



SINALOA
SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Y CULTURA

CENTRO ESCOLAR DEL MAR DE CORTÉS
Con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de la
Secretaría de Educación Pública



TESIS

**“EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA
DESDE UNA PERSPECTIVA AMPLIADA DE EVALUACIÓN
FORMATIVA”**

PRESENTA:

M.D.C. DORA LUZ RIVERA GARCÍA

**COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS**

Director de Tesis

DR. ARMANDO FLÓREZ ARCO

CULIACÁN ROSALES, SINALOA, MÉXICO

DICIEMBRE 2017

DEDICATORIA

A mi madre, quien conoce mejor que yo cada etapa de mi vida, me permite caminar por ellas sin tropezar demasiado y se convierte en mi cómplice para lograr lo que me propongo...

A mi padre, por enseñarme, sin darse cuenta, que los límites están en uno mismo y que cada quien decide en qué momento rebasarlos, a través de su frase: "Ya hice más de lo que pensaba que iba a hacer en la vida"...

A mi esposo, porque "a su manera", me recuerda todos los días lo que soy capaz de hacer y no me permite desistir en el logro de mis metas...

A mi hermano, por obligarme a ser una mejor persona cada día, debido a su enorme amor y admiración hacia mí...

A mi hijo, que me regaló una perspectiva tan diferente de la vida, que ni siquiera podía imaginar antes de su llegada...

Agradezco su amor, comprensión y apoyo; los amo...

Me permito agradecer también, a mi director de tesis, que confió en mí y me regaló una parte de su muy valioso tiempo... Su forma de valorar mi esfuerzo y trabajo fue siempre una motivación para creer que era capaz de lograr mi meta. ¡Muchas gracias Dr. Armando Flórez Arco!

A mis amigas, Fernanda, Gloria y Teresita, que creen en mí, más que yo misma...



ASUNTO: Dictamen de Director de Tesis.

Culiacán, Sin., 11 de mayo de 2016.

DR. EDRULFO SÁNCHEZ GONZÁLEZ
Director del Centro Escolar del Mar de Cortés
P r e s e n t e .

A través de la presente me permito saludarlo y al mismo tiempo informarle que, después de examinar íntegramente el documento de investigación titulado **“Evaluación basada en competencias desde una perspectiva ampliada de evaluación formativa, en educación primaria”**, presentado por la **M.D.C. Dora Luz Rivera García**, alumna del programa **Doctorado en Educación Basada en Competencias**, ofertado por el **Centro Escolar del Mar de Cortés**, observo un avance del 100% en la realización de su trabajo de tesis, por lo que no encuentro ninguna objeción para dictaminarlo favorablemente y la interesada pueda continuar con su proceso de titulación.

Sin otro particular, se extiende la presente para los fines que la interesada juzgue convenientes.

ATENTAMENTE,

DR. ARMANDO FLÓREZ ARCO
DIRECTOR DE TESIS

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
---------------------------	----------

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Cambios recientes en la educación.....	6
1.2 Definición del problema.....	10
1.3 Delimitación del problema.....	14
1.4 Justificación	15
1.5 Objetivos de investigación	17
1.6 Supuestos de investigación	18
1.7 Tabla de congruencia	20

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes	24
2.2 Las competencias en la educación	36
2.2.1 El aprendizaje y desarrollo de competencias en los estudiantes	42
2.2.2 El desarrollo de competencias en el modelo curricular de la RIEB	47
2.2.2.1 La práctica educativa en la RIEB	51
2.2.2.2 La evaluación en la RIEB	60
2.3 Perspectivas de la evaluación	63
2.3.1 El significado de evaluación	72

2.3.2 Tipología de evaluación	78
2.3.3 Evaluación de competencias	86
2.3.3.1 La evaluación de competencias a partir de situaciones-problemas.....	88
2.3.3.2 El uso de indicadores de logro o criterios de desempeño en la evaluación de competencias	90
2.3.3.3 La diversificación de los medios de evaluación de competencias	92
2.4 Perspectiva ampliada de evaluación formativa	95
2.4.1 Integración de la evaluación en las secuencias didácticas	98
2.4.2 Regulación	100
2.4.3 Implicación del alumno en su evaluación y autorregulación del aprendizaje	102
2.4.4 Diferenciación pedagógica.....	105

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Enfoque metodológico	109
3.2 Método	112
3.3 Técnicas para recopilar información	115
3.4 Selección de los casos	119
3.4.1 Caracterización de los casos	129

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1 El significado de la evaluación formativa	136
4.2 La evaluación formativa en las secuencias didácticas	138
4.3 La regulación	142
4.4 La implicación del alumno en su evaluación y autorregulación del aprendizaje	147
4.5 La diferenciación pedagógica	150
4.6 La relación entre las prácticas de evaluación de los profesores y la perspectiva ampliada de evaluación formativa	153
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	159
REFERENCIAS	167
ANEXOS	174

INTRODUCCIÓN

En este informe se presentan los resultados de la investigación titulada EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE UNA PERSPECTIVA AMPLIADA DE EVALUACIÓN FORMATIVA; la cual tuvo como objetivo comprender la relación que existía entre la evaluación basada en competencias que realizaban los profesores de educación primaria y la perspectiva ampliada de evaluación formativa.

Este estudio se originó por la relevancia que tiene la evaluación formativa en la educación basada en competencias, implementada en educación primaria a partir de la Reforma Integral de la Educación Básica.

El texto se organiza en cuatro capítulos; en el primero, titulado PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, se dan a conocer los antecedentes de la problemática; se define y delimita el objeto de estudio y; se presentan la justificación, los objetivos y los supuestos de la investigación.

El segundo capítulo, MARCO TEÓRICO, incluye algunas investigaciones anteriores sobre el objeto de estudio consideradas para el diseño de esta investigación; expone los referentes teóricos sobre las competencias en la educación, el modelo curricular de la RIEB y la evaluación de competencias; además, describe el modelo teórico que dio las bases a esta investigación para el análisis de los resultados, la perspectiva ampliada de evaluación formativa.

El tercer capítulo, METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, explica que la investigación que se realizó tuvo un enfoque metodológico cualitativo, que el método implementado fue el estudio de casos y que, las técnicas para la recolección de datos utilizadas fueron el cuestionario, la entrevista y la observación. Además, se presenta la forma en que fueron seleccionados los casos y se caracterizan.

En el capítulo cuarto, se incluyen los RESULTADOS del acercamiento al campo, utilizándolos para validar o rechazar los supuestos de la investigación.

Por último se agregan las CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS, las REFERENCIAS a las que se accedió para el desarrollo de esta investigación y los ANEXOS.

Este estudio aporta al sistema educativo y al área de investigación de la educación, una perspectiva sobre la manera en que los profesores de educación primaria llevan a cabo la evaluación de competencias, lo que puede permitir definir nuevas áreas de oportunidad para la profesionalización docente.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En México, la educación ha tenido cambios recientemente, se reestructuraron el plan de estudios y los programas de la educación básica. Este proceso de reforma curricular ha implicado cambios en la forma de desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluida la forma de evaluar.

En este capítulo se explica el proceso que se vivió en educación primaria durante la reforma curricular del 2009, reconociendo a las prácticas de evaluación de los profesores como un elemento importante; que se convirtió en el objeto de estudio de esta investigación.

Además de la definición del problema, se presenta la delimitación del mismo, las preguntas que guiaron la investigación, la justificación, los objetivos y los supuestos.

1.1 Cambios recientes en la educación

El avance constante de la ciencia y la tecnología ha producido cambios en las sociedades y en el valor que éstas otorgan a las producciones. Es una realidad que las grandes economías actuales ponen especial atención en la producción de conocimiento, de tal forma que son nombradas por ello economías del conocimiento o sociedades de la información.

El valor otorgado al conocimiento ha provocado que se realicen reformas importantes en los sistemas educativos de muchos países, creando referentes internacionales que apuntan a una educación de calidad, congruente con las necesidades de las sociedades del siglo XXI.

Tomando en cuenta estos referentes internacionales, y sustentado en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), en el Compromiso Social por la Calidad de la Educación (2002), así como en la Alianza por la Calidad de la Educación (2008), en México se inició un proceso de reforma en la Educación Básica:

La Reforma Integral de la Educación Básica [RIEB] es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011a, p. 17).

Entrar en el proceso de una reforma curricular que propone cambios en el enfoque de enseñanza, implica a los docentes desarrollar nuevos conocimientos, nuevas capacidades del pensamiento, nuevas formas de organizar los ambientes de aprendizaje, condiciones integrales de planear sus clases y, por supuesto, cambios en la manera de evaluar los aprendizajes.

Bausela (2009, p. 198) opina al respecto que “la implementación de la formación por competencias demanda una transformación radical; implica cambios en la manera de hacer docencia, en la organización del sistema educativo y sobre todo en la forma de evaluar y promocionar al alumnado”.

En educación primaria el proceso de reforma inició en el ciclo escolar 2008, llevó cuatro años; se reformaron dos grados a la vez, primero y sexto, segundo y quinto, y tercero y cuarto; cada par de grados pasó por dos momentos, piloteo y generalización.

La Coordinación Estatal de Asesoría y Seguimiento (CEAS), fue quien se encargó de la etapa de piloteo (primer momento); mientras que, el Sistema Estatal de Formación Continua para Maestros en Servicio (SEFOC), fue la instancia encargada de formar a los docentes en el nuevo enfoque durante la generalización de la RIEB (segundo momento).

El piloteo, duró un ciclo escolar para cada par de grados, en ese momento se capacitó a través de cursos y talleres a los profesores que formaban parte de escuelas muestra; con la finalidad de que conocieran el nuevo diseño curricular y el enfoque por competencias.

Parte medular de este momento, fue la participación de los profesores trabajando con el nuevo enfoque y realizando observaciones y recomendaciones a los nuevos materiales, tales como, programas educativos, libros para el maestro y para los alumnos.

En el segundo momento, la generalización, que duró tres ciclos escolares, se convocó a todos los profesores que durante cada ciclo trabajaban los grados a generalizar, la intención fue formarlos a través de un diplomado que los ayudaría a comprender y poner en práctica la reforma educativa.

De esta manera; primero y sexto grados fueron piloteados durante el ciclo escolar 2008-2009, y generalizados en el ciclo escolar 2009-2010; segundo y quinto grados, fueron piloteados en el ciclo escolar 2009-2010, siendo generalizados en el ciclo escolar 2010-2011; por último, tercero y cuarto grados fueron piloteados durante el ciclo escolar 2010-2011, para ser generalizados en el ciclo escolar 2011-2012 (SEP, 2011a, pp. 18-24).

Durante estos largos procesos de formación, donde se trabajaron las diversas temáticas que definen el nuevo currículo y las implicaciones del enfoque por competencias que éste plantea, uno de los temas que causó mayor interés y al mismo tiempo preocupación por los profesores, fue la evaluación por competencias.

Aun cuando fueron instancias diferentes quienes se responsabilizaron de formar a los docentes para el trabajo con el nuevo enfoque, fue común observar en las capacitaciones, la asignación de la temática de evaluación para el final de las sesiones; esto debido a que se requería el conocimiento de los temas anteriores para poder analizarla y construir acercamientos a ella; lo que provocó que fuera trabajada de forma rápida y superficial.

Estas capacitaciones tuvieron como eje principal el Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a), documento resultado de la RIEB, el cual explica las características de esta reforma educativa y, donde la evaluación se describe de la siguiente manera:

La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje (p. 31).

Desde esta perspectiva, la evaluación del aprendizaje, orientada al desarrollo de competencias, obtiene un lugar relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a sus diferentes funciones, ya que “pasa de ser vertical y unidireccional a horizontal, crítica, colaborativa, inclusiva, formativa y sumativa” (SEP, 2011b, p. 80). Este reto detona el propio desarrollo de competencias en los profesores y se materializa en nuevas formas de actuar en el aula.

1.2 Definición del problema

Con la finalidad de lograr el reto que significa la reforma curricular para los profesores, reconociendo los cambios necesarios en las formas de enseñar y evaluar para favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos, en el Plan de Estudios de educación básica (SEP, 2011a, pp. 26-38) se exponen doce principios pedagógicos, que son las condiciones necesarias para la implementación del currículo y la

transformación de la práctica docente, las cuales el profesor debe poner en práctica día con día:

- Centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.
- Planificar para potenciar el aprendizaje.
- Generar ambientes de aprendizaje.
- Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares curriculares y los aprendizajes esperados.
- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje.
- Evaluar para aprender.
- Favorecer la inclusión para atender a la diversidad.
- Incorporar temas de relevancia social.
- Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela.
- Reorientar el liderazgo.
- La tutoría y la asesoría académica a la escuela.

