor. Permite a éste el favorecer el aprendizaje de sus alumnos y no como medio para excluirlos. Por ello, es necesario construir una cultura de la evaluación, que permita al sistema educativo en su conjunto, la mejora continua del proceso de enseñanza–aprendizaje.

Naturaleza del problema

Hace más de cinco décadas, la evaluación se vinculaba únicamente al examen aplicado al final de un período determinado, por medio del cual un alumno obtenía calificación para acreditar o desacreditar la materia y el grado; actualmente ya puede reconocerse a la evaluación como un proceso que inicia con un diagnóstico, una evaluación formativa y sumativa, y que está implícita en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Frade Rubio, 2009). Al respecto, Rueda Beltrán (2010), explicó que “la evaluación siempre ha estado presente como una constante preocupación en la vida cotidiana de los directivos, los profesores, los estudiantes y los padres de familia” (p. 3), y que a pesar de que la evaluación sigue aplicándose, principalmente, a través de exámenes escritos, se han hecho progresos considerables, al aplicar exámenes más reflexivos, así como el diseño de estrategias e instrumentos de evaluación variados. Sin embargo, la Secretaría de Educación Pública (SEP), (2010a), reconoció la necesidad de mejorar las competencias docentes, que les permitan transitar hacia la aplicación de una evaluación formativa que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje,

y poder establecer una transformación educativa.

Esto se planteó desde el Programa Sectorial de Educación de 2007-2012 (Secretaría de Educación Pública, 2007), en su objetivo número uno, al establecer los perfiles de desempeño de los profesores en servicio, con el fin de encausar la formación continua hacia el desarrollo de las competencias profesionales que permitan el desarrollo de acciones pedagógicas preventivas, necesarias para afrontar los retos de la educación del siglo XXI, sustentadas en sistemas de evaluación formativa.

Derivado del Plan Nacional de Desarrollo, la SEP planteó el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (2007), en el que se estipula el realizar evaluaciones que empleen metodologías, instrumentos, técnicas y procedimientos de evaluación perfeccionados que permitan hacer mediciones válidas y confiables de la calidad del Sistema Educativo Mexicano. A partir de los resultados de esa evaluación, fortalecer las capacidades de planeación y toma de decisiones de la escuela, para que se traduzcan en mejoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje; al mismo tiempo continuar con la aplicación de evaluaciones sistemáticas de profesores y directivos, así como de los programas federales para corregir deficiencias y limitaciones en el campo de la educación.

Fue en este documento donde se estableció realizar la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), en la cual se adoptó un modelo educativo enfocado en competencias, que permitiera satisfacer las demandas y necesidades de desarrollo del México actual. Así, la RIEB surgió de los resultados de las evaluaciones del logro educativo.

Señalar que la evaluación sirve para mejorar, es una aseveración crucial para transformar la educación, puesto que exige que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la transformación educativa, como se expuso en el documento Alianza por la Calidad de la Educación (Secretaría de Educación Pública / Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 2008).

En el nuevo Plan de Estudios 2011 (Secretaría de Educación Pública, 2011a), a diferencia del Plan de Estudios del año 2009, se plasmó un apartado exclusivo para la evaluación que se desarrolla en la educación básica. Con éste se buscó promover la aplicación de distintos tipos de evaluación y se estipuló que ésta se debe realizar en distintos momentos –al inicio, durante o al final del proceso- (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa); además de puntualizar quiénes intervienen en ella –alumno, grupo de estudiantes o profesor; autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, respectivamente. Se consideró necesario identificar los instrumentos adecuados para la obtención de evidencias; entre la amplia diversidad estaban la rúbrica o matriz de verificación y las listas de cotejo o control, sin embargo, no recuperaron las definiciones de cada uno de los instrumentos propuestos para evaluar, ni los momentos para su aplicación. Esa condición, le dificultó a los profesores, aplicar un proceso de evaluación formativa en el aula desde el nuevo enfoque.

Es por lo que la presente investigación parte del análisis de la propia práctica docente, que se realiza con alumnos de una escuela primaria pública urbana, de organización completa, ubicada en el centro de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. Allí, se identificaron deficiencias en la evaluación de

aprendizajes desde el enfoque por competencias en Educación Primaria. Y como toda evaluación debe estar representada en la planeación didáctica pues es un elemento indispensable para encuadrar propuestas de mejora; en el referente de la planeación que se analizó, se percató que hacía falta identificar detalladamente, los instrumentos, estrategias y los momentos que se llevarían a cabo para evaluar. Estas deficiencias encontradas, conocidas ahora como posibles áreas de oportunidad, se identifican cuando el profesor autoanaliza y autoevalúa su propia práctica educativa.

Weinstein y Mayer (como se citó en Moral Santaella, 2008), identificaron que una buena estrategia para evaluar el aprendizaje escolar es utilizar las técnicas de la auto-interrogación y la detección de errores, las cuales pueden fungir como la autoevaluación para identificar las propias áreas de oportunidad, que pueden aplicar también los alumnos y no sólo el profesor. Así mismo, aplicar la coevaluación, lo cual propicia que pueda realizarse entre alumnos y entre el colectivo docente. También continuar con la heteroevaluación realizada por el profesor hacia los trabajos de los alumnos para identificar errores y ayudar a los alumnos a mejorar sus aprendizajes. De igual manera, la pueden aplicar las autoridades educativas hacia el personal educativo, alumnos y la escuela.

Preguntas de investigación

Al reconocer esas deficiencias se identificó la necesidad de realizar este estudio para transformar la práctica docente. Se planteó una pregunta general y de allí se generó una serie de preguntas de investigación que se contestaron a lo largo de toda la investigación: ¿Cómo desarrollar una evaluación por

competencias que ayude a mejorar el desempeño académico de los alumnos?

1. ¿Cómo hacer evidente en la evaluación el aprendizaje requerido las competencias logradas por los alumnos?

2. ¿Cómo identificar el logro de los aprendizajes esperados que han adquirido los alumnos?

3. ¿Cómo reunir evidencias de los aprendizajes adquiridos?

4. ¿Cómo lograr que profesor, madres y padres de familia o tutores, autoridades escolares y educativas, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los alumnos?

5. ¿Cómo utilizar los resultados de las evaluaciones para convertirlos en insumos para la mejora de la práctica docente?

Propósito del estudio

En el marco del Nuevo Modelo Educativo, la evaluación educativa es un proceso que construye información del ámbito escolar para retroalimentar y tomar decisiones orientadas a la mejora continua en distintos rubros; permite al profesor identificar en un primer momento, el ambiente inmediato en el que se encuentra, con la intención de organizar el tratamiento de contenidos que sirvan como punto de referencia en el curso. Realizar en ese proceso, el replanteamiento y modelación de las estrategias que se pondrán en juego en su práctica docente. Así mismo, abordar críticamente la planeación en el contexto escolar para que cobre sentido al diseñar, construir y seleccionar las diversas estrategias metodológicas que contribuyan al aprendizaje de las y los alumnos. Para ello se requiere realizar una evaluación diagnóstica mediante la cual se obtendrá: (a) la

trayectoria educativa del alumno, (b) la evolución de su aprendizaje, (c) las habilidades y (d) las aspiraciones y capacidades desarrolladas, con el fin de promover sus potencialidades.

El propósito planteado para esta investigación cualitativa con estrategia de investigación-acción, fue aplicar una evaluación que favoreciera el proceso de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de competencias, desarrollada por la investigadora, profesora de educación primaria en un grupo de escuela primaria pública urbana.

Para comprender los términos evaluación, aprendizajes esperados y competencias, se definieron los conceptos tomando en cuenta las aportaciones que realizaron algunos expertos; doctores y maestros de la UPN. A ellos se les cuestionó sobre dichos conceptos, para comprobar si eran entendidos de la misma manera por los distintos lectores.

Evaluación es el conjunto de acciones dirigidas a estimar, apreciar, calcular o señalar el valor del proceso educativo para observar en qué medida se están logrando los aprendizajes esperados, estos son los aprendizajes que le son significativos al alumno y que, por lo tanto, se convierten en un saber, que adquiere de forma activa, estando en constante movimiento, permitiendo la construcción de nuevos conocimientos. Así como también lo señaló González (como se citó en Viera Torres, 2003) que el aprendizaje es un “proceso de interacción que produce cambios internos, modificación de los procesos en la configuración psicológica del sujeto en forma activa y continua” (p. 2). Viera Torres (2003) explicó que el aprendizaje no debe darse de manera memorística y

mecánica, sino que el aprendizaje debe ser significativo cuando el alumno “construye un conocimiento propio; individual, un conocimiento de él y para él” (p. 3); así el significado es producto del aprendizaje significativo, refiriéndose al contenido que ha sido realmente aprendido. Esto lo refirió la SEP (2017a), cuando planteó que un contenido es tan sólo un aprendizaje en potencia; un contenido no puede disociarse de cómo se enseña éste y su valor se expresará sólo cuando se utilice realmente, le dé significado, lo aprenda. “Lograr un conocimiento es tan relevante como aprender acerca de cómo lo aprendimos. Ese saber (al que se le llama metacognición) permite a los alumnos aprender cada vez más, porque tienen mayor control sobre sus formas de aprender” (p. 106).

Cuando los alumnos son capaces de conjuntar esos saberes y los aplican en la vida diaria, se apropian del conocimiento; con ellos saben hacer, aplican sus habilidades; saben ser, denotan actitudes y valores, se dice que han adquirido competencias. En el Nuevo Modelo Educativo, SEP, (2017b) se sugirió revertir el proceso para adquirir las competencias a partir del desarrollo de actitudes y valores, ya que

si un alumno desarrolló pronto en su educación, una actitud positiva hacia el aprendizaje valora lo que aprende; y luego desarrolla las habilidades para ser exitoso en el aprendizaje, es mucho más probable que comprenda y aprenda los conocimientos que se le ofrece en la escuela (p. 103).

El proceso de evaluación se lleva a cabo a través de diversos instrumentos con el empleo de diversas estrategias; los instrumentos son definidos como los medios que se emplean para hacer algo o conseguir un fin, y las estrategias son

un conjunto de acciones planificadas sistemáticamente en el tiempo que se llevan a cabo para lograr un determinado fin (Contreras Sierra, 2013).

Al tener conocimiento de su propia cognición, es decir, cuando el sujeto ha desarrollado la metacognición, comienza a incrementar la toma de consciencia de su estado personal del conocimiento y comienzan a dirigirse a sí mismos (Moral Santaella, 2008), de esta forma podrán identificar las estrategias que utilizan para dirigir su aprendizaje y las formas de autoevaluarse, con el fin de mejorar su propio proceso de aprendizaje. Por otro lado, cuando el profesor identifica sistemáticamente los aspectos específicos en los que el alumno ha logrado y no ha logrado el desarrollo de las competencias, puede estar en condiciones de mejorar su práctica docente, particularmente lo relacionado con la evaluación.

Así, evaluar esta práctica con estándares establecidos precisamente en el contexto mexicano, puede propiciar la identificación de áreas de mejora del proceso de evaluación de aprendizajes en la práctica docente (Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, 2010).

Justificación

El presente proyecto beneficia al profesor y a los alumnos, porque a través de esta investigación, los primeros podrán analizar su propia actuación profesional y centralizarán la evaluación en el proceso de enseñanza – aprendizaje, y no en la calificación. Esto podrá traer como consecuencia que se aprenderá a mejorar las condiciones educativas y valorativas, a través del apoyo que se brinde a los alumnos para que comprendan que su evaluación les aportará información sobre su propio desempeño. Con el análisis de la práctica docente se realizó el diseño

y puesta en marcha de una estrategia que impactó en la mejora de la práctica de la evaluación de aprendizajes desde el enfoque por competencias lo que constituye un elemento importante para que los alumnos se percaten de lo que necesitan hacer ellos mismos para aprender, y valoren su desempeño para alcanzar los aprendizajes esperados en el programa educativo oficial.

Contexto del estudio

La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria pública urbana, de organización completa, ubicada en el centro de Ciudad Victoria, Tamaulipas; donde comenzó a investigarse en un grupo de 4o. grado y posteriormente se continuó la investigación en tres grupos de 3er. grado, entre los ciclos escolares 2009 – 2010, 2010 – 2011, 2011 – 2012 y 2021 - 2022, respectivamente. Los distintos grupos de esta escuela primaria eran numerosos, estaban compuestos por más de 30 alumnos, entre los cuales se encontraban alumnos con distintas necesidades educativas especiales asociadas o no a alguna discapacidad que tenían apoyo de profesores del programa de Atención Técnico Pedagógico. Las aulas tenían aproximadamente 6 metros por 6 metros; son espacios pequeños para la cantidad de alumnos que alberga.

Delimitaciones y limitaciones del estudio

Para realizar la investigación, se recurrió a su delimitación y limitación para poder abordar la problemática y realizar las preguntas pertinentes que permitieran observar y trabajar el problema identificado, desde una perspectiva acotada y factible; con la comprensión de que existen restricciones que imponen los factores externos al estudio, y que deben ser conocidos por el investigador.

Delimitaciones del estudio.

Esta investigación suministró información acerca del proceso de evaluación de aprendizajes en un aula de tercer grado de una escuela primaria urbana, que realizó la profesora de grupo sujeto de estudio, en el período escolar 2011- 2012. Si bien, en ese período no se había establecido el Modelo Educativo del 2017, el proceso desarrollado en la evaluación, es congruente, ya que desde el establecimiento del Plan de Estudios de la Educación Primaria 2011 se desarrolló un apartado para la evaluación en la educación básica, orientado por el modelo de competencias, con instrumentos diversos y que incluyen el contar con información del alumno sobre su propio desempeño; conocimientos, habilidades y actitudes. Posteriormente se incluyó información sobre los cambios de la evaluación hasta analizarse sus cambios en el nuevo modelo educativo 2017, y del plan sectorial 2020-2024.

Limitaciones del estudio.

Las posibles limitaciones del estudio se pueden presentar en los cambios que surjan en la propuesta de evaluación que hasta el momento, sigue modificando la Secretaría de Educación Pública y que se prevee que seguirá en proceso de reformarse. Sin embargo, la propuesta de intervención que se propuso en esta investigación, no se cierra en sí misma, ya que forma parte de otro proceso más general, que tiene una naturaleza circular, es decir, está pensada de manera abierta para que se retroalimente y generen ideas para desarrollar nuevas intervenciones.

Otra limitación se observó al tratar de identificar, los aprendizajes

esperados en el Programa de Educación Básica 2011 (SEP, 2011b) para el tercer grado, puesto que algunos de los que ahí se enmarcan, no están acordes con los libros de texto 2011. Así, la investigadora, se dio a la tarea de conseguir y utilizar los planes y el programa 2009 de tercer grado, fase piloto, para sustentar su planeación y realizar los instrumentos y herramientas de evaluación. Para elaborar esos instrumentos y las herramientas, buscó también, otra fuente de información, puesto que no aparecen en los Planes y Programas para la Educación Básica 2011, y tampoco en el Plan vigente 2022. Éstos carecen de orientación para su elaboración, momentos de aplicación, así como de recomendaciones para el uso adecuado de acuerdo con lo que se desea evaluar, ya que sólo explican la definición, y no cómo elaborarlos, ni qué se puede evaluar con ello, en qué momento ni cómo.

Capítulo 2. Revisión de la literatura

Para dar cuenta de los aspectos o trabajos antes realizados en el marco de la investigación de la evaluación de aprendizajes en el aula, desde el enfoque por competencias, se indagó sobre diversos aspectos teóricos que fundamentaron la presente investigación. Se aborda sobre la evaluación en la Política Educativa Mexicana, enfoque e instrumentos de la evaluación de aprendizajes y el trabajo colaborativo en la evaluación de aprendizajes.

La evaluación en la Política Educativa Mexicana

Se han generado diversas acepciones acerca del significado de la evaluación de la calidad educativa. De la Garza Vizcaya (2004), afirmó que el término evaluación se ha ligado al concepto de la calidad de la educación, sin embargo, hace constar que la evaluación surge más bien, de querer brindar la calidad educativa deseada. Desde el inicio del proceso de enseñanza - aprendizaje, debe tenerse claro qué se pretende que los alumnos logren, cuál es el objetivo de la educación que se está impartiendo; de este modo concluyó que “la evaluación constituye un momento de la planeación, entendida ésta como una acción racional dotada de propósito” (De la Garza Vizcaya, 2004, p. 807). Los propósitos educativos no deben partir de una invención nuestra, debe llegarse a ello mediante una plática concienzuda entre los actores implicados en la evaluación. Debido a que, para llegar a emitir un juicio de valor, debe suponerse la adopción de estándares validados con los cuales comparar lo que se está evaluando.

De allí que, al tener en claro cuál es el propósito de la educación, los

estándares con los cuales evaluar la validez y confiabilidad de la evaluación que se está emitiendo, podrá conseguirse una buena calidad educativa; la cual será brindada en la medida en que el profesor y todos los actores implicados en la educación; comunidad, padres de familia, gobierno y los propios alumnos, conozcan y comprendan que la educación que se brinda debe ser acorde a las necesidades y demandas reales de la sociedad, y perciban que la Reforma Integral de la Educación Básica y la actualización del Modelo Educativo, es la concreción del planeamiento pedagógico que se propone en la educación básica, como reflejo de la vida pasada que ha sido analizada, y a partir de ello se han generado nuevas propuestas para la educación de hoy, en donde pueda visualizarse a la educación como el futuro sostenible del país.

La evaluación en la Educación Básica al verse apoyada en los estándares curriculares, los cuales, según la SEP (2011a, p.33), “son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un período escolar”, constituyen referentes nacionales que pueden equipararse con estándares internacionales; por tanto, están validados para que sean confiables y permitan una correcta valoración que sintetizan los aprendizajes esperados que se plantean en los programas de Educación Básica.

Existen pocos autores que hayan hecho investigaciones sobre los estándares curriculares de la educación básica. Sin embargo, Bolívar (2003), quien también identificó que la evaluación ha evolucionado de verse sólo de manera cuantitativa, a determinarse como un proceso que valora la calidad educativa para todos por igual, explicó que “determinar estándares concierne a

asegurar una equidad en la educación” (p. 8); de forma tal que beneficie a todos los alumnos. Para ello, planteó también, que es necesario que pueda determinarse en qué medida se está logrando la meta educativa, esto se logrará al poder obtener resultados de manera confiable y que se realice una rendición de cuentas que permita la mejora educacional.

Para establecer los Aprendizajes Clave para la educación integral señalados en el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica, se consideró el Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018, en su línea de acción los estándares curriculares que describen con claridad lo que deben aprender los alumnos (Gobierno de México, 2017), esto, para garantizar la pertinencia de los planes y programas de estudio, de forma que contribuyan a que los alumnos puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al mismo tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida (Secretaría de Educación Pública 2013a).

Murillo y Román (2008) explicaron que, “si recibir educación de calidad es uno de los derechos fundamentales de los seres humanos, ser evaluado y recibir información valorativa sobre la educación que se está recibiendo ha de entenderse también como un derecho” (p. 2). Pero esa evaluación debe estar orientada al análisis, comprensión e interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje y no sólo en el logro de un producto o únicamente en el resultado. Al respecto Ríos Cabrera (2004) señaló que

la evaluación orientada a determinar el rendimiento académico es el proceso mediante el cual se recoge información relativa a la actuación del

estudiante con la finalidad de emitir juicios acerca de sus avances y progresos, generalmente se traduce en calificación (p. 3).

Ese proceso de recogida de información puede estar orientado por alguno o varios de los diversos enfoques de evaluación existentes, por lo que es preciso que quien realice el proceso tenga claro y haga explícito con qué visión se realiza esa evaluación. Aunque actualmente en la práctica se aplican varios enfoques de evaluación en la Educación Básica, en los programas la evaluación se establece con una orientación hacia el enfoque por competencias.

Tobón (2010) explicó que “con el ingreso del enfoque por competencias a la educación, la evaluación tradicional está pasando del énfasis de conocimientos específicos al énfasis de desempeño” (p. 235). Esta concepción es diferente a las orientaciones que se tenían en programas anteriores.

Según Johnson (2003), de manera tradicional se trataba de evaluar la inteligencia de los alumnos, midiéndola con un número que era determinado por un examen limitado en cuanto a lo que medía y predecía. Con el establecimiento de la Reforma Integral de la Educación Básica (Subsecretaría de la Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública, 2010), se reconoció que los aprendizajes del alumno deben evaluarse de modos diferentes, en los que se debe considerar que la inteligencia es la capacidad de resolver problemas o crear productos valiosos dentro de un determinado ambiente cultural; y para resolver estos problemas, el alumno pone en juego un cúmulo de aprendizajes que ha adquirido. Ello implicó que deben utilizarse otros tipos de medición que describan acertadamente la capacidad de los alumnos o su potencial de desempeño. De allí

que se consideró que

los juicios sobre los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación buscan que estudiantes, 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 estudiantes (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 35).

Es decir, la evaluación que se realice debe permitir dar constancia del verdadero aprendizaje del alumno; que éste se percate a su vez de cuántos aprendizajes está aplicando en su vida diaria y su capacidad para resolver problemas. Por ello, para que la evaluación realmente forme parte del proceso de enseñanza – aprendizaje, el profesor debe compartir con los alumnos y sus familias, lo que se espera que aprendan y cómo va a evaluarse, además de permitir que el propio alumno se involucre y se convierta en un actor activo de la evaluación para que así tenga la oportunidad de identificar en ésta, un aspecto que le permita estar informado sobre su proceso de aprendizaje con el fin de comprenderlo y auto-regularlo. Al ir valorando su desempeño, va adquiriendo aprendizajes que le son significativos, va desarrollando estándares y con ello se vuelve competente, es decir, conjuga el saber, con el saber ser y el saber hacer.

La formación basada en competencias que se presenta ha sido abordada en el capítulo 1 de la Declaración de Derechos Humanos, que fue abordado por la Secretaría de Educación Pública (2010b), donde además se puntualizó que, desde 1948 “las naciones de la Tierra afirmaron en la

Declaración Universal de Derechos Humanos que ‘toda persona tiene derecho a la educación’”, (p. 40). Se plasmó en el Artículo 1º, que cada persona, cada alumno deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje y por lo que, la educación básica debe poner énfasis en el aprendizaje.

En referencia a la evaluación de los aprendizajes, Rueda Beltrán (2010) afirmó que ya no es el profesor el único que evalúa a los alumnos. En las últimas décadas, grandes cambios han enmarcado el proceso evaluativo; los profesores compañeros del mismo grado se reúnen para compartir la forma en que evaluarán su curso y qué instrumentos de evaluación aplicarán en conjunto. Así mismo, se ha realizado la aplicación de pruebas a gran escala, como fue la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centro Escolares (ENLACE), el Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) o El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), que sirven para dar cuenta de los logros alcanzados, pero, tal como lo planteó Moreno Oliver (2011), a quien se cuestionó sobre la utilización de los resultados de las evaluaciones, explicó que cuando se aborda el tema de la evaluación, el énfasis se suele poner en dos elementos de cualquier modelo evaluativo, qué se evalúa (contenidos) y cómo se evalúa (métodos, técnicas e instrumentos). Así mismo, especificó que “los datos deben ser usados para identificar el nivel de aprendizaje real del alumno y adaptar la clase para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas” (p. 125).

La Secretaría de Educación Pública (2009), dio a conocer a los profesores,

que “los programas de estudio expresan, además de los contenidos que se abordarán, los aprendizajes que se espera los alumnos logren en cada grado y en cada asignatura” (p. 24), y señaló que el conocer los aprendizajes esperados sirve para mejorar la colaboración que se pueda llevar a cabo desde la casa de los alumnos y permite una mejor comunicación entre el profesor, los alumnos y los padres de familia, aunque debo destacar que esto se lograría en la medida que se den a conocer oportunamente para que pueda surgir esta triada de apoyo.

Los aprendizajes esperados se resumen por la Secretaría de Educación Pública (2010a), como “enunciados que incluyen los contenidos básicos que el alumno debe aprender para acceder a conocimientos cada vez más complejos en un contexto de aprendizaje” (p. 13). Los aprendizajes esperados parten de la demanda social actual, es decir, en el mundo actual globalizado. Por tanto, la educación debe satisfacer las verdaderas necesidades de los alumnos, permitiéndoles vivir dignamente en su contexto, en su realidad; y para que realmente exista un aprendizaje, debe ser significativo para el alumno, porque para que se aprenda realmente debe tener significado para quien lo aprende. Así, los aprendizajes esperados son los que se pretende que logren los alumnos porque le serán de utilidad en su vida cotidiana, de allí que serán significativos.

Ambos conceptos de aprendizaje se plantearon en el nuevo Plan y Programa de Estudio (Secretaría de Educación Pública, 2017a); sin embargo, para aplicarlos, primero es necesario identificar que un aprendizaje es un conjunto de procesos intelectuales, sociales y culturales para sistematizar, construir y apropiarse de la experiencia, en el reconocimiento de que dicha experiencia es

vivida de forma diferente por cada persona, ya que los procesos mentales para recolectar la información, es diferente en cada una; cada persona la analiza y evalúa de distinta manera para mantenerla en su memoria. Dependerá en gran medida de los conocimientos previos, la necesidad de trasladar ese aprendizaje al escenario en que lo ocupe para solucionar problemas. De ahí se destacó que un aprendizaje esperado, se definiera específicamente como un descriptor de logro de lo que se espera de cada alumno, lo que demanda del profesor, que realice lo pertinente para planear cómo presentarle el aprendizaje y tener la forma de comprobar lo que los alumnos aprenden; entonces constituyen el referente para planear el proceso, que incluye planear la evaluación. Estos aprendizajes se gradúan en conocimientos, habilidades, actitudes y valores que deben alcanzar los alumnos para acceder a conocimientos más complejos. Entonces un aprendizaje significativo, facilita a la persona relacionar sus conocimientos anteriores con los nuevos, considerando un andamiaje entre los aprendizajes ya adquiridos y los que está adquiriendo (Sarmiento Santana, 2007).

Actualmente también hace referencia a aprendizajes clave, que en educación básica es el conjunto de contenidos, prácticas, habilidades y valores fundamentales que se deben desarrollar de manera significativa para favorecer la adquisición de otros aprendizajes, es decir, que son la base cognitiva y comunicativa que permiten incorporarse a la sociedad del siglo XXI.

La educación actual exige que el aprendizaje no sea meramente cuantificado, ya que no basta con que cada alumno acumule conocimientos que aunque, podrá recurrir a ellos en un futuro, en realidad se busca que aproveche y

utilice lo aprendido durante toda su vida y que cada oportunidad que se le presente sirva para actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y lo readapte al mundo que está en cambio permanente, como lo analizó Delors (como se citó en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1996); la educación se centra en cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida de cada persona, serán sus pilares del conocimiento. Considera el aprender a conocer, que es la adquisición de instrumentos de la comprensión; aprender a hacer en su propio entorno; aprender a vivir juntos para participar y cooperar con los demás; y aprender a ser, como la conciencia de sí mismo y su propio aprendizaje. Son cuatro pilares que convergen en uno mismo; sin embargo, recapitula que en la educación básica se suele centrar el aprendizaje sólo en el aprender a conocer y aprender a hacer.

Ausubel (como se citó en Viera Torres, 2003), hizo un análisis de los postulados de la teoría del aprendizaje significativo. Esta teoría encierra el aprendizaje por percepción o recepción, el cual es muy útil en nuestras aulas cuando se trata de enseñar algunos conceptos en determinadas asignaturas, que se relaciona con el saber; conocimiento. Más, de igual forma, no hacía total referencia a los aprendizajes por descubrimiento o al aprendizaje cooperativo, que serían determinados como el saber ser y saber convivir.