En el séptimo de los principios pedagógicos, “Evaluar para aprender” (SEP, 2011a, p. 31), se enuncia la prevalencia del enfoque formativo en todas las acciones de evaluación que se realicen en educación básica; menciona que, bajo este enfoque, independientemente de cuándo se lleve a cabo o de quiénes intervengan en ella, toda evaluación deberá conducir al mejoramiento de los aprendizajes y a un mejor desempeño de los docentes.

Toledo, Ramírez y Quiroz (2007), concuerdan con lo que plantea el principio pedagógico, ya que afirman que toda evaluación basada en competencias es propuesta como una evaluación formativa y, que ésta, debe permitir la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje:

La EBC [Evaluación Basada en Competencias] es propuesta como una evaluación formativa; nos referiremos no sólo a su carácter de continua y permanente, sino a dos significaciones más amplias: la primera, que estudie las condiciones en el que se desarrolla el método educativo con el propósito de recabar información relativa al progreso del participante y de los factores de todo tipo (personales, estructurales y de organización), que puedan facilitar o dificultar su aprendizaje para, en función de éstos, implementar estrategias correctivas o de mejora. La segunda, que a través de la retroinformación coadyuve de manera significativa al proceso de formación del [alumno] (p. 209).

Desde la perspectiva de Bausela (2009, p. 198) en la evaluación basada en competencias “es necesario considerar tres aspectos fundamentales en cuanto a cómo evaluamos y con qué evaluamos: la necesidad de una evaluación directa, la necesidad de múltiples fuentes de evidencia y la necesidad de una evaluación integral”. Para este autor, el elemento primordial que permitirá cumplir con los tres aspectos de la evaluación basada en competencias es establecer criterios de desempeño, que define como, “declaraciones que especifican el nivel requerido de desempeño de la actividad”.

Así como Toledo et al. (2007) y Bausela (2009), existen otros autores que brindan un acercamiento a la evaluación basada en competencias y, que la caracterizan como una evaluación con enfoque formativo, de acuerdo con lo que propone el Plan de Estudios de Educación Básica. Por lo tanto, debería ser en este enfoque formativo de la evaluación, en el que los profesores de educación primaria pongan especial atención al evaluar a sus alumnos.

¿Qué caracteriza a la evaluación basada en competencias que realizan los profesores de educación primaria? ¿Qué tipo de actividades de evaluación formativa realizan? ¿En qué momentos las llevan a cabo? ¿Cuáles medios o instrumentos utilizan para evaluar? Como asesora técnica de una zona escolar, quien investigó se interesó en conocer la forma en que los profesores llevaban a cabo la evaluación de competencias, que tiene una finalidad formativa.

De la misma manera en que diversos autores explican a la evaluación basada en competencias como formativa, existen diferentes investigadores que definen a la evaluación formativa. Para realizar esta investigación se tomó como referente teórico la “perspectiva ampliada de evaluación formativa”, explicada por Lucie Mottier (2010), ya que es un modelo teórico de evaluación formativa que se relaciona estrechamente con lo que propone el Plan de Estudios de Educación Básica. Dicho modelo se describe en el siguiente capítulo de este informe.

Tomando en cuenta la perspectiva ampliada de la evaluación formativa, la interrogante central que guio esta investigación fue: **¿Cuál es la relación que existe**

entre la evaluación basada en competencias que realizan los docentes de educación primaria y la perspectiva ampliada de evaluación formativa?

Esta pregunta general pudo contestarse a partir de dar respuesta a otras específicas:

- **¿Qué medios de evaluación formativa integran los profesores de educación primaria en sus secuencias didácticas para evaluar las competencias de sus alumnos y cómo los integran?**

- **¿Qué tipos de regulación realizan los profesores de educación primaria cuando evalúan las competencias de sus alumnos?**

- **¿Cómo implican a sus alumnos en la evaluación de sus competencias, los profesores de educación primaria?**

- **¿Cómo llevan a cabo la diferenciación pedagógica los profesores de educación primaria después de evaluar las competencias de sus alumnos?**

1.3 Delimitación del problema

Para que esta investigación resultara factible y útil, fue importante delimitar el estudio a un espacio, población y tiempo.

La Educación Primaria en México está dividida en dos subsistemas, el federal y el estatal. En Sinaloa, el subsistema federal se divide en veinte sectores educativos y el estatal en ocho. Cada sector está organizado a su vez en zonas escolares.

Este estudio tuvo como espacio de investigación la zona escolar No. 99 del sector XII, del subsistema federal; que se ubica en el municipio de Culiacán. La selección de la zona No. 99 fue causal, ya que quien investiga forma parte del equipo de asesoría técnico pedagógica de esta zona, por lo que representa un espacio con apertura por parte de los profesores y directivos.

Se eligieron dos maestros de la zona escolar como casos típicos; estos se seleccionaron a partir de un análisis de la situación de todos los docentes que integran la zona, en año de ingreso al servicio, último grado de estudios, sexo, modalidad de la escuela donde trabajan (unigrado, multigrado); además de considerar la disposición para ser parte de la investigación.

Aunque el planteamiento del problema y la investigación teórica se iniciaron desde tres ciclos escolares anteriores, el estudio de campo se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2015-2016.

1.4 Justificación

La situación real de nuestra sociedad, permite reconocer la necesidad de transformaciones en la manera de educar, desde los hogares, pero además, desde el

sistema educativo nacional. Estos cambios, deben ser tales, que lleven a los estudiantes a formarse integralmente, ser personas conscientes de sus necesidades individuales y de las de su contexto para que puedan satisfacerlas en bien de ellos mismos y de la sociedad.

En este sentido, trabajar con los alumnos el enfoque formativo de la evaluación basada en competencias, significa darle la posibilidad a los alumnos de que reflexionen sobre sus propios procesos, tomen conciencia de lo que hacen y sus repercusiones y, puedan tomar las decisiones más adecuadas para autorregularse, en beneficio propio, del ambiente áulico y escolar; pudiendo entonces trascender, esta toma de decisiones, ese nivel de conciencia, al ámbito social, para la autorregulación de las formas de actuar con los demás integrantes de la sociedad, en beneficio de la misma.

Esa posibilidad que sitúa a la evaluación como elemento regulador de las formas de actuar, le brinda a ésta una posición relevante, por lo que resulta evidentemente importante realizar investigación sobre ella.

Lo planteado en los párrafos anteriores otorgó a este estudio una justificación social, pero también epistemológica.

Asimismo, como institución de estado, la Secretaría de Educación Pública y Cultura, encargada de crear y dar seguimiento a los programas educativos en todo el estado de Sinaloa, reconoce la importancia de una reforma educativa y se interesa por lograr la implementación de un nuevo enfoque pedagógico. Por lo tanto, el enfoque formativo

de la evaluación basada en competencias, como elemento central de la reforma educativa, requiere transformarse en un objeto de estudio, lo que le ofreció a esta investigación una justificación institucional.

Finalmente, es importante expresar que, durante la investigación documental, al revisar las tesis doctorales en las instituciones formadoras de docentes del estado, fue poca la investigación que se encontró sobre evaluación de los aprendizajes, evaluación basada en competencias y evaluación formativa. Por dar un ejemplo, al revisar las tesis doctorales de la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE), de las 55 tesis, sólo una estaba enfocada al tema de la evaluación, pero no a la evaluación de los aprendizajes, sino a la evaluación de las instituciones.

Desde ese marco, la poca investigación que se ha realizado en el estado sobre los procesos de evaluación en el aula fue el aspecto que otorgó la relevancia científica a esta investigación.

1.5 Objetivos de investigación

El objetivo general de esta investigación fue el siguiente:

- Explicar la relación que existe entre la evaluación basada en competencias que realizan los profesores de educación primaria y la perspectiva ampliada de evaluación formativa.

Los objetivos específicos que favorecieron el cumplimiento del objetivo general fueron:

- Identificar los medios de evaluación formativa que los profesores de educación primaria integran en sus secuencias didácticas para llevar a cabo una evaluación basada en competencias y la forma en que lo hacen.
- Reconocer los tipos de regulación que llevan a cabo los profesores de educación primaria al realizar la evaluación de competencias de sus alumnos.
- Indagar la forma en que los profesores de educación primaria implican a sus alumnos en la evaluación de sus competencias.
- Analizar el modo en que los profesores de educación primaria realizan la diferenciación pedagógica después de haber realizado una evaluación de las competencias de sus alumnos.

1.6 Supuestos de investigación

- La evaluación basada en competencias que realizan los profesores de educación primaria tiene poca relación con la perspectiva ampliada de la evaluación formativa; ya que los profesores de educación primaria son poco conscientes de que una evaluación basada en competencias debe poseer una finalidad formativa.

- Para evaluar las competencias de sus alumnos, los profesores de educación primaria integran a sus secuencias didácticas como únicos medios de evaluación, el examen y ejercicios de los libros de texto y del cuaderno.

- Los profesores de educación primaria evalúan a sus alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para apoyarlos a superar sus dificultades (regulación interactiva), pero nunca evalúan antes de trabajar alguna temática para conocer que tanto saben sus alumnos y poder diseñar las actividades más apropiadas (regulación proactiva), ni al finalizar una secuencia didáctica para saber si sus alumnos lograron los aprendizajes esperados (regulación retroactiva).

- Los profesores de educación primaria comprometen poco a sus alumnos al evaluar sus competencias, ya que utilizan sólo la modalidad de autoevaluación y evitan que éstos participen en la definición de los criterios de evaluación.

- Debido a que los profesores nunca utilizan las regulaciones proactiva y retroactiva, la diferenciación pedagógica que realizan después de evaluar las competencias de sus alumnos sólo se dirige a modificar las actividades planeadas durante la práctica si observan dificultades.

1.7 Tabla de congruencia

Tabla 1.

Congruencia entre preguntas, objetivos y supuestos

Pregunta general	Objetivo general	Supuesto de investigación
¿Cuál es la relación que existe entre la evaluación basada en competencias que realizan los docentes de educación primaria y la perspectiva ampliada de evaluación formativa?	Explicar la relación que existe entre la evaluación basada en competencias que realizan los profesores de educación primaria y la perspectiva ampliada de evaluación formativa.	La evaluación basada en competencias que realizan los profesores de educación primaria tiene poca relación con la perspectiva ampliada de la evaluación formativa; ya que los profesores de educación primaria son poco conscientes de que una evaluación basada en competencias debe poseer una finalidad formativa.
Preguntas específicas	Objetivos específicos	Supuestos de investigación
¿Qué medios de evaluación formativa integran los profesores de educación primaria en sus secuencias didácticas para evaluar las competencias de sus alumnos y cómo los integran?	Identificar los medios de evaluación formativa que los profesores de educación primaria integran en sus secuencias didácticas para llevar a cabo una evaluación basada en competencias y la forma en que lo hacen.	Para evaluar las competencias de sus alumnos, los profesores de educación primaria integran a sus secuencias didácticas como únicos medios de evaluación, el examen y ejercicios de los libros de texto y del cuaderno.

<p>¿Qué tipos de regulación realizan los profesores de educación primaria cuando evalúan las competencias de sus alumnos?</p>	<p>Reconocer los tipos de regulación que llevan a cabo los profesores de educación primaria al realizar la evaluación de competencias de sus alumnos.</p>	<p>Los profesores de educación primaria evalúan a sus alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para apoyarlos a superar sus dificultades (regulación interactiva), pero nunca evalúan antes de trabajar alguna temática para conocer que tanto saben sus alumnos y poder diseñar las actividades más apropiadas (regulación proactiva), ni al finalizar una secuencia didáctica para saber si sus alumnos lograron los aprendizajes esperados (regulación retroactiva).</p>
<p>¿Cómo implican a sus alumnos en la evaluación de sus competencias, los profesores de educación primaria?</p>	<p>Indagar la forma en que los profesores de educación primaria implican a sus alumnos en la evaluación de sus competencias.</p>	<p>Los profesores de educación primaria comprometen poco a sus alumnos al evaluar sus competencias, ya que utilizan sólo la modalidad de autoevaluación y evitan que éstos participen en la definición de los criterios de evaluación.</p>
<p>¿Cómo llevan a cabo la diferenciación pedagógica los profesores de educación primaria después de evaluar las competencias de sus alumnos?</p>	<p>Analizar el modo en que los profesores de educación primaria realizan la diferenciación pedagógica después de haber realizado una evaluación de las competencias de sus alumnos.</p>	<p>Debido a que los profesores nunca utilizan las regulaciones proactiva y retroactiva, la diferenciación pedagógica que realizan después de evaluar las competencias de sus alumnos sólo se dirige a modificar las actividades planeadas durante la práctica si observan dificultades.</p>

Nota: Elaboración propia.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En este capítulo se describe el marco de referencia construido con el propósito de lograr un conocimiento profundo sobre los conceptos relacionados con el objeto de estudio y establecer una base que permita definir criterios para la recolección y análisis de datos.