Dos formas de recibir un aprendizaje, según Ausubel (como se citó en Contreras Oré, 2016) pueden darse por recepción mecánica o recepción significativa, esto quiere decir, que, para que exista una recepción significativa, deben establecerse ciertas recomendaciones necesarias para apropiarse del

aprendizaje, puesto que no sólo es entender literalmente un nuevo concepto o conocimiento, sino, poder explicarlo, darle sentido o significado. Se debe partir de la premisa de que existe una estructura en la cual se va a integrar y procesar la información, es una base previa de conocimiento, estructurada por las creencias y conceptos previos que tiene el alumno. Esto debe ser considerado por el profesor para planificar la instrucción y cada actividad, de manera que considere que lo previo le servirá de anclaje o andamiaje para conocimientos nuevos que incrementen el que ya se tenía, o bien, modificarlo y hacer una transición cognoscitiva o cambio conceptual, es decir, la información se transformaría y estabilizaría.

Ese es un proceso que requiere tiempo entre que los conocimientos van integrándose y que finalmente los incluya; difícilmente se lograrán de forma espontánea, ni siquiera en una sola sesión de aprendizaje. De allí que no se debe confundir que el alumno lo adopte cuando se observa que lo hace como técnica repetitiva, sino, evaluar cuando se transforma el conocimiento en una idea, cuando lo integra; pero al valorarlo considerar que el aprendizaje no es en sí el resultado, sino el propio proceso que conduce al mismo.

Para Delors (como se citó en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1996), en cualquier sistema de enseñanza, los cuatro pilares del conocimiento deben recibir una atención equivalente, para que la educación brindada sea para el ser humano, su calidad humana, miembro de una sociedad, con experiencia individual y global, y que se adquiriera un aprendizaje cognitivo y práctico. Así, la educación debe conducir a descubrir,

despertar e incrementar las posibilidades creativas, no sólo para obtener un resultado específico en un solo pilar del aprendizaje, sino que su función sea la realización integral de la persona.

La SEP (2017a), de igual manera identificó que el aprendizaje debe ser situado, es decir, que los contenidos o habilidades tengan sentido en el ámbito social en el que se desarrolla el alumno, que se articule con su entorno cultural local y no presentarse como algo ajeno a su realidad, ajeno a su interés o a su necesidad.

Rivera Muñoz (2004), puntualizó que el aprendizaje debe ser evaluado y citó también a Ausubel, al explicar que el aprendizaje significativo ocurre cuando una persona interactúa con su entorno y construye representaciones personales; y toda actividad educativa que exige comprobar un aprendizaje significativo implica una evaluación y expresar juicios de valor. Indicó que la evaluación debe tener las siguientes características: (a) integrada, (b) integral, (c) formativa, (d) continua, (e) acumulativa o sistemática, (f) recurrente, (g) criterial, (h) decisorio, (i) cooperativa, (j) comprensiva y (k) científica. La función de la evaluación la contempló como diagnóstica, formativa y sumativa. También identificó Rivera Muñoz que todo puede ser evaluado, y en el aspecto del aprendizaje significativo, éste utiliza el modelo basado en competencias en el cual se establecen los dominios cognoscitivos, afectivos y psicomotores.

Weinstein, et al. (como se citó en Moral Santaella, 2008), consideraron que para alcanzar un aprendizaje significativo, formar alumnos independientes y autónomos en su propio pensamiento, deben trabajarse distintos tipos de

conocimientos: (a) conocimiento de uno mismo como aprendiz, (b) tener conocimiento de las tareas académicas, (c) conocer las estrategias para adquirir, integrar y aplicar un nuevo aprendizaje, (d) conocimiento acerca del contenido y (e) conocimiento sobre el contexto de aprendizaje. Todo ello se realiza con el fin de que el alumno valore las metas de las actividades académicas y vea en ellas beneficio, una motivación de reconocimiento personal, éxito académico que le proporcione aspiraciones y compromisos.

Así mismo, Piaget (como se citó en Delval, 2001), propuso que el conocimiento es el resultado de la interacción entre el sujeto y la realidad que le rodea, es decir, al mismo tiempo que está en interacción con la realidad, va construyendo la misma; a ello le denomina constructivismo. Muchos consideran que la posición de Vygotsky también es constructivista. Delval (2001), planteó que esta teoría sostiene que los sujetos forman sus conocimientos a partir de los conocimientos que ya tienen, poniéndolos a prueba y contrastándolos con la realidad, tanto física como social, y explica que el profesor puede promover el progreso del conocimiento, al compartir con otros. Esto es, el conocimiento es un instrumento para la acción y se modifica en la acción. Estas son consideraciones que deben tenerse al realizar el proceso de evaluar.

Murillo y Román (2010) determinaron que al evaluar se debe analizar no solamente el desempeño de los alumnos, sino también el desempeño de los profesores y directivos de las escuelas, “como parte y consecuencias de rutinas, culturas y realidades distintas, permite comprender lo que allí ocurre y tener mayores argumentos y certezas en aquello necesario de modificar para mejorar

la calidad buscada” (p. 117). En ese sentido, la evaluación debe realizarse de todos los actores implicados en educación, porque todos están inmersos en este contexto educativo del que se busca la calidad que sólo puede lograrse en la medida que todos estén conscientes de su rol y su desempeño.

Prieto (2008) consideró que la evaluación obedece más bien a la certificación y legitimación de conocimientos y la convalidación de un mínimo de aprendizajes curricularmente previstos. Por tal motivo, los profesores requieren verificar el logro de los objetivos de aprendizaje con la aplicación de instrumentos de constatación, pero no en un proceso en el que son considerados como evidencia suficiente, y que son fáciles de comprobar de manera empírica. Ello transformará la evaluación en un proceso parcial e insuficiente. Se requiere que se apliquen de acuerdo con los planteamientos actuales, en donde se concibe a la evaluación como un proceso formativo complejo, asociado a un juicio de valor, realizada intencionalmente para indagar, conocer y comprender un objeto determinado, es decir, prácticas, sujetos u objetos.

Así, la evaluación debe incluir varios momentos: (a) inicial, (b) formativa, (c) sumativa y (d) implícita, como lo señaló Frade Rubio (2009). Desde el inicio de la evaluación debe establecerse una línea base desde la cual debe hacerse la valoración; se visualiza entonces el proceso para posteriormente identificar los resultados para crear planes de mejora. Esto es implícito a la evaluación porque se observa y se evalúa en todo momento. En ello se reconoce la importancia de determinar con anterioridad el proceso de evaluación, esta línea de base debe estar definida en la planeación, en la cual deben incluirse los instrumentos que

permitirán recopilar la información evaluativa.

Frola y Velázquez (2011), afirmaron que, el profesor debe contar con una amplia gama de evidencias posibles para obtener información en donde el alumno demuestre ser competente a través de sus desempeños y tomar así, la mejor decisión posible que lleve a una mejora. Identificaron que, se puede evaluar a través de “múltiples y variadas vías, como por ejemplo una encuesta, un inventario de actitudes, un examen objetivo, una guía de observación, una rúbrica, una escala estimativa, un portafolios de evidencias, entre muchas más” (p. 8).

De esa forma se obtendrá información que, de cuenta de una forma más cercana a las condiciones del desempeño del alumno, lo que le posibilitará tomar decisiones que ayuden a mejorar los que se evalúan.

Enfoque e instrumentos para la evaluación de competencias

La SEP (2017b), consideró replantear la pregunta sobre qué debe enseñarse en nuestras escuelas y propuso rediseñar los currículos orientados a desarrollar competencias para la vida. Estas competencias son entendidas como la movilización de saberes ante determinadas circunstancias, por lo que se demuestran en la acción, es decir, el alumno movilizará sus dimensiones entrelazadas para dar lugar a una competencia, involucrando el conocimiento (saber), con sus habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser), puestas en práctica en el mundo real en el que vive y convive con una sociedad (saber convivir).

Tobón (2010) enfatizó que las competencias no son lo mismo que competitividad. Mientras que la competitividad se refiere sólo al saber hacer; las

competencias interrelacionan el saber conocer, con el saber ser y saber hacer.

La evaluación de aprendizajes en el aula también debe tornarse desde el punto de vista del propio alumno mediante su autoevaluación; pero también como co-evaluador individual y co-evaluador colectivo, no sólo emitido por el profesor hetero-evaluador. En ese sentido, Chávez (2001), refirió a la explicación de Vygotsky sobre la mediación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, la cual es fundamental, porque a través de esta mediación que realiza el individuo sobre el objeto, le proporciona un uso sociocultural y por tanto le permite apropiarse del conocimiento. Así mismo, se explicó que el profesor debe detectar la zona de desarrollo próximo, con el fin de identificar qué pueden hacer solos los alumnos y en qué requieren de ayuda; cuando se deba corregir al alumno, no debe decirsele qué corregir, sino sólo ubicarlo en el error y que él mismo indague qué tiene que hacer, para que de este modo se vuelva un aprendizaje y se vaya desarrollando su competencia.

Moreno Oliver (2012), explicó que la dificultad para entender cómo evaluar el aprendizaje, radica en el hecho de que no exista una teoría unificada sobre el concepto de competencia, que sustente este enfoque. Ello, porque el enfoque por competencias promovido por las distintas instancias oficiales ha sido poco consistente en los diversos planes y programas de estudio que se han sido reformados, ya que la evaluación se reducía al llenado de ciertos formatos y guías con indicadores a evaluar; esta confusión se daba por la falta de consenso de los conceptos de competencia, de evaluación y de aprendizaje. Tampoco se distinguía una competencia de un estándar de desempeño.

Perrenoud (como se citó en Moreno Oliver, 2012), consideró a la competencia como un enfoque que obliga a interesarse por la vida futura y prepararnos para lo que verdaderamente nos espera; ampliando el sentido de escolaridad y vinculándolo a las prácticas sociales y a la vida. De esta manera podría dársele un mayor sentido a lo que se pretende que los alumnos aprendan. Estableció, además, que una competencia es más que el dominio de conocimientos y habilidades, ya que incluye la capacidad para satisfacer las demandas complejas y cambiantes, pues como afirmó, estas competencias se construyen en el tiempo, no son innatas y no existen competencias sin conocimientos. Esto, porque los saberes son esenciales, pero implican: (a) ser capaces de saber elegir como actuar, (b) resolver su situación de forma efectiva, oportuna, (c) aprender a hacer, (d) ser consciente de por qué lo hace, y (e) para qué y comunicarlo; que empleará en ello toda su humanidad.

En ese sentido, la competencia converge teoría y práctica, conocimiento y acción, pasar del saber qué al saber cómo, con sentido y significado. De esta manera, se debe redireccionar la evaluación considerando los siguientes elementos

Qué, cómo, cuándo, quién, para qué, por qué y qué hacer con los resultados. El qué, el cómo y el cuándo de la evaluación están establecidos, habitualmente, en el currículo formal; no ocurre lo mismo con los otros componentes del modelo, sobre todo se soslaya sobre por qué evaluar y qué hacer con los resultados de la evaluación (Moreno Oliver, 2012, p. 7). Es decir, demanda que el profesor asuma una postura como profesional de

la evaluación comprometido con el aprendizaje de los alumnos. Así, una buena evaluación debe contribuir a enriquecer los logros de aprendizaje; por lo tanto, los resultados de la evaluación son datos que deben ser usados para informar y que sirvan de interés y oportunidad para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

La Secretaría de Educación Pública (2013b), señaló que, para valorar el nivel de desempeño y el logro de los aprendizajes esperados, es necesario 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 ello “no puede depender de una sola técnica o instrumento, porque de esta forma se estarán evaluando únicamente conocimientos, habilidades, actitudes o valores de manera desintegrada” (p. 17). En ese sentido, en la planeación docente se debe identificar claramente la técnica o el instrumento adecuado para evaluar los aprendizajes logrados de los aprendizajes esperados seleccionados y así, poder valorar todo el proceso de aprendizaje, que si bien, podría traducirse en un nivel de desempeño, o en una referencia numérica calificativa, según se requiera. Planteó también el concepto de instrumentos como las herramientas o los recursos que permitirán tanto al profesor como al alumno, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A las estrategias las definió la SEP (2013b) como el conjunto de métodos, técnicas y recursos utilizados para valorar el aprendizaje, cuya su finalidad es: (a) estimular la autonomía, (b) monitorear el avance y las interferencias, (c) comprobar el nivel de comprensión y (d) identificar las necesidades.

En este sentido, el método es el proceso que orientará el diseño y la

aplicación de la estrategia didáctica en la que se identifica la función de la evaluación: (a) diagnóstica, (b) formativa o (c) sumativa; así como el momento de la evaluación: (a) evaluación inicial, (b) continua o procesual y (c) final. En el entendido de que hay una línea muy delgada entre la función y el momento, ya que se mezclan continuamente y se vinculan, pero donde difieren es en la función sumativa y el momento final de la evaluación, ya que la evaluación final puede utilizarse para verificar lo aprendido al concluir una actividad, una clase, el día, o al término de un trayecto; sin que esto suponga una calificación.

La función de los agentes evaluadores es: (a) autoevaluador, (b) coevaluador y (c) heteroevaluador (Secretaría de Educación Pública, 2018). Las técnicas son las actividades específicas que llevan a cabo con los alumnos cuando aprenden. Por ejemplo: (a) observación, (b) desempeño de los alumnos, (c) análisis del desempeño y (d) interrogatorio. Cada una va acompañada de sus propios instrumentos o recursos estructuradamente diseñados para un fin específico. Acorde a las técnicas mencionadas estas podrían ser: (a) guía de observación, (b) registro anecdótico, (c) diario de clase, (d) diario de trabajo, (e) escala de actitudes. Otras son: (a) preguntas sobre el procedimiento, (b) cuadernos de los alumnos y (c) organizadores gráficos. Otros instrumentos serían: (a) portafolio, (b) rúbrica, (c) lista de cotejo; también usar instrumentos como debate y ensayo, orales o escritos (Secretaría de Educación Pública, 2013b) o bien demostración simulación, estudio de caso, resolución de problemas y proyecto (Sánchez Mendiola y Martínez González, 2020).

Como instrumento, Frade Rubio (2009) propuso la rúbrica, la cual está

conformada por criterios sobre los cuales se va a calificar alguna actividad, producto, evento u otro instrumento; esta debe ser entregada al alumno desde el inicio y no al final del proceso, puesto que no se debe evaluar lo que no se dijo que se evaluaría, lo que no se les dio a considerar o que no se enseñó, si el alumno no sabe qué se espera de él, qué tiene que realizar, no podría existir una verdadera rendición de cuentas; la rúbrica va a proporcionar un puntaje total de sus logros que deberá ser devuelta en tiempo y forma al alumno, podrá observar su propio aprendizaje.

La rúbrica utiliza tres rasgos a evaluar (Secretaría de Educación Pública, 2008); uno es el dominio de los conceptos, esto implica interpretar en qué medida éstos han sido aprendidos y les resultan útiles para aplicar en diversas situaciones. El segundo es la evaluación procedimental que permite identificar las habilidades adquiridas y su capacidad para utilizarlas de manera consciente en diversas situaciones o en nuevas tareas. Y el tercer rasgo es la evaluación de actitudes, que tiene el propósito valorar la coherencia entre las intenciones expresadas y sus comportamientos en diversas situaciones de interacción social y posibles cambios de su propia actuación en situaciones similares; ayuda a clarificar el valor que le dan como una necesidad personal y social, analizando algunas razones científicas, sociales y culturales en que se basan para actuar.

La Secretaría de Educación Pública (2010c), propuso la aplicación de la lista de cotejo como uno de los diversos instrumentos de evaluación acordes a la RIEB, esta está diseñada “para estimar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en la ejecución” (p. 24); así mismo propuso

que si se emplean exámenes formulados por los profesores, que realmente atiendan las necesidades del proceso pedagógico; se enfatizó que pueden tomar como base el examen ENLACE. De igual manera, se propuso el uso del portafolio de evidencias en el cual se incluyan una selección o colección de trabajos académicos que realicen los alumnos realicen durante un ciclo escolar, con el cual se podrá verificar sus competencias, es decir, que dé cuenta de su desempeño a través de evidencias.

Trabajo colaborativo en la evaluación de competencias

La Secretaría de Educación Pública (2008), señaló lo importante que es que se oriente a los alumnos para que practiquen la autoevaluación, pero también la coevaluación, ya que éstas les proporcionan información relevante de su desarrollo cognitivo y afectivo. Por ello, es importante apoyar a los alumnos para que realicen aportaciones positivas al detectar posibles errores en las actividades de sus compañeros y aceptar las sugerencias que se les propongan para superar las dificultades cuando se coevalúa, es decir, cuando se evalúan entre pares, que consiste en introducir el trabajo grupal como parte del proceso de evaluación que, como señalaron Collazos, Ochoa y Mendoza (2007) aporta elementos al aprendizaje colaborativo al incluir actividades que conlleven a una verdadera colaboración entre integrantes del grupo.

Otra propuesta de la Secretaría de Educación Pública (2008), que se implica el trabajo colaborativo y por lo mismo la evaluación colaborativa, es el trabajo por proyectos, el cual permite que, al trabajar de manera gradual y colaborativa, los alumnos desarrollen y fortalezcan habilidades organizacionales

y de autocontrol que les permitan integrarse adecuadamente en la sociedad; ya que involucra que practiquen el dominio de destrezas útiles en cualquier ambiente, ya sea de trabajo escolar, familiar, o en diversos contextos. Con ello se propiciará la reflexión sobre sus propias acciones, toma de decisiones acertadas y responsabilizándose de los compromisos adquiridos por su equipo. Es una oportunidad para trabajar juntamente con varias personas, al poner en práctica diversas formas de interacción social para afirmar las ideas propias frente al grupo y a su vez con el respeto de los puntos de vista diferentes que puedan ser emitidos. De igual forma, planteó que se permite el reconocimiento de cuándo se necesita ayuda, tanto para proporcionar ese apoyo o para recibirlo; lo que facilitará el aprendizaje y la convivencia social. Es aquí donde el rol del profesor pasa a ser un guía, facilitador de alternativas y supervisor de las actividades, dando paso a que los propios alumnos indaguen, investiguen, resuelvan, se autoevalúen y co-evalúen, reflexionen, redirecciones y co-aprendan.

Por otro lado, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011), explicó que la coevaluación favorece el pensamiento crítico, estimula la confianza al plantear dudas a los compañeros y al profesor, genera un ambiente donde el alumno comprende que es parte de la naturaleza humana cometer errores y entiende la importancia de encontrar la forma de solucionarlos y que no ocurran de nuevo, lo que aporta elementos para el desarrollo de competencias. Estos planteamientos coinciden con los de la SEP (2008), en que favorece que el alumno solicite ayuda a sus compañeros y/o profesor. En este sentido, el trabajo colaborativo en el proceso de evaluación, al igual que en la producción de tareas,

da como resultado un aprendizaje colaborativo.

Ese aprendizaje producido con apoyo de procesos de evaluación de competencias, al aportar elementos sobre la forma en que el alumno aporta evidencias de su movilización conceptual, procedimental y actitudinal en sus desempeños observables, a partir de indicadores de evidencia, no solo ayudarán a la construcción de desempeños referidos a contenidos curriculares; movilizar conceptos, procedimientos y actitudes en manifestaciones reales (Frola, 2011), sino que también aportarán a su proceso de socialización al, conocer y dominar el uso de diversos instrumentos, sino que también a su convivencia armónica con sus compañeros.

Capítulo 3. Metodología

En este capítulo se aborda la metodología utilizada en el proceso de investigación, es decir, el diseño del estudio, la población, el muestreo y la muestra seleccionada, los instrumentos, los procedimientos y métodos de recolección de datos, las consideraciones éticas y el análisis de datos que se emplearon en la presente investigación.

Enfoque y método de Investigación

La presente investigación se desarrolló con el método cualitativo, ya que como señaló Bolívar Botia (2002), se partió de la realidad que se analizó a partir de lo cual se identificó un problema, se diseñó una propuesta, se aplicaron instrumentos con los que se recabó información que se analizó a partir de categorías que emanaron de ese análisis de datos. De acuerdo con Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), este enfoque:

estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales-entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (p.32).

Por otro lado, Creswell (2009) señaló que la investigación cualitativa es un medio para explorar y entender el significado individual o grupal adscrito a un

problema social o humano, donde el propio investigador es quien realiza la interpretación de los datos obtenidos. Por ello, se seleccionó la metodología de investigación-acción, la cual, según Schmelkes y Elizondo Schmelkes (2010), plantearon que “implica realizar una acción simultánea dentro de un grupo. Se utilizan en general métodos participativos, en donde los sujetos involucrados son también los objetos de estudio” (p. 52). Es decir, el propio investigador, al llevar a cabo las estrategias de indagación con preguntas, entrevistas y observación, analizará su contexto, así como a sí mismo.

Como señaló Escudero (2004, p. 34) “la investigación-acción-participación, tiene la finalidad de conocer la realidad de un entorno determinado, implicando a los sujetos protagonistas de la acción, provocando la toma de conciencia de individuos y grupos para suscitar un cambio social”. Es por lo que se determinó el uso de la metodología de investigación-acción, porque se buscó generar cambios reales en la práctica pedagógica en el proceso mismo en que se estaba interviniendo, con la participación colaborativa del colectivo de profesores de la escuela, quienes fungieron como observadores y co-investigadores con una importante función de co-evaluación y co-responsables del plan de acción para la mejora de la docencia en el grupo escolar. Cambios que parten de identificar el problema desde el propio entorno del investigador, y es él mismo quien tiene interés en solucionarlo; y como es muy significativo para el investigador, la solución depende de la eficacia del mismo investigador (Martínez Miguélez, 2000).

A partir de la realidad del entorno del investigador, se plantearon preguntas con el fin de comprenderla. Pérez Serrano (2008), señaló la importancia de

preguntarse cómo se va a desarrollar, antes de iniciar un proceso de investigación. Planteó que el método o metodología que se utilice en la investigación desempeña un papel muy importante para desarrollar cualquier proyecto de investigación, ya que, lo primero es identificar con claridad el problema que se está suscitando y que se quiere resolver. Éste pudo definirse cuando la investigadora lo detectó, con base en el desarrollo de diversos registros narrativos que realizó sobre su propia práctica docente, en donde se identificó que el problema refería a la evaluación que se desarrollaba en ella.

En consideración a estos planteamientos, con base en la información de diversos registros narrativos se identificó como problema la evaluación de aprendizajes que se desarrollaba en la práctica docente. Sobre ello se consideró lo que expresó De la Garza (2004), que desde el 2004 se logró la aceptación de la evaluación como una rama de la investigación aplicada en educación. Así, se consideró pertinente investigar sobre los procesos de evaluación que la investigadora realizaba con su grupo de alumnos de una escuela primaria, para intervenir con una propuesta didáctica con la cual mejorar los procesos que desarrollaba, lo cual impactara en los aprendizajes de los alumnos y por ende en la calidad de la educación que ellos recibían, al mismo tiempo que se abonaba a la formación pedagógica de la investigadora.

Sujetos de estudio

En ambas etapas de la investigación fue la docente titular de grupo el sujeto de estudio, quien asumió dos roles: docente e investigadora, ya que fungió como observadora de su desempeño; al Como colaboradores en la etapa diagnóstica,

participaron 9 sujetos que aportaron elementos sobre la evaluación de la práctica docente, específicamente sobre lo relativo a la evaluación de los aprendizajes (ver Tabla 1).

Tabla 1

Participantes en la etapa diagnóstica.

Docentes	Personal directivo	Padres de familia	Alumnos	Total participantes
3 (1 por cada ciclo escolar). La investigadora y sujeto de investigación como autoevaluadora.	Directora	5 padres	0	9

Los docentes fueron parte de los sujetos participantes de ambas etapas, al igual que los alumnos, el personal directivo y los padres de familia, quienes fungieron como informantes de la evolución de la práctica docente y del grado de avance de los alumnos (ver Tabla 2).

Tabla 2

Participantes en la etapa de intervención.

Docentes	Personal directivo	Padres de familia	Alumnos	Total participantes
17 docentes frente a grupo de los distintos grados. 16 docentes como co-evaluadores. Cuestionario o encuesta a 3 profesores de los distintos ciclos. La investigadora que se autoevaluó.	Cuestionario a la subdirectora. Asesora técnico pedagógico [hetero-evaluador] Profesora de USAER observadora de la clase.	Cuestionario a 4 padres o madres de familia de los alumnos del grupo	Grupo de 35 alumno (se entrevistó a 3 de ellos.	
17	3	4	35	59

Además de estos participantes lo fueron también los alumnos del grupo, quienes además de participar en las actividades de aprendizaje, lo hicieron con la

autoevaluación y coevaluación de sus aprendizajes.

Instrumentos

La recogida de datos es importante en el proceso de investigación y debe registrarse para permitir que se pueda revisar y analizar en cualquier momento de la investigación. Es por lo que se necesitan definir los procedimientos y técnicas de investigación; éstos permiten recoger datos precisos; según Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) esto significa:

recoger datos desde el sistema perceptual e interpretativo del investigador, solicitar información desde la perspectiva de los participantes, contrastar la perspectiva que sobre un problema tiene el investigador a partir de las opiniones y juicios de los participantes en el estudio o utilizar al propio investigador o a las participantes como fuentes de información sobre sí mismos en el desempeño de determinadas tareas en un contexto determinado (p. 144).

Se utilizaron las técnicas de observación y de encuesta. En ambas etapas, la investigadora desempeñó el rol de observador de su propia práctica docente.

Según Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), “la observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce” (p. 149); pero debe estar orientada por el propósito de la investigación. Y para recoger los datos de observación, deben seleccionarse muestras; estableciendo los períodos de observación.

Se utilizaron los sistemas descriptivos, que señalaron Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), permiten buscar “descripciones detalladas y

copiosas que permitan validar los esquemas de referencia que utiliza para explicar el fenómeno en cuestión” (p. 161). Para ello se empleó la técnica de observación.

Con la técnica de observación se utilizaron los instrumentos de registro de observación (ver Apéndice A) con una guía (ver Apéndice B) y el diario de campo (ver Apéndice C). Se utilizó la técnica de observación, debido a que esta investigación es cualitativa, con la cual la información se recaba en el momento en que se produce la acción e interacción de los sujetos. Esta técnica, según Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996, p. 150), “va a ser entendida como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema”. La observación permite obtener información del problema tal y cómo éste se produce, y debe estar orientada por el propósito de la investigación. No sólo interviene la percepción, sino también la interpretación de lo observado. Para recoger los datos, se seleccionaron muestras en el proceso, en diferentes períodos.

Los datos de campo de la práctica docente evaluada fueron recabados a través de registros de observación videograbados. Se utilizó este tipo de registro de observación, porque según Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996, p. 147), “los sistemas tecnológicos resultan más adecuados si lo que pretendemos es un registro de carácter permanente que sitúe los acontecimientos de la clase... registrar la realidad analizada como un todo en movimiento”.

Las grabaciones se analizaron a través de un auto-registro de clase elaborado por la profesora. Como explicaron Mejía Botero, Santiago Benítez, Pacheco Cámara y Resendiz Arreola (2009b) este auto-registro permite que el

profesor se enfrente a una reflexión sobre su propia práctica; permite el análisis de lo que realmente se hace en clase para posteriormente identificar transformaciones. Se utilizó el registro de observación del cual Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), señalaron que consiste en sistemas descriptivos de lo que se observó y permiten buscar “descripciones detalladas y copiosas que permitan validar los esquemas de referencia que utiliza para explicar el fenómeno en cuestión” (p. 161).

Como guía para la evaluación se utilizó el Cuadernillo de Estándares de Desempeño Docente en el Aula (Secretaría de Educación Pública, 2008) que, según Mejía Botero, Santiago Benítez, Pacheco Cámara y Resendiz Arreola (2009b), permite utilizar la técnica de observación, análisis y reflexión. Este instrumento consiste en orientar la reflexión/evaluación de elementos simples de la práctica docente (Mejía Botero, Santiago Benítez, Pacheco Cámara y Resendiz Arreola, 2009c).

También se utilizó el diario de campo, instrumento de la técnica de observación con sistema de narrativa reflexiva de análisis. Según Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), el investigador plasma en él todo lo que recuerda, aunque puede apoyarse en notas de campo que son todas las informaciones, datos, fuentes de información, referencias, expresiones, opiniones, hechos, entre otros, que realiza el investigador durante el transcurso del estudio. Además, como señalaron Alzate Yepes, Puerta y Morales (2008), constituye un instrumento de medición entre el profesor y el alumno, o el contexto y el investigador. Este instrumento consiste en una narración de procesos de la

práctica educativa o del aprendizaje de los alumnos. Está escrito con aspectos subjetivos; reflexiones, comparaciones y suposiciones, así como objetivos; descripción de situaciones, acontecimientos, lo que se ve en concreto de manera secuenciada. El diario del investigador sirve como evidencia de lo que el alumno está aprendiendo; el proceso, los valores y las actitudes. El profesor es quien lo evalúa o se autoevalúa gracias a él.

De la técnica de encuesta se utilizaron el cuestionario y la entrevista. El cuestionario es una forma de encuesta caracterizada por una serie de cuestionamientos y la ausencia del encuestador. Se tomó en cuenta lo que plantearon Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), que las preguntas consideradas en el cuestionario deben proporcionar información que sea útil, es decir, que aporte evidencia de la situación estudiada (ver Apéndice D).

Para la entrevista se consideró lo que Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) plantearon, que una de sus funciones es obtener información de individuos o grupos y se desarrolla en tres fases: (a) diseño, (b) desarrollo y (c) transcripción. Primeramente, se seleccionó el tipo de entrevista a realizar, su función, quiénes serían los entrevistados, en qué lugar se iba a desarrollar, en qué fecha y tiempo de duración aproximada. Se definió una introducción y se elaboró el guion de ésta (ver Apéndice E), en el cual se hizo referencia a una o dos preguntas generadoras. Posteriormente se estableció un *rapport* con el entrevistado, es decir, se creó un ambiente de confianza entre el entrevistador y el entrevistado. Después se le hizo la introducción de la entrevista, se hicieron las preguntas, se registraron los datos, con el uso del instrumento

tecnológico de la grabadora de audio; gracias a este sistema tecnológico, diferentes aspectos del problema quedaron registradas de manera permanente para ser analizadas cuando se requirió.

Se utilizó la entrevista porque permitió realizar diversas preguntas a profundidad, de las cuales se hicieron anotaciones breves para resaltar los datos que se quisieron conocer o aquellos que no habían quedado claros. Una vez que se contestó se realizó un cierre de esta etapa para identificar cuáles fueron las ideas que se expresaron, clarificarlas y determinar aquellas que se utilizarían; se seleccionaron las ideas que fueron necesarias para la investigación. Por último, se transcribió y se le dio formato al texto. Se consideró también, lo que plantearon Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), que lo esencial este instrumento es la opinión del entrevistado, que describa qué sucede, cómo se siente en dar su punto de vista y tomar una postura ante ese acontecimiento.

Validación de constructos y aspectos éticos

Para diseñar los cuestionarios, primero se analizó el tipo de preguntas que se aplicarían y los conceptos que en cada cuestionario se escribirían para saber si eran entendibles para las personas a quienes se les aplicaría y asegurar que las preguntas no se prestaran a responder con ambigüedades, sino lo que se pretendía conocer respecto a la evaluación llevada a cabo en el aula.

Así, se inició primero la validación de constructos, según García Ramos (1989, p. 2) “los constructos son los que determinan qué conductas han de seleccionarse para su observación y la situación en que será aplicada”, es decir, una vez que se verifican los conceptos, se tiene mayor confianza en la utilización

del instrumento. Estos conceptos clave o constructos permiten identificar lo que se quiere obtener de la realidad, por ello, se buscó la definición teórica, sustentada.

Los constructos se conforman con palabras que solamente el que tenga conocimiento en educación podría entenderlo; no se trata de crear un nuevo concepto, sino de buscar una definición que sea acorde a toda la audiencia que lo lea. Por ello, se procedió a buscar a teóricos o especialistas en educación, a quienes se les envió un documento en el cual se explicaba que se requería su apoyo para ayudar a validar o construir un significado de evaluación, aprendizaje, competencia, instrumento y estrategia (ver Apéndice F).

Una vez definidos los constructos, se sometieron a validación. Por dos maestros en educación con experiencia en investigación. Ya validados se procedió a la creación de las preguntas de los cuestionarios para padres de familia, personal docente y directivo. Posteriormente y antes de aplicar los cuestionarios a los sujetos participantes de esta investigación, se validaron tres cuestionarios, uno con dos padres de familia, otro con dos profesores y otro con un directivo de otra escuela de educación primaria, para corroborar que los criterios utilizados para evaluar fueran adecuados, fiables y precisos (ver Apéndice G). Una vez que fueron validados se aplicaron los tres cuestionarios.

Descripción de las etapas de investigación

Para llevar a cabo el proyecto de investigación, se establecieron dos etapas: la etapa de diagnóstico y la etapa de intervención. Según Astorga y Van der Bijl (1991) la fase de diagnóstico constituye la primera etapa del ciclo de

trabajo de organización donde se delimita el problema a investigar para intentar su posterior solución. La etapa de intervención, según Tobón (2010) consiste en la ejecución del proyecto diseñado en la etapa anterior en la que se busca el logro del propósito acordado para la resolución del problema.

Procedimiento de la etapa del diagnóstico.

En la etapa de diagnóstico se realizó la detección del problema de estudio. Primeramente, se hizo un registro de observación videograbado de una clase de 60 minutos en enero de 2011 y posteriormente a los pocos días se hizo un auto-registro de ésta. Ambos registros fueron autoevaluados mediante el análisis y la reflexión, guiado con el instrumento de estándares de desempeño docente en el aula y el cuadernillo de registro de evaluación por estándares elaborados por Mejía Botero, Santiago Benítez, Pacheco Cámara y Resendiz Arreola (2009a y 2009b). En ellos está establecido que la videograbación permite el registro de imagen y sonido en tiempo real, brindando la posibilidad de hacer las observaciones pertinentes y analizarlas con detenimiento. Además, que el auto-registro de clase es elaborado por el docente, lo que le permite enfrentarse a una reflexión sobre su propia práctica docente, permite que se dé cuenta de lo que hace en clase e identificar posibles transformaciones.

El cuadernillo orienta la reflexión/evaluación de elementos simples de la práctica docente. Este instrumento sirve tanto para autoevaluarse, como para co-evaluar o hetero-evaluar. Considera aspectos de la planeación, la gestión del ambiente de clase, gestión curricular, gestión didáctica y evaluación (Mejía Botero, Santiago Benítez, Pacheco Cámara y Resendiz Arreola, 2009b).

Ya con los resultados de la autoevaluación realizada, se determinó que la problemática existente era en la evaluación de los aprendizajes: (a) la profesora utilizaba limitados instrumentos para evaluar, en donde estaban ausentes algunos como rúbricas, listas de cotejo, portafolio de evidencias, (b) las participaciones que se observaron en clase no eran concentradas en algún instrumento, (c) no se les da cuenta a los alumnos de su avance en el aprendizaje y del propósito de las actividades a realizar. Con esa base se planteó el propósito de la investigación, el enfoque y la metodología con las cuales se trabajaría.

Posteriormente, se diseñaron unos cuestionarios que se aplicaron a padres de familia, docentes y personal directivo con el fin de obtener más información para corroborar la deficiencia que se detectó con la videograbación y el auto-registro. Para diseñar los cuestionarios, se analizó el tipo de preguntas y conceptos utilizados que permitieran ser entendibles para las personas a quienes se les aplicaría y asegurarse que propiciaran que se respondieran con ambigüedades, sino lo que como docente-investigadora pretendía conocer respecto a la evaluación llevada a cabo en el aula.

Esta etapa se utilizó para identificar el problema y con el resultado del análisis plantear, plantear la propuesta de solución del problema que se aplicó en la etapa de intervención. Se elaboró el plan de Intervención (ver Apéndice H) en el que se incluyeron tres actividades que buscaron apoyar la solución de la problemática detectada.

Procedimiento de la etapa de intervención.

La etapa de intervención, según Tobón (2010) es la fase de ejecución del

proyecto; es la etapa donde se ejecuta el proyecto diseñado en la etapa anterior, en dónde se busca el logro del propósito acordado para la resolución del problema.

Con la etapa de intervención se completó la segunda parte de la investigación. En ella se aplicaron los instrumentos de investigación utilizados para recopilar información. En el mes de septiembre se inició el análisis de datos obtenidos con los diversos instrumentos para posteriormente derivar los resultados y conclusiones.

En esta etapa se trabajó en un grupo con 35 alumnos, con quienes se desarrollaron las tres actividades previstas en el plan de Intervención, en el que se propuso llevar a cabo nuevos mecanismos evaluativos de los aprendizajes de los alumnos con el uso de diversos instrumentos de evaluación, entre ellos, los de autoevaluación del propio alumno, coevaluación entre compañeros y heteroevaluación por parte del docente. Esos instrumentos se emplearon para registrar lo que alumnos aprendieron sobre la emisión de juicios de valor de los aprendizajes y competencias logradas en los distintos momentos de evaluación: (a) al inicio [evaluación diagnóstica], (b) durante el proceso de enseñanza – aprendizaje [evaluación formativa] y (c) al final [evaluación sumativa]. Con esos resultados se evaluó el plan de intervención planteada en el plan, para verificar su viabilidad.

Para el registro del desarrollo de las actividades de la estrategia de intervención se realizó una videograbación de 60 minutos de la clase con el apoyo del personal de dirección que se encargó de realizar el video. En esa sesión,

también estuvo presente un asesor técnico pedagógico quien fungió como hetero-evaluador y un docente del grado paralelo quien fungió como co-evaluador, que, conformados en un pequeño grupo evaluador, utilizaron el Instrumento de Estándares de desempeño docente en el aula (ver Apéndice I), elaborados por Mejía Botero, Santiago Benítez, Pacheco Cámara y Resendiz Arreola (2009b). La investigadora evaluó su propia práctica docente con el uso del Formato de Auto-registro (ver Apéndice J). Además, participó como observadora una maestra de apoyo del área de USAER. Posteriormente también co-evaluó la clase el resto del personal docente en una sesión de Reunión de Consejo Técnico, con el referente del video de clase y el uso del mismo instrumento de evaluación de la práctica docente.

Derivado de la evaluación y como producto ésta, se elaboró un plan de mejora de la práctica docente, con la participación del pequeño grupo y del colectivo. En este plan de mejora se establecieron las áreas de oportunidad, que apoyaron a la modificación de las tres actividades establecidas dentro de la estrategia plasmada en el plan de intervención para trabajar la evaluación de los aprendizajes con los alumnos.

Posteriormente se realizaron entrevistas a padres de familia y docentes, las cuales se registraron tecnológicamente con una grabadora de audio. Así mismo, se aplicó un cuestionario de opinión a los alumnos con preguntas sobre el tipo de evaluación que se estaba llevando a cabo en el aula, con el fin de conocer el impacto de la evaluación diferenciada y si en la evaluación realizada se emitían juicios de valor pertinentes. Con ello se buscó apreciar, si las actividades de la

estrategia de intervención estaban cumpliendo con los propósitos que se plantearon y en caso de requerirse, transformar lo que se estaba desarrollando.

Estrategia de intervención

Al reconocer la evaluación como un proceso esencial para determinar a qué magnitud los objetivos educativos se están logrando, planteados en el programa de instrucción que trabaja la Reforma integral de Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2011a), se propuso como estrategia el diseño y aplicación de mecanismos de evaluación para el desarrollo de habilidades del pensamiento en un grupo de primaria.

Incluidos en la estrategia se diseñaron diversos instrumentos evaluativos, que pudieran dar valoraciones de los distintos aprendizajes y el desempeño de los alumnos, de acuerdo con los estándares curriculares basado en el enfoque por competencias. La estrategia integrada por tres actividades permanentes que se llevaron a cabo en un período escolar en la escuela primaria en donde labora la investigadora.

Tyler (como se citó en Ramírez Montoya, 2010), explicó que “el proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar a qué magnitud los objetivos educativos están siendo realmente logrados por el programa de instrucción” (p. 198), y de acuerdo con Rodríguez, et al (como se citó en Ramírez Montoya, 2010), el concepto de evaluación muchas veces es confundido con calificación, y ambos conceptos son muy distintos. Para poder llevar a cabo la etapa de intervención, queda claro que la educación no gira en torno a la memorización comprensiva, hay otros procesos mentales que deben ser

evaluados, como las habilidades del pensamiento a través de estrategias que estimulen en sus alumnos actitudes críticas y creativas que propicien su desenvolvimiento activo e independiente en el aspecto cognoscitivo (López Frías, 2013); por ejemplo, planeación, evaluación, resolución de problemas, toma de decisiones, construcción de argumentos, análisis, reflexión, entre otras.

Por ello, se consideró que debía ser una estrategia, cuyas actividades sirvieran para implementar nuevos instrumentos evaluativos destinados para valorar diferentes aprendizajes y competencias, que fueran útiles para valorar cada uno de los diferentes procesos de aprendizaje que se llevan a cabo trabajando por proyectos. Tobón (2010) explicó que una estrategia “hace referencia a un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito” (p. 216). Así, se decidió desarrollar la estrategia del uso de instrumentos de evaluación que involucrara la participación de alumnos y profesora, quien facilitó a los alumnos los diversos instrumentos, para que ellos pudieran constatar su propio aprendizaje.

La estrategia se tituló: Aprendiendo a diseñar y aplicar mecanismos de evaluación para el desarrollo de habilidades del pensamiento en un grupo de primaria. Ésta incluyó dos actividades: (a) Utilizando la rúbrica como instrumento de evaluación, (b) Utilizando el portafolio de evidencias para evaluar el desempeño.

Se emplearon la rúbrica y el portafolio de evidencias como instrumentos innovadores para evaluar el desempeño de los alumnos (ver Apéndice K). Esto, por la importancia de poner en marcha instrumentos innovadores cuyos resultados

sirvan para diseñar e implementar acciones y programas eficaces, que permitan tanto reafirmar y extender los logros, como corregir deficiencias y limitaciones en el tema educativo, así como proveer al alumno de herramientas que le permitan aprender a aprender de manera creativa, innovadora y diferenciada (Secretaría de Educación Pública 2007). Por ello, los instrumentos creados para evaluar los aprendizajes esperados fueron realizados de manera que fueran creativos y permitieran que el alumno utilizara su creatividad para aprender.

La creatividad fue considerada a partir de del enfoque cognitivo planteado por Vygotsky (Decortis y Lentini, 2009) orientado desde el enfoque sociocultural porque se construye con otros. Su construcción recae en la experiencia, necesidades e intereses en los que están expresadas. En ello se consideró que, como señaló Waisburd (2009) el pensamiento creativo es: “aquel que se utiliza en la creación o modificación de algo, introduciendo novedades, es decir, la producción de nuevas ideas para desarrollar o modificar algo existente” (p. 3).

Así mismo, con fundamento de lo planteado por Johnson (2003, p. 32), “la creatividad es un proceso cognitivo. Genera productos, desempeños o paradigmas nuevos o mejorados, de forma novedosa”, la creatividad tiene un propósito, preparación, esfuerzo, disciplina, y es el último paso de un largo proceso de pensamiento. En cuanto a la clase señaló que puede enriquecerse creativamente; inclusive la evaluación debe ser creativa, puesto que cada nuevo día, debe relacionarse el conocimiento nuevo con el previo, es decir, realizar una retroalimentación que permita identificar los aprendizajes previos que se recuperarán a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Propuso para ello,

que se debe permitir a los alumnos responder con libertad, incluso si la respuesta es disparatada, pero plantearle límites para que no excedan las normas ante cada situación, así el docente podrá comprobar el grado de análisis de cada alumno, el pensamiento crítico, reflexivo y creativo que utiliza. Además, en la medida de lo posible, permitir al alumno explorar el tiempo que requiera para apropiarse de la tarea, evaluar su propio aprendizaje, co-evaluar y que sea hetero-evaluado, de tal manera que aprenda realmente.

Estrategia de intervención.

La estrategia de intervención se denominó “Aprendiendo a diseñar y aplicar mecanismos de evaluación para el desarrollo de habilidades del pensamiento en un grupo de primaria” y fue orientada a aprender distintas formas de evaluación en el aula, utilizando los diversos mecanismos de evaluación y trabajando por proyectos, de forma tal que, no solo el docente, sino también los alumnos aprendieran a diseñar y utilizar diversos instrumentos de evaluación que utilizarán en los diferentes momentos evaluativos; al inicio y como retroalimentación, durante el proceso y al final.

La selección de esta estrategia respondió a que con lo propuesto en ella se buscaría desarrollar el pensamiento creativo en los alumnos, en donde el profesor estuviera consciente de su propia base de datos para poder proporcionar a los alumnos una adecuada intervención creativa de aprendizaje y de evaluación. Así, se llegó a la propuesta de esta estrategia evaluativa diferente a lo que se desarrollaba en el aula, con actividades que permitieran evaluar creativamente conforme a los nuevos lineamientos de la RIEB, es decir, evaluar los aprendizajes

y por ende, las competencias de los alumnos.

Esto, a través de tres procesos interdependientes de valoración de las competencias que son auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación.

Procesos interdependientes que se explican de la siguiente manera:

1. La auto-valoración es “el proceso por medio del cual la propia persona valora la formación de sus competencias con referencia a los propósitos de formación, los criterios de desempeño, los saberes esenciales y las evidencias requeridas” (Tobón, 2010, p. 249), con ella los propios alumnos construirán su autonomía y serán partícipes de su propio aprendizaje,

2. La co-evaluación, como una oportunidad de valoración entre compañeros, para recibir retroalimentación y así tener más información para su propia autoformación (Tobón, 2010), esta co-evaluación o co-valoración, se sustenta en la teoría de la modificabilidad cognitiva de Feurestein (como se citó en Noguez Casados, 2002), quien explicó que todo sujeto es modificable y puede contribuir a modificar a otros. Esta teoría del aprendizaje mediado, marca que cualquier ser humano puede ser mediador, el cual debe tener esencialmente intencionalidad, reciprocidad, significado referente a su cultura y finalmente mediación, siendo trascendente el saber, hacer y entender, que es lo que sucede cuando se co-evalúan entre alumnos, ya que ellos poseen conocimientos sobre el tema a co-evaluar y eso les permite emitir juicios de valor hacia sus compañeros, a la vez que se enriquecen ellos mismos.

3. La heteroevaluación la lleva a cabo el profesor, quien tiene la función de tomar la decisión de “certificar el grado de desarrollo de las competencias de los

alumnos, evitando que la valoración sea subjetiva por parte del docente” (Tobón, 2012, p. 249).

Esta actividad dio la oportunidad de que los alumnos utilizaran sus habilidades para la evaluación en el trabajo por proyectos, en contraste con la instrucción sistemática que ayuda a los alumnos a participar como evaluados y no evaluadores. Se enfoca en las habilidades de los alumnos y enfatiza la movilización intrínseca, mientras que la instrucción sistemática trata las deficiencias en el aprendizaje de los alumnos y enfatiza una motivación extrínseca. Ambas formas de trabajo son importantes (Ramírez Montoya, 2010), pero el proyecto se trabaja cuando se pretende que haya iniciativa por parte de los alumnos, quienes pueden implementar actividades no dirigidas por el docente, así ellos asumen otro rol con ciertas responsabilidades; toman decisiones, hacen elecciones y enfocan intereses personales, aunque en ocasiones requieran de la dirección y las consultas al profesor.

Dentro de esta estrategia, también se dio a conocer cuándo se llevaría a cabo la evaluación. Tobón (2010), planteó que existen tres momentos para llevar a cabo la evaluación en el aula: (a) al inicio debe realizarse una evaluación diagnóstica al empezar el ciclo escolar, pero que la evaluación diagnóstica puede aplicarse al inicio de cada clase como retroalimentación de la misma, (b) el segundo momento es durante todo el proceso para conocer cómo se está dando el aprendizaje y cuál es la pertinencia de la mediación docente que está llevando a cabo y (c) el tercer momento es al final cada clase, cada bimestre o cada ciclo escolar, para determinar cómo fue la formación de las competencias y determinar

la promoción de los alumnos al siguiente ciclo.

En esta estrategia se contempló la explicación de la utilización de diversos instrumentos evaluativos. Según la Secretaría de Educación Pública (2010c), pueden utilizarse en el aula las listas de cotejo, que sirven para verificar en qué medida se está cumpliendo con determinados trabajos, actitudes, etc. Los trabajos individuales o colectivos son evaluados por el docente, pero deben regresarse de manera oportuna a los alumnos para que sean revisados y corregidos. Dentro de estos trabajos se incluyen entre otros las investigaciones. Otro instrumento es el uso del portafolio, que es la colección de trabajos que realiza cada alumno en el transcurso del ciclo escolar, y sirven para mostrar su crecimiento gradual. Así mismo, se consideró el examen, el cual es formulado de acuerdo con las necesidades de todo el proceso pedagógico, presentando situaciones reales que deban ser solucionadas, permitiendo la total reflexión y análisis.

En todo el proceso también se utilizó la evaluación informal, que se produjo a través de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual fue realizada por la docente en los momentos que se consideraron pertinentes, a través de la observación. Para un registro sistemático y orientador de las demandas y resultados de las actividades evaluadas, se utilizaron las rúbricas, las cuales sirvieron a la profesora para medir el desempeño en las determinadas situaciones o trabajos según el cumplimiento de diversos criterios de la vida real.

Utilizando la rúbrica como instrumento de evaluación.

La primera actividad consistió en establecer la rúbrica como instrumento de auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación. En esta actividad se planeó

colaborativamente una rúbrica evaluativa sencilla que permitiera realizar el proceso evaluativo. La rúbrica se estableció con base en los trabajos o proyectos que se presentarían en el ciclo escolar que estaban cursando.

Según la SEP (2013a, p. 51)

las rúbricas para el aprendizaje son 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.

Las rúbricas establecidas en el aula fueron catorce en total en lo que restó del ciclo escolar; pero al introducir la actividad de uso de la rúbrica como instrumento de evaluación se realizó un ejercicio de elaboración de una rúbrica en forma conjunta sobre un proyecto ya desarrollado y videograbado para evaluar los aprendizajes esperados de la asignatura de español, basados en los contenidos del Programa de Estudios 2009 (Secretaría de Educación Pública, 2009) puesto que en el Programa de Estudios 2011 incluían variantes que no se observaban en los libros de texto.

En las distintas rúbricas se especificó el período de evaluación, el nombre del proyecto y el propósito. Se incluyó la evaluación de lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. Dentro de cada aspecto que se abordó se establecieron los aprendizajes esperados y la manera de lograrlos.

Usando el portafolio de evidencias como instrumento de evaluación.

La segunda actividad consistió en una evaluación de desempeño a través del uso del portafolio de evidencias. Esto permitió a los alumnos constituir un

medio a través del cual poder planificar, monitorear y valorar su propio aprendizaje. En esta actividad se construyó y utilizó el portafolio de evidencias, mismo que tuvieron siempre a la mano para su consulta. La SEP (2011a) estableció que el portafolio consiste en una colección de los trabajos realizados por el alumno a lo largo de toda su vida, y que gracias a esos trabajos que irían recopilando, podrían darse cuenta del proceso de formación de sus competencias y de sus logros. En este caso, las evidencias de un año escolar.

En esta actividad para guardar las evidencias, se utilizó una carpeta tamaño oficio para cada alumno. La carpeta podía ser cosida o grapada por la parte de arriba y de abajo, quedando como un sobre para que ellos guardaran los trabajos de los diversos proyectos realizados en la asignatura de español; también podían utilizar un sobre de plástico o una carpeta con broche que pudiera detener sus trabajos. La carpeta incluyó un índice por bimestre, con el fin de que a los alumnos se les facilitara buscar información que les sirviera para otros proyectos, incluso de otras asignaturas, y con ello se fueran percatando de los avances en los diversos momentos del ciclo escolar.

Procedimiento de análisis de datos

Al finalizar la aplicación de los instrumentos, se realizó una categorización con los datos obtenidos, lo cual permitió clasificar la información de una manera conceptual. Según Creswell (2009), los datos recogidos son insuficientes por sí mismos, deben dársele significado a todos los materiales informativos que se han utilizado; ya sean las manifestaciones de los informantes, la descripción que se haya realizado del estudio; las expresiones de las propias vivencias; documentos,

entre otras.

Para el análisis de datos se consideró que son piezas aisladas que deben irse contrastando para encajar la información que se obtenga y dar formato a la realidad estudiada y comprenderla; así se accede a resultados y se elaboran conclusiones. En ese proceso se siguieron los seis pasos que propuso Creswell (2009) para el análisis de datos de campo. Como se explicó anteriormente, primeramente, se organizaron y prepararon los datos para el análisis; se leyó todo el material, se identificaron con un código, se observó si todo tenía sentido, se enlistaron los temas que surgían al analizar los documentos y se describieron los temas reducidos a categorías. Posteriormente se realizó la interpretación, a partir del ensamblado de los datos y materiales de cada categoría para darle significado a los datos.

Se utilizó la triangulación de los datos, que según Escudero (2004), es una técnica utilizada en la investigación social para determinar la confiabilidad de los resultados. Para esa triangulación se usó el *software Qualrus*, herramienta tecnológica para el análisis cualitativo de datos, que permitió que ese proceso se hiciera de manera más efectiva, precisa y exhaustiva, pudiéndose manejar mayor cantidad de información en menos tiempo.

Para garantizar el anonimato se elaboraron códigos compuestos por cuatro letras y un número. La primera letra se refiere al instrumento: (C) para cuestionario, (E) para la entrevista, (R) para registro de observación, (A) cuadernillo de estándares de desempeño del aula y (D) para diario de campo. La segunda letra refiere al participante: (F) para padre de familia, (Do) Docente, (Di)

directora (la letra minúscula sirve para identificar un participante de otro), (A) para alumno(a), (S) para subdirectora, (ATP) para Asesor Técnico Pedagógico. El número se refirió al participante; como 1 para docente uno, 2 para docente dos, etc.; así mismo se utilizó el número para el padre de familia; 1, 2,3... Unos ejemplos de códigos son: (CF1) cuestionario de padre de familia 1, (CP3) cuestionario de docente 3, (CDi) cuestionario de directora, (EF1) es entrevista del padre de familia 1, (EP3) entrevista del docente 3, (ES) entrevista a subdirectora, (EA1) entrevista a alumno 1, (EA2) entrevista a alumno 2 y así sucesivamente.

También para cuidar que la información no fuera utilizada para usos diferentes al de esta investigación, tanto los formatos manuscritos, grabaciones y transcripciones tecnológicas, fueron resguardado por la propia docente investigadora.