El concepto evaluación abarca gran variedad de significados y describe numerosos procesos, tiene innumerables contextos y se desarrolla intencionalmente en muchos ámbitos; puede ser evaluado en la educación: El sistema educativo, el currículo, los profesores, los alumnos, los materiales, etc. Ésta posee entonces, diversas finalidades y, para llevarla a cabo, es necesaria la participación de variados sujetos, que utilizan medios diferentes; lo que genera diversas conceptualizaciones de evaluación y, por lo tanto, diferentes estrategias de actuación (Santos, 1995; Taba, 1962 citado en Díaz Barriga, 1997; Casanova 1998; Díaz Barriga-Arceo y Hernández, 2002).

De esta manera, los investigadores sobre evaluación hablan de diferentes tipos de evaluación: curricular, del aprendizaje, diagnóstica, sumativa, continua, normativa, criterial, del desempeño, oficial, para el aprendizaje, etc.

Para construir este marco teórico, y definir el objeto de estudio de esta investigación, se considera sólo la evaluación de los aprendizajes, aquella que según el Plan de Estudios (2011a), permite reconocer el desarrollo de competencias de los

estudiantes, a partir de la recolección de evidencias, que llevan a la elaboración de juicios y posibilitan la retroalimentación para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el primer apartado de este capítulo, se presentan algunas investigaciones nacionales e internacionales que tuvieron como objeto de estudio la evaluación de competencias, las cuales sirvieron como antecedentes al planteamiento conceptual y metodológico de esta investigación.

Enseguida, se explica que el modelo de competencias fue trasladado a la educación por la necesidad de formar personas capaces de desempeñarse en la sociedad de la información. Además, se caracterizan los elementos más importantes de una educación basada en competencias y se expone el modelo educativo de la RIEB 2009.

Posteriormente, se expone cómo surgió la noción de evaluación en la educación y cómo ha evolucionado con el paso del tiempo y de la construcción de los diferentes modelos educativos; esto incluye, la evaluación de competencias.

Por último, se presenta la perspectiva ampliada de evaluación formativa, que es el modelo teórico a partir del cual se realiza el diseño metodológico y que permite el análisis de los resultados de esta investigación.

2.1 Antecedentes

En su estudio, LA PERCEPCIÓN QUE TIENEN LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA SOBRE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE, realizado en la ciudad de México, Marvella Villalobos (2005) tenía como objetivos acercarse a la representación de la concepción que tienen los profesores de la Universidad Panamericana sobre la evaluación del aprendizaje e identificar los problemas cotidianos que enfrentan los docentes al aplicar estrategias de evaluación.

Para llevar a cabo su investigación, seleccionó seis profesores bajo los siguientes criterios: profesores de tiempo completo, con antigüedad en la institución y experiencia docente en licenciatura y posgrado, en diversas áreas del conocimiento, ubicados en diferentes escuelas o facultades de la Universidad. La técnica escogida fue la de grupo focal. Concluye que los profesores tienen mucha confusión en cuanto al significado real del concepto de evaluación del aprendizaje; que no son capaces de diferenciar entre medición y calificación; además, que tienen una concepción vaga del auténtico sentido pedagógico-didáctico de la evaluación educativa.

Las conclusiones que presenta en su estudio Marvella Villalobos, se relacionan estrechamente con los supuestos que se plantean en la presente investigación, las concepciones de los profesores, que son el punto de partida para su forma de intervenir, es decir, su forma de evaluar, objeto de estudio de la investigación que se expone en este documento.

Tiburcio Moreno (2009), en LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD, abordó la evaluación del aprendizaje en el contexto de la educación superior en la universidad pública mexicana.

Desarrolló su estudio con base en una perspectiva cualitativa, con enfoque etnográfico, mediante la modalidad de estudio de casos. Algunos de los principales hallazgos revelan la brecha entre los avances conceptuales del campo de la evaluación y las prácticas evaluadoras del profesorado universitario que siguen asentadas en un modelo tradicional.

Aunque el estudio de Moreno se llevó a cabo en el nivel superior y la presente investigación es en el nivel primaria, coinciden en que los objetivos de la investigación se encaminan a revisar las prácticas de evaluación que realizan los profesores para compararla con las concepciones teóricas recientes; en el caso de este documento, se refiere a la evaluación basada en competencias. Además, utilizó el estudio de casos, método que fue también utilizado en la investigación que se expone en este informe.

Silvia Martínez y María José Rochera (2010) presentan en su trabajo de investigación LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR MEXICANA A PARTIR DE LA REFORMA CURRICULAR, un estudio de las prácticas de evaluación de competencias que implementa el profesorado en las aulas, desde una perspectiva socio constructivista y situada; esto con motivo del cambio educativo que supone la reforma curricular de la educación preescolar mexicana.

Analizaron una secuencia didáctica de una profesora de tercer grado de preescolar, tomando en cuenta cuatro dimensiones: el enfoque evaluativo, el programa de evaluación, las situaciones de evaluación y las tareas de evaluación.

El objetivo general de la investigación realizada por Martínez y Rochera, comprender las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar para reconocer el grado de implementación de la reforma educativa partiendo de un modelo de orientación socioconstructivista y situada, se relaciona estrechamente con el objetivo general de este estudio, que es explicar la relación que existe entre la evaluación basada en competencias que realizan los profesores de educación primaria y la perspectiva ampliada de evaluación formativa; siendo este último el modelo teórico que sirvió de base, a partir de sus cuatro ejes, para analizar el nivel de implementación de la evaluación basada en competencias, que plantea la reforma curricular para educación primaria, y que debe poseer un enfoque formativo.

Estas investigadoras concluyeron que para continuar impulsando el cambio educativo es necesario incidir en la formación continua del profesorado, considerando la interrelación entre el pensamiento docente y la práctica educativa implementada.

También en México, Yasmín Ivette Jiménez (2011), llevó a cabo su investigación PROPUESTA DE UN MODELO PARA LA EVALUACIÓN INTEGRAL DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ACORDE CON LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS, la cual tuvo como objetivo, establecer una base para proponer un

modelo de evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias.

En su documento, Jiménez plantea que el modelo de evaluación propuesta sirve como base para la retroalimentación sobre la enseñanza y el aprendizaje, en la evaluación educativa: la evaluación del desempeño docente y la evaluación del desempeño del alumno. Considera para su diseño el modelo de evaluación 360°, el cual surge en el ámbito empresarial en los años ochenta para la evaluación de competencias de los ejecutivos de alto nivel.

Jiménez presenta su modelo de evaluación 360° para el proceso de enseñanza-aprendizaje, agregándole el calificativo de integral. El modelo enfatiza en la diversificación de las estrategias y herramientas de evaluación; así como, en combinar diferentes fuentes (alumnos, maestros, directivos, etc.) para la evaluación de los agentes que intervienen en el proceso.

Existen dos criterios de relación del estudio de Jiménez y el que se presenta en este documento. La mayoría de los autores que utiliza para el sustento de su modelo de evaluación de competencias dan sustento también a esta investigación; considerando como sus unidades de análisis principales Educación Basada en Competencias y evaluación. Además, el modelo de evaluación 360° que presenta la investigadora, incluye un ámbito de evaluación del desempeño de los alumnos, relacionado con el modelo de perspectiva ampliada de evaluación formativa que se plantea en esta investigación; autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

En su estudio Jiménez concluye que la aplicación de su modelo tiene ventajas como: permitir evaluar el desempeño mostrado, tanto por el docente como por los estudiantes; colaborar para una evaluación sistemática e integral del desempeño mediante la retroalimentación de diversas fuentes o perspectivas, lo que hace que sea más objetiva; asistir en la definición de programas de capacitación y desarrollo docente con base en los resultados tanto individuales como grupales y; favorecer el desarrollo individual y grupal al permitir la autoreflexión de los agentes que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Carolina Quirós (2013), en su investigación **COMPETENCIAS EVALUATIVAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. DISEÑO DE UN INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN PARA MAESTROS Y MAESTRAS DE CHILE**, tuvo como objetivos identificar las competencias evaluativas que el profesorado de educación primaria debería desarrollar para realizar un adecuado proceso de evaluación de los aprendizajes de sus alumnos, diseñar un instrumento de autoevaluación de las competencias evaluativas docentes y, diagnosticar la percepción del profesorado de educación primaria sobre sus propias prácticas evaluativas.

Para cumplir con sus objetivos, la investigación desarrollada por Quirós (2013) siguió una metodología mixta exploratoria, dividida en dos fases, inicialmente una cualitativa, en la que se recogió información de maestros y otros profesionales de la educación y posteriormente una etapa de recogida de datos cuantitativa con un cuestionario aplicado a profesorado en ejercicio en distintas escuelas de Chile.

Dentro de sus hallazgos, Quirós (2013) expone que las competencias evaluativas se componen de cuatro aspectos, el saber, el saber hacer, el saber estar y el ser. El primero, se refiere al conocimiento de los profesores sobre sus alumnos, el currículo y sobre la evaluación misma (definición, finalidades, instrumentos); el segundo, se enfoca en la aplicación de los conocimientos antes mencionados en las tareas de la evaluación, como la elaboración de instrumentos que atiendan los conceptos, procedimientos y actitudes, la atención en las distintas finalidades de la evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa) y la diversificación en el uso de instrumentos de evaluación; el tercero, se relaciona con la actitud positiva de los docentes para el uso de la evaluación y la colaboración entre ellos para seguir aprendiendo sobre la misma y; el cuarto, tiene relación con la imagen de sí mismo y la mejora del proceso de evaluación.

Los atributos que debe tener un profesor, enmarcados en los cuatro ámbitos en los que Quirós (2013) agrupa las áreas de las competencias evaluativas, tienen relación con los cuatro ejes que expone Mottier (2010) en el modelo teórico que da sustento a esta investigación, la perspectiva ampliada de evaluación formativa. Aunque los ámbitos y los ejes no tienen una relación directa, en ambos se incluyen los aspectos que se consideran para describir a un profesor competente en evaluación.

Gloria Contreras (2010), realizó una investigación respecto de la forma como los docentes evaluaban el aprendizaje de sus estudiantes en distintas carreras profesionales, que tituló **DIAGNÓSTICO DE DIFICULTADES DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD: UN CASO PARTICULAR EN CHILE.**

Entre las conclusiones más importantes, se puede destacar que los docentes identificaron con claridad aquellas características técnicas de los procedimientos de evaluación que los hacían válidos y confiables, pero una de las principales dificultades que tuvieron fue explicitar la calidad esperada en los trabajos de sus estudiantes, es decir, determinar los criterios de evaluación. Asimismo, se encontró un alto nivel de concordancia entre los docentes sobre algunos procesos que consideraban muy importantes, pero que no implementaban debido al desconocimiento de estrategias adecuadas: retroalimentación, autoevaluación y coevaluación.

En su documento, Contreras (2010) explica que en las universidades de Chile se deben evaluar las competencias desarrolladas por los alumnos, y caracteriza a esa evaluación como una evaluación formativa:

La evaluación en una conceptualización actualizada se comprende como un juicio de valor acerca del trabajo académico del estudiante, el que debe expresar una comparación entre su desempeño y uno o más criterios de excelencia, de manera que pueda orientar tanto el trabajo del estudiante como el del docente, evitando así que se convierta en una instancia aislada sólo realizada para otorgar calificaciones (p. 222).

Asimismo, plantea la importancia de establecer criterios de evaluación, de la necesidad de utilizar diversas técnicas de evaluación y de brindar retroalimentación a los alumnos. En el presente trabajo se establece también la relevancia de estos aspectos en las prácticas de evaluación de los profesores de educación primaria,

explicada en los ejes del modelo teórico de evaluación formativa que sustenta el estudio.

En su tesis titulada DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UTILIZANDO E-PORTAFOLIO Y RÚBRICA, María Elena Mellado (2014), se planteó como objetivo general desarrollar competencias pedagógicas utilizando el e-portafolio y rúbrica como estrategias formativas y evaluativas que favorecen el aprendizaje centrado en el estudiante, a partir de un conjunto de tareas esenciales de la práctica docente, de los alumnos de la carrera de Pedagogía de Educación Básica en Chile.