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se muestran los resultados que derivaron del análisis de la información recabada en la etapa de diagnóstico en los que se identificaron aspectos importantes a trabajar como evaluación, aprendizaje, competencias, instrumentos y estrategias. Así mismo, se presentan los resultados de la etapa de intervención en el que se distinguieron los temas de mecanismos de evaluación, estrategias de agrupación de los alumnos para la evaluación, así como el uso de instrumentos de evaluación.

Resultados de la etapa diagnóstica

Durante el proceso que se llevó a cabo en la etapa de diagnóstico en el que se detectó una deficiencia en la evaluación de los aprendizajes, por lo que se consideró que era un problema que necesitaba resolverse. Con la triangulación de resultados del diagnóstico se identificaron las categorías de: (a) planeación, (b) gestión curricular, (c) gestión didáctica y (d) evaluación. Sin embargo, la que se identificó con mayor problema fue la evaluación de los aprendizajes, ya que se encontró que no se tenía bien definida la forma de cómo llevar a cabo la evaluación de aprendizajes en el aula desde el enfoque por competencias que se señala en el currículo. Esto quedó evidente en los resultados de diferentes categorías que se incluye en el cuadernillo de evaluación de estándares docentes: (a) planeación, (b) gestión didáctica y (c) evaluación.

En la categoría de planeación, no se hacía referencia a los momentos de la evaluación y se mencionaban de forma poco clara los instrumentos con que se evaluaba, así como las estrategias de evaluación. Además, en el referente de

selección de mecanismos de evaluación, los resultados fueron deficientes, porque no se especificó qué hacía el profesor en la planeación, acerca de los dispositivos con los que sistematizaba y valoraba el saber y aprendizajes de los alumnos.

En la categoría de gestión didáctica, resultó deficiente el referente de Atención diferenciada, puesto que no se especificaron las acciones que llevaba a cabo el profesor con la intención de atender las diferentes necesidades de aprendizaje del alumno. En esta misma categoría se observó la deficiencia en el referente de Preguntas, que consiste en los cuestionamientos que el profesor plantea a los alumnos para recuperar lo aprendido; realizaba preguntas cerradas, en vez de preguntas abiertas que posibilitaran el conflicto cognitivo, así como estimular la curiosidad, la reflexión y la solución de problemas.

En la categoría de evaluación, que determina las acciones que realizan el profesor y los alumnos, con el fin de expresar valoraciones, mediante la sistematización de evidencias pertinentes, sobre los procesos y resultados del aprendizaje de los alumnos, se encontró la mayor deficiencia, sobre todo en los referentes de Autovaloración, valoración entre alumnos y retroalimentación de saberes; exceptuando la valoración del docente a los alumnos, que sí estaba presente en la práctica docente.

Los padres de familia expresaron que sí conocían cómo se llevaba a cabo la evaluación de los aprendizajes de sus hijos(as), sin embargo, CF1, al explicar en qué consistía dicha evaluación, sólo externó que se daba cuenta cuando en casa le revisaba los libros y cuadernos de las tareas, veía una calificación, una revisión, así como observaciones para mejorar esas tareas. Esto es, para él la

evaluación era un dato sobre el resultado de las actividades, pero no identificaba que se esperaba que aprendiera su hijo. Otro padre de familia CF2, explicó que veía la evaluación del examen y que todo tenía un porcentaje. Estos padres de familia, coincidieron en que desconocían los aprendizajes esperados que se evaluarían.

En tanto CF3 explicó que sabía de los aprendizajes esperados cuando se les comentaban en las reuniones con padres de familia al finalizar el bimestre y no al inicio. Otro padre de familia CF4 externó que el instrumento brindado para valorar las actividades y aprendizajes de sus hijos sólo era una hoja con el porcentaje total que valía cada rubro de evaluación: examen, trabajos diarios, tareas, asistencia, participación, entre otros; como lo había comentado anteriormente CF2. Otro padre de familia CF5 dijo que para percatarse del avance en el desempeño de sus hijos (as), contaban sólo con los libros, cuadernos, tareas y exámenes.

Por su parte, los docentes, en sus respuestas del cuestionario, concordaron en que la planeación no se especificaba qué se evaluaría de cada actividad ni en cada sesión, puesto que en la planeación no se delimitaron las sesiones, lo que dificultó identificar qué se realizaría en cada una de las clases, los propósitos, instrumentos a utilizar para evaluar ni en qué momento se evaluará. Un docente CD1 explicó que, durante la clase, para evaluar, sólo se utilizaban los trabajos presentados por alumnos, revisados por el docente y la participación de algunos de ellos. Otro docente CD2 explicó que para rescatar los aprendizajes esperados se utilizó la autoevaluación sugerida al final del proyecto del libro. Otro docente

CD1 no respondió a los cuestionamientos sobre cómo se promueve que los propios alumnos valoren sus propios procesos y resultados, ni los de sus compañeros; tampoco respondió cómo la docente investigadora difunde los resultados de las valoraciones hechas por ella, del propio alumno o entre alumnos. Ambos docentes sugirieron cambiar la organización del grupo, aprovechar otras formas de organización de la ubicación de los alumnos y trabajar desde forma individual hasta en equipos, además de utilizar más instrumentos para llevar registro de los aprendizajes de los alumnos.

Estos resultados ayudaron a entender la evaluación de múltiples formas diferentes a las tradicionales. Quedó evidente que los alumnos debían conocer los criterios con los que se evalúa su desempeño y sus competencias, antes y durante la actividad de aprendizaje, así como el resultado al finalizar. Esto permitió la toma de decisiones para reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y a partir de ello se elaboró la propuesta de intervención.

Resultados de la etapa de intervención

Con el análisis de los resultados del diagnóstico se realizó un plan de intervención con una estrategia de mejora en la que se buscó resolver uno de los aspectos problemáticos que no concordaron con los planteamientos de una evaluación por competencias y que consistía en una participación más activa de los alumnos en el proceso de evaluación. Esta estrategia se desarrolló a través de dos actividades, con las que se buscó apoyar a resolver la problemática detectada. Los datos se organizaron en categorías en las que se incorporaron los que le correspondieron según la conceptualización de cada una de ellas.

Se identificaron tres categorías que permitieron analizar los resultados de la intervención desarrollada: (a) empleo de mecanismos de evaluación, (b) estrategias de agrupación de los alumnos para evaluar y (c) uso de instrumentos de evaluación.

Empleo de mecanismos de evaluación.

La categoría mecanismos de evaluación, se refiere a las maneras de realizar una actividad, una función o un proceso de evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Se definió como el proceso mediante el cual se recoge información a través de diferentes procesos y recursos: (a) función de la evaluación; diagnóstica, formativa y sumativa (Frade Rubio, 2009), (b) momentos de la evaluación; evaluación inicial, continua o procesual final (Frade Rubio, 2009), (c) función de los participantes: autoevaluador, coevaluador y heteroevaluador (Secretaría de Educación Pública, 2013b), (d) diversidad de instrumentos; registro anecdótico, rúbrica, diario de clase, diario de trabajo, escala de actitudes, portafolio (Secretaría de Educación Pública, 2013b) y (e) formas de interrogar; preguntas, lecturas, dibujos, escritos, organizadores gráficos, anotaciones de corrección, debate, ensayo, exposición oral, escritos, proyectos, entre otras (Sánchez Mendiola y Martínez González (2020). Con ellas, se emiten juicios de valor sobre el desempeño del alumno, los aprendizajes esperados y las competencias adquiridas.

Los profesores señalaron que identificaron que “se realizaron actividades que proporcionaron una información diagnóstica de los alumnos” (CDo1). Coincidieron en que en la clase primero se aplicó un examen diagnóstico. Luego

la clase inició con la lectura de los aprendizajes esperados, donde además se les explicó la manera en que se les evaluaría a través de la rúbrica que se les mostró y describió. Posteriormente se presentaron “los contenidos y competencias a desarrollar a corto, mediano y largo plazo, a partir de los temas que se abordaron y los comentarios sobre lo que se vería en ese día y en el bloque” (CDo2).

Lo mismo expresó otro de los docentes, donde se observó la información que daba cuenta de que, se utilizaron diversas participaciones de los alumnos; “primero para detectar los aprendizajes previos (evaluación diagnóstica), como durante la clase (evaluación formativa) y que al final de las participaciones se le indicaba si estaba bien su participación (evaluación sumativa)” (CDo3).

Además, se observó, que se evaluaron los trabajos presentados, como lo señaló un docente: “se realizaron pláticas con los alumnos; se explicó la manera de evaluar la clase, se explicaron los contenidos, aprendizajes esperados y el material a utilizar, entre otros” (CDo4). Otro docente describió que se desarrollaron “cuestionamientos por parte de la profesora-investigadora hacia los alumnos y realizaba muchos comentarios sobre los temas, los contenidos y los aprendizajes esperados” (CDo3). Otro expresó que observó la “utilización de registros, producciones, pruebas y observaciones que le permitieron a la docente-investigadora dar seguimiento de sus procesos” (CDo4).

También expusieron que se observó que “al inicio se evaluaban aprendizajes previos de los alumnos mediante cuestionamientos, posteriormente se siguieron utilizando las preguntas para ir evaluando nuevos aprendizajes” (CS). De igual manera que se observó la “identificación de los aprendizajes esperados

antes de iniciar la clase” (CATP), así como “cuestionamientos abiertos para que los alumnos pudieran responder abiertamente” (CDo4).

Los padres de familia expresaron que los alumnos conocieron lo que iban a trabajar, “en efecto se observó al inicio del bimestre que se explicaron los temas y aprendizajes del bloque” (CF1). Unos padres expresaron que se entrega la evaluación final de cada bloque con los puntos de todo lo que se evaluó: (a) trabajo diario, (b) tareas, (c) participaciones y (d) examen final (CF2 y CF3, CDo3, CDo4). Otro padre externó que “al inicio de cada bimestre se hace un índice en cada cuaderno para que los alumnos y padres sepan qué contenidos se verán en el bimestre, lo cual permitió identificar qué se espera que realicen” (CF4).

De igual manera, los alumnos identificaron que los índices les fueron útiles, y que decirles los aprendizajes esperados les permitió saber qué aprenderían (EA1); uno de ellos explicó que “ya sabía algunos temas” (EA2). Eso permitió que al ser cuestionado pudieran identificar y aportar sus conocimientos previos, como explicó otro alumno al decir que “recordó algunas cosas cuando leyó los temas que se verían en el bloque” (EA3).

Con el uso de los instrumentos de evaluación: rúbrica y portafolio de evidencias con los que evaluaron el desempeño de compañeros, los alumnos pudieron en posteriores clases, identificar desde un inicio qué se esperaba de ellos; aprendizajes esperados, así como el propósito de realizar las actividades. Además, se retroalimentaron sobre lo aprendido, lo que les ayudó a avanzar hacia nuevos aprendizajes. Conocieron desde un inicio de la actividad qué se evaluaría, y el valor designado a cada actividad, por lo que, durante el transcurso de la clase, pudieron

ir corroborando de acuerdo con la etapa en que se encontraban en el desarrollo de su proyecto y cuánto les faltaba para culminarlo.

Estrategias de agrupación de los alumnos para evaluar.

Las estrategias de agrupación de los alumnos para la evaluación son un conjunto de acciones planificadas sistemáticamente para distintos momentos y que se llevan cabo con la organización de los alumnos en pequeños grupos o en binas, para evaluar si se alcanzaron los propósitos y convertirlos en logros de acuerdo con lo planeado (Morán de Castro, Molina Roldán y Siles Molina, 2012). Ese proceso de evaluación en trabajo grupal, como señalaron Collazos, Ochoa y Mendoza (2007) aporta elementos al aprendizaje colaborativo al incluir actividades que conlleven a una verdadera colaboración entre integrantes del grupo. Allí, los alumnos hacen aportaciones positivas al detectar aspectos de mejora en las actividades de sus compañeros, así como considerar y aceptar los les propongan sus compañeros para superar las dificultades cuando se evalúan entre pares en la coevaluación.

Los profesores no identificaron la agrupación en binas o pequeños equipos, puesto que el video fue de tan solo una hora y posterior a ello realizó la agrupación. En ese momento los alumnos expresaron que la profesora les explicó que “la clase se comenzarían en filas y columnas para dar las explicaciones previas” (EntA5). Luego se “organizaron en parejas” (EncA1) o también “en equipos” (EncA2). Otro alumno expresó que en ocasiones se “intercambian cuadernos y se coevalúan, se revisan unos a otros prestándose sus cuadernos y trabajos, luego se los regresan con lo que se revisaron y después pasan a revisar

con el docente” (EA3). Un alumno expresó que le gusta trabajar en equipo porque “así aprende de sus compañeros y ellos aprenden de él” (EA1); otro alumno expresó que “se revisan con lo que tienen para revisarse solos, también lo usan para revisar los trabajos del compañero y ellos a él” (EA2).

El trabajar en binas y en pequeños equipos, les gustó a los alumnos porque entre ellos platicaron sobre el tema, se preguntaron, se completaron información, se apoyaron y con todo ello se enriqueció el trabajo de forma colaborativa. En cuanto a la evaluación, se revisaron o coevaluaron al aportar entre ellos mismos lo que necesitaban. Al utilizar el mismo lenguaje entre pares, se les facilitó entender lo que estaban evaluando y cómo evaluarlo, al mismo tiempo que al enseñar algo a otro compañero les ayudó a apropiarse de los contenidos.

Uso de instrumentos de evaluación.

Los instrumentos de evaluación son medios los cuales sirven para valorar distintas situaciones y aprendizajes, a partir de criterios y estándares, enlazados a objetivos de aprendizaje mediante la rúbrica, para evaluar el desempeño y actuación del alumno; así como valorar el esfuerzo, progreso y logros del alumno al analizar su portafolio de actividades (Hamodi, López Pastor y López Pastor, 2015). Tanto los instrumentos como las herramientas o los recursos permitirán a profesor y alumno, contar con información acerca del logro de las competencias de los alumnos.

Los profesores identificaron que se realizó la aplicación de la rúbrica, la cual se explicó que fue “para evaluar el proyecto de Español” (CDo1) y ésta se “utilizó al inicio de la clase” (CDo3). Otro profesor señaló que “se usó el portafolio

para guardar las evidencias de aprendizaje de los alumnos” (CDo2).

Los alumnos identificaron que la rúbrica les explicó “que debían realizar y cuántos puntos obtendrían al hacerlo” (EA2); identificaron que tenían “una rúbrica por proyecto” (EA3), así como el uso del “portafolio para guardar sus trabajos”, (EA1 y EA2), es decir, sus producciones de clase. Los padres de familia expresaron que se apoyaron en la rúbrica como elemento importante para conocer avances y dificultades de sus hijos en el aprendizaje, “para identificar lo que los alumnos tienen que realizar y así en casa apoyarlos también” (CF2). Otro padre de familia identificó que le pareció “adecuado usar el portafolio de evidencias, porque en él los alumnos van guardando sus trabajos y en ocasiones los vuelven a retomar para mejorarlos o hacer otros trabajos” (CF1).

La Asesora Técnico Pedagógica expresó que “el uso del portafolio es adecuado para constatar los aprendizajes de los alumnos” (CATP), observó la aplicación de la rúbrica donde

se señalaron las valoraciones que los alumnos consideraron que tenían. Además, permitió la participación de los alumnos comentar los resultados que se obtuvieron de determinadas actividades, la razón de estos, es decir, cómo obtuvieron esos resultados, explicando cómo lo supieron resolver, cómo aprendieron (CATP).

Los profesores y el personal directivo concluyeron que fue interesante analizar un video de clase y evaluarla con el Cuadernillo de Estándares; “porque además de analizar la práctica pedagógica de otro profesor, pueden ir autoanalizando la suya e ir tomando ideas de otros docentes, cuyas aportaciones

se realizan mediante el mismo cuadernillo” (CS).

También coincidieron que ello fue positivo porque “aportó nuevos elementos para mejorar las condiciones educativas y valorativas en el grupo y que aportó elementos para la comprensión del aporte de la evaluación sobre el desempeño” (RDo2). Así mismo, señalaron que la profesora-investigadora sí aplicó una evaluación que favoreció el proceso de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de competencias, puesto que, “se puso en claro el aprendizaje que se esperaba en cada uno de los alumnos, mismo que le permitirá a futuro desarrollar determinadas competencias” (RDo3).

Además, señalaron que habían identificado que el propio alumno estuvo consciente de lo qué debía aprender y cómo lo lograría, esto gracias a que “tuvo a su alcance una herramienta que le permitiera verificar su desempeño, lo indujo al autocontrol y autorregulación desde afuera hacia adentro, es decir, tuvo una motivación externa que interiorizó para reflexionar sobre su propio aprendizaje” (RATP). Además de que “se usaron otros instrumentos que fueron de ayuda para recopilar evidencias de aprendizaje, entre ellos portafolios, exámenes, productos elaborados desde dentro hacia afuera, pero posteriormente interiorizaron el análisis de estos” (RDo4). Esto es, coincidieron con los planteamientos de Frade Rubio (2009) quien señaló que

Lo más importante para evaluar no es la recopilación de evidencias mediante instrumentos, sino el análisis que se desprende y, por tanto, las condiciones a las que se llega y lo que imponen en la mediación: la mejora continua del docente y del estudiante (p. 299).

De este modo se observó que las diversas formas de organización de la evaluación, coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación, en sus distintos momentos, diagnóstica, formativa y sumativa; con sus diversos instrumentos y herramientas, portafolio, examen, preguntas, productos, rúbrica; permitieron mejorar el desempeño académico requerido para obtener aprendizajes esperados, y de este modo alcanzar los estándares curriculares encaminados al logro de las competencias escolares. Los padres de familia estuvieron al tanto de las evaluaciones, de los aspectos que se tomaron en cuenta para evaluar, se trabajó en conjunto con ellos para realizar un plan de mejora para con sus hijos, en el cual se acordó que el propio alumno también estuviera al tanto de cuál era su rol en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

También se identificó que los instrumentos utilizados permitieron que los alumnos aprendieran a emitir juicios de valor sobre los aprendizajes y competencias logradas en los distintos momentos de evaluación: (a) al inicio [evaluación diagnóstica], (b) durante el proceso de enseñanza – aprendizaje [evaluación formativa] y (c) al final [evaluación sumativa]. Así mismo se consideró pertinente y positiva la aplicación de una rúbrica en la que se señalaron las valoraciones que los alumnos consideran que tienen; además se permite la participación de los alumnos en donde comentan los resultados que se obtuvieron de determinadas actividades, la razón de estos, es decir, cómo obtuvieron esos resultados, con la explicación de como lo supieron resolver, para conocer cómo aprendieron.

De esta manera, quedó claro que la profesora sí aportó nuevos elementos

para mejorar las condiciones educativas y valorativas en el grupo y que aportó elementos para la comprensión del aporte de la evaluación sobre el desempeño tanto de sus alumnos como de ese proceso en la práctica docente de otros profesores.

Conclusiones

Las conclusiones son juicios razonados, basados en la síntesis de los resultados, sustentados por el análisis de los datos. Aquí se presentan aquellos derivados de los resultados del análisis de la información.

Los resultados evidenciaron que se aplicaron nuevos mecanismos de evaluación inspirados en el constructivismo, basado en la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Que se puso énfasis en la autoevaluación y coevaluación más que en la heteroevaluación, tanto entre colegas como compañeros de grupo de alumnos. Con esto último se buscó que los propios alumnos se percataran de sus aprendizajes previos y los nuevos aprendizajes que adquirieron a través del uso de diversos instrumentos evaluativos como la rúbrica y el uso del portafolio de evidencias, los cuales no habían sido utilizados por la profesora-investigadora son los alumnos.

La aplicación de las estrategias de evaluación sirvió para mejorar el aprendizaje significativo de los alumnos pues se observó mejoría. Ello denotó que se puede mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la utilización de una nueva forma de evaluación por competencias.

Sin embargo, la estrategia puede seguirse mejorado, puesto que aún no permite la completa y correcta evaluación de las competencias, sólo de los aprendizajes esperados. Esto porque se identificó que en la planeación de la evaluación y en los instrumentos de evaluación utilizados, sólo se hizo énfasis en los aprendizajes esperados y no en los estándares de desempeño de los alumnos y por tanto, no se lograron visualizar totalmente sus competencias.

Sobre las preguntas de esta investigación se puede señalar:

1. ¿Cómo valorar el desempeño de los alumnos?

Se identificó que desde la planeación debe hacerse referencia a los distintos tipos de evaluación que se utilizarán para valorar el desempeño de los alumnos, no solamente el qué se evaluará y con qué instrumentos, sino en qué momento, quiénes serán los actores implicados, cuál técnica se usará e identificar qué se evaluará con cada instrumento y no de manera general.

2. ¿Cómo reunir evidencias e identificar el logro de los aprendizajes esperados que han adquirido los alumnos?

Se identificó que, a través de diversos instrumentos se pueden evaluar los aprendizajes esperados que adquirieron los alumnos, usando el portafolio de evidencias para su resguardo, después de haber analizado cada evidencia; los diversos instrumentos son: listas de cotejo, rúbricas de evaluación, examen escrito, uso de cuadernos y libros para resolver ejercicios variados, de forma individual en pequeños equipos y/o grupal. Dichos instrumentos son heteroevaluados, autoevaluados y coevaluados.

3. ¿Cómo identificar el nivel de logro de competencia en que se encuentra el alumno?

Gracias a la diversidad de instrumentos que se aplicaron, se pudo obtener distintos tipos de valoraciones. En algunos como la rúbrica, se identificó el nivel de logro alcanzado según el rasgo que se evaluó: conceptual, procedimental y actitudinal. Con la lista de cotejo se verificó el logro de determinado aprendizaje o del que le hace falta. Para ello ayudaron los argumentos de cada decisión

incorporados por parte del propio alumno en la lista de cotejo.

4. ¿Cómo lograr que el profesor, el propio alumno, y los padres de familia o tutores, utilicen los resultados de las evaluaciones como insumos para el aprendizaje?

El portafolio de evidencias sirvió para organizar las distintas actividades que se evaluaron con la lista de cotejo y/o la rúbrica, además, para que mejorarla una vez que se autoevaluó y se pudo transformar el proceso para obtener mejores resultados, al poner en práctica nuevas habilidades y conocimientos que se lograron después de haberse autoevaluado..

Estas conclusiones permiten afirmar que el desarrollo de mecanismos de evaluación de la práctica docente en la que participa el colectivo escolar, en acciones de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, son más productivos que los que desarrolla solo el propio profesor. Así mismo, que en esos procesos no tiene un peso más importante la heteroevaluación, que desarrolla la autoridad, sino que funge como complementaria. Ello dio lugar a que se realizara un plan de mejora con apoyo colaborativo, en donde el profesor del grupo pudo obtener una visión más amplia de su práctica docente.

Referencias

- Alzate Yepes, T., Puerta, A. y Morales, R. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (4). Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2301>
- Astorga, A. y Van der Bijl, B. (1991). Los pasos del diagnóstico participativo. *Manual de diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Humanitas.
- Bolívar Botia, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26 Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. (2003). Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarse. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 7 (1-2) Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56770205&iCveNum=6145>
- Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self Regulation and other more mysterious mechanisms [Metacognición, Control Ejecutivo, Auto-regulación y otros mecanismos mas misteriosos]. En F. Weinert y R. Kluwe (Eds.) *Metacognition, Motivation and Understanding* [Metacognición, Motivación y Comprensión]. Broadway: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (pp. 65-116).

- Chávez, A. (2001). Implicaciones educativas de la Teoría Sociocultural de Vygotsky. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. 25 (2), 59-65. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44025206>
- Collazos, A., Ochoa, S. F y Mendoza, J. (2007). La evaluación colaborativa como mecanismo de mejora en los procesos de evaluación del aprendizaje en un aula de clase. *Revista Ingeniería e Investigación*, 27(2), 72-76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/643/64327211.pdf>
- Contreras Sierra, E. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. *Pensamiento & Gestión*, 35, 152-181. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/646/64629832007.pdf>
- Contreras Oré, F. A. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras asignaturas. *Horizonte de la ciencia*, 6(10), 130-140. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960870014/570960870014.pdf>
- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative and Quantitative Approaches* [Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas]. California: Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dearden, R. F. (1976). *Problem in Primary Education* [Problema en Educación Primaria]. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- De la Garza Vizcaya, E. (2004). La evaluación educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(023), 807-816. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002302.pdf>
- Decortis, F. y Lentini, L. (2009). *Un enfoque sociocultural de la creatividad para el*

- diseño de entornos educativos. Recuperado de <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media19665.pdf>
- Delval, J. (2001). Hoy todos son constructivistas. *Educere*, 5(15), 353-359. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35651520.pdf>
- Escudero, J. (2004). *Análisis de la realidad local. Técnicas y métodos de investigación desde la animación sociocultural*. España: Narcea.
- Flavell, J.H. (1979). Cognitive monitoring [Monitoreo cognitivo]. In W.P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* [Habilidades de comunicación oral de los niños]. New York: Academic Press.
- Frade Rubio, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México, D.F.: Inteligencia educativa. Recuperado de <https://zona71sector5.files.wordpress.com/2013/09/desarrollodecompetencias-laurafraderuboio1.pdf>
- Frola, P. y Velázquez, J. (2011). *Competencias docentes para...La evaluación cualitativa del aprendizaje*. México: Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional S.C. Recuperado de <http://www.cbtequixquiac.edu.mx/library/jornadas/CUALITATIVA.pdf>
- Frola, R. H. (2011). *Maestros competentes a través de la planeación y la evaluación*. México: Ed. Trillas.
- García Ramos, J. M. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Madrid, España: CIDE. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/84258/08900265-IND.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gobierno de México. (1993). *Diario Oficial de la Federación*. México. Recuperado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_124_05mar93_ima.pdf

Gobierno de México. (2002). *Diario Oficial de la Federación*. México. Recuperado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_153_12nov02_ima.pdf

Gobierno de México. (2012). *Diario Oficial de la Federación*. México. Recuperado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_201_09feb12.pdf

Gobierno de México. (2017). *Diario Oficial de la Federación*. México. Recuperado el 2 de abril de 2022 de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488475&fecha=29/06/2017

Gobierno de México. (2019). *Diario Oficial de la Federación*. México. Recuperado el 2 de abril de 2022 de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_237_15may19.pdf

Hamodi, C., López Pastor, V. M. y López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100009

Johnson, A. (2003). *Desarrollo de las habilidades de pensamiento. Aplicación y planificación para cada disciplina*. Buenos Aires: Troquel.

López Frías, B. S. (2013). *Pensamiento crítico y creativo*. México: Trillas.

- Martínez Miguélez, M, (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27-39. Recuperado de http://brayebran.aprenderapensar.net/files/2010/10/MARTINEZ_InvAccionenelAulapag27_39.pdf
- Mejía Botero, F., Santiago Benítez, G., Pacheco Cámara, M. y Resendiz Arreola, J. (2009a). *Estándares para la Educación Básica. Etapa Piloto. Estándares de Desempeño Docente en el Aula. Cuadernillo 2. Anexos*. México, D. F.: Centro de estudios educativos, A. C.
- Mejía Botero, F., Santiago Benítez, G., Pacheco Cámara, M. y Resendiz Arreola, J. (2009b). *Estándares para la Educación Básica. Etapa Piloto. Estándares de desempeño docente en el aula. Cuadernillo 3. Formato de Autorregistro e Instrumento de Estándares de desempeño docente en el aula*. México, D. F.: Centro de estudios educativos, A. C.
- Mejía Botero, F., Santiago Benítez, G., Pacheco Cámara, M. y Resendiz Arreola, J. (2009c). *Estándares para la Educación Básica. Etapa Piloto. Estándares de desempeño docente en el aula. Cuadernillo 1. Manual para la aplicación del instrumento*. México, D.F.: Centro de estudios educativos, A. C.
- Moral Santaella, C. (2008). Aprender a pensar- aprender a aprender. Habilidades del pensamiento y aprendizaje auto regulado. *Bordón*, 60(2), 123-137. Recuperado el 10 de octubre de 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2717070>
- Morán de Castro, M. C., Molina Roldán S. y Siles Molina, G. (2012). Aportaciones científicas a las formas de agrupación del alumnado. *Organización y Gestión Educativa*, 20(2), 13-18.

- Moreno Oliver, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, 33(131). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n131/v33n131a8.pdf>
- Moreno Oliver, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010
- Murillo, F. J. y Román, M. (2008). Evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 1-5. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2602495>
- Murillo, F. J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie53a05.pdf>
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1990): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Editorial Santillana/Aula XXI.
- Noguez Casados, S. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, REDIE*, 4(2),1-15. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-noguez.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid. Recuperado de <http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Docu>

mentos/educacion_tesoro.pdf

- Paris, S. G. y Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children [Fomentando la metacognición y motivación de los niños excepcionales]. *Journal of Remedial and Special Education*, 11, 7-15.
- Pérez Serrano, G. (2008). *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos Prácticos*. Madrid, España: Narcea S.A.
- Pressley, M. y Scheneider, W. (1997). *Introduction to memory development during childhood and adolescence* [Introducción al desarrollo de la memoria durante la infancia y la adolescencia]. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentes. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144. Recuperado el 9 de mayo de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/659/65908405.pdf>
- Ramírez Montoya, S. (Coord), (2010). *Modelos de enseñanza y métodos de casos*. México: Trillas.
- Ríos Cabrera, P. (2004). Evaluación en tiempos de cambio. Contexto Educativo. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías*, 7(12)9-31. Recuperado de <http://contexto-educativo.com.ar/2004/3/nota-03.htm>
- Rivera Muñoz, J. L. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de investigación educativa*. 8(14), 47-52. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2004_n14/a07.pdf
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de*

la Investigación Cualitativa. Granada, España: Ediciones Aljibe.

Rueda Beltrán, M. (2010). La recuperacion de la evaluación educativa. *Perfiles educativos*, 32(128), 47-52. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n128/v32n128a1.pdf>

Sarmiento Santana, M. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las NTIC. Una estrategia de formación permanente*. Cataluña, España: Uiversitat Rovira I Virgili. Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TESIS_CAPITULO_2.pdf;sequence=4

Sánchez Mendiola, M. y Martínez González, A. (Coords.) (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje. Instrumentos y estrategias*. México: Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación. CODEI. Recuperado de https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf

Schmelkes, C. y Elizondo Schmelkes, N. (2010). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. México, D.F.: Acabados Editoriales Incorporados.

Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México. Recuperado de https://issuu.com/liochma/docs/programa2004_preescolar

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Plan de Estudios 2006*. México. Recuperado de <https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/planestudios2006.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007*

– 2012. México. Recuperado de <https://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/mexico-education-sectoral-programme.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria. Etapa de prueba*. México. Recuperado de <https://es.slideshare.net/eliusk8/educacion-basica-primaria-presentation>

Secretaría de Educación Pública. (2009). *Curso básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por Competencias en la Educación Básica 2009*. México, D.F.: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2010a). *Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria: 2° y 5° grados. Módulo1: Fundamentos de la Reforma*. México, D.F.: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2010b). *Curso básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. Planeación didáctica para el desarrollo de Competencias 2010*. México, D.F.: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2010c). *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Docentes de Primaria. Módulo 3: Evaluación para el aprendizaje en el aula*. México, D.F.: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México, D.F.: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Tercer Grado*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (2013a). *Programa Sectorial de Educación 2013*

– 2018. México. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/36765/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2013b). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México. Recuperado de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_4_Estrategias_instrumentos_evaluacion.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2016). *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México. Recuperado de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017b). *Modelo Educativo para la Educación Básica. Educar para la libertad y la creatividad*. México. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Evaluar para aprender. La evaluación formativa y su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje*. México. Recuperado de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/>

evaluacion/pdf/cuadernillos/Evaluar-para-aprender-digital.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020 – 2024. Programa Sectorial Derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019 – 2024*. México. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/pse_2020_2024.pdf

Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2008). *Alianza por la calidad de la Educación*. México. Recuperado de http://www.alianzacivica.org.mx/guia_transparencia/Files/pdf/educacion/9_ALIANZAPORLACALIDADDELAEDUCACION/9_ALIANZAPORLACALIDADDELAEDUCACION.pdf

Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. (2010). *Estándares de desempeño docente en el aula para la Educación Básica en México*. Documento Base. Recuperado de https://issuu.com/may_ismael/docs/2desdoc_esp

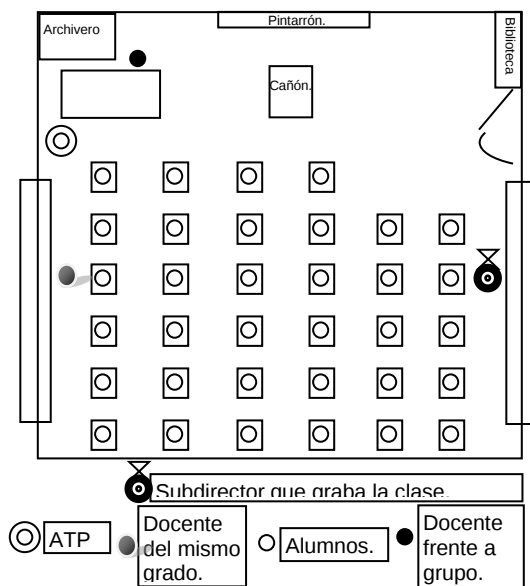
Tobón, S. (2010). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: Ecoe Ediciones Ltda.

Viera Torres, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. 26, 37-43. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/373/37302605.pdf>

Waisburd, G. (2009). Pensamiento creativo e innovación. *Revista Digital Universitaria*, 10(12), 1-9. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art87/art87.pdf>

Apéndices

Registro de Conversación de Estándares de Desempeño Docente en el Aula



Lugar: Aula de 3° grado de una escuela primaria pública, urbana.

Fecha: 17 de Enero de 2012.

Duración: 60 minutos.

Propósito de la sesión: Determinar los mecanismos de evaluación que utiliza la presente investigadora y docente frente a grupo.

Tema:

Asignatura: Español.

Asistentes: ATP como heteroevaluador. Docente del grado paralelo como coevaluador. Docente frente a grupo como autoevaluador y alumnos.

Coordina la sesión: Subdirectora.

Hora	Interacción	Comentarios
7:40-8:00	Antes del timbre de la hora de entrada, la maestra se encuentra en el salón leyendo periódicos mientras los alumnos van llegando a dejar sus mochilas. Algunos alumnos entraban y salían del salón de clase sin percatarse de la maestra. Pero 5 minutos antes de entrar, 6 alumnos se interesaron en las imágenes que estaban en algunos periódicos y los pidieron prestados.	La maestra realizó la lectura de periódicos para que los alumnos le preguntaran qué hacía y qué estaba leyendo, y se interesaran en leer para así entrar al proyecto de la lectura de noticias, que se vería durante la clase.
8:00-8:10	La maestra comenzó a hacerles preguntas a los alumnos sobre el clima (frío), preguntó quiénes tenían gripe, tos o que hubieran ido al doctor recientemente y por qué motivo. Algunos alumnos se sienten incómodos y expresan que están muy juntas sus filas.	Esto sucedió porque la docente coevaluadora y la ATP heteroevaluadora no habían llegado a la clase, y como no quería que se perdieran el inicio de la actividad, los introdujo con algunas preguntas planeadas en ese momento, para resolver el imprevisto y que planteó que

Hora	Interacción	Comentarios
		posteriormente podría retomarlas. Estas no era precisamente las preguntas importantes para comenzar el proyecto, sin embargo, considero que en ese momento fueron importantes porque eran preguntas sobre la realidad de los alumnos y sirvieron también para Introducirlos al tema.
8:10-8:20	Llegaron los docentes que evaluarían a la investigadora y docente frente a grupo. Además estuvo presente la maestra de apoyo, no como evaluadora, sino como auxiliar. La docente las dirigió hacia la última fila donde estaban sus asientos. Los alumnos saludaron a las docentes, pero inmediatamente se olvidaron de su presencia, porque la investigadora continuó con la clase. Les explicó por qué motivo les preguntaba sobre sus salud, y por qué estaba preocupada por quienes habían asistido al doctor. Les explicó que el clima prevaleciente era frío y cuando no se tienen los cuidados adecuados, pueden enfermarse, y si se enferman deben ir al doctor inmediatamente; evitar la automedicación porque puede esconder algunos síntomas. Les recordó que una alumna había comentado la clase anterior que ella escribió su autobiografía, en la cual explicaba que en el año de 2009 se había preocupado por la enfermedad de la influenza AH1N1, la cual, actualmente en las noticias estaban recordando por las bajas temperaturas y porque habían surgido algunos casos en nuestro estado y debían continuar con las medidas de prevención y acudir al médico. Además les dijo que recordaran que la principal característica de la Influenza AH1N1, es la fiebre, y les pidió que participaran diciendo qué era la fiebre, recordando lo visto en la clase de naturales. Les dijo a los alumnos que ella prendió la televisión y ya estaban hablando de esta noticia y no la pudo escuchar toda, entonces compró el periódico y ahí aparecía.	Me di cuenta que los niños se quejaban del poco espacio que tenían entre las filas, porque se estaba destinando un espacio para las docentes que evaluarían y otro espacio para colocar la cámara. Los alumnos ya están acostumbrados a que los graben, porque sólo por unos minutos sintieron curiosidad por la cámara, pero casi inmediatamente ya no le prestaban atención, y no se intimidaron por la presencia de otros maestros, porque la docente investigadora afirmó que en ocasiones la maestra de apoyo o el psicólogo se encuentran presenten en las

Hora	Interacción	Comentarios
		clases apoyando a algunos alumnos que lo requieren y han sido canalizados. Al no sentirse intimidados, existió soltura por parte de los alumnos y trabajaban como lo hacen en otros momentos, según comentarios de la docente investigadora, de la maestra de apoyo, y de la subdirectora. Este momento puede verse como un feedback.
8:20-8:30	Posteriormente algunos alumnos dijeron que la docente investigadora no estaba viendo la noticia de la Influenza en el periódico, que estaba viendo una de un pescado. Entonces la docente investigadora corroboró la información, primero diciendo que la noticia del pescado (la cual los niños observaron que leía), la leyó después de leer la noticia de la influenza. Fue hacia su escritorio y buscó la noticia y se las mostró a los alumnos.	Los niños comienzan a explicar que estaban viendo el periódico antes de entrar a clase.
8:30-8:40	La docente investigadora pregunta qué les llamó la atención a los alumnos del periódico, porque algunos lo leyeron antes de entrar a clase. Los alumnos comenzaron a explicar lo que habían visto (todos los que leyeron el periódico querían participar al mismo tiempo). La docente les indicó que debían hablar por turnos, como siempre lo hacen, levantando la mano para pedir la participación, lo cual hicieron; pero una vez que participaban, los demás alumnos sentían curiosidad y les hacían preguntas sobre lo que leyeron, interrumpiendo las participaciones de otros alumnos. La docente alzó la voz para explicar que una alumna vio un periódico y sólo con mirarlo dijo: “este periódico de seguro les interesará a los niños”, entonces preguntó que por qué creían que ella pensaba eso, y les mostró el periódico, varios alumnos varones se acercaron al periódico, se lo arrebatában unos a otros y se reunieron en pequeño grupo para leerlo, y la docente les permitió hacer esto mientras seguía con la clase, sin prestarles atención a los alumnos que tenían el periódico.	En la grabación se escucha mucho ruido y muchas voces de los alumnos, pareciera que están irrespetando su turno de participación, y no se entiende de qué hablan; pero en realidad todos están hablando del tema y sienten curiosidad por los periódicos. La docente alzó la voz para captar la atención de los alumnos y que escucharan con

Hora	Interacción	Comentarios
	Luego de un par de minutos les pidió el periódico, pero no querían soltarlo, entonces le pidió a uno de los alumnos que lo mostrara al resto del grupo porque querían saber qué era (era el periódico de la sección de deportes), entonces los demás comprendieron por qué tanta curiosidad por parte de los varones.	atención sin pedirles la atención. La docente no les prestó atención a los alumnos que tenían el periódico porque estaban interesados en él y eso era parte del proyecto, que sintieran curiosidad por ello y los demás alumnos sentían curiosidad por la curiosidad de los niños y eso los hizo querer saber qué estaban viendo.
8:40-8:50	Les preguntó a los alumnos si habían leído alguna vez el periódico, qué les gustaban leer, quiénes leían en su casa y si leían mucho. Algunos alumnos comenzaron a decir que sí lo leían, que no siempre, que solo deportes, o la cartelera del cine, o que leían sobre los accidentes. Una alumna comenzó a hablar de las noticias de la televisión. La maestra no la interrumpió, pero al final le aclaró que en la televisión pasan noticias pero en otros lugares también, preguntó en dónde más y le respondieron que en la radio, en internet, y en el periódico, con ello volvió a retomar el tema del periódico y las noticias que en él están. Había muchas participaciones. La maestra no le daba la participación a un alumno que a cada momento levantaba la mano. Después preguntó si sabían el nombre de algunos periódicos a lo que contestó un alumno: "el de seguridad", la docente no lo corrigió pero le enseñó dos periódicos diferentes (el mercurio y el expreso) y le hizo ver que eran dos periódicos y ambos en una parte decían seguridad, entonces otros alumnos aclararon que esas son secciones, y nombraron varios periódicos. La docente traía consigo 6 periódicos, y sólo habían nombrado 5. Un alumno dijo otro nombre pero los demás alumnos no lo escucharon. La docente siguió insistiendo en que participaran con otro nombre y nadie lo hacía. El alumno que había dicho el sexto nombre por fin accedió a repetir su respuesta y los demás lo felicitaron. Entonces la docente les dijo que precisamente en ese día, comenzarían el siguiente proyecto de español que se trata de las noticias en los periódicos.	Los alumnos se interesaron en el proyecto, todos querían participar y hablaban del tema. La docente no le daba participación a un alumno porque él siempre participa y quería que otros alumnos participaran. La docente seguía insistiendo en que dijeran el nombre del 6to periódico, porque había escuchado que un alumno lo mencionó, y quería que él lo repitiera (el alumno presenta algunas necesidades educativas de aprendizaje, motoras y de lenguaje), por ello quería que participara. Cuando sacaron su libro, se percataron los alumnos de los

Hora	Interacción	Comentarios
		aprendizajes esperados para el proyecto, pero la docente no les informó el propósito de la clase.
8:50-9:10	La docente les pidió a los alumnos que sacaran sus libros, mientras ella encendió su computadora y el proyector y les presentó el proyecto del libro en el pintarrón. Los niños leyeron los aprendizajes esperados y comenzaron con la primera actividad, la cual precisamente era responder las preguntas que ella les hizo de forma oral y que de igual manera las contestaron. Les dijo que pasarían a escribir las respuestas en la computadora, porque siempre lo hacen en papel bond, pero ya no hay espacio para pegarlas en el salón, entonces todos apoyarán a hacerlo en la computadora, proyectando la actividad, luego se imprimirían las hojas para cada alumno y al continuar el proyecto, irían mejorando las respuestas. Para seleccionar a los alumnos, debajo de sus bancos se pegaron los números de las preguntas, un alumno tuvo la oportunidad de pasar dos veces. Los alumnos se corregían los escritos de las respuestas, argumentaban, se complementaban.	Los papелitos debajo del banco de los alumnos, fueron puestos estratégicamente en los bancos de quienes no participan mucho o que tienen problemas de conducta (una alumna se siente excluida del salón y por ello se le intenta integrar). El alumno que participó dos veces, es el alumno con NEE, el cual pasó a escribir en la computadora las respuestas que se contestan de manera corta, puesto que él sólo conoce las letras y está iniciándose en la escritura.
	Terminando de escribir formarían equipos para continuar con las actividades, pero estas actividades ya no fueron grabadas ni autoevaluadas.	La clase videograbada debía durar 60min. por ello sólo se grabaron las primeras actividades. La docente hablaba muy rápido para optimizar el tiempo.

Apéndice B. Guía para realizar los registros de observación

Proyecto de intervención: La evaluación de aprendizajes en el aula desde el enfoque por competencias.

Objetivo: “La presente guía tiene como objetivo, identificar mediante la observación, el conjunto de acciones que lleva a cabo el docente para estimar, apreciar, calcular o señalar el valor (la evaluación) de los aprendizajes esperados y las competencias que están adquiriendo los alumnos de un grupo de educación primaria”.

- ¿A quién se va a observar?

Al docente frente al grupo de educación primaria.

- ¿Cuándo se va a observar?

Cuando esté trabajando con los alumnos un contenido programático.

- ¿Qué se pretende observar?

1. Qué estrategias utiliza el docente para evaluar el aprendizaje de los alumnos: a) si utiliza un conjunto de acciones planificadas sistemáticamente, b) si estructura las acciones en función del tiempo, c) si corresponden las acciones a los objetivos planteados, d) si se evalúan los logros de acuerdo con los objetivos planteados.
2. Instrumentos o medios que utiliza para evaluar.
3. ¿Quiénes, cómo y con qué evalúan durante la clase?: alumnos o docentes, si se realiza la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.
4. En qué momento de la clase se desarrollan actividades de evaluación: al inicio, durante la clase, al final de la clase.

5. Tipo de preguntas que realiza el docente a sus alumnos: abiertas o cerradas.
6. Forma de organizar a los alumnos durante las clases: grupal, equipo, individual.
7. Acciones que desarrolla el docente para propiciar que los alumnos se den cuenta de sus logros y progresos.
8. El docente recuerda o comunica los propósitos del trabajo diario, los aprendizajes esperados y las competencias que van a desarrollar; en qué momentos de la clase y actividades lo hace.

Apéndice C. Diario de campo

Fecha: 17 de enero de 2012.

7:40 a.m. – 9:10 a.m.

Tipo de Actividad: martes de la segunda semana de clase, regresando de las vacaciones de diciembre.

Grupo 3° 8. Docente: Mayra Alejandra Trejo Sánchez.

Objetivo: identificar cuáles aspectos debo corregir sobre la propia práctica docente, referente a la planeación (la preparación previa que hace el docente del qué, cómo y para qué de la clase, para propiciar el aprendizaje de los alumnos); gestión curricular (el conocimiento y puesta en práctica que realiza el docente, del conjunto de saberes que integran los contenidos de las asignaturas); gestión didáctica (el conocimiento y puesta en práctica que realiza el docente, del conjunto de saberes –conocimientos- y acciones metodológicas –uso de métodos y estrategias-, orientadas a promover procesos de aprendizaje en los alumnos); y la evaluación (las acciones que realizan docentes y alumnos, con el fin de expresar valoraciones, mediante la sistematización de evidencias pertinentes sobre los procesos y resultados de los alumnos).

Descripción:

Como docente se procura dar una imagen adecuada a los alumnos, y que vean en uno lo que queremos que ellos adopten ciertas actitudes para sí mismos, como en el caso de la lectura, que los alumnos se motiven a leer cuando ven al docente que lee por gusto.

Entendiendo esta premisa, es que, para cada proyecto que se emprende,

con anticipación se realizan algunas acciones para que el alumno las observe y sienta curiosidad al respecto. Es por ello que, para el Proyecto “Explorar periódicos y comentar noticias de interés.”, se partió de que los alumnos observen días previos a la clase, y antes de iniciar las clases del presente día, observen a la docente leer un periódico y que vayan acercándose a preguntar qué se lee e incluso, pedir prestado el periódico. Se prestaron algunos periódicos a quienes lo solicitaban.

Así comenzó esta mañana de clase. Antes de las 8:00 ya se había instalado la cámara que videograbaría la clase, a los niños se les comentó días antes que acudirían a hacer la grabación y se les comentó que estarían algunas personas dentro de la clase observando la misma. Si bien este día estarían acompañándonos personal de educación (subdirectora de la escuela, ATP y maestra de apoyo de USAER), los alumnos no se sentían intimidados por su presencia y actuaban de forma normal, quizá por el hecho de que la maestra de USAER suele estar en nuestras clases apoyando al alumno que requiere una atención más individualizada al ser un niño con necesidades educativas especiales (NEE) con discapacidad; así mismo, personal de dirección han estado presentes en algunas otras clases durante el ciclo escolar y, en ocasiones anteriores, se ha utilizado la videograbación para autoevaluar algunas clases.

A las 8:00am timbraron, aún no llegaba la maestra de USAER ni ATP, sin embargo desde las 7:40 se estaba grabando por parte de la subdirectora del plantel.

De igual forma comenzamos la clase, pero atendiendo el imprevisto

mencionado arriba, no se dio inicio a empezar el proyecto en libro o cuaderno. En esta ocasión no se pidió a los alumnos pasar a ocupar sus lugares ni que sacaran algún material de clase. La docente se dirigió al escritorio e hizo como que estaba esperando que ellos ocuparan su asiento mientras seguía leyendo el periódico. Se tuvieron que improvisar algunas preguntas para que el tiempo fuera ocupado para el mismo proyecto, pero dando pauta para la llegada del personal educativo que faltaba.

Entre las preguntas fue sobre el clima, que si bien, no eran tan relevantes para el proyecto, podría usarse para introducir a las preguntas generadoras. Sobre el frío platicamos de la importancia de cuidarse, de abrigarse bien, de evitar consumir cosas frías para evitar enfermarse. Se retomó un tema que se había visto anteriormente sobre la influenza, platicando de experiencias previas sobre la enfermedad y a quiénes les había dado ya.

Por momentos se interrumpía la clase, ya que algunos alumnos se quejaban del espacio del salón de clase, el cual anteriormente se les había comentado que sería reducido para poder acomodar la cámara y que estuviera el personal en un lugar asignado. Sin embargo, les seguía siendo incómodo.

Se procedió a retomar el tema explicando que sobre la influenza se había escuchado esa mañana, una noticia en la televisión, pero al poder verla toda, se tomó la decisión de comprar el periódico para ver si ahí venía la noticia.

Algunos alumnos comentaron que no vieron que se estaba leyendo la nota de la influenza sino otra, por lo que se les explicó que además de leer la noticia que se les decía, se aprovechó a leer todo lo que se pudiera, de diversos temas;

entonces algunos alumnos empiezan a explicar qué noticias leyeron ellos.

En el grupo se tiene la dificultad de que algunos alumnos aún no respetan los turnos para hablar, por lo que se sigue haciendo hincapié en la importancia de escucharse unos a otros, pero a veces entre ellos hablan en bajito mientras otros alumnos están participando, evitando así que presten atención a todas las participaciones.

Algunos alumnos conservaron los periódicos para que siguieran explorándolos durante la clase y seguir motivando a otros alumnos para que los leyeran. En este punto se considera que pudo haberseles dicho que externaran al grupo sobre lo que les llamaba la atención para mostrarlo al grupo, pero se omitió esta experiencia, ya que algunos alumnos externaban que nunca habían leído un periódico y pudo aprovecharse el momento para que quienes trajeran el periódico lo prestaran a los que no lo habían leído o nunca lo habían leído y le conocieran.

Unos alumnos comentaban que las noticias también salían en la televisión, y comenzaron a participar diciendo algunos programas que veían que no eran precisamente de noticias; se tuvo que concentrar a los alumnos y regresarlos al tema. Considero que se pudieron realizar preguntas más específicas para no desviar tanto la atención. Se les tuvo que explicar que en la televisión pasan noticias y que como ocurrió en la mañana, a veces queremos saber más al respecto y como a veces ya no se repiten en la televisión ni en la radio (se explicó que en la radio también hay espacios de programas de noticias), es bueno tenerlas de forma escrita para leerlas las veces que ocupemos; para ello se utiliza el periódico, y actualmente los periódicos que están en internet.

Después se les preguntó a los alumnos que sí han leído periódicos, cuáles conocen. Los alumnos gritaban las respuestas, nuevamente se les pidió que levantaran su mano y esperaran a que se les asignara un turno para participar, pero algunos no lo respetan.

Hay algunos alumnos que son los que siempre participan en clase, sin embargo, se trata de que todos participen y se busca darles oportunidad a otros alumnos. En este punto se consideró que pudo explicárseles a los alumnos que ya habían participado, que se daría la oportunidad a otros alumnos, pero que, si no se decían todas las respuestas y ellos las sabían, se les volvería a dar la participación, quizá de esa forma no se hubieran sentido tan ansiosos de querer gritar las respuestas, ponerse de pie brincando para que se les diera la oportunidad, y podrían dar la oportunidad a los demás.

Cuando se dieron los nombres de los distintos periódicos se explicó que ese día comenzarían con un proyecto que permitiría explorar más periódicos y elaborar uno al final. Sin embargo, faltó realizar más preguntas generadoras que tría planeadas: ¿para qué sirve el periódico?, ¿qué tipo de información contienen?, ¿cómo está organizado?, ¿qué creen que es una noticia? Si bien algunos alumnos hablaron de una nota periodística que les causó interés sobre un tema de seguridad, no se usó esa información para ahondar en algunas preguntas y se pasó directamente a abrir el libro y leer los aprendizajes esperados sin darles el propósito de la clase.

El libro fue proyectado en el pintarrón, y algunos alumnos pasaron a escribir en la computadora las respuestas que se les de forma oral, al inicio de la clase;

más adelante se entregaría la impresión con las preguntas y respuestas que escribieron. Se pidió la participación a quienes les tocara un papelito pegado debajo de sus bancos con el número participante.

A8 es el alumno con NEE, quien tiene dificultad motora tanto fina como gruesa, también acude a que le apoyen en lenguaje y aprendizaje. Está aprendiendo las letras del abecedario, por lo que, cuando participa, él externa la participación de forma oral y gracias a la computadora, se le va deletreando letra por letra la palabra que va a escribirse y él puede ir apalmando las teclas necesarias, aunque lo hace de forma pausada, por lo que suele aplicarse que se le cuestione con preguntas cuya respuesta sea corta.

La videograbación debió terminar, sin poder llegar si quiera a mostrarles a los alumnos el propósito de la clase, el producto final que elaboraríamos, ni la rúbrica evaluativa que se usaría para valorar el proyecto además del trabajo final. Sin embargo, al continuar con la clase se fue dando de forma paulatina, pero en este primer momento no se pudo apreciar el trabajo que conllevó.

Apéndice D. Cuestionario a padres de familia

Estimado padre de familia

Este cuestionario tiene el propósito de identificar algunos aspectos de su concepción de evaluación de los aprendizajes. Éste servirá para orientar de mejora manera la evaluación que de ello se hace a sus hijos a través de planes de mejora. No es necesario que escriba su nombre. Solo le pido que conteste las preguntas que se le planean con los comentarios que considere pertinentes.

Instrucciones: Conteste las preguntas que se le hacen escribiendo en las líneas las respuestas que considere adecuadas a lo que en cada pregunta se le plantea. Sus respuestas me permitirán tomar la decisión de aplicar el cuestionario a los padres de familia de mi plantel educativo, con el fin de desarrollar mi trabajo de investigación, y propiciar así el uso de estrategias e instrumentos de evaluación que me permitan valorizar de mejor manera los aprendizajes esperados y las competencias de los educandos. Cada pregunta tiene un espacio para hacer comentarios y/o sugerencias en dado caso que la pregunta no esté clara o no se entienda.