En su metodología de investigación desarrolló tres estudios empíricos; dos de ellos bajo el enfoque cualitativo, utilizando el grupo de discusión como técnica de recogida de datos; el tercero se enmarca en el enfoque cuantitativo, en el cual utilizó dos grupos experimentales y dos grupos de control, donde utilizó el diferencial semántico como técnica de recogida de información.

Los hallazgos de Mellado (2014) le permitieron concluir que el uso del e-portafolio y la rúbrica de manera conjunta posibilitan en mayor medida el desarrollo de competencias, por su carácter interactivo y formativo. Esto coincide con lo planteado en el modelo teórico que sustenta la presente investigación, ya que explica la importancia del uso de diversos medios de evaluación para la implementación de la evaluación formativa de competencias.

Por su parte, Carolina Hamodi Galán (2014) de la Universidad de Valladolid en España, en su investigación titulada LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO DE CASO, se planteó como objetivos analizar el uso de los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado que se utilizan en la Educación Superior y conocer la valoración de los estudiantes, egresados/as y profesores/as sobre los sistemas de evaluación formativa y compartida. Ambos objetivos se desglosaron en diferentes preguntas de investigación que centraron su atención en el estudio de un caso en concreto: la Escuela de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid, España).

Metodológicamente, se trató de un estudio de caso para el que se utilizaron técnicas de investigación en función del objetivo a alcanzar: encuestas a alumnos, egresados y profesores y; grupos de discusión a alumnos, egresados y profesores.

Los principales resultados indican que en la Escuela de Magisterio de Segovia los sistemas de evaluación utilizados son mayoritariamente tradicionales y eclécticos. La evaluación formativa se utiliza algunas veces, pero la compartida muy pocas. Las percepciones son, en la mayoría de los casos, significativamente diferentes en función al colectivo de pertenencia: el profesorado considera que se utilizan sistemas de evaluación formativa y compartida en más ocasiones que lo que percibe el alumnado y los egresados. Estos dos últimos colectivos muestran resultados similares entre sí. La valoración de los sistemas de evaluación formativa y compartida es positiva para los tres colectivos, sobre todo para los egresados.

Hamodi se interesó, al igual que esta investigadora, por analizar las prácticas de evaluación de los profesores, sin embargo, realizó su análisis a partir de los comentarios de los docentes, a través de encuestas y grupos de discusión, mientras que en la presente investigación se utilizaron como instrumentos la observación y la entrevista, con la finalidad de reconocer en la práctica las formas de evaluar de los profesores y contrastarlo con sus concepciones.

También en España, María José García (2010) enmarca su estudio en el área de Didáctica y Organización Escolar; titulado, DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN MODELO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD, el objetivo de la investigación fue diseñar y validar un modelo de evaluación por competencias en la universidad en el contexto español, dirigido a los procesos de titulación. El tema coincidía históricamente con el inicio del proceso de implantación de las nuevas titulaciones de grado en el contexto español, de acuerdo a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior.

El proceso de investigación se articuló en tres fases bajo el paradigma interpretativo simbólico. La primera fase, correspondió a un estudio exploratorio realizado entre 2005 y 2007, desarrolló un estudio de cuatro casos en titulaciones del contexto catalán que participaron en Planes Piloto. La segunda fase, desarrolló un estudio de casos en 12 titulaciones del contexto español que comenzaron a implantar los nuevos títulos de grado en los cursos académicos 2008-2009 y 2009-2010. Dentro de los resultados más significativos de esta fase se identifican y caracterizan estadios en la integración de la formación y evaluación por competencias en las titulaciones españolas,

conceptualizaciones sobre competencias y estrategias para el desarrollo y la implantación de esta modalidad formativa. En la tercera fase se diseña y valida el modelo para el desarrollo de la evaluación por competencias en titulaciones universitarias.

Esta investigación resultó interesante para quien llevó a cabo el presente estudio ya que la delimitación temporal en que sucedieron los casos en educación superior en España, los cuales fueron el objeto de estudio, fue el mismo periodo en el que se implementó el pilotaje y generalización de la Reforma Integral de la Educación Básica en el contexto de esta investigación. Por otro lado, fue relevante para esta investigación por sus unidades de análisis, similares a las de este estudio, y por las estrategias e instrumentos de recolección de datos que fueron utilizados en ambas investigaciones, se llevó a cabo a partir del estudio de varios casos, con la entrevista y la observación directa, entre otras.

María José García expone en su documento gran cantidad de conclusiones, de las cuales, algunas coinciden con las resultantes de esta investigación. Por ejemplo, explica que la diversidad de estrategias e instrumentos de evaluación utilizados en la evaluación por competencias es importante porque posibilita el recoger muestra de los distintos saberes. Asimismo, advierte sobre la poca retroalimentación que existía hacia los estudiantes después de haber sido evaluados, lo que quitó a los estudiantes la oportunidad de regular su proceso de aprendizaje; es decir, no se utilizaba la evaluación con el sentido que debe tener la evaluación de competencias, su función formativa.

J. M. Ayensa Esparza (2001), en su investigación, INSTRUMENTOS DE REGULACIÓN Y MODELO DE EVALUACIÓN EN EL AULA DE FÍSICA, realizada en España, durante los cursos 96/97, 97/98, 98/99 y 99/2000, tuvo como objetivo la elaboración de un modelo de evaluación formativa-formadora, y el análisis de la influencia de su aplicación sobre el aprendizaje significativo de la física, en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (4º de ESO) y de Enseñanza post-obligatoria (COU y 2º de Bachillerato LOGSE).

El modelo de evaluación propuesto, además de tener carácter formativo, porque se ocupa tanto los resultados de aprendizaje de los alumnos como de los procesos de enseñanza, tiene carácter formador porque intenta transferir el alumno, de manera creciente, los objetivos de aprendizaje, los criterios e indicadores de evaluación. Tiene el propósito de favorecer la autorregulación de estudiante lo que implica desarrollar ciertas capacidades y habilidades de carácter metacognitivo, a través de actividades de autoevaluación, evaluación mutua (interregulación entre alumnos) y actividades de coevaluación (regulación promovida por el profesor).

La investigación, de tipo cuasi-experimental, verifica que la aplicación del modelo de evaluación formativa-formadora favorece el cambio de las concepciones y representaciones mentales al cambio conceptual (entendido como cambio de las concepciones y representaciones mentales del alumno), el cambio metodológico (aumento el uso de estrategias y procedimientos coherentes con la metodología científica por parte de los alumnos), el desarrollo de la metacognición (manifestado en

el control del alumno sobre lo que sabe y no sabe), y el cambio actitudinal hacia la evaluación (la idea de evaluación se asocia más a la ayuda pedagógica).

Los elementos que este investigador integra en su modelo de evaluación, se encuentran también en el modelo que da sustento a la presente investigación, la perspectiva ampliada de evaluación formativa, ya que este modelo tiene como uno de sus ejes los procesos de regulación y una de las finalidades de la evaluación formativa que plantea, es la autorregulación del estudiante.

2.2 Las competencias en la educación

El concepto competencia tiene varias acepciones y puede utilizarse en distintos ámbitos. En el ámbito de la educación, este término ha tomado relevancia porque, el desarrollo de competencias se ha convertido en el fin de la educación en los diferentes niveles de los sistemas educativos de distintos países del mundo, entre ellos México.

Desde el punto de vista de Yolanda Argudín (2009, p. 14) “el concepto de competencia, tal como se entiende en la educación, resulta de las nuevas teorías de cognición y básicamente significa saberes de ejecución”.

Para definir este concepto, la autora retoma lo expuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) en la Conferencia Mundial sobre la Educación de 1998; para la UNESCO, una competencia es “el conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas,

sensoriales y motoras, que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (Argudín, 2009, p. 15).

Desde el punto de vista de Philippe Perrenoud (2008, p. 7), una competencia es “una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”. Este autor enfatiza que, para desarrollar competencias se requiere adquirir conocimientos, ya que estos, son uno de los recursos cognitivos que se usan y asocian, al enfrentar una situación de la mejor manera posible.

Antoni Zabala y Laia Arnau (2008, pp. 43-44), después de hacer un extenso análisis de definiciones de competencia, tanto del ámbito profesional como del educativo, definen a la competencia como “la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas, de forma eficaz, en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada”.

Por su parte, Sergio Tobón, Julio Pimienta y Juan Antonio García (2010, p. 6), explican que “las competencias son actuaciones o desempeños ante actividades y situaciones cotidianas que articulan y movilizan recursos personales y del contexto externo (...) una competencia se compone de conocimientos, habilidades y actitudes en forma articulada”.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2014, p. 3), precisa que, “una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular”.

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), define a la competencia como el “conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales” (Camacho, 2008, p. 35).

Aunque las definiciones tienen diferencias, pueden encontrarse elementos de coincidencia, los cuales permiten construir una definición propia de competencia: Una competencia es un desempeño adecuado o una actuación eficaz, en un contexto determinado, que es posible por la movilización articulada de conocimientos, habilidades y actitudes.

El concepto de competencia que, como se puede observar, tiene una posición funcional, surge primeramente en el mundo laboral y posteriormente en el de la educación, pero en las dos áreas con un fin común, ser una alternativa para superar los modelos formativos que eran insuficientes para los requerimientos laborales y de la vida cotidiana que existían en ese momento (Zabala y Arnau, 2008).

Con la finalidad de convertirse en una alternativa adecuada, el modelo de educación basada en competencias se ha transformado a lo largo del tiempo. Tobón, Pimienta y

García (2010) precisan que, el modelo de competencias ha pasado por cuatro enfoques distintos: conductual, funcionalista, constructivista y socioformativo.

El enfoque conductual inició su desarrollo entre 1970 y 1980, tiene como premisa el análisis de los comportamientos clave para el desempeño laboral efectivo, a partir del estudio de trabajadores sobresalientes; estos comportamientos, son las competencias que deben tener todos los trabajadores.

Entre 1980 y 1990, se desarrolló el enfoque funcionalista, centrado en el interés de reconocer las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para resolver un problema específico o cumplir con una función definida. En él, las competencias son los atributos para responder a los requerimientos de los puestos de trabajo.

En el enfoque constructivista, desarrollado entre los años 1990 y 2000, las competencias deben utilizarse para responder a las dificultades y los problemas relacionados con el entorno o trabajo que se realiza. Según este enfoque, para desarrollar una competencia se requiere capacitación, práctica y reflexión sobre la práctica.

En el enfoque socioformativo, surgido entre 1990 y 2000, se enfatiza la formación del compromiso ético, tanto en lo personal como en lo social y natural. Este compromiso no representa una competencia más, sino que se encuentra en todas las competencias (Tobón, Pimienta y García, 2010).

Además, el enfoque socioformativo, se basa en los principios del pensamiento sistémico-complejo, por lo que promueve una formación integral, para formar personas que estén en condiciones de enfrentar estratégicamente los problemas cotidianos de los entornos donde se desempeñan (Tobón, Pimienta y García, 2010).

El compromiso ético y el pensamiento sistémico-complejo, que Tobón, Pimienta y García (2010) describen en su enfoque socioformativo, se encuentran también en las competencias clave definidas por la OCDE (2014), en su proyecto internacional DeSeCo (Definición y Selección de Competencias).

El proyecto DeSeCo, es decir, la definición de las competencias clave para atender las demandas complejas de las sociedades actuales, se convirtió en una acción prioritaria para la OCDE, después de analizar los resultados del Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA), implementado en 1997.

Este proyecto explica que, las competencias clave, deben tener las siguientes características (OCDE, 2014, p. 3):

- Contribuir a resultados valiosos para sociedades e individuos;
- Ayudar a los individuos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y
- Ser relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos.

Para definir las competencias clave, es necesario interrelacionar tres amplias categorías: Usar herramientas de manera interactiva, actuar de forma autónoma e interactuar en grupos heterogéneos. Las competencias clave que enmarca el proyecto DeSeCo se presentan a continuación (OCDE, 2014, pp. 10-15):

- La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva.
- Capacidad de usar el conocimiento e información de manera interactiva.
- La habilidad de usar la tecnología de forma interactiva.
- La habilidad de relacionarse bien con otros.
- La habilidad de cooperar.
- La habilidad de manejar y resolver conflictos.
- La habilidad de actuar dentro del gran esquema.
- La habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales.
- La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

Estas competencias fueron definidas con base en los requerimientos necesarios para el buen funcionamiento de la sociedad actual, pero también, con base en aquellas demandas que “les permitan [a las personas] adaptarse a un mundo caracterizado por el cambio, la complejidad y la interdependencia” (OCDE, 2014, p. 6). Esto es, personas que puedan adaptarse al rápido y continuo cambio de la tecnología, que puedan mantener relaciones interpersonales con personas diferentes a ellas, que reconozcan

las nuevas formas de interdependencia (globalización) y actúen en consecuencia y, que fundamenten su actuar en los valores democráticos y el desarrollo sostenible.