1.- ¿Usted conoce cómo se lleva a cabo la evaluación de los aprendizajes de su hijo (a)?

No _____ Si _____

Comentarios:

2.- Explique ¿en qué consiste la forma de evaluación de los aprendizajes de su hijo (a) que lleva a cabo el profesor o la profesora en el grupo?

R.-

Comentarios:

3.- ¿De qué manera se le informó acerca de la forma de evaluación que se llevaría a cabo dentro del grupo?

R.-

Comentarios:

4.- ¿Está conforme con la manera de evaluar del profesor o profesora de su hijo (a)?

R.-

Comentarios:

5.- ¿Cómo puede apreciar que su hijo (a) aplica en casa lo que aprende en el aula?

R.-

Comentarios:

6.- ¿Considera que lo que su hijo (a) aprende en el aula, le es útil en la vida cotidiana?

No _____ Si _____

Comentarios:

7.- ¿Se ha acercado al profesor o profesora para preguntarle sobre la valoración de las actividades y los aprendizajes que se adquieren en el aula?

No _____ Si _____

Comentarios:

8.- ¿Usted conoce los aprendizajes que se espera que su hijo (a) aprenda durante determinado ciclo escolar?

No _____ Si _____

Comentarios:

9.- ¿Su hijo (a) tiene en sus cuadernos los propósitos o las competencias que debe adquirir con determinadas actividades o en algunos proyectos?

No _____ Si _____

Comentarios:

10.- ¿Apoya a su hijo (a) en la realización de las tareas?

No _____ Si _____

Comentarios:

11.- ¿Le han hecho de su conocimiento a usted o a su hijo los puntos que se evaluarán de determinadas tareas?

No _____ Si _____

Comentarios:

12.- ¿Cómo padre de familia ayuda a su hijo (a) a evaluar (apreciar, estimar, calcular el valor) de sus tareas y trabajos diarios? En caso de responder que sí, conteste la pregunta siguiente.

No _____ Si _____

Comentarios:

13.- ¿Cómo apoya la evaluación de su hijo en casa?

R.-

Comentarios:

14.- ¿Se le brindó algún medio para señalar o calcular el valor de las distintas actividades que realiza su hijo en clase o como tarea?

R.-

Comentarios:

Gracias por contestar el cuestionario.

Cuestionario a profesores

Estimado profesor

Este cuestionario tiene el propósito de identificar algunos aspectos de su concepción de evaluación de los aprendizajes. Éste servirá para orientar de mejora manera la evaluación que de ello se hace a los alumnos a través de planes de mejora. No es necesario que escriba su nombre. Solo le pido que conteste las preguntas que se le planean con los comentarios que considere pertinentes.

Instrucciones: Conteste las preguntas que se le hacen escribiendo en las líneas las respuestas que considere adecuadas a lo que en cada pregunta se le plantea. Sus respuestas me permitirán tomar la decisión de aplicar el cuestionario a los docentes que laboran en mi plantel educativo, con el fin de desarrollar mi trabajo de investigación, y propiciar así el uso de estrategias e instrumentos de evaluación que me permitan valorizar de mejor manera los aprendizajes esperados y las competencias de los educandos. Cada pregunta tiene un espacio para hacer comentarios y/o sugerencias en dado caso que la pregunta no esté clara o no se entienda.

1.- ¿Qué es para usted la evaluación?

R.-

Comentarios:

2.- ¿Para qué considera que sirve la evaluación?

R.-

Comentarios:

3.- Según su experiencia al evaluar los aprendizajes y las competencias que han adquirido sus alumnos, ¿cómo considera que la docente investigadora lleva a cabo la evaluación de los aprendizajes y las competencias de sus alumnos?

R.- Buena _____ Regular _____ Mala _____

¿Por qué? _____

Comentarios:

4.- En la planeación, ¿especificó los mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, estableciendo qué se evaluará, de qué manera se evaluará y cuándo?

R.- No ____ Si ____

Comentarios:

5.- ¿Cuáles son los diferentes instrumentos que utilizó la docente investigadora para evaluar a sus alumnos?

R.-

Comentarios:

6.- ¿En qué momentos se observa que la docente investigadora evalúa a sus alumnos?

R.-

Comentarios:

7.- ¿Cuáles son las actividades informales que usted observa que realiza la docente investigadora para contar con información diagnóstica?

R.-

Comentarios:

8.- ¿Explicó a los alumnos la manera en que se evaluaría la clase?

R.- No ____ Si ____

Comentarios:

9.- ¿Presentó a los alumnos los propósitos y los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase?

R.- No ____ Si ____

¿De qué manera lo hizo? ____

Comentarios:

10.- ¿Cómo promovió que los propios alumnos hicieran valoraciones sobre sus propios procesos y resultados?

R.-

Comentarios:

11.-¿Cómo explica a los alumnos la forma en que deben valorar su propio aprendizaje?

R.-

Comentarios:

12.- ¿Cómo promueve que los alumnos hagan valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros?

R.-

Comentarios:

13.- ¿Cómo el docente investigador difunde los resultados de las valoraciones hechas por él, del propio alumno o entre los alumnos?

R.-

Comentarios:

14.- ¿El docente investigador cuenta con un expediente individual por alumno o portafolio de los alumnos con registros, producciones, pruebas y observaciones que le permitan dar un seguimiento de sus procesos?

R.- No _____ Sí _____

En caso de contestar qué si, especificar qué instrumento utiliza.

R.-

Comentarios:

15.- ¿Tiene alguna sugerencia que pueda orientar la acción de la docente investigadora hacia otras prácticas de evaluación?

R.-

Comentarios:

Gracias por contestar el cuestionario.

Cuestionario para personal directivo

Estimado directivo

Este cuestionario tiene el propósito de identificar algunos aspectos de su concepción de evaluación de los aprendizajes. Éste servirá para orientar de mejora manera la evaluación que de ello se hace a los alumnos a través de planes de mejora. No es necesario que escriba su nombre. Solo le pido que conteste las preguntas que se le planean con los comentarios que considere pertinentes.

Instrucciones: Conteste las preguntas que se le hacen escribiendo en las líneas las respuestas que considere adecuadas a lo que en cada pregunta se le plantea. Sus respuestas me permitirán tomar la decisión de aplicar el cuestionario al director que labora en mi plantel educativo, con el fin de desarrollar mi trabajo de investigación, y propiciar así el uso de estrategias e instrumentos de evaluación que me permitan valorizar de mejor manera los aprendizajes esperados y las competencias de los educandos. Cada pregunta tiene un espacio para hacer comentarios y/o sugerencias en dado caso que la pregunta no esté clara o no se entienda.

1.- ¿Qué es para usted la evaluación?

R.-

Comentarios:

2.- ¿Para qué considera que sirve la evaluación?

R.-

Comentarios:

3.- ¿En su escuela se han llevado a cabo espacios de capacitación para trabajar con otras formas de evaluación en el aula?

No _____ Si _____

Comentarios:

4.- Si han recibido dicho apoyo, ¿en qué ha consistido y qué formas de evaluación les han sugerido?

R.-

Comentarios:

5.- En la planeación, ¿especificó los mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, estableciendo qué se evaluará, de qué manera se evaluará y cuándo?

R.- No _____ Si _____

Comentarios:

6.- ¿Cuáles son los diferentes instrumentos que utilizó la docente investigadora para evaluar a sus alumnos? Anotar todos los que haya utilizado, pero, en caso de haber utilizado instrumentos sugeridos en algún curso de capacitación, especificar también cuáles fueron.

R.-

Comentarios:

7.- ¿En qué momentos se observa que la docente investigadora evalúa a sus alumnos?

R.-

Comentarios:

8.- ¿Cuál es el instrumento utilizado para obtener información diagnóstica de los alumnos?

R.-

Comentarios:

9.- ¿Presentó a los alumnos los propósitos y los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase?

R.- No ____ Si ____ ¿De qué manera lo hizo? ____

Comentarios:

10.- ¿Explicó a los alumnos la manera en que se evaluaría la clase?

R.- No ____ Si ____

Comentarios:

11.- ¿Cómo promovió que los propios alumnos hicieran valoraciones sobre sus propios procesos y resultados?

R.-

Comentarios:

12.-¿Cómo explica a los alumnos la forma en que deben valorar su propio aprendizaje?

R.-

Comentarios:

13.- ¿Cómo promueve que los alumnos hagan valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros?

R.-

Comentarios:

14.- ¿Cómo el docente investigador difunde los resultados de las valoraciones hechas por él, del propio alumno o entre los alumnos?

R.-

Comentarios:

15.- ¿El docente investigador cuenta con un expediente individual por alumno o portafolio de los alumnos con registros, producciones, pruebas y observaciones que le permitan dar un seguimiento de sus procesos?

R.- No _____ Sí _____

En caso de contestar qué si, especificar qué instrumento utiliza.

R.-

Comentarios:

16.- ¿Tiene alguna sugerencia que pueda orientar la acción de la docente investigadora hacia otras prácticas de evaluación?

R.-

Comentarios:

Apéndice E. Entrevista

Guion de entrevista

Proyecto de investigación: La evaluación de aprendizajes en el aula desde el enfoque por competencias.

Tema: La evaluación de aprendizajes en el aula.

Técnica de investigación: Entrevista.

Tipo de entrevista: Abierta.

Función: Obtener información o datos, conocer el punto de vista de los sujetos entrevistados (alumnos a quienes se valúa y que llevan a cabo la evaluación de sus aprendizajes).

Instrumentos: Grabadora de voz y transcripción.

Lugar: En una escuela primaria pública urbana, de organización completa, en el centro de Ciudad Victoria, Tamaulipas.

Tiempo: 5 minutos.

Propósito: Conocer la opinión que los alumnos tienen acerca de la importancia de evaluar los aprendizajes.

Introducción: En el nuevo programa educativo, es fundamental que la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje; aporta información útil para los alumnos, los maestros y toda la institución; debe aplicarse continuamente para que permita identificar las áreas de mejora en el aprendizaje, con el fin de poner en marcha acciones correctivas.

Guion de entrevista:

¿Qué opinas de la forma cómo califico o evalúo las actividades que desarrollan?

¿Qué propondrías para que tomara en cuenta en tu calificación las diferentes actividades que desarrollas?

Ejemplo de entrevista

Rapport: Diálogo informal con el alumno (a), en el cual se busca generar un ambiente de confianza, para posteriormente preguntarle si acepta que se le realice una entrevista.

Se comienza platicando informalmente con algún (a) alumno (a); se habla sobre su opinión de la escuela, qué le parece, si le gusta, qué le gusta más; de su salón de clase, qué le gusta hacer y por qué; de las actividades de la clase, cuáles le gustan más y por qué. Se le pregunta si aceptaría participar en una entrevista, la cual se realiza con la finalidad de conocer su opinión acerca de la evaluación que se lleva a cabo en el aula.

Una vez que accedió, se le pregunta si acepta que se utilice una grabadora de voz, para grabar la entrevista, explicando que de esa manera podría tenerse un mejor registro de lo que se dice, en vez de escribir todo lo que se está dialogando; además de que después, esa entrevista será escrita para poder leerla y reflexionar sobre ella. Se le indicó que no se dirá su nombre para cuidar su anonimato, cuidar que su identidad no sea revelada.

Cuando aceptó la entrevista, se encendió la grabadora.

Transcripción de la entrevista.

Comienza la entrevista, inicia hablando el entrevistador, agradeciendo la entrevista y dando una introducción de ésta.

Ejemplo:

Entrevistador (E): Primeramente, agradezco que hayas aceptado que te entreviste. Quiero hacerte una entrevista acerca de la evaluación que se está llevando a cabo aquí en el aula; quisiera que tú, me dijeras con tus palabras... (se realiza la primera pregunta generadora elaborada en el guion de entrevista).

Al finalizar se realiza el cierre de entrevista.

Apéndice F. Encuesta para validar constructos

Estimado investigador:

Se solicita de usted su apoyo para definir los constructos “evaluación”, “estrategias”, “instrumentos”, “aprendizajes” y “competencias”. El propósito de la definición de los constructos es para validarlos, pues se utilizarán para analizar la reflexión que como profesora realizo de mi quehacer docente respecto a la evaluación.

Será un apoyo para que la comunidad educativa (docentes, directivos y padres de familia), puedan realizar un análisis crítico de mi quehacer docente y la reconstrucción del proceso de evaluación para rescatar el aprendizaje dentro del proceso de enseñanza basado en las nuevas experiencias de la práctica docente con el enfoque por competencias que marca la Reforma Integral de Educación Básica.

Trabajar con la intervención de la comunidad educativa, es parte de la estrategia de trabajo del proyecto “La evaluación de aprendizajes en el aula desde el enfoque por competencias”. Proyecto que se desarrolla por una investigadora y estudiante de posgrado de la Unidad Ciudad Victoria de la Universidad Pedagógica Nacional, en una escuela primaria.

Para responder a esta encuesta, se requiere de usted revisar la definición que se hace de cada constructo, y realizar los comentarios y sugerencias que permitan mejorar la definición. También, se le solicita describir cómo se comporta una persona que evalúa, que aplica estrategias, que usa instrumentos, que aprende, que es competente. Se le proporcionan unos cuadros para que anote

sus observaciones.

Agradezco de antemano su colaboración.

Constructo	Definición teórica	Su definición	Comentarios y sugerencias.	Constructo definitivo
Evaluación.	Acción de estimar, apreciar, calcular o señalar el valor de algo. Es la determinación sistemática del mérito, el valor y el significado de algo o alguien en función de unos criterios respecto a un conjunto de normas.	1. Es un proceso integral que implica asegurarse que las competencias han sido generadas o desarrolladas en los educandos conforme a las exigencias del plan y programa del grado que cursa y en perfecta cohesión con la formación integral del individuo enmarcada en los fines educativos.	1. Desde la evaluación del aprendizaje por competencias se sugiere considerar: La transversalidad en la enseñanza y en la valoración de los aprendizajes esperados. Recuperar el proceso y valorar de forma integral los productos. No se evalúan productos aislados sino el desempeño total del sujeto. Considerar que al poner de manifiesto una competencia la persona utiliza todo tipo de aprendizajes y saberes adquiridos Su evaluación debe ser global No es un examen final No es conveniente	Conjunto de acciones dirigidas a estimar, apreciar, calcular o señalar el valor de algo o alguien en función de unos criterios respecto a un conjunto de normas.

Constructo	Definición teórica	Su definición	Comentarios y sugerencias.	Constructo definitivo
		2. Valoración que se emite sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.	realizarla desde materias aisladas sino desde la visión integral del desempeño. 2. Debe reconocerse que la evaluación en sí es un proceso y no se trata de sólo de que el docente emita juicios terminales de sus alumnos, sino, que en conjunto valoren el aprendizaje y las mismas actividades.	
Estrategias.	Conjunto de acciones planificadas sistemáticamente en el tiempo que se llevan a cabo para lograr un determinado fin.	1. Es un conjunto de principios, operaciones y tácticas diseñadas de forma organizada para alcanzar los objetivos y convertirlos en logros de acuerdo con lo planeado.	1. Desde el aprendizaje por competencias se precisa que la estrategia sea mediadora entre el sujeto y la competencia, también se sugiere que se diversifiquen las estrategias para que estas puedan permitir la transferencia de la competencia en contextos	Conjunto de acciones planificadas sistemáticamente en el tiempo que se llevan a cabo para alcanzar los objetivos y convertirlos en logros de acuerdo con lo planeado.

Constructo	Definición teórica	Su definición	Comentarios y sugerencias.	Constructo definitivo
			distintos y en variadas oportunidades.	
		2. Recursos que poseen intencionalidad, mediante los cuales se busca el logro de los diferentes propósitos.	2. Varían las estrategias dependiendo del propósito.	
Instrumentos.	Medio del que nos servimos para hacer algo o conseguir un fin.	1. Es el medio concreto que permite llevar a la práctica la estrategia para el logro de objetivos propuestos.	1. El instrumento materializa los principios y las estrategias. Formalizando un documento, un aparato, etc. Que permita alcanzar un objetivo.	Medio del que nos servimos para hacer algo o conseguir un fin.
		2. No contestó	2. No contestó.	
Aprendizaje	Conjunto de saberes esenciales para el desarrollo, en la expectativa de que aprenderán con las experiencias vividas a través de las distintas áreas de aprendizaje y sus componentes.	1. El aprendizaje es un proceso múltiple que pone al sujeto en contacto con su realidad tanto externa (lo que el contexto le proporciona) como interna (los esquemas intelectuales de conocimiento con que cuenta) a la que aprehende, interioriza y representa	Considerar las diferencias individuales, contextuales, los antecedentes académicos y las oportunidades personales. Entender que el aprendizaje es un proceso para recuperar información, construir	Proceso donde de forma activa se movilizan saberes y se construyen nuevos conocimientos que son aplicados en la vida diaria.

Constructo	Definición teórica	Su definición	Comentarios y sugerencias.	Constructo definitivo
		haciéndola suya, y poniendo en práctica efectivamente si es necesario. 2. Los aprendizajes definen lo que se espera que aprendan los individuos en términos de saber, saber hacer y saber ser.	saberes, adquirir conocimientos, desarrollar competencias 2. Los aprendizajes esperados establecen los aspectos observables esenciales que se espera que los alumnos logren en términos de competencias como resultado del trabajo en uno o más proyectos didácticos.	
Competencias.	Es el saber, saber hacer y saber estar, saber el qué y el cómo, aprender no sólo los contenidos (el qué), sino que aprenda además a hacer algo con ellos (aprender cómo utilizarlos).	1. Es un término global que implica en conjunto el logro de conocimientos, actitudes, habilidades y valores que el sujeto debe desarrollar, interiorizar metacognitivamente y transferirlas a situaciones prácticas de la vida social y cotidiana que le permita vivir mejor.	1. Dejar de fragmentar el contenido de los programas a fragmentos aislados de saberes, evitar considerar que situaciones como el cuaderno más limpio, más completo implica que el sujeto es más competente tener claro que la competencia se logra en los niveles de desempeño, en	Es el logro de saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos) así como la valoración de las consecuencias derivada de ese hacer, es decir, saber ser (valores y actitudes).

Constructo	Definición teórica	Su definición	Comentarios y sugerencias.	Constructo definitivo
			el cambio de actitudes y en el mejoramiento de la persona.	
		2. Conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño, en situaciones y contextos diversos. Busca integrar los aprendizajes y utilizarlos en la vida cotidiana.	2. Hay que diferencia que una competencia no tiene relación con la competitividad. La competencia hace referencia al desarrollo integral de cada individuo.	

Acción.	Cómo se comporta la persona.	En la práctica educativa.	Acción definitiva.
Persona que realiza una evaluación.	1. Eso depende del enfoque que sustente la práctica de la persona que evalúe si es tradicional pensará que la evaluación le proporciona elementos para el control y la medición, generalmente el comportamiento es distante, serio y frío.	1. En la práctica educativa la evaluación es un instrumento de control, de valoración de logros a nivel general, institucional. En la práctica didáctica con el enfoque actual la persona que evalúa da oportunidad de reconstruir procesos, incorpora puntos de vista diversos de manera más precisa.	Proporciona evidencias abundantes. Presenta resultados a través de diversos instrumentos. Observa. Registra. Corrige. Cuestiona.

Acción.	Cómo se comporta la persona.	En la práctica educativa.	Acción definitiva.
	Si el enfoque de quien evalúa está centrado en la persona su comportamiento es cercano, se interacciona, se integran los procesos.		
	2. No contestó.	2. No contestó	
Persona que aplica estrategias de evaluación.	Se comporta de manera activa, prueba, aplica, interacciona.	La persona con base en sus planes aplica estrategias interacciona, posibilita vivenciar el aprendizaje, interacciona socialmente y cognitivamente.	Persona que utiliza diversos momentos para aplicar distintos instrumentos evaluativos, organizando a sus alumnos de diferente manera.
	2. No contestó.	Y si las estrategias son de evaluación se reconstruyen procesos.	
Persona que usa instrumentos evaluativos.	Utiliza con claridad los medios para lograr evidenciar los aprendizajes.	Se comporta de manera natural, interactiva, es capaz de reorientar los procesos y diseñar nuevos instrumentos si fuese necesario, o por demanda de los sujetos que aprenden o bien que son evaluados.	Persona que propone y deja que los alumnos propongan diversos recursos para evaluar lo que han aprendido y escucha lo que sus alumnos explican sobre lo que pueden mejorar.
	2. No contestó.	2. No contestó.	
Persona que aprende lo esperado.	Se comporta de manera segura confía en lo que aprendió.	Generalmente se puede confundir y se muestra pasivo, pero si aprende de forma más concreta.	Resuelve problemas Domina una o

Acción.	Cómo se comporta la persona.	En la práctica educativa.	Acción definitiva.
			más habilidades.
	Se comporta con seguridad, participa, apoya a otros.	2. No contestó.	Se expresa con claridad. Logra afrontar retos. Se desempeña activamente
Persona que es competente.	De manera segura e interesada.	Segura, confiada, capaz de aplicar lo que sabe en contextos, situaciones y con personas distintas.	Es segura, confiada, trasciende su aprendizaje a casa o de la casa al aula.
	Indaga, pregunta, cuestiona, reflexiona, mejora lo ya establecido, es segura, participa con entusiasmo.	Demuestra dominio de habilidades, destrezas, actitudes, conocimientos; realiza sus trabajos acordes a lo visto en la clase.	Se desenvuelve muy bien en determinadas áreas.

Apéndice G. Documentos de validación de cuestionarios

Validación de cuestionario para padres de familia

“La evaluación de aprendizajes en el aula desde el enfoque por competencias”

Instrumento para validar cuestionario para padres de familia sobre la evaluación de aprendizajes en el aula.

Estimado padre de familia:

Solicito a usted responder el presente cuestionario. El propósito de este cuestionario es validar el contenido de las preguntas que refieren a la aplicación de instrumentos y estrategias de evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para valorizar los aprendizajes esperados de los alumnos y las competencias que van desarrollando; las preguntas se aplicarán a los padres de familia de una escuela que participa en una comunidad educativa.

La comunidad educativa tiene como propósito apoyar a la profesora investigadora en acción a realizar un análisis crítico de su quehacer docente y la reconstrucción del conocimiento acerca de la enseñanza y la recuperación de los aprendizajes esperados basados en las nuevas formas de evaluación, con nuevos instrumentos valorativos y en diversos momentos durante todo el proceso educativo. El desarrollo de la comunidad educativa es parte de la estrategia de trabajo del proyecto “La evaluación de aprendizajes en el aula desde el enfoque por competencias”. Este proyecto de investigación es desarrollado por una investigadora y estudiante de posgrado de la Unidad 281 de Ciudad Victoria de la Universidad Pedagógica Nacional, en una escuela de Educación Primaria.

Para responder a este cuestionario, se requiere de usted revisar cada

pregunta de la guía anexa, se le sugiere hacer pertinentes y/o aclaratorias. Se le hace la aclaración de que se dará tratamiento anónimo a sus respuestas, por lo cual no se requiere que anote su nombre.

Al margen de cada pregunta se le dará un espacio para escribir comentarios y/o sugerencias, con el fin de mejorar el cuestionario, en caso de ser necesario.

Agradezco de antemano su colaboración.

Cuestionario a padres de familia

Instrucciones: Conteste las preguntas que se le hacen escribiendo en las líneas las respuestas que considere adecuadas a lo que en cada pregunta se le plantea. Sus respuestas me permitirán tomar la decisión de aplicar el cuestionario a los padres de familia de mi plantel educativo, con el fin de desarrollar mi trabajo de investigación, y propiciar así el uso de estrategias e instrumentos de evaluación que me permitan valorizar de mejor manera los aprendizajes esperados y las competencias de los educandos. Cada pregunta tiene un espacio para hacer comentarios y/o sugerencias en dado caso que la pregunta no esté clara o no se entienda.

1.- ¿Usted conoce cómo se lleva a cabo la evaluación de los aprendizajes de su hijo (a)?

No _____ Si _____

Comentarios:

2.- Explique ¿en qué consiste la forma de evaluación de los aprendizajes de su hijo (a) que lleva a cabo el profesor o la profesora en el grupo?

R.-

Comentarios:

3.- ¿De qué manera se le informó acerca de la forma de evaluación que se llevaría a cabo dentro del grupo?

R.-

Comentarios:

4.- ¿Está conforme con la manera de evaluar del profesor o profesora de su hijo (a)?

R.-

Comentarios:

5.- ¿Cómo puede apreciar que su hijo (a) aplica en casa lo que aprende en el aula?

R.-

Comentarios:

6.- ¿Considera que lo que su hijo (a) aprende en el aula, le es útil en la vida cotidiana?

No _____ Si _____

Comentarios:

7.- ¿Se ha acercado al profesor o profesora para preguntarle sobre la valoración de las actividades y los aprendizajes que se adquieren en el aula?

No _____ Si _____

Comentarios:

8.- ¿Usted conoce los aprendizajes que se espera que su hijo (a) aprenda durante determinado ciclo escolar?

No _____ Si _____

Comentarios:

9.- ¿Su hijo (a) tiene en sus cuadernos los propósitos o las competencias que

debe adquirir con determinadas actividades o en algunos proyectos?

No _____ Si _____

Comentarios:

10.- ¿Apoya a su hijo (a) en la realización de las tareas?

No _____ Si _____

Comentarios:

11.- ¿Le han hecho de su conocimiento a usted o a su hijo los puntos que se evaluarán de determinadas tareas?

No _____ Si _____

Comentarios:

12.- ¿Cómo padre de familia ayuda a su hijo (a) a evaluar (apreciar, estimar, calcular el valor) de sus tareas y trabajos diarios? En caso de responder que sí, conteste la pregunta siguiente.

No _____ Si _____

Comentarios:

13.- ¿Cómo apoya la evaluación de su hijo en casa?

R.-

Comentarios:

14.- ¿Se le brindó algún medio para señalar o calcular el valor de las distintas actividades que realiza su hijo en clase o como tarea?

R.-

Comentarios:

Gracias por contestar el cuestionario.

Validación de cuestionario a profesores

“La evaluación de aprendizajes en el aula desde el enfoque por competencias”

Cuestionario para validar cuestionarios a los docentes frente a grupo.

Estimado profesor(a):

Se solicita a usted responder el presente cuestionario. El propósito de este cuestionario es validar el contenido de las preguntas que refieren a la aplicación de instrumentos y estrategias de evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para valorizar los aprendizajes esperados de los alumnos y las competencias que van desarrollando; las preguntas se aplicarán a los docentes de una escuela que participa en una comunidad educativa.

La comunidad educativa tiene como propósito apoyar a la profesora investigadora en acción a realizar un análisis crítico de su quehacer docente y la reconstrucción del conocimiento acerca de la enseñanza y la recuperación de los aprendizajes esperados basados en las nuevas formas de evaluación, con nuevos instrumentos valorativos y en diversos momentos durante todo el proceso educativo. El desarrollo de la comunidad educativa es parte de la estrategia de trabajo del proyecto “La evaluación de aprendizajes en el aula desde el enfoque por competencias”. Este proyecto de investigación es desarrollado por una investigadora y estudiante de posgrado de la Unidad 281 de Ciudad Victoria de la Universidad Pedagógica Nacional, en una escuela de Educación Primaria.

Para responder a este cuestionario, se requiere de usted revisar cada pregunta de la guía anexa, se le sugiere hacer pertinentes y/o aclaratorias. Se le hace la aclaración de que se dará tratamiento anónimo a sus respuestas, por lo

cual no se requiere que anote su nombre.

Al margen de cada pregunta se le pide que agregue una sugerencia o comentario para mejorar el cuestionamiento, en caso de que se requiera.

Agradezco de antemano su colaboración.

Cuestionario a profesores

Instrucciones: Conteste las preguntas que se le hacen escribiendo en las líneas las respuestas que considere adecuadas a lo que en cada pregunta se le plantea. Sus respuestas me permitirán tomar la decisión de aplicar el cuestionario a los docentes que laboran en mi plantel educativo, con el fin de desarrollar mi trabajo de investigación, y propiciar así el uso de estrategias e instrumentos de evaluación que me permitan valorizar de mejor manera los aprendizajes esperados y las competencias de los educandos. Cada pregunta tiene un espacio para hacer comentarios y/o sugerencias en dado caso que la pregunta no esté clara o no se entienda.

1.- ¿Qué es para usted la evaluación?

R.-

Comentarios:

2.- ¿Para qué considera que sirve la evaluación?

R.-

Comentarios:

3.- Según su experiencia al evaluar los aprendizajes y las competencias que han adquirido sus alumnos, ¿cómo considera que la docente investigadora lleva a cabo la evaluación de los aprendizajes y las competencias de sus alumnos?

R.- Buena _____ Regular _____ Mala _____

¿Por qué? _____

Comentarios:

4.- En la planeación, ¿especificó los mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, estableciendo qué se evaluará, de qué manera se evaluará y cuándo?

R.- No ____ Si ____

Comentarios:

5.- ¿Cuáles son los diferentes instrumentos que utilizó la docente investigadora para evaluar a sus alumnos?

R.-

Comentarios:

6.- ¿En qué momentos se observa que la docente investigadora evalúa a sus alumnos?

R.-

Comentarios:

7.- ¿Cuáles son las actividades informales que usted observa que realiza la docente investigadora para contar con información diagnóstica?

R.-

Comentarios:

8.- ¿Explicó a los alumnos la manera en que se evaluaría la clase?

R.- No ____ Si ____

Comentarios:

9.- ¿Presentó a los alumnos los propósitos y los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase?

R.- No ____ Si ____

¿De qué manera lo hizo? ____

Comentarios:

10.- ¿Cómo promovió que los propios alumnos hicieran valoraciones sobre sus

propios procesos y resultados?

R.-

Comentarios:

11.-¿Cómo explica a los alumnos la forma en que deben valorar su propio aprendizaje?

R.-

Comentarios:

12.- ¿Cómo promueve que los alumnos hagan valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros?

R.-

Comentarios:

13.- ¿Cómo el docente investigador difunde los resultados de las valoraciones hechas por él, del propio alumno o entre los alumnos?

R.-

Comentarios:

14.- ¿El docente investigador cuenta con un expediente individual por alumno o portafolio de los alumnos con registros, producciones, pruebas y observaciones que le permitan dar un seguimiento de sus procesos?

R.- No _____ Sí _____

En caso de contestar qué si, especificar qué instrumento utiliza.

R.-

Comentarios:

15.- ¿Tiene alguna sugerencia que pueda orientar la acción de la docente

investigadora hacia otras prácticas de evaluación?

R.-

Comentarios:

Gracias por contestar el cuestionario.

Validación de cuestionario para personal directivo

“La evaluación de aprendizajes en el aula desde el enfoque por competencias”

Estimado director:

Solicito a usted responder al presente cuestionario. El propósito de este cuestionario es validar el contenido de las preguntas que refieren a la aplicación de instrumentos y estrategias de evaluación que llevan a cabo los profesores dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje para valorizar los aprendizajes esperados de los alumnos y las competencias que van desarrollando; las preguntas se aplicarán al personal directivo de una escuela que participa en una comunidad educativa.

La comunidad educativa tiene como propósito apoyar a la profesora investigadora en acción a realizar un análisis crítico de su quehacer docente y la reconstrucción del conocimiento acerca de la enseñanza y la recuperación de los aprendizajes esperados basados en las nuevas formas de evaluación, con nuevos instrumentos valorativos y en diversos momentos durante todo el proceso educativo. El desarrollo de la comunidad educativa es parte de la estrategia de trabajo del proyecto “La evaluación de aprendizajes en el aula desde el enfoque

por competencias”. Este proyecto de investigación es desarrollado por una investigadora y estudiante de posgrado de la Unidad 281 de Ciudad Victoria de la Universidad Pedagógica Nacional, en una escuela de Educación Primaria.

Para responder a este cuestionario, se requiere de usted revisar cada pregunta de la guía anexa, se le sugiere hacer pertinentes y/o aclaratorias. Se le hace la aclaración de que se dará tratamiento anónimo a sus respuestas, por lo cual no se requiere que anote su nombre.

Al margen de cada pregunta se le pide que escriba una sugerencia y/o comentario para mejorar el cuestionario, en caso de ser necesario.

Agradezco de antemano su colaboración.

Cuestionario para personal directivo

Instrucciones: Conteste las preguntas que se le hacen escribiendo en las líneas las respuestas que considere adecuadas a lo que en cada pregunta se le plantea. Sus respuestas me permitirán tomar la decisión de aplicar el cuestionario al director que labora en mi plantel educativo, con el fin de desarrollar mi trabajo de investigación, y propiciar así el uso de estrategias e instrumentos de evaluación que me permitan valorizar de mejor manera los aprendizajes esperados y las competencias de los educandos. Cada pregunta tiene un espacio para hacer comentarios y/o sugerencias en dado caso que la pregunta no esté clara o no se entienda.

1.- ¿Qué es para usted la evaluación?

R.-

Comentarios:

2.- ¿Para qué considera que sirve la evaluación?

R.-

Comentarios:

3.- ¿En su escuela se han llevado a cabo espacios de capacitación para trabajar

con otras formas de evaluación en el aula?

No _____ Si _____

Comentarios:

4.- Si han recibido dicho apoyo, ¿en qué ha consistido y qué formas de evaluación les han sugerido?

R.-

Comentarios:

5.- En la planeación, ¿especificó los mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, estableciendo qué se evaluará, de qué manera se evaluará y cuándo?

R.- No _____ Si _____

Comentarios:

6.- ¿Cuáles son los diferentes instrumentos que utilizó la docente investigadora para evaluar a sus alumnos? Anotar todos los que haya utilizado, pero, en caso de haber utilizado instrumentos sugeridos en algún curso de capacitación, especificar también cuáles fueron.

R.-

Comentarios:

7.- ¿En qué momentos se observa que la docente investigadora evalúa a sus alumnos?

R.-

Comentarios:

8.- ¿Cuál es el instrumento utilizado para obtener información diagnóstica de los alumnos?

R.-

Comentarios:

9.- ¿Presentó a los alumnos los propósitos y los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase?

R.- No ____ Si ____ ¿De qué manera lo hizo? ____

Comentarios:

10.- ¿Explicó a los alumnos la manera en que se evaluaría la clase?

R.- No ____ Si ____

Comentarios:

11.- ¿Cómo promovió que los propios alumnos hicieran valoraciones sobre sus propios procesos y resultados?

R.-

Comentarios:

12.-¿Cómo explica a los alumnos la forma en que deben valorar su propio aprendizaje?

R.-

Comentarios:

13.- ¿Cómo promueve que los alumnos hagan valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros?

R.-

Comentarios:

14.- ¿Cómo el docente investigador difunde los resultados de las valoraciones hechas por él, del propio alumno o entre los alumnos?

R.-

Comentarios:

15.- ¿El docente investigador cuenta con un expediente individual por alumno o portafolio de los alumnos con registros, producciones, pruebas y observaciones que le permitan dar un seguimiento de sus procesos?

R.- No _____ Sí _____

En caso de contestar qué si, especificar qué instrumento utiliza.

R.-

Comentarios:

16.- ¿Tiene alguna sugerencia que pueda orientar la acción de la docente investigadora hacia otras prácticas de evaluación?

R.-

Comentarios:

Apéndice H. Plan de intervención

Qué	Aplicar una evaluación formativa que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de competencias.				
Cómo	1. Autorización para aplicar los instrumentos	2. Aplicación de estrategias.	3. Aplicación de instrumentos para análisis de datos.	4. Análisis de datos.	5. Presentación de resultados
Dónde	Escuela Primaria pública urbana	Aula escolar Escuela primaria	Aula escolar Universidad Pedagógica Nacional	Casa Aula escolar Universidad Pedagógica Nacional	Universidad Pedagógica Nacional
Quiénes	Docente Investigador	Investigador	Investigador	Investigador	Investigador
Con qué	Solicitudes de autorización a la Dirección de la escuela primaria.		Videograbación Estándares de desempeño docente en el aula. Encuestas Encuestas Entrevistas Diario de campo Triangulación de instrumentos.	Videograbación Estándares de desempeño docente en el aula. Encuestas Entrevistas Diario de campo Triangulación de instrumentos.	Informe
Cuando	Enero de 2012	Enero-Junio de 2012	Enero-Julio de 2012	Julio-Septiembre de 2012	Octubre 2012

Plan de mejora: Evaluación formativa para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de competencias.

Estrategia: Aprender distintas formas de evaluación en nuestra aula, utilizando los diversos mecanismos de evaluación y trabajando por proyectos.

Competencia: Saber ser y saber convivir.

Propósito: Preparar a los alumnos para asumir como parte de su desarrollo y autorrealización el someterse a la valoración de sus compañeros y docentes con el fin de recibir retroalimentación, y tener suficiente información para su propia autoformación.

Contenido: Se explicará a los alumnos el nuevo proceso de evaluación, haciendo énfasis en que al iniciar se dará a conocer o se recordará el propósito y las competencias que se espera que posean al finalizar el proyecto formativo, y lo que diariamente se aprenderá. Se realizará la retroalimentación o *feedback* diaria que permitan que ellos observen dónde iniciaron.

Esta información es de tipo introductorio; se brinda con el fin de ofrecer un contexto general e incluyente de los nuevos aprendizajes. Los organizadores previos se caracterizan por ser generales.

Se les presentan de manera textual, apoyándonos en el libro de texto digital, donde se apreciarán de manera general, los propósitos del proyecto, los aprendizajes esperados; se dará un vistazo al producto final para relacionarlo a los aprendizajes esperados y que ellos tengan precisamente, como organizadores previos, qué van a necesitar realizar durante el proyecto.

Se les explicará que se seguirá evaluando de distintas formas, individual, grupal o en equipo, entre ellos mismos (coevaluación), por medio del docente (heteorevaluación), quién realizará una evaluación inicial, formativa y sumativa, y

también habrá autoevaluaciones; de tal manera que ellos mismos puedan contrastar las competencias iniciales que poseían, con los propósitos y aprendizajes esperados, y las competencias desarrolladas al final del proyecto. Comparando la evaluación que ellos mismos emiten de su aprendizaje, la evaluación que sus compañeros les brinden y la evaluación realizada por el propio docente.

Habilidades del pensamiento a desarrollar: Comprensión de nuevos aprendizajes desde los saberes poseídos. Comprensión de la clase general dentro de la cual se hallan los nuevos saberes. Comprensión global de un asunto en el cual se van a incluir nuevos aprendizajes.

Valores y actitudes: Respeto, responsabilidad, honestidad, perseverancia.

Cómo aprende el alumno: De manera activa y vivencial; individualmente porque lo practica en todo momento su autoevaluación. Además de forma cooperativa y colaborativa, porque aplica la coevaluación.

Las actividades y comunicación de los alumnos para aprender ese contenido se trabajarán por proyectos cada dos semanas. El primer día se trabajará con los organizadores previos para conocer el proyecto. Diariamente se realizará el feedback o retroalimentación, explicando el propósito de la sesión o de cada actividad. Al final de cada sesión se realizan cuestionamientos de cierre o enlace para otras asignaturas, aplicando la transversalidad con las demás asignaturas. Se utilizarán las rúbricas durante cada sesión que se realicen los trabajos correspondientes que son autoevaluados, coevaluados y heteroevaluados. Se anexan al portafolio. Al finalizar el proyecto se presentan los

borradores del producto final que nuevamente se coevalúan, se heteroevalúan, se autoevalúan y se corrigen para presentar el producto final que se heteroevaluará y autoevaluará para que verifiquen su grado de avance y aprendizaje.

Posteriormente se entrega el producto final y los alumnos contestan su autoevaluación de todo el proyecto.

Recursos: Libros del alumno, rúbrica de proyecto, portafolio, computadora, materiales diversos para cada actividad planteada, marca textos para detallar las coevaluaciones.

Tiempo: 50 min. por clase, de los cuales 10min. corresponden a una retroalimentación y 10min. a los cuestionamientos de cierre o enlace para otras asignaturas. En algunos días se ocuparán 15min. para coevaluar algunos trabajos. Las heteroevaluaciones se realizan al momento de realizar las actividades en el aula, al finalizarlas en el aula, o el docente se las lleva a casa para hacer las anotaciones correspondientes y regresar los trabajos a los alumnos para que lo entreguen posteriormente corregido.

Evaluación: Autoevaluación a través de la rúbrica y de la lista de cotejo que incluyen los libros, coevaluación a través de listas de cotejo y la rúbrica; por último, la heteroevaluación basada en la rúbrica correspondiente.

Resultados: Los alumnos han ido respondiendo positivamente a estas nuevas formas de evaluación. Poco a poco han desarrollado habilidades de coevaluación, siendo más críticos constructivos, argumentan, exponen, identifican, corrigen y se autoevalúan; pero aún no han aprendido a utilizar correctamente las rúbricas y se califican acertadamente algunos aspectos que no

poseen.

Teoría que fundamenta la estrategia es la de Ausubel, Novack y Hanesian (2003), teoría constructivista del Aprendizaje Significativo, quienes expresaron que es importante considerar lo que el alumno ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar si el alumno tiene en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar.

De acuerdo con Rodríguez (como se citó en Ramírez Montoya, 2010), deben determinarse las distintas clases de evaluación de acuerdo con la diversidad de criterios, es decir, quién los diseñará, qué se pretende evaluar, cómo se evalúa y por qué; además debe considerarse en qué momento serán aplicados los instrumentos.

Actividad 1: Establecimiento de la rúbrica como estrategia de valoración.

Competencia: Saber hacer.

Propósito: Planear colectivamente una rúbrica evaluativa sencilla que permita la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Contenido: Se explicará a los alumnos que apoyarán en la realización de un instrumento para evaluarse ellos mismos a la vez que servirá para coevaluar a los demás y la maestra podrá heteroevaluarlos. Se les propondrá la realización de una rúbrica, mostrándoles un ejemplo que pueda ser adecuado por ellos. Los alumnos propondrán la rúbrica sencilla acorde a los propósitos, contenidos, aprendizajes esperados y competencias que se pretendan desarrollar, y le darán

la puntuación requerida. La rúbrica se establecerá en base a los trabajos o proyectos que se presenten en el ciclo escolar que están cursando.

Habilidades a desarrollar: Habilidades analíticas, cómo desarrollar una actitud crítica, razonar deductivamente y evaluar ideas e hipótesis.

Habilidades de búsqueda de información cómo encontrar dónde está almacenada la información respecto a una materia, hacer preguntas, usar una biblioteca y utilizar material de referencia.

Valores y actitudes: Respeto, responsabilidad, honestidad, tolerancia.

Cómo aprende el alumno: De manera activa y vivencial; individualmente porque lo practica en todo momento su autoevaluación a través de la rúbrica. Además de forma colaborativa, porque en conjunto elaboramos la rúbrica.

Las actividades y comunicación de los alumnos para aprender ese contenido se trabajará una rúbrica por proyecto, en la cual se incluyan las distintas asignaturas transversales con el proyecto de español.

Recursos: Libros del alumno, cañón y laptop. Papel bond para el diseño de la rúbrica, diseño de la rúbrica computarizada y entregada una copia a cada alumno.

Tiempo: 50min. al inicio de cada proyecto cada dos semanas, en base a ella se podrían realizar rúbricas más sencillas para trabajos más simples o listas de cotejo alternativas.

Evaluación: Evaluación grupal.

Resultados: No todos los alumnos han desarrollado sus habilidades críticas, sólo algunos alumnos poseen la habilidad para razonar deductivamente

y evaluar ideas e hipótesis.

Teoría que fundamenta la estrategia: La teoría constructivista del aprendizaje estratégico propuesto por Flavell (1979), Brown (1987), Paris y Winograd (1990), Pressley y Schneider (1997), entre otros, busca promover en los alumnos la toma de conciencia de lo que han aprendido y de los procesos que requieren para autorregular y conseguir dichos aprendizajes. Se les enseña a los alumnos a utilizar diversas estrategias cognitivas autorreguladoras y la reflexión metacognitiva para que intencionalmente éstos aprendan a construir una forma personal de aprender.

Dearden (1976) quien hizo la referencia de “Aprender a aprender” lo describe como un tipo de aprendizaje de segundo orden, de diferentes tipos de aprender a aprender referidos a distintas clases generales de un aprendizaje más específico, lo que en una primera lectura no se comprende claramente. Pero, que, para dotar al alumno de herramientas para aprender, es necesario desarrollar su potencial de aprendizaje. Al respecto Nisbet y Shucksmith (1990) afirmaron que para ello ayudaba organizar las secuencias integradas de procedimientos o actividades con el propósito de facilitar la adquisición, la comprensión y el empleo de información o conocimiento, de tal manera que el dominar las estrategias de aprendizaje permite al alumnado planificar u organizar sus propias actividades de aprendizaje.

Actividad 2: La evaluación por desempeño, a través del uso del Portafolio de Evidencias.

Competencia: Saber ser y saber hacer.

Propósito: Permitir a los alumnos constituir un medio a través del cual pueden planificar, monitorear y valorar su propio aprendizaje, implementando la construcción y uso del portafolio que tendrán siempre a la mano para su consulta.

Contenido: Se explicará a los alumnos que el portafolio consiste en una colección de los trabajos realizados por ellos a lo largo de toda su vida, y que gracias a esos trabajos que irán recopilando, podrán darse cuenta del proceso de formación de sus competencias y de sus logros. Se orientará a los alumnos sobre los tipos de contenidos que deberá tener el portafolio: escritos, tareas, fotografías, apuntes personales o realizados en binas o equipos, valoraciones que ya se hayan realizado de sus trabajos, comentarios y sugerencias por parte del docente o de sus compañeros y proyectos realizados. Además, se les brindarán las pautas para que estructuren sus portafolios y presenten sus contenidos, teniendo en cuenta aspectos tales como portada, introducción, actividades organizadas según la fecha de realización y establecidas dentro de bimestres, anexos, etc.

Posteriormente se acordará en grupo, los criterios de valoración de las diferentes evidencias y del portafolio en su conjunto.

Habilidades a desarrollar: Habilidades de asimilación y de retención de la información cómo escuchar para lograr comprensión, estudiar para lograr comprensión, recordar cómo codificar y formar representaciones, leer con comprensión y registrar y controlar la comprensión.

Valores y actitudes: Responsabilidad, honestidad, constancia y disciplina.

Cómo aprende el alumno: De manera activa y vivencial; individualmente porque en todo momento hace uso de su portafolio, integra actividades, rescata

actividades para apoyar otros trabajos o mejorarlos.

Las actividades y comunicación de los alumnos para aprender ese contenido se trabajará el portafolio diariamente, en toda clase que exista un producto que sea necesario anexar o cuando los trabajos que están almacenados en el mismo, sean de apoyo y utilidad para actividades posteriores.

Recursos: Carpetas para formar el portafolio de cada alumno, evidencias de trabajo que paulatinamente irá agregando, autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones, rúbricas de proyecto.

Tiempo: Según las actividades, el tiempo de consulta del portafolio puede variar. Para su evaluación puede determinarse una hora.

Evaluación: Heteroevaluación por parte del docente a partir de la lista de cotejo y valoración asignada en el grupo, puede implementarse la coevaluación, permitiendo que otros compañeros evalúen la organización y composición de este, además de que siempre se realizará la autoevaluación por parte del propio alumno.

Resultados: Todos los alumnos llevan su portafolio, pero no todos están en orden. Muchos portafolios se encuentran incompletos por la falta de interés de los alumnos que extravían sus productos, o que no los realizan.

Se consideró importante tomar en cuenta lo que el alumno ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar si el alumno tiene en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar.

Según Rodríguez (como se citó en Ramírez, 2010), este instrumento sirve como estrategia de evaluación llevada a cabo al final, es decir, se puede evaluar también de forma sumativa, porque recopila todas las actividades aprendidas durante el ciclo escolar, y podrá permitir una verdadera evaluación cuando se lleve a cabo la recopilación de trabajos donde sí se refleje el aprendizaje y las competencias adquiridas.

Guía de evaluación

Categoría	Referente.	Estándar.	Nivel de valoración.	Acción de mejora.
Planeación:	Selección del propósito.	Especifica de manera clara, el propósito que desarrollará durante la clase.	1 punto: En la planeación no se especifica el propósito.	Analizar cuál es el propósito de cada actividad y cómo debe especificarse en la planeación para diferenciarlo del objetivo, las competencias y los aprendizajes esperados. Los propósitos se les dan a conocer a los alumnos.
	Diseño de estrategias didácticas.	Especifica estrategias didácticas acordes con el propósito y los contenidos que desarrollará durante la clase.	3 puntos: En la planeación se especifican estrategias didácticas poco acordes con el propósito y los contenidos que desarrollará durante la clase.	Aunque no se especifique el propósito se toman de guía los aprendizajes esperados, pero pueden generarse estrategias didácticas, además del trabajo en equipo que además posibilitarán la utilización de

Categoría	Referente.	Estándar.	Nivel de valoración.	Acción de mejora.
				estrategias diversificadas de evaluación.
Gestión curricular.	Conexión asignaturas – contextos.	Durante la clase establece, de manera frecuente y pertinente, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos.	3 puntos: Durante la clase establece, de manera ocasional aunque pertinente, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos.	Es necesario buscar nuevas estrategias que generen la incertidumbre de la mayoría de los alumnos para buscar más información relacionada al tema, esto se logrará en la medida en que las actividades se basen más en el contexto real del alumno; con ello, al momento de autoevaluarse los alumnos, y que los padres puedan evaluarlos en casa, se darán cuenta de si realmente aplican lo aprendido en clase en su contexto real.
Gestión didáctica.	Atención diferenciada	Durante la clase atiende, de manera diferenciada, las necesidades de aprendizaje de los alumnos.	3 puntos: Durante la clase atiende, de manera preferencial, a los alumnos con mayores necesidades de aprendizaje.	Realizar mayores adecuaciones curriculares, especialmente para atender a los alumnos con capacidades sobresalientes, puesto que en su mayoría las adecuaciones sólo se realizan

Categoría	Referente.	Estándar.	Nivel de valoración.	Acción de mejora.
				para el alumno con NEE. Las evaluaciones que se realicen a los alumnos también deben ser adecuadas.
	Recursos didácticos.	Durante la clase usa, de manera motivante para los alumnos, recursos didácticos acordes para promover el aprendizaje de los contenidos.	3 puntos: Durante la clase usa, de manera poco motivante para los alumnos, recursos didácticos acordes para promover el aprendizaje de los contenidos.	Es necesario autoevaluar mi planeación en diversos momentos, porque quizá exista un nuevo recurso didáctico que en su momento no contemplaba y que después puedo utilizar para mejorar la adquisición de aprendizajes, además realizar mayor cantidad de material didáctico para trabajar con los alumnos que presentan mayor dificultad en su aprendizaje.
	Actividades no dirigidas.	Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos, pertinentes	2 puntos: Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos, poco pertinentes y aunque motivantes, para que se apropien del	Buscar más espacios para generar actividades propuestas por los alumnos y que ellos mismos generen sus propios momentos

Categoría	Referente.	Estándar.	Nivel de valoración.	Acción de mejora.
		y motivantes, para que se apropien del conocimiento.	conocimiento.	autoevaluadores y puedan coevaluar el trabajo de sus compañeros.
Evalua- ción.	Autoevalua- ción	Durante la clase promueve, de manera eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla.	1 punto: Durante la clase no promueve que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla.	Es pertinente entregarles rúbricas para evaluar los proyectos, así como buscar estrategias donde ellos realicen las autoevaluaciones que marcan sus libros y expresarles que se les dará medio punto extra si este coincide con la evaluación que realiza el docente, si el alumno al autoevaluarse no distingue sus debilidades, no se le dará el medio punto extra porque no es honesto o no se esfuerza en identificar sus debilidades. Se utilizará el portafolio y las listas de cotejo para autoevaluarse y coevaluar a sus compañeros.

Apéndice I. Cuadernillo de estándares de desempeño

Categoría: Planeación					
Preparación previa que hace el profesor del qué, cómo y para qué de la clase, con el objetivo de propiciar el aprendizaje de los alumnos.					
Referentes de planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valoración	Justificación
Selección de contenidos	Específica, de manera clara, contenidos apegados al currículum ¹ que desarrollará durante la clase.	En la planeación escrita se observa si se especifican o no los contenidos a desarrollar en la clase. Si se especifican, se observa la claridad con que se hace, en el sentido de que sean entendibles para quien los lea. Si no se entiende es confuso; si se entiende, pero hay dudas, es poco claro y si hay pleno entendimiento de ellos, es claro.	1. En la planeación no se especifican los contenidos.		
			2. En la planeación se especifican, de manera confusa, contenidos apegados al currículum que desarrollará durante la clase.		
			3. En la planeación se especifican, de manera poco clara, contenidos apegados al currículum que desarrollará durante la clase.		
			4. En la planeación se		

Referentes de planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valoración	Justificación
			especifican, de manera clara, contenidos apegados al currículum que desarrollará durante la clase.		
Selección del propósito	Específica, de manera clara, el propósito que desarrollará durante la clase.	En la planeación escrita se observa si se especifican o no el o los propósitos a desarrollar en la clase. Si se especifican, se observa la claridad con que se hace, en el sentido de que sean entendibles para quien los lea. Si no se entiende es confuso; si se entiende, pero hay dudas, es poco claro y si hay pleno entendimiento, es claro.			
Diseño de estrategias didácticas	Especifica estrategias didácticas acordes con el propósito y los contenidos	En la planeación escrita se observa si se especifican o no las estrategias didácticas a	1. En la planeación no se especifican estrategias didácticas. 2. En la		

Referentes de planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valoración	Justificación
	que desarrollará durante la clase.	desarrollar durante la clase. Si se especifican, se observa el grado de concordancia, que tienen con el propósito y los contenidos. Esto se observa en si las estrategias didácticas seleccionadas (actividades, recursos, espacio y tiempo), previsiblemente hacen que se logre el propósito y los contenidos.	planeación se especifican estrategias didácticas, pero no se sabe de su concordancia con los propósitos y contenidos porque éstos no se presentan. 3. En la planeación se especifican estrategias didácticas poco acordes con el propósito y los contenidos que desarrollará durante la clase. 4. En la planeación se especifican estrategias didácticas acordes con el propósito y los contenidos que desarrollará durante la clase.		