Desde la perspectiva de la OCDE (2014), la definición de competencias clave mejoraría las evaluaciones que valoran la preparación de los jóvenes y adultos para los desafíos de la vida; y al mismo tiempo, serviría de apoyo a los sistemas educativos, para la identificación de metas educativas más acordes a las necesidades de las sociedades actuales.

Las competencias clave como metas educativas implican, una educación basada en competencias. DeSeCo (OCDE, 2014, p. 7) afirma que, a pesar de que las competencias incluyen más que sólo conocimientos, “una competencia en sí puede ser aprendida dentro de un ambiente favorable para el aprendizaje”; considerando parte central de este ambiente, el pensamiento y la acción reflexiva.

2.2.1 El aprendizaje y desarrollo de competencias en los estudiantes

Para responder a las necesidades de la sociedad de la información y, ofrecer un acercamiento al mundo del trabajo, la educación basada en competencias debe planearse y ejecutarse bajo un “marco conceptual que cimiente la consonancia entre los conocimientos, las habilidades y los valores” (Argudín, 2009, p. 27). Este marco conceptual debe de reflejarse en la forma en que los docentes favorecen el aprendizaje y el desarrollo de competencias en sus alumnos.

Aunque cada institución le brinde su sello propio a este marco conceptual, la educación basada en competencias debe de tener elementos sustanciales comunes entre instituciones. El primero de ellos es, poner al alumno como el centro del aprendizaje.

Para Yolanda Argudín (2009), poner al alumno en el centro significa, reforzar su pensamiento crítico, para que puedan discernir, deliberar y elegir libremente y, se comprometa en la construcción de sus competencias. Es necesario que los docentes ofrezcan a los alumnos la sensación continua de estar haciendo descubrimientos y, con ello, generar su amor por el aprendizaje y su necesidad por seguir aprendiendo. Esto favorecerá el crecimiento personal de los alumnos coherentemente con la sociedad.

Desde la perspectiva de Zabala y Arnau (2008, p. 65), que el alumno sea el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje significa que, la educación basada en competencias debe de “contribuir al pleno desarrollo de la personalidad en todos los ámbitos de la vida”. En la educación basada en competencias, se deja de lado la función instructiva de la escuela, para poner en marcha el desarrollo integral de las personas.

Otro elemento sustancial en la educación basada en competencias es, la promoción y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En una sociedad de la información, “la comunicación es esencial para aprender, para comerciar, para relacionarse con otros (...) se trata de una nueva era que tiene a la

información como rasgo clave” (Argudín, 2009, pp. 18-19). Los docentes deben de favorecer que sus alumnos generen, procesen y transmitan información utilizando las TIC; con ello, los acercan a la nueva forma de organización mundial, donde la información se convierte en poder y las condiciones tecnológicas impregnan todas las áreas de la vida.

Asimismo, como aspecto esencial en la educación basada en competencias, el currículo debe ser modificado. Los objetivos de aprendizaje establecidos deben de ser cambiados por resultados, que respondan a las preguntas, ¿qué hacer en la vida real con los conocimientos adquiridos en este curso? y ¿cómo se pueden utilizar los conocimientos adquiridos en este curso para confrontar situaciones reales? El currículo debe dejar de centrarse en los contenidos de las disciplinas, que resultan insuficientes, para centrarse en competencias que sean aplicables en varios niveles, ambientes y circunstancias durante la práctica educativa (Argudín, 2009).

Zabala y Arnau (2008) explican que, es necesario que las competencias en las que se centre el currículo abarquen los distintos ámbitos de la vida, social, interpersonal, personal y profesional. En lo social, las personas deben participar activamente en la transformación de la sociedad, con el objetivo de que sea cada vez más justa, solidaria y democrática. En lo interpersonal, las personas deben de ser capaces de relacionarse, comunicarse y vivir positivamente con los demás desde la comprensión, la tolerancia y la solidaridad. En lo personal, se debe buscar que las personas ejerzan su autonomía y libertad de forma responsable y crítica. En lo profesional, las

competencias deben de favorecer que las personas ejerzan una tarea profesional adecuada a sus capacidades, que le permita satisfacer sus motivaciones.

Por su parte, Perrenoud (2008) propone que la educación basada en competencias se sustente en currículos que se centren en competencias transversales. La definición de estas competencias resultaría de buscar situaciones problemáticas a partir de diversas prácticas sociales y, éstas serían la meta curricular más amplia. Concuerda con Argudín (2009), al indicar que el logro de las competencias, como meta curricular, dependerá del logro de los conocimientos, habilidades y actitudes incluidos en los programas de cada disciplina.

En concordancia con el nuevo currículo, basado en resultados o competencias, debe modificarse el enfoque didáctico. Se requiere que los docentes utilicen como manera de enseñar y aprender alternativas didácticas variadas, como la resolución de problemas, la investigación del medio, los proyectos de trabajo, el análisis de casos, etc., donde se pongan en juego la creatividad, la innovación de respuestas y nuevos procedimientos; esto permitirá ver al aprendizaje como un proceso permanente, que nunca se acaba y que ocupa la vida entera de la persona (Perrenoud, 2008; Zabala y Arnau, 2008; Argudín, 2009).

El enfoque por competencias añade a las exigencias de la centralización en el alumno la pedagogía diferenciada y los métodos activos, ya que éste también invita firmemente a los profesores a: considerar los saberes como recursos para movilizar; trabajar

regularmente a través de problemas; crear o utilizar otros medios de enseñanza; negociar y conducir proyectos con los alumnos; adoptar una planificación flexible e indicativa, improvisar; establecer y explicitar un nuevo contrato didáctico (Perrenoud, 2008, p. 69).

Un elemento más, que resulta fundamental en la educación basada en competencias es, la evaluación con sentido formativo; es decir, la evaluación como medio de aprendizaje. Los docentes deben evaluar el desempeño de sus alumnos, pero también, las actividades que ellos promueven. Se evalúa de múltiples formas y contextos, de manera que esa evaluación pueda ser útil para proporcionar una retroalimentación, de manera que pueda mejorar tanto el alumno, como el docente (Argudín, 2009).

La evaluación en la escuela debe dirigirse a todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje y, por lo tanto, no sólo a los resultados que ha conseguido el alumnado (...) entender la evaluación como un proceso en el que no sólo se analiza el aprendizaje del alumnado, sino también las actividades de enseñanza, comporta incrementar notablemente la complejidad de los medios y las estrategias para conocer una unidad de intervención pedagógica y las consecuencias de todas las acciones que en ella suceden (Zabala y Arnau, 2008, p. 194).

Estos elementos sustanciales en la educación basada en competencias se pueden observar en el actual currículo de la Educación Básica, después de haberse llevado a cabo en el 2009, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

2.2.2 El desarrollo de competencias en el modelo curricular de la RIEB

Como se expuso en el capítulo anterior, con la mirada en una educación pertinente para las necesidades del siglo XXI, la RIEB implicó un proceso de reformas curriculares para los tres niveles de educación básica en México que, se inició en el 2004 con educación preescolar, se continuó en el 2006 con educación secundaria y se finalizó en el 2009 con educación primaria. La nueva propuesta curricular se orienta al desarrollo de competencias y se centra en el aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2011a).

El propósito central del modelo curricular de la RIEB es el desarrollo de las competencias para la vida en los alumnos. Este modelo explica que una competencia es más que saber, saber hacer o saber ser; ser competente es movilizar todos estos saberes de manera integrada para lograr un objetivo concreto. Esta movilización de saberes es muy importante para la vida diaria, a partir de ella se puede visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo, extrapolándolos o reestructurándolos de acuerdo a la situación y, prever lo que hace falta (SEP, 2011a).

Son cinco los tipos de competencias para la vida que se pretenden desarrollar en los alumnos al cursar los tres niveles de la educación básica (SEP, 2011a, pp. 38-39):

➤ *Competencias para el aprendizaje permanente.* Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.

➤ *Competencias para el manejo de la información.* Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.

➤ *Competencias para el manejo de situaciones.* Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

➤ *Competencias para la convivencia.* Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros;

crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

➤ *Competencias para la vida en sociedad.* Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Como lo advierten los párrafos anteriores, las competencias para la vida son amplias e incluyen la movilización de saberes de diversos ámbitos; por ello, para favorecer el desarrollo de las competencias para la vida, se requiere que los docentes y los estudiantes se centren en el aprendizaje de saberes específicos de diferentes áreas en situaciones particulares.

En atención a esta característica de las competencias para la vida, el modelo de la RIEB incluye un mapa curricular organizado en cuatro campos de formación, que a su vez, se constituyen por campos formativos (en preescolar) y asignaturas (en primaria y secundaria).

Los campos de formación para la Educación Básica organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter

interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida (...) Asimismo, en cada campo de formación se expresan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral, desde el primer año de Educación Básica hasta su conclusión (SEP, 2011a, p. 43).

Cada campo formativo, en educación preescolar, y asignatura, en educación primaria y secundaria, posee sus propias competencias a desarrollar; por ejemplo, en la asignatura de matemáticas, se busca desarrollar cuatro competencias: Resolver problemas de manera autónoma, comunicar información matemática, validar procedimientos y resultados y manejar técnicas eficientemente. El desarrollo de las competencias de los campos formativos y asignaturas, contribuirá a que los alumnos tengan lo que se requiere para ser competentes para la vida.

Es de observarse también que, al igual que las competencias para la vida, las competencias de los campos de formación y asignaturas son amplias y requieren de situaciones específicas para su desarrollo; por tal motivo, el modelo curricular incorpora aprendizajes esperados organizados en cinco bloques para cada grado escolar, graduando su complejidad, conforme se avanza a lo largo de la educación básica.

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

constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula (SEP, 2011a, p. 29).

Entonces, para favorecer el desarrollo de las competencias para la vida, es necesario desarrollar las competencias de cada campo formativo o asignatura, lo que se logra, cuando los alumnos alcanzan los aprendizajes esperados en cada bloque de cada grado de la educación, preescolar, primaria y secundaria.

A partir de los párrafos anteriores se puede decir que, en el modelo curricular de la RIEB, los docentes deben planificar con el propósito de favorecer que sus alumnos alcancen los aprendizajes esperados y, evaluar el nivel de logro de estos aprendizajes. Con ello, los docentes planifican y evalúan competencias.

2.2.2.1 La práctica educativa en la RIEB

La práctica educativa de los profesores es definida por algunos autores como un proceso dinámico y reflexivo, donde el docente utiliza sus conocimientos y experiencia para lograr que sus alumnos aprendan, siguiendo cierta filosofía. Comprende lo sucedido en la interacción entre maestro y alumnos, pero no se limita a proceso que tiene lugar dentro del aula, sino que, incluye la acciones anteriores y posteriores a las interacciones en el salón de clases (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008; Gómez, 2008).

El desarrollo de competencias en los estudiantes, requiere de prácticas educativas coherentes con tal propósito. El modelo curricular de la RIEB expone como indispensables para transformar la práctica educativa de los docentes, alcanzar la implementación del currículo y favorecer el logro de los aprendizajes, 12 principios pedagógicos. Estos principios pedagógicos explican en qué debe poner atención el docente al desarrollar su práctica educativa.

El primero de los principios pedagógicos deja claro al docente que para desarrollar las competencias de sus alumnos, son los estudiantes quienes deben de ser los protagonistas del proceso. Durante su práctica, los profesores deben de centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje; esto significa que, “es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje (...) y, desde esta diversidad, generar un ambiente [de aprendizaje] que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés” (SEP, 2011a, pp. 26-27).

En el tercer principio pedagógico se define al ambiente de aprendizaje como “al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje” (SEP, 2011a, p. 28). Crear ambientes de aprendizaje adecuados para los alumnos resulta importante porque, “desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida” (SEP, 2011a, p. 26).

La implementación de ambientes de aprendizaje adecuados para cada grupo de estudiantes, aquellos que despierten en los alumnos el interés y les den la capacidad de seguir aprendiendo, requiere que el docente tenga claridad respecto del aprendizaje que quiere lograr, reconozca la diversidad en los alumnos y del contexto, conozca la relevancia de los materiales que utilizará y elija las mejores formas de interacción entre alumnos-alumnos, alumnos-maestro y alumnos-padres de familia; por ello, para llevar a cabo su práctica docente, resulta indispensable que los profesores realicen una buena planificación. En el segundo de los principios pedagógicos se afirma que los docentes deben planificar para potenciar el aprendizaje y favorecer el desarrollo de competencias (SEP, 2011a).

Planificar para desarrollar una práctica docente acorde a las necesidades del nuevo enfoque, en la búsqueda del desarrollo de competencias, “implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución” (SEP, 2011a, p. 27).

Para organizar las actividades atendiendo las diferentes formas de trabajo, de manera que representen desafíos intelectuales para los estudiantes, creando con ello el ambiente de aprendizaje más adecuado, es necesario que los maestros (SEP, 2011a, p. 27):

- Reconozcan que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados.

- Reconozcan que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.

- Generen ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.

- Seleccionen estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y de evaluación del aprendizaje congruentes con los aprendizajes esperados.

- Consideren evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes.

Como se mencionó en el apartado anterior, el modelo curricular de la RIEB tiene como propósito favorecer el desarrollo de competencias a través del logro de aprendizajes esperados, éstos son los referentes tanto para la planificación como para la evaluación; conocer esta condición, permitirá a los maestros realizar la focalización correcta durante su práctica.

Asimismo, es importante que los profesores sepan que existen indicadores de logro adicionales; es decir, además de las competencias y los aprendizajes esperados, los alumnos deben de ser capaces de alcanzar ciertos estándares curriculares. En el quinto de los principios pedagógicos se precisa que los profesores deben poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados.

Los Estándares Curriculares son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto. Los Estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes (SEP, 2011a, p. 29).

Los estándares curriculares permiten a los profesores tener claro lo que se pretende que los alumnos conozcan y sean capaces de hacer cada tres años de su educación básica, al finalizar preescolar, al finalizar tercer grado de primaria, al finalizar sexto grado de primaria y, al finalizar tercer grado de secundaria.

La claridad en lo que se pretende lograr, facilita a los docentes diseñar planificaciones con estrategias didácticas que generen ambientes de aprendizaje colaborativo, donde se involucren a los alumnos en sus procesos de aprendizaje, así como, integrar en ellas las estrategias de evaluación y evidencias congruentes, que brinden la información suficiente para tomar decisiones que favorezcan el aprendizajes de los alumnos.

El trabajo en colaboración, elemento indispensable para el desarrollo de la práctica docente según el modelo de la RIEB, es retomado en el cuarto principio pedagógico. Este tipo de trabajo “alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo”; por ello, “es necesario que la escuela promueva el trabajo colaborativo para enriquecer sus prácticas” (SEP, 2011a, p. 28).

El trabajo colaborativo es inclusivo, define metas comunes, favorece el liderazgo compartido, permite el intercambio de recursos, desarrolla el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad y, puede realizarse tanto en entornos presenciales como virtuales, en tiempo real o asíncrono (SEP, 2011a).

En el octavo principio pedagógico, “favorecer la inclusión para atender a la diversidad”, se explica que la inclusión permite reducir la desigualdad del acceso a las oportunidades, y evitar los distintos tipos de discriminación; además, precisa la importancia de que “la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento

para todos”; esto implica que, la práctica docente en el modelo de la RIEB, debe de “promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural” (SEP, 2011a, p. 35).

Además de favorecer la inclusión, al trabajar colaborativamente, es necesario definir metas comunes; para lograrlo, los docentes pueden incorporar temas de relevancia social en sus estrategias didácticas, como lo dice el noveno principio pedagógico; estos, “se derivan de los retos de una sociedad que cambia constantemente y requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad social, cultural y lingüística” (SEP, 2011a, p. 36). La solución de problemáticas comunes entre los estudiantes puede crear metas comunes que generen aprendizaje colectivo.

El liderazgo compartido es otra de las características del trabajo colaborativo, éste se aborda en dos de los principios pedagógicos; se trata de entender que el liderazgo va orientado a favorecer el aprendizaje y, que por ello, el liderazgo puede ser tomado por diferentes agentes del proceso educativo, en diferentes momentos.

El décimo primero de los principios pedagógico, “reorientar el liderazgo”, explica que “el liderazgo implica un compromiso personal y con el grupo, una relación horizontal en la que el diálogo informado favorezca la toma de decisiones”. Durante la práctica docente, el profesor debe favorecer que los alumnos actúen como líderes, que sean responsables de su propio aprendizaje y colaboren para favorecer el aprendizaje de sus compañeros.

En el décimo segundo principio pedagógico, el liderazgo compartido durante la práctica se manifiesta en las dos acciones que se proponen, la tutoría y la asesoría. La tutoría puede darse entre maestro-alumno, pero también entre alumno-alumno; mientras que, la asesoría es llevada a cabo entre maestro-maestro o con el director, el asesor o supervisor. “Tanto la tutoría como la asesoría suponen un acompañamiento cercano; esto es, concebir a la escuela como un espacio de aprendizaje y reconocer que el tutor y el asesor también aprenden” (SEP, 2011a, p. 37). Las dos estrategias implican un liderazgo compartido, pero también, desarrollan el sentido de la responsabilidad y corresponsabilidad.

El sentido de la responsabilidad y corresponsabilidad, característica del trabajo colaborativo, se ve también reflejado en el décimo principio pedagógico, “renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela”. En él se invita a los docentes y directores a que, como parte de su práctica, permitan la colaboración de las familias en el acuerdo de las reglas y normas que rigen la convivencia en las escuelas. “Si las normas se elaboran de manera participativa con los alumnos, e incluso con sus familias, se convierten en un compromiso compartido y se incrementa la posibilidad de que se respeten, permitiendo fortalecer su autoestima, su autorregulación y su autonomía” (SEP, 2011a, p. 36).

El Intercambio de recursos y el uso de entornos presenciales y virtuales en tiempo real o asíncrono, también características del trabajo colaborativo, se incluyen en el sexto principio pedagógico. En este principio pedagógico explica que, los maestros deben convertirse en mediadores para el uso adecuado de los materiales educativos

tan diversos que hay en la actualidad. Los acervos para la biblioteca escolar y del aula; materiales audiovisuales, multimedia e internet; así como, los materiales y recursos educativos informáticos “permiten el disfrute en el uso del tiempo libre, la creación de redes de aprendizaje y la integración de comunidades de aprendizaje” (SEP, 2011a, p. 30).

Con base en los principios pedagógicos presentados, se puede describir la práctica docente propuesta por el modelo curricular de la RIEB como, una práctica centrada en el estudiante y su aprendizaje, donde el docente debe tener claridad en los aprendizajes esperados, estándares curriculares y competencias que pretende desarrollar en sus alumnos, para enfocarse en la planificación e implementación de ambientes de aprendizaje que permitan al alumno motivarse y continuar aprendiendo.

Como parte de los ambientes de aprendizaje, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe enfocarse en el trabajo colaborativo; con ello, favorecer la inclusión para atender a la diversidad; permitir establecer metas comunes entre los estudiantes, a partir de la incorporación de temas de relevancia social; fomentar la responsabilidad y corresponsabilidad en el aprendizaje, renovando el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela y, promoviendo la tutoría y asesoría académica en la escuela; promover el liderazgo compartido, reorientándolo hacia el logro de los aprendizajes en los alumnos; y favorecer el uso de materiales educativos, mediante el intercambio de recursos y el uso de entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono.

2.2.2.2 La evaluación en la RIEB

En congruencia con las estrategias didácticas que crean ambientes de aprendizaje permanente, y que se basan en el trabajo colaborativo para lograrlo, es necesario, también, que en la práctica docente se diseñen estrategias de evaluación y evidencias que permitan recoger información para dar continuidad al aprendizaje; esto se plantea en el séptimo principio pedagógico, “evaluar para aprender”.

Este principio pedagógico describe a la evaluación como parte constitutiva de la enseñanza y el aprendizaje, ya que a partir de ella se obtienen evidencias, se realizan juicios y se da retroalimentación a los alumnos sobre sus logros. Señala al docente como el encargado de la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, es él quien da seguimiento y puede hacer modificaciones a su práctica para crear nuevas oportunidades de aprendizaje para sus alumnos (SEP, 2011a).

Debido a que los juicios realizados durante la evaluación deben de tener la finalidad de que todos los actores del sistema educativo, maestros, padres, alumnos, autoridades escolares y educativas, tomen decisiones que permitan mejorar los aprendizajes de los alumnos, el séptimo principio pedagógico afirma que, “en la Educación Básica el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen” (SEP, 2011a, p. 31).

Asimismo, en este principio pedagógico se advierte que, dar solamente una calificación a los estudiantes no es suficiente para atender este enfoque, es necesario

que el docente de a conocer, tanto a estudiantes como a padres de familia, lo que se espera que los alumnos aprendan, así como, los criterios de evaluación; y una vez que se evalúe, brinde retroalimentación a los estudiantes, explicitando las formas en que pueden superar sus dificultades.

En congruencia con lo planteado anteriormente, en este principio pedagógico, se reafirma la idea de que los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados que se incluyen en los bloques de los campos formativos y asignaturas de los programas de estudio de cada grado escolar.

Otros elementos importantes que el profesor debe considerar al desarrollar sus prácticas de evaluación, y que permitirán atender el enfoque formativo de ésta, son los tipos de evaluación y los instrumentos que se deben utilizar para recoger las evidencias de aprendizaje de los alumnos.

El principio pedagógico puntualiza que, “durante un ciclo escolar, el docente realiza o promueve distintos tipos de evaluación, tanto por el momento en que se realizan, como por quienes intervienen en ella” (SEP, 2011a, p. 31).

Considerando el momento en que se realizan, el profesor debe implementar evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas. En el texto no se especifica el momento exacto en el que se debe de realizar cada tipo de evaluación, pero sí se agrega la finalidad que tiene cada una:

En primer término están las evaluaciones *diagnósticas*, que ayudan a conocer los saberes previos de los estudiantes; las *formativas*, que se realizan durante los procesos de aprendizaje y son para valorar los avances, y las *sumativas*, para el caso de la educación primaria y secundaria, cuyo fin es tomar decisiones relacionadas con la acreditación, no así en el nivel de preescolar, donde la acreditación se obtendrá sólo por el hecho de haberlo cursado (SEP, 2011a, p. 32).

Por quienes intervienen en ella, el docente debe integrar a su práctica, la autoevaluación y coevaluación, donde los responsables de evaluar son los estudiantes y, la heteroevaluación, dirigida y aplicada por el docente. La autoevaluación y coevaluación deben de tener la finalidad de que los alumnos puedan conocer y valorar sus procesos de aprendizaje y sus formas de actuar, así como, los procesos de aprendizaje y actuación de sus compañeros, para que los estudiantes cuenten con bases para mejorar su desempeño y puedan compartir y aprender estrategias de aprendizaje de los otros.

Tanto en la autoevaluación como en la coevaluación es necesario brindar a los alumnos criterios sobre lo que deben aplicar durante el proceso, con el fin de que éste se convierta en una experiencia formativa y no sólo sea la emisión de juicios sin fundamento (SEP, 2011a, p. 32).

Finalmente, en este principio pedagógico se agrega que, al llevar a cabo los distintos tipos de evaluación durante el ciclo escolar, los profesores deben utilizar diferentes

instrumentos de evaluación que les permitan recoger las evidencias necesarias para realizar los juicios: Rúbrica o matriz de verificación, listas de cotejo o control, registro anecdótico o anecdotario, observación directa, producciones escritas y gráficas, proyectos colectivos, esquemas y mapas conceptuales, registros y cuadros de actitudes, portafolios y carpetas de los trabajos y, pruebas escritas u orales.

En suma, la práctica docente en el modelo curricular de la RIEB debe enfocarse en crear adecuados ambientes de aprendizaje, tales que, favorezcan el desarrollo de competencias en los alumnos, para que estos se motiven y sean capaces de seguir aprendiendo. Con la intención de no dejar fuera alguno de los elementos que permitan crear los más adecuados ambientes de aprendizaje, resulta sumamente importante realizar una planificación que busque potenciar el aprendizaje, y que incluya, una evaluación que permita aprender, es decir, una evaluación con enfoque formativo.

2.3 Perspectivas de la evaluación

Desde el punto de vista de Ángel Díaz-Barriga (1997, p. 78), quien sustenta su idea en Taylor (1911 citado en Díaz-Barriga, 1997), el concepto “evaluación” surge durante los procesos de industrialización en los Estados Unidos, a mediados del siglo XIX, “a partir de determinantes específicas del desarrollo del capitalismo. Para el autor, “este concepto responde a una necesidad social que es el control del hombre, aunque inicialmente aparezca sólo como control de la producción” (Díaz-Barriga, 1997, p. 78).