Referentes de planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valoración	Justificación
Selección de Mecanismos de evaluación	Especifica mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, que permitirán detectar de manera eficiente el grado de avance y logro del propósito.	En la planeación escrita se observa si se especifican o no los mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase. Si se especifican, se observa la eficiencia de éstos respecto al propósito, lo cual se hace evidente al identificar su previsible alcance para detectar el grado de avance y logro del mismo.	1. En la planeación no se especifican mecanismos de evaluación. 2. En la planeación se especifican mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, pero no se sabe de su alcance como evidencia del grado de avance y logro del propósito, ya que éste no se presenta. 3. En la planeación se especifican mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, pero no permitirán detectar de manera eficiente el grado de avance y		

Referentes de planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valoración	Justificación
			logro del propósito.		
			4. En la planeación se especifican mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, que permitirán detectar de manera eficiente el grado de avance y logro del propósito.		

Categoría: Gestión del ambiente de clase.
 Construcción de un clima propicio para el aprendizaje que incluye los ámbitos de las relaciones interpersonales y el manejo de grupo.

Referentes de gestión del ambiente de clase	Estándares de gestión del ambiente de clase	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión del ambiente de clase	Valoración	Justificación
Relaciones interpersonales	Durante la clase propicia, de manera permanente, relaciones interpersonales de respeto y confianza	Durante la clase, se observa si las relaciones interpersonales que marcan el ambiente general de la misma son o no de respeto y confianza.	1. Durante la clase no propicia relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre		

Referentes de gestión del ambiente de clase	Estándares de gestión del ambiente de clase	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión del ambiente de clase	Valoración	Justificación
	entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje.	Esto se observa, por ejemplo, en el tono de voz y en la forma en que se dirige el docente a los alumnos, y a su vez, la forma en que lo hacen entre ellos (no hay críticas, se llaman por su nombre, se promueve la autoestima. Si las relaciones son de respeto y confianza, se observa la frecuencia con que logra mantener ese clima a lo largo de la clase.	los alumnos. 2. Durante la clase propicia, de manera ocasional, relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje. 3. Durante la clase propician, de manera habitual, relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje. 4. Durante		

Referentes de gestión del ambiente de clase	Estándares de gestión del ambiente de clase	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión del ambiente de clase	Valoración	Justificación
			la clase propicia, de manera permanente, relaciones inter-personales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje.		
Manejo de grupo	Durante la clase logra, de manera permanente, un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo.	Durante la clase, se observa si se logra o no un manejo de grupo que posibilita la comunicación al interior de este. Esto se observa en la forma como el profesor facilita las participaciones, promueve las normas de convivencia y el orden y mantiene la atención de los alumnos. Si se logra, se observa la frecuencia con que lo	1. Durante la clase, aunque propicia, no logra un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo. 2. Durante la clase logra, de manera ocasional, un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo. 3. Durante la clase		

Referentes de gestión del ambiente de clase	Estándares de gestión del ambiente de clase	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión del ambiente de clase	Valoración	Justificación
		mantiene a lo largo de la clase.	logra, de manera habitual, un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo. 4. Durante la clase logra, de manera permanente, un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo.		

Categoría: Gestión Curricular.

Conocimiento y puesta en práctica que realiza el profesor, del conjunto de saberes que integran los contenidos de las asignaturas.

Referentes de gestión curricular	Estándares de gestión curricular	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión curricular	Valoración	Justificación
Conocimiento de la asignatura	Durante la clase demuestra amplio conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos	Durante la clase, se observa si el profesor trata conceptos con claridad y dominio, y si lo hace de acuerdo con	1.- Durante la clase demuestra escaso conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la		

Referentes de gestión curricular	Estándares de gestión curricular	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión curricular	Valoración	Justificación
	de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar.	el conocimiento socialmente válido. Se observa si tiene poco conocimiento, el necesario, un buen dominio o bien si rebasa lo especificado en el currículo.	asignatura que tiene a su cargo desarrollar. 2.- Durante la clase demuestra elemental conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar. 3.- Durante la clase demuestra suficiente conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar. 4.- Durante la clase demuestra amplio conocimiento y comprensión del conjunto		

Referentes de gestión curricular	Estándares de gestión curricular	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión curricular	Valoración	Justificación
			de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar.		
Relación entre asignaturas	Durante la clase presenta, trata y relaciona contenidos de diferentes asignaturas.	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de contenidos de diferentes asignaturas. Si se presentan, se observa si aborda cada uno. En caso de que los aborde, se observa si establece conexión entre ellos.	1. Durante la clase no presenta contenidos de diferentes asignaturas. 2. Durante la clase presenta contenidos de diferentes asignaturas. 3. Durante la clase presenta y trata contenidos de diferentes asignaturas. 4. Durante la clase presenta, trata y relaciona contenidos de diferentes asignaturas.		
Conexión asignaturas-contexto	Durante la clase establece, de manera	A lo largo de la clase, se observa la presencia o	1. Durante la clase no establece relaciones		

Referentes de gestión curricular	Estándares de gestión curricular	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión curricular	Valoración	Justificación
	frecuente y pertinente, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos.	ausencia de relaciones entre los contenidos y el contexto en que viven los alumnos. En caso de presencia, se observa la pertinencia de ellas, en el sentido de favorecer que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual. Además, se observa la frecuencia con que lo hace a lo largo de la clase.	entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos. 2. Durante la clase no establece, de manera frecuente y poco pertinente, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos. 3. Durante la clase no establece, de manera ocasional, aunque pertinente, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos. 4. Durante la clase no establece, de manera frecuente y		

Referentes de gestión curricular	Estándares de gestión curricular	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión curricular	Valoración	Justificación
			pertinente, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos.		

Categoría: Gestión didáctica.

Conocimiento y puesta en práctica que realiza el profesor, del conjunto de saberes (conocimientos) y acciones metodológicas (uso de métodos y estrategias) orientadas a promover procesos de aprendizaje en los alumnos.

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
Presentación curricular	Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma clara a los alumnos, el propósito y los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase.	Al inicio de la clase, se observa la presencia de propósito y contenidos; de algunos de ellos o bien, la ausencia de ambos. En caso de presencia de alguno o ambos, se observa la claridad en el lenguaje usado por el profesor, es decir, que sea sencillo, concreto,	1. Al inicio de la clase no presenta y/o recuerda a los alumnos el propósito ni los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase. 2. Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma confusa a los alumnos, el propósito y/o los		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		cotidiano y previsiblemente entendible para los alumnos.	contenidos a desarrollar y aprender durante la clase. 3. Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma clara a los alumnos, el propósito o los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase. 4. Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma clara a los alumnos, el propósito y los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase.		
Atención diferenciada	Durante la clase atiende, de manera diferenciada, las necesidades de aprendizaje de los alumnos.	Durante la clase se observa si el profesor hace distinción (tendiente a la personalización) o no (tipo	1. Durante la clase atiende, de manera preferencial, a los alumnos con menores necesidades de aprendizaje.		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		conferencia) de las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Si lo hace, se observa mediante el uso de lenguaje específico, la asignación de tareas diferenciadas y el acercamiento a ciertos alumnos. En una situación concreta de clase, se puede observar qué alumnos están comprendiendo o no el tema.	2. Durante la clase atiende, de manera idéntica, las necesidades de aprendizaje de los alumnos. 3. Durante la clase atiende, de manera preferencial, a los alumnos con mayores necesidades de aprendizaje. 4. Durante la clase atiende, de manera diferenciada, las necesidades de aprendizaje de los alumnos.		
Organización del grupo	Durante la clase organiza al grupo de manera muy adecuada a las necesidades que demandan las actividades	Durante la clase, se observa la forma de organizar el grupo: en plenaria (filas, círculo, herradura, entre otras) o equipo (según el	1. Durante la clase no organiza al grupo de manera adecuada a las necesidades que demandan las actividades		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
	que desarrolla.	número) y su adecuación a las necesidades que demandan las actividades. Para la valoración se asume que se cuenta infraestructura para poder llevarlo a cabo. En caso de no contar con ellas, este estándar, no se valora y se especifica en la justificación.	que desarrolla. 2. Durante la clase organiza al grupo de manera poco adecuada a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase organiza al grupo de manera adecuada a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase organiza al grupo de manera muy adecuada a las necesidades que demandan las		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
			actividades que desarrolla.		
Relación de aprendizaje alumno-alumno	Durante la clase realiza, de manera frecuente y adecuada acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos, propiciando su aprendizaje.	Durante la clase, se observa si el profesor promueve o no, diálogos entre los alumnos, respecto a los objetos de aprendizaje (esto indistintamente de la forma de organizar el grupo). Si lo hace, se observa si los alumnos conversan, discuten e intervienen en torno a los temas y objetos de aprendizaje planteados. Además, se observa la frecuencia con que lo hace a lo largo de la clase.	1. Durante la clase no realiza acciones ni actividades para favorecer el diálogo entre los alumnos. 2. Durante la clase realiza, de manera frecuente pero poco adecuada, acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos propiciando su aprendizaje. 3. Durante la clase realiza, de manera ocasional pero adecuada, acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos propiciando su aprendizaje.		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
			4. Durante la clase realiza, de manera frecuente y adecuada, acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos propiciando su aprendizaje.		
Recursos didácticos	Durante la clase usa, de manera motivante para los alumnos, recursos didácticos acordes para promover el aprendizaje de los contenidos	Durante la clase, se observa, respecto a la motivación, si el manejo que hace el profesor de los recursos capta la atención de los alumnos y los involucra con los contenidos a tratar. Además, se observa si los recursos son acordes al propósito de los contenidos que desarrolla.	1. Durante la clase usa, de manera poco motivante para los alumnos, recursos didácticos poco acordes para promover el aprendizaje de los contenidos. 2. Durante la clase usa, de manera motivante para los alumnos, recursos didácticos poco acordes para promover el aprendizaje de los		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
			contenidos. 3. Durante la clase usa, de manera poco motivante para los alumnos, recursos didácticos acordes para promover el aprendizaje de los contenidos. 4. Durante la clase usa, de manera motivante para los alumnos, recursos didácticos acordes para promover el aprendizaje de los contenidos.		
Recursos espaciales	Durante la clase maneja, de manera muy adecuada, el espacio del salón de clases respecto a las demandas las actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa si la forma en que el profesor se desplaza y hace uso del espacio considera las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.	1. Durante la clase maneja, de manera inadecuada, el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		Se observa por ejemplo, en el trabajo en plenaria si el profesor se coloca donde todos lo puedan observar y escuchar; y en el trabajo en grupo si se acerca a cada uno de ellos, entre otras. Para la valoración se asume que se cuenta con las condiciones básicas de infraestructura para poder llevarlo a cabo. En caso de no contar con ellas, este estándar, no se valora y se especifica en la justificación.	desarrolla. 2. Durante la clase maneja, de manera poco adecuada, el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase maneja, de manera adecuada, el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase maneja, de manera muy adecuada, el espacio del salón de clases		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
			respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.		
Manejo del tiempo	Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera eficaz y flexible, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa el tiempo que usa el profesor para el tratamiento de los contenidos (tiempo efectivo) y el tiempo dedicado a otros asuntos (tiempo muerto). La valoración de la eficacia se hace tomando en cuenta del tiempo total de clase, la proporción de tiempo efectivo. La flexibilidad se observa en la respuesta de adaptación que da el profesor a las situaciones que surgen durante la	1. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera ineficaz, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla. 2. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera flexible pero poco eficaz, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla. 3. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera eficaz pero poco flexible,		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		clase, tomando como base el tiempo efectivo.	respecto a los contenidos y actividades que desarrolla. 4. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera eficaz y flexible, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla.		
Indicaciones	Durante la clase da indicaciones, de manera muy clara, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla	Durante la clase, se observa la claridad en el lenguaje usado por el profesor para dar las indicaciones de los procedimientos, es decir, que sea sencillo, concreto, preciso, cotidiano y previsiblemente entendible para los alumnos. Siguen las instrucciones dadas para	1. Durante la clase da indicaciones, de manera confusa, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla. 2. Durante la clase da indicaciones, de manera poco clara, de los procedimientos a seguir respecto a las		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		el desarrollo de los procedimientos.	actividades que desarrolla. 3. Durante la clase da indicaciones, de manera clara, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase da indicaciones, de manera muy clara, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla.		
Explicaciones	Durante la clase brinda explicaciones, de manera clara y significativa, de los conceptos y las definiciones que trata.	Durante la clase, se observa la claridad en el lenguaje usado por el profesor para dar explicaciones de los conceptos y definiciones, es decir, que sea sencillo, concreto,	1. Durante la clase brinda explicaciones, de manera confusa, de los conceptos y las definiciones que trata. 2. Durante la clase brinda		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		preciso, cotidiano y previsiblemente entendible para los alumnos. La significancia se observa en si ese lenguaje tiene sentido para los alumnos, lo cual se aprecia en la forma como ellos/ellas se apropian de los conceptos y definiciones, por ejemplo, al hacer referencia a lo visto en la clase con sus propias palabras y dar ejemplos.	explicaciones, de manera clara pero no significativa, de los conceptos y las definiciones que trata. 3. Durante la clase brinda explicaciones, de manera clara pero poco significativa, de los conceptos y las definiciones que trata. 4. Durante la clase brinda explicaciones, de manera clara y significativa, de los conceptos y las definiciones que trata.		
Preguntas	Durante la clase formula, de manera muy frecuente, preguntas abiertas que	Durante la clase, se observa si el lenguaje usado por el profesor para hacer	1. Durante la clase formula, preguntas cerradas que no promueven		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
	promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos.	preguntas propicias o no la reflexión sobre los saberes (conocimientos) y procedimientos de los alumnos. Esto se aprecia en el tipo de respuestas y explicaciones que los alumnos dan a las preguntas. Si lo hacen con respuestas reflexivas y/o argumentativas tienden a ser abiertas, pero si son memorísticas o de “consentimiento” se consideran cerradas. En caso de que realice preguntas abiertas, se observa la frecuencia con que lo hace a lo largo de la clase.	un proceso de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. 2. Durante la clase formula, de manera ocasional, preguntas abiertas que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. 3. Durante la clase formula, de manera frecuente, preguntas abiertas que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. 4. Durante la clase formula, de manera muy frecuente, preguntas		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
			abiertas que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos.		
Actividades dirigidas	Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, pertinentes y motivantes, para que los alumnos se apropien del conocimiento .	Durante la clase, se observa la presencia de actividades que implican el hacer y la incorporación de sentidos con procedimientos establecidos o dictados por el profesor y que son pertinentes en cuanto que favorecen que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual. Además, se observa respecto a la motivación, si dichas actividades captan su atención y despiertan su interés por desarrollarla-	1. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, poco pertinentes y motivantes para que los alumnos se apropien del conocimiento. 2. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, poco pertinentes, aunque motivantes, para que los alumnos se apropien del conocimiento.		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		S.	3. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, pertinentes y poco motivantes, para que los alumnos se apropien del conocimiento. 4. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, pertinentes y motivantes, para que los alumnos se apropien del conocimiento.		
Actividades no dirigidas	Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos	Durante clase, se observa la presencia o ausencia de actividades que implican	1. Durante la clase no desarrolla actividades con procedimientos		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
	determinados por los alumnos, pertinentes y motivantes, para que se apropien del conocimiento	el hacer y la incorporación de sentidos sin especificar los procedimientos, es decir, da libertad para que los alumnos escojan y decidan su manera de proceder. En caso de presencia, se observa la pertinencia de ellas, en el sentido de favorecer que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual y si son motivantes, es decir, si captan su atención y despiertan su interés por desarrollar las actividades.	determinados por los alumnos. 2. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos, poco pertinentes, aunque motivantes, para que se apropien del conocimiento 3. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos, pertinentes y poco motivantes, para que se apropien del conocimiento 4. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determina-		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
			dos por los alumnos, pertinentes y motivantes, para que se apropien del conocimiento		

Categoría: Evaluación

Acciones que realizan profesores y alumnos, con el fin de expresar valoraciones, mediante la sistematización de evidencias pertinentes, sobre los procesos y resultados del aprendizaje de los alumnos.

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
Autovaloración	Durante la clase promueve, de manera eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones que promueven la autovaloración de los alumnos sobre sus procesos y resultados. En caso de presencia, la eficiencia se observa en cuanto a que se promueven correcciones y mejora en los alumnos.	1. Durante la clase no promueve que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla. 2. Durante la clase promueve, de manera ineficiente, que los alumnos		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
			expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase promueve, de manera poco eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase promueve, de manera eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
			resultados respecto de las actividades que desarrolla.		
Valoración entre alumnos	Durante la clase, promueve, de manera eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones que promueven las valoraciones entre compañeros respecto a sus procesos y resultados. En caso de presencia, la eficiencia se observa en cuanto a que se promueven correcciones y mejora en los alumnos.	1. Durante la clase no promueve que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla. 2. Durante la clase promueve, de manera ineficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
			promueve, de manera poco eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase promueve, de manera eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla.		
Valoración del profesor a los alumnos	Durante la clase expresa valoraciones congruentes sobre los procesos y resultados de los alumnos	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones que promueven valoraciones del profesor	1. Durante la clase no expresa valoraciones sobre los procesos y resultados de los alumnos		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
	respecto de las actividades que desarrolla.	sobre los procesos y resultados de sus alumnos. En caso de presencia, la congruencia se observa respecto a si las valoraciones se acompasan a las actividades desarrolladas, el desempeño de los alumnos y lo previsiblemente esperado.	respecto de las actividades que desarrolla. 2. Durante la clase expresa valoraciones incongruentes sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase expresa valoraciones poco congruentes sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase expresa valoraciones congruentes sobre los procesos y		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
			resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla.		
Retoralimentación de saberes	Durante la clase rescata y sistematiza, de manera pertinente los conocimientos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma significativa.	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones para retroalimentar los saberes de los alumnos. En caso de presencia, se observa la pertinencia, en cuanto favorece que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual y la significancia respecto a si la retroalimentación que hace tiene sentido para los alumnos y ayuda a complementar y reforzar su conocimiento Esto se aprecia en la	1. Durante la clase no rescata ni sistematiza los conocimientos previos ni los que van adquiriendo los alumnos. 2. Durante la clase rescata y sistematiza, de manera poco pertinente, los conocimientos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y no los retroalimenta de forma significativa. 3. Durante la clase rescata y sistematiza, de manera pertinente, los conocimientos		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
		forma como los alumnos se apropian de los contenidos, por ejemplo, hacer referencia a lo visto en la clase con sus propias palabras y dar ejemplos.	tos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma poco significativa. 4. Durante la clase rescata y sistematiza, de manera pertinente, los conocimientos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma significativa.		

Apéndice J. Formato de Auto-registro

Nombre del profesor:		Fecha:
N° de Alumnos:		Grupo:
Asignatura:	Tema:	Hora de inicio: Hora de cierre:
Objetivos de la clase:		
Descripción		Comentario
Inicio		
Desarrollo		
Cierre		
Reflexión final:		

Indique su papel como evaluador:

o Supervisor o Inspector escolar	Nombre	_____
o Auxiliar de la supervisión	Asignatura	_____
o Director de la escuela		_____
o Subdirector de la escuela	Nivel	_____
o Profesor de grupo. Especifique el grado _____	Modalidad	_____

Apéndice K. Ejemplos de rúbricas y portafolio para evaluar actividades

Rúbrica para evaluar: Mi rúbrica de aprendizaje.

Alumno(a): _____

_____ N° de lista: _____

Aprendiendo a diseñar y aplicar mecanismos de evaluación para el desarrollo de habilidades del pensamiento en un grupo de primaria. Utilizando la rúbrica como instrumento de evaluación.

Aspecto	3 Nivel Esperado.	2 En Desarrollo.	1 Requiere Apoyo.	0 Requiere Apoyo.
Conceptual	Conoce la función y características de la rúbrica, y la identifica de entre otros tipos de texto.	Reconoce una rúbrica de entre distintos tipos de texto, pero conoce poco su función.	Se le dificulta distinguir cuál texto es una rúbrica y también con dificultad identifica cuál es su función o no reconoce su función.	No distingue cuál texto es una rúbrica, por lo tanto tampoco su función.
Puntuación.				
Procedi- mental	Ayuda a escribir colaborativa-mente, una rúbrica, escribiendo en cada aspecto lo relacionado al proyecto, identificando cuál es la parte conceptual: ¿qué es y cuál es su función?; en el aspecto procedimental identifica los	Ayuda poco a escribir la rúbrica, pero se le dificulta identificar qué debe ir en cada aspecto, por lo que se le dificulta identificar qué es conceptual, procedimental y actitudinal; pero sigue redactando lo que los	En su rúbrica escribe el texto que colaborativamente se está elaborando, pero con pocas aportaciones de su parte. Copia considerando todas o algunas características ortográficas mencionadas en el rango de Nivel Esperado.	No aporta en la construcción colaborativa de la rúbrica, o lo hace sin tener sentido para la misma, copia el texto acorde a las características ortográficas, o lo hace considerand

pasos a seguir para la elaboración de algún proyecto; y en el aspecto actitudinal considera el tiempo y la forma adecuada de presentar el proyecto. Además considera el uso correcto de mayúsculas en la redacción, puntuación adecuada y buena ortografía.	compañeros comentan, considerando mayormente las características de una noticia, comete pocos errores en el uso de mayúsculas, puntuación y ortografía.	o poco las mismas, o no copia completamente.
---	---	--

Puntuación.

Actitudinal	Entrega en tiempo y forma la rúbrica elaborada colaborativamente con fecha: _____	Entrega en forma, pero no en tiempo, la rúbrica elaborada colaborativamente entre las fechas _____ y _____	Entrega a tiempo pero no en forma, o lo entrega muy fuera de tiempo pero en forma, la rúbrica elaborada colaborativamente después de la fecha: _____	No entrega, o entrega fuera de tiempo pero sin los requisitos establecidos para la rúbrica elaborada colaborativamente después del día: _____
-------------	---	--	--	---

Puntuación.

Subtotal

La Autoevaluación que realizará, es a través de la siguiente lista de cotejo:
 ¿Realizó la rúbrica del proyecto? Sí: _____ NO: _____

Puntuación máxima 10 (9 puntos del producto final más un punto de autoevaluación).

Puntuación total:

Rúbrica para evaluar: Mi portafolio de evidencias.

Alumno(a): _____

_____ N° de lista: _____

Aprendiendo a diseñar y aplicar mecanismos de evaluación para el desarrollo de habilidades del pensamiento en un grupo de primaria. Usando el portafolio de evidencias como instrumento de evaluación.

Aspecto	3 Nivel Esperado.	2 En Desarrollo.	1 Requiere Apoyo.	0 Requiere Apoyo.
Conceptual	Conoce la función y características de un portafolio de evidencias, y lo identifica fácilmente.	Reconoce un portafolio de evidencias de entre otros tipos de trabajos, pero conoce poco su función.	Se le dificulta distinguir cuál es un portafolio de evidencias y también con dificultad identifica cuál es su función o no reconoce su función.	No distingue cuál es un portafolio de evidencias, por lo tanto tampoco su función.
Puntuación.				

Aspecto	3	2	1	0
Procedi- mental	Elabora manualmente su portafolio de evidencias, etiquetándolo adecuadamente. Dentro del mismo deposita sus actividades realizadas	Se le dificulta identificar qué actividades deben ir dentro de su portafolio de evidencias, por lo tanto no lo tiene completo o se encuentra en desorden,	Cuenta con pocas actividades dentro de su portafolio, haciéndole falta índice, instrumentos evaluativos y actividades; además de	Cuenta con escasas actividades dentro del portafolio de evidencias y carece de sus características señaladas en

Aspecto	3	2	1	0
	durante distintas sesiones de clase, en orden, iniciando con el índice de actividades, posteriormente las rúbricas evaluativas u otros instrumentos de evaluación y posteriormente agrega una a una sus actividades.	acorde a lo señalado en el rango de Nivel Esperado.	que las tiene en desorden.	el rango Nivel Esperado, o dentro de su portafolio no cuenta con las actividades que se requieren o ninguna.

Puntuación.

Aspecto	3	2	1	0
Actitudinal	Tiene en forma su portafolio y cuando se requiere algún trabajo, lo tiene listo en el tiempo señalado:	Tiene sus trabajos dentro del portafolio, pero en forma por lo que se le dificulta tener listas en tiempo, sus actividades para cuando son revisadas o se necesitan.	No tiene todas sus actividades en forma, por lo que se le dificulta tenerlas en tiempo o a veces no puede acceder a ellas porque no cuenta con ellas.	No tiene las actividades requeridas para trabajar.

Puntuación.

Subtotal

La Autoevaluación que realizará, es a través de la siguiente lista de cotejo:
 ¿Realizó el portafolio de evidencias? SÍ: _____ NO: _____

Puntuación máxima 10 (9 puntos del producto final más un punto de autoevaluación).

Puntuación total:

Rúbrica creada colaborativamente para el Proyecto:

Explorar periódicos y comentar noticias de interés. De la asignatura de Español,

3er. Grado.Bimestre: III

Alumno(a): _____

_____ N° de lista: _____

Aprendizajes esperados: Conoce la función y los tipos de texto empleados en un periódico, usando frases adjetivas para indicar modo y tiempo, empleando la paráfrasis en la redacción, identificando la disposición gráfica (tipos y tamaño de letra, columnas, entre otros) de las notas periodísticas.

Propósito: Que el alumno comparta información a manera de noticia sobre un tema de interés, utilizando una nota periodística que incluya disposición gráfica adecuada (tipos y tamaños de letra, formato en columnas; emplear palabras y/o frases adjetivas y adverbiales para describir modo y tiempo, personas, lugares y acciones; uso correcto de mayúscula y signos de puntuación).

Aspecto	3 Nivel Esperado.	2 En Desarrollo.	1 Requiere Apoyo.	0 Requiere Apoyo.
Conceptual	Conoce la función y características del periódico y la noticia.	Reconoce un periódico o noticia, entre distintos tipos de texto, pero no conoce su función.	Se le dificulta distinguir cuál texto es el periódico o noticia.	No distingue cuál texto es el periódico o noticia.
Puntuación.				
Procedi- mental	Escribe una noticia indicando qué, cómo, cuándo y dónde	Escribe el texto considerando mayormente las características	Escribe el texto considerando algunas características,	No realiza el texto del proyecto o lo hace con escaso

Aspecto	3 Nivel Esperado.	2 En Desarrollo.	1 Requiere Apoyo.	0 Requiere Apoyo.
	sucedieron los hechos, considerando el uso correcto de mayúsculas, puntuación adecuada y buena ortografía.	de una noticia, comete pocos errores en el uso de mayúsculas, puntuación y ortografía.	comete considerables errores en el uso de mayúsculas, puntuación y ortografía.	contenido, considerando poco sus características, comete demasiados errores en el uso de mayúsculas, puntuación y ortografía.
Puntuación.				
Actitudinal	Entregó en tiempo y forma el producto final de cada proyecto de la noticia de interés con fecha: _____	Entregó en forma, pero no en tiempo el producto de la noticia de interés, entre las fechas _____ y _____	Entregó a tiempo pero no en forma, o lo entregó muy fuera de tiempo pero en forma el producto de la noticia de interés, después de la fecha: _____	No entregó, o entregó fuera de tiempo pero sin los requisitos establecidos el producto de la noticia de interés después del día: _____
Puntuación.				
Subtotal				
La Autoevaluación realizada en el libro de texto de español, al finalizar el proyecto, vale 1 punto. ¿Realizó la autoevaluación? Sí: _____ NO: _____				
Puntuación máxima 10 (9 puntos del producto final más un punto de autoevaluación).				
Puntuación total:				

Ejemplo de portafolios de evidencias.