Díaz Barriga explica que la exigencia del control de los procesos de producción se trasladó a la educación, cuando en ella se incluyeron dos principios, rendimiento y selección. En ese momento, apareció el examen, con la finalidad de determinar el rendimiento de los estudiantes y seleccionarlos, por ejemplo, para definir quién asistiría a la educación superior.

Al respecto, María Antonia Casanova (1998, p. 67) profundiza en la idea anterior, agregando que, la procedencia del campo empresarial del concepto evaluación influyó, desde sus comienzos, en la forma en que ésta fue utilizada:

Al igual que los empresarios miden cuantitativamente los resultados de su producción, en el campo educativo se pretendió medir el progreso del alumno cuantificando lo aprendido. Ello hace que se equipare a “medida” y que durante muchos años (demasiados, ya que en ocasiones llega hasta nuestros días) lo que se intente al evaluar es medir la cantidad de conocimientos dominados por los alumnos.

Moreno-Olivos (2010), acorde a la idea de Taylor, plantea que la evaluación nace de la necesidad de control social y, agrega, que la noción de ésta surge mucho antes que el propio concepto. Así, por ejemplo, durante la comunidad primitiva se realizaban rituales de iniciaciones, para asegurarse de que los jóvenes estuvieran listos para enfrentarse a la vida; y en las primeras escuelas, durante el esclavismo, se evaluaba para valorar la obediencia y dominio de la ciencia que se debía aprender.

Por su parte, Pérez y Portuondo (1997) explican que a mediados del siglo V a. n. e., los filósofos y pedagogos griegos, Sócrates, Platón y Aristóteles ya incluían a la evaluación en sus procesos de enseñanza. Sócrates evaluaba utilizando el diálogo, con la intención de que el alumno encontrara su verdad; Platón tenía como objetivo al evaluar, reconocer si el estudiante tenía aptitudes para el pensamiento abstracto; Aristóteles, evaluaba para encontrar pensamientos engañosos que pudieran interferir en el desarrollo interno del educando.

Asimismo, Pérez y Portuondo (1997, p. 20) concluyen que durante la época feudal se empezó a sistematizar la evaluación, y que ésta, era reproductiva, “se obligaba a memorizar lo aprendido (...) cada estudiante era llamado a la pizarra y debía repetir sin titubeos, el maestro no perdonaba errores de sus alumnos”.

Lauwerys y Scalon (1971, citados en Díaz-Barriga, 1997, p. 76) exponen que en la universidad medieval se llevaron a cabo los primeros exámenes para “realizar cierto proceso de investigación sobre la idoneidad de los candidatos”, estos tenían como finalidad “certificar o acreditar al personal entrado en la profesión de la enseñanza”.

Para mediados del siglo XX, predominaba el modelo pedagógico transmisionista tradicional en las escuelas primarias, que se centró en la transmisión de habilidades o competencias básicas mínimas de comunicación y cálculo. En este modelo, se evaluaba con la finalidad de “detectar si el aprendizaje se produjo y decir si el alumno repite el curso o es promovido al siguiente” (Flórez, 1999, p. 35); casi siempre se evaluaba al final de una unidad o de un periodo. El profesor también realizaba

preguntas de manera espontánea durante la clase para verificar la atención de los estudiantes y el grado de comprensión de estos a las explicaciones que éste desarrollaba.

En la enseñanza tradicional la evaluación es reproductora de concomimientos, clasificaciones, explicaciones y argumentaciones previamente estudiadas por el alumno en notas de clase o textos prefijados, sin que ello signifique repetición memorística, pues también se evalúan en esta perspectiva tradicional niveles y habilidades de comprensión, análisis, síntesis y valoración de lo estudiado, ya sea en pruebas orales o en pruebas escritas de preguntas abiertas. Las preguntas escritas pueden ser también cerradas o de una respuesta precisa, tipo *test*, llamadas también pruebas objetivas (Flórez, 1999, p. 36).

Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández (2002, pp. 357-358) caracterizan a la evaluación en el modelo tradicional de la siguiente manera:

- Parte de una concepción del aprendizaje asociacionista en la que se hace hincapié en el conocimiento memorístico descontextualizado de hechos, datos y conceptos.

- Se enfatizan los productos del aprendizaje (lo “observable”) y no los procesos (razonamiento, uso de estrategias, habilidades, capacidades

complejas); de la evaluación de los productos generalmente se enfatiza la vertiente negativa.

➤ Es una evaluación cuantitativa (el examen de lápiz y papel es el principal instrumento) basada en normas y algunas veces en criterios para la asignación de la calificación.

➤ Se enfatiza demasiado la evaluación sumativa acreditativa.

➤ Por lo común se evalúa el aprendizaje de los alumnos y no la enseñanza.

➤ El docente es quien casi siempre define la situación evaluativa, sin especificar a los alumnos el por qué y el para qué de la evaluación.

➤ La evaluación tiende a promover una relación condicional con la enseñanza; es decir, la evaluación puede moldear lo que ha de ser enseñado.

➤ Se escogen los ejercicios que casi nunca se revisan en la enseñanza, pensando que la transferencia y/o la generalización de saberes es una cuestión espontánea.

Estos expertos, otorgan a este modelo evaluativo algunas consecuencias negativas en los alumnos, tanto en lo afectivo, ya que provocan ansiedad y desmotivación, como en lo cognitivo, favoreciendo el aprendizaje memorístico y desarrollando la idea en los estudiantes que es más importante pasar un examen que desarrollar habilidades o descubrir ideas en clase.

Al mismo tiempo que se trabajaba en las escuelas con el modelo pedagógico tradicional, a finales del siglo XIX y principios del XX, se desarrollaron gran cantidad de teorías psicológicas que influyeron en la forma de enseñar. El conductismo, cognoscitivismo, humanismo, etc., analizaron a la evaluación desde el punto de vista psicológico y fueron las impulsoras para el desarrollo de la investigación sobre esta temática.

El surgimiento de estas teorías psicológicas, trajo como consecuencia nuevos modelos pedagógicos; Rafael Flórez Ochoa (1999) expone, además del modelo tradicional, otros cuatro modelos pedagógicos: El modelo pedagógico conductista, el modelo pedagógico romántico, la perspectiva pedagógica cognitiva o constructivista y el modelo pedagógico social-constructivista. Para este investigador un modelo pedagógico es “la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía” (Flórez, 1999, p. 32).

El modelo pedagógico conductista, según el autor, conserva la relevancia de transmitir el contenido científico-técnico del modelo tradicional; sin embargo, enfatiza en la necesidad de atender las formas de adquisición y las condiciones del aprendizaje. El profesor debía “expresar con precisión lo que espera que el estudiante aprenda, en términos de comportamiento observable” (p. 39); es decir, formular objetivos específicos de instrucción.

Si un curso y todo el currículo conductista no es más que un conjunto de objetivos terminales expresados en forma observable y medible, a los que el estudiante tendrá que llegar desde cierto punto de partida o conducta de entrada, mediante el impulso de ciertas actividades, medios, estímulos y refuerzos secuenciados y meticulosamente programados, se comprende entonces que la enseñanza conductista sea un proceso de evaluación y control permanente, arraigado en la esencia de lo que es un objetivo instruccional (Flórez, 1999, p. 40).

En este modelo, la evaluación se llevaba a cabo a partir de pruebas, que se realizaban también al final de la unidad, verbales, escritas o prácticas, debían de ser todas objetivas.

El modelo romántico, también llamado experiencial o naturalista, ideado por Jean Jacques Rousseau, buscaba la máxima autenticidad, espontaneidad y libertad individual del niño, considerando al profesor como un auxiliar, encargado de suprimir los obstáculos que inhiban la libre expresión, sin programación alguna del currículo,

sólo lo que el alumno quisiera aprender. Los profesores que utilizaron este modelo, consideraban a la experiencia del niño valiosa por sí misma, por lo que no era necesario ponerla a prueba, no necesitaba evaluarse ni controlarse.

Dentro de la perspectiva pedagógica cognitiva o constructivista, se observan cuatro corrientes diferentes; la primera, propuesta por Dewey, Piaget y Kolhberg, tenía como meta que el individuo pudiera acceder a la etapa superior de su desarrollo intelectual. La segunda, se ocupaba del contenido de la enseñanza y del aprendizaje, privilegiando los conceptos y estructuras básicas de las ciencias; los principales precursores de esta corriente fueron J. Bruner, con el aprendizaje por descubrimiento y Ausubel, con el aprendizaje significativo. La tercera corriente estaba orientada al desarrollo de habilidades cognitivas o del pensamiento y, la cuarta corriente, basaba los éxitos de la enseñanza en la interacción, la comunicación, el debate y la crítica argumentativa.

Desde el marco de interpretación constructivista, la evaluación es una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no sólo el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes (Coll y Martín, 1996, citados en Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 354).

En el modelo cognitivo o constructivista, las acciones de evaluación deben ser durante y para el proceso, es decir, en una evaluación constructivista, se pone énfasis en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y se debe evaluar con la finalidad de mejorarlos; por ello, resulta necesaria la utilización de diferentes técnicas,

procedimientos, tareas e instrumentos de evaluación que permitan recabar información sobre el proceso de construcción del aprendizaje, la significatividad de lo aprendido, pero también, sobre la eficacia de las estrategias de enseñanza (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

“Serán mejores aquellos instrumentos o estrategias evaluativas que permitan que se manifieste la gradación de la significatividad de lo aprendido en toda su riqueza, para que pueda valorarse con mayor objetividad qué y cómo aprendieron los alumnos” (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 360). Al hablar de significatividad, se hace con base en la idea de Ausubel, que se refiere a la vinculación entre los esquemas previos y el contenido nuevo, para darle un uso funcional a lo aprendido. En este modelo son mayormente importantes aquellos aprendizajes a los que los alumnos atribuyen un valor funcional, a partir de sus interpretaciones, que aquellos aprendizajes memorizados al ‘pie de la letra’.

En una evaluación constructivista también es considerada la diferencia entre los contenidos de aprendizaje, ya que las técnicas o instrumentos de evaluación deberán variarse según la naturaleza de los aprendizajes que se pretende evaluar, conceptuales, procedimentales o actitudinales.

Por último, Díaz-Barriga y Hernández (2002) explican que es muy importante no perder de vista que este modelo promueve la capacidad de autorregulación de los alumnos, por lo que es indispensable incluir procesos de autoevaluación.

El modelo socio-cognitivo o socio-constructivista se sustenta en los estudios de Makarenko, Freinet, Paulo Freire y de los discípulos de Vigotsky. Según este modelo, la enseñanza se plantea a partir de retos o problemas tomados de la realidad, que favorecen la motivación intrínseca de los estudiantes; se trabaja en un contexto natural, involucrando a la comunidad y mediante una práctica contextualizada, es decir, la situación problemática se trabaja de manera integral (Flórez, 1999).

Flórez (1999, p. 51) explica al respecto de la evaluación en este modelo:

Lo que se evalúa es el potencial de aprendizaje que se vuelve real gracias a la enseñanza, a la interacción del alumno con aquellos que son más expertos que él (...) la evaluación no se desliga de la enseñanza, sino que detecta el grado de ayuda que requiere el alumno de parte del maestro para resolver el problema por cuenta propia.

2.3.1 El significado de evaluación

Como se puede revisar en el apartado anterior, el concepto de evaluación, en el ámbito educativo, ha tenido diversas atribuciones, derivadas de los modelos pedagógicos. A continuación, se agregan algunas de las definiciones y características otorgadas al concepto evaluación recientemente.

La “evaluación” (término y concepto de aparición reciente en el campo de la pedagogía, pues los trabajos datan de este siglo, como antes ha

quedado apuntado) ha sido interpretada como sinónimo de “medida” durante el más largo periodo de la historia pedagógica, y es en los tiempos actuales cuando está variando su concepción, en función de los avances que experimentan las ciencias humanas, las concepciones diferentes que se poseen en relación con la formación de la persona y con los modos peculiares que ésta tiene de aprender; evidentemente, por último y desde una óptica estrictamente educativa, con la intencionalidad clara de aprovechar al máximo la evaluación para optimizar los procesos educativos (Casanova, 1998, p. 69).

La autora antes citada afirma que la evaluación en la actualidad consiste en desarrollar un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, que debe de estar incorporado al proceso educativo desde su comienzo, “de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente” (Casanova, 1998, pp. 70-71).

Por su parte, Patricia Frola (2012), explica que la evaluación es un proceso cognitivo superior, que está relacionado con la capacidad de juicio y, que ésta, es inherente al ser humano, por lo que el proceso de evaluar y posteriormente tomar decisiones, nos acompaña día con día.

Esta investigadora define el concepto de evaluación como “un proceso destinado a obtener información sobre un fenómeno, sujeto u objeto; emitir juicios de valor al

respecto y, con base en ellos, tomar decisiones, de preferencia tendientes a la mejora de lo que se evalúa” (Frola, 2012, p. 14).

En complemento a las ideas de Casanova y Frola, Peter Airasian (2002, pp. 8-9), explica que la evaluación es “el proceso de obtener, sistematizar e interpretar información para facilitar la toma de decisiones”; la cual, incluye toda la información que el maestro recaba en el aula, aquella que es útil para “conocer al grupo, planear, dar seguimiento a la enseñanza, crear una cultura escolar funcional, además de aplicar pruebas y otorgar calificaciones”.

Frola (2012) agrega que la evaluación también debe ser sistemática, ya que se debe tener organización, control, regulación y evidencias de los pasos metodológicos que se siguen al realizarla. Asimismo, debe ser continua, es decir, que debe realizarse en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, no únicamente al final de éste; integral, que considere tanto los aspectos cognitivos como los psicomotores y afectivos; orientadora, que sea útil para mejorar también la práctica educativa y; cooperativa, ya que es importante que sea un proceso socializado.

Por su parte, Miguel A. Santos Guerra (1995, p. 33) explica que la evaluación educativa es considerada “un fenómeno habitualmente circunscrito al aula, referido a los alumnos y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diverso tipo”; sin embargo, esto no debe ser así. Para Santos Guerra, la evaluación es una parte integral del proceso educativo, no debe ser algo añadido al final de éste

como un adorno o un complemento; debe producir diálogo, comprensión y mejora de los programas.

Para este autor la evaluación debe ser independiente y por ello comprometida, es decir, con valores, a favor de la mejora y no de alguien en particular; cualitativa y no sólo cuantificable, para no simplificarla o desvirtuarla; práctica y no especulativa, los resultados deben ser útiles para tomar decisiones de mejora, no sólo para dar informes; democrática y no autocrática, al servicio del usuario, no del poder; procesual, no sólo final, para modificar y mejorar durante el proceso; participativa, no mecanicista, permitiendo que los evaluados den su valoración sobre el proceso; colegiada, no individualista, por lo que requiere de diversos puntos de vista; externa, aunque de iniciativa interna, deben ser los mismos evaluados quienes la demanden, aunque se necesite colaboración del exterior para realizarla.

Como se observa, estos especialistas otorgan a la evaluación el atributo principal de ser una fuente de información para la toma de decisiones de mejora, es decir definen a la evaluación desde una visión constructivista.

Airasian (2002, p. 82), en complemento con las ideas de los autores antes mencionados, afirma que la información recabada puede ser útil para:

- Conocer mejor a sus alumnos.
- Hacer en el aula una comunidad de aprendizaje con reglas y orden.

- Seleccionar los objetivos educativos apropiados para los estudiantes.
- Preparar planes de lección que se adapten a las fortalezas y las necesidades de los alumnos.
- Seleccionar y criticar las actividades y los materiales didácticos.
- Vigilar el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la instrucción.

Asimismo, explica que aquellos procedimientos donde se recaba información útil para lo mencionado anteriormente, como para “resolver los problemas de los alumnos, controlar el grupo, impartir la lección y juzgar las reacciones de los estudiantes ante la enseñanza” (p. 82), que se utilizan para “formar o mejorar los procesos escolares, y aportan información cuando todavía se puede influir en los procesos ordinarios que constituyen la esencia de la enseñanza” (p. 82), son llamados evaluación formativa.

Por lo anterior se puede decir que el modelo pedagógico constructivista está estrechamente ligado a la propuesta pedagógica actual en la educación básica de este país, que posee un enfoque educativo orientado al desarrollo de competencias. Lo anterior se observa al analizar, en el Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a), cada uno de los principios pedagógicos que, según este documento, son las “condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente y la mejora de la calidad educativa”.

Como se señaló en un apartado anterior, uno de los principios pedagógicos del Plan de Estudios se refiere exclusivamente a la evaluación, éste afirma que todas las

acciones de evaluación que se realicen en la educación básica deben ser encaminadas a la toma de decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes, nombrándola en dicho documento, por su finalidad, como evaluación formativa. Además, describe las actividades que los profesores deben realizar para atender el enfoque formativo de la evaluación:

- Obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos; es decir, explicitar a los alumnos formas en las que pueden superar sus dificultades. Una calificación sin propuesta de mejora es insuficiente e inapropiada.

- Compartir con los alumnos y padres de familia lo que se espera que aprendan y los criterios de evaluación.

- Promover distintos tipos de evaluación; en diferentes momentos (diagnóstica, formativa y sumativa) y por diversos actores (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

- Utilizar estrategias e instrumentos variados (rúbricas, listas de cotejo, registros anecdóticos, observaciones, producciones escritas y gráficas, proyectos, esquemas y mapas conceptuales, registros y cuadros de actitudes, portafolios, pruebas, etc.).

2.3.2 Tipología de evaluación

Las divergencias entre las definiciones de evaluación, crean diversidad en la tipología de la misma. A continuación, se definen los tipos de evaluación que son esenciales para la comprensión de este estudio, aquellas según su finalidad, su normotipo, su temporalización y sus agentes (Casanova, 1998).

Por su finalidad, la evaluación es clasificada en **formativa** o **sumativa**. La **evaluación formativa**, es llamada así por su fin de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se basa en una visión constructivista de la evaluación. Por otra parte, aquellos procedimientos que sirven para resumir los resultados de la enseñanza, que “suelen realizarse al terminar la instrucción, cuando es difícil rectificar lo que ya ocurrió” (Santos, 1995, p. 82), son conocidos como **evaluación sumativa**.

La funcionalidad sumativa de la evaluación resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final (sea un objeto o un grado de aprendizaje), decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil y hay que desecharlo. No se pretende mejorar nada con esta evaluación de forma inmediata -en sentido estricto, ya no es posible-, sino valorar definitivamente. Se aplica en un momento concreto, final, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido (Casanova, 1998, p. 80).

Desde la perspectiva de Frola (2012), la función de la evaluación sumativa es informar sobre el logro de los aprendizajes de los alumnos, señalar aquello que se aprendió; mientras que la evaluación formativa, tiene como función brindar información sobre las áreas débiles de los estudiantes, para tener la posibilidad de hacer modificaciones, es decir, retroalimentar el proceso.

La evaluación sumativa promueve que se obtenga un juicio global del grado de avance en el logro de los aprendizajes esperados de cada alumno, al concluir una secuencia didáctica o una situación didáctica. Para el caso de primaria y secundaria, también permite tomar decisiones relacionadas con la acreditación al final de un periodo de enseñanza o ciclo escolar (SEP, 2013, p. 26).

Jané (2004, p. 93) agrega que la evaluación sumativa, se “lleva a cabo al final de cada etapa de aprendizaje y su carácter es ante todo cuantitativo, por estar generalmente relacionada con algún tipo de medición que ayuda a ubicar el desempeño del estudiante en un nivel dado”, mientras que la evaluación formativa:

Constituye una observación analítica permanente del proceso de aprendizaje del estudiante, observación que produce realimentación continua acerca de la eficacia de lo que se aprende y de la forma en que se aprende con el fin de permitir la modificación y perfeccionamiento de ambos (p. 93).

María Antonia Casanova (1998, p. 82), puntualiza que la evaluación formativa se utiliza en la “valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje)”, por lo que requiere de “la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso”, para que en todo momento se tenga el conocimiento apropiado de la situación evaluada “que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata”; ya que, “su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa”.

Para caracterizar a este tipo de evaluación, los expertos afirman que los procesos formativos de evaluación marcan una positiva diferencia en el aprendizaje de los alumnos; que las formas o modalidades de la evaluación formativa exigen una continua interacción del maestro con los estudiantes; que la evaluación formativa debe hacer que los alumnos desarrollen habilidades cognoscitivas, metacognoscitivas y sociales, que los hagan personas reflexivas, partícipes y responsables de su propio proceso educativo y; que la evaluación formativa debe estar basada en criterios claros, tanto cuantitativos como cualitativos, concertados conjuntamente por profesores y alumnos.

Desde su función formativa, Jané (2004, p. 93) afirma que “la evaluación se convierte en una poderosa herramienta en el mejoramiento de ambos procesos y, específicamente para los alumnos, en una forma más de aprender”.

En el Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a), se explica que para que el enfoque formativo de la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje, es

necesario que el docente comparta con los alumnos y los padres lo que se espera que aprendan, así como, lo que se tomará en cuenta para evaluar, o criterios de evaluación.

Tabla 2.

Comparación entre evaluación formativa y sumativa.

Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Es aplicable a la evaluación de procesos.	Es aplicable a la evaluación de productos terminados.
Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo.	Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando éste se considera acabado.
Su finalidad es la mejora del proceso evaluado.	Su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado.
Permite tomar medidas de carácter inmediato.	Permite tomar medidas a medio y largo plazo.

Nota: Tomada de Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. México: SEP-Muralla (p. 83).

Dos tipos de evaluación se definen por su normotipo; “el normotipo es el referente que tomamos para evaluar un objeto/sujeto. Según este referente sea externo o interno al sujeto -en nuestro caso concreto de evaluación de aprendizajes en el alumnado- la

evaluación se denomina **nomotética** o **ideográfica**, respectivamente” (Casanova, 1998, p. 86).

La evaluación que se realiza considerando un referente externo o nomotética, se divide a su vez en dos tipos de evaluación, **normativa** y **criterial**.

La evaluación con referencia a la norma o **evaluación normativa**, tiene como propósito ordenar, clasificar y catalogar a los sujetos, comparándolos con el nivel general de un grupo, a partir de un rango de puntajes. Este tipo de evaluación, a diferencia de la evaluación criterial, no indica lo que el estudiante es capaz de lograr.

La *evaluación normativa* supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que se halla integrado. Es decir, que si el nivel de los alumnos de un grupo es elevado, un alumno con un nivel medio puede resultar evaluado negativamente o, al menos, por debajo de lo que lo sería si estuviera en un grupo de nivel general más bajo. A la inversa, un alumno de tipo medio resulta evaluado de forma altamente positiva en un grupo donde el nivel general es bajo, cuando esta valoración no responde con exactitud a sus posibilidades reales frente a los referentes externos marcados por el sistema educativo (Casanova, 1998, p. 86).

Para realizar una **evaluación criterial**, es necesario formular previamente los criterios de evaluación, los cuales describen los niveles que se pretende que los estudiantes logren en la realización de una tarea. Estos estándares permiten la

interpretación de resultados, centrándose en lo que los alumnos son capaces de hacer, para reconocer el nivel de dominio respecto a los aprendizajes.

La *evaluación criterial*, precisamente, intenta corregir el fallo que plantea la evaluación normativa, y propone la fijación de unos criterios externos, bien formulados, concretos, claros, para proceder a evaluar un aprendizaje tomando como punto de referencia el criterio marcado y/o las fases en que éste se haya podido desglosar (Casanova, 1998, p. 88).

Cuando el referente evaluador es interno, es decir, las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, la evaluación se denomina **idiográfica** (Casanova, 1998, p. 88).

Si se considera la temporalización en que se evalúa, la evaluación se clasifica en **inicial, procesual y final**. La evaluación **inicial**, también llamada diagnóstica, se aplica al comienzo del proceso de enseñanza y aprendizaje, y se utiliza para “conocer los saberes previos de los estudiantes” (SEP, 2011a, p. 32), es decir, “servirá para conocer a ese alumno y poder adaptar al máximo, desde el primer momento, la actuación del profesor y del centro a sus peculiaridades” (Casanova, 1998, p. 94).

La evaluación **procesual**, “es aquella que consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso” (Casanova, 1998, p. 95). Este tipo de evaluación es en

esencia formativa, ya que al valorar los avances de los estudiantes, se pueden tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2011a).

La evaluación **final**, se realiza al término de un proceso; puede ser, al final de una unidad didáctica, un curso, un ciclo, una etapa educativa, etc.; lo importante es que signifique “un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes” (Casanova, 1998, p. 96). Este tipo de evaluación puede tomar la función sumativa, pero también la formativa:

Servirá, así, en su función formativa, bien para continuar adecuando la enseñanza al modo de aprendizaje del alumno, bien para retroalimentar la programación del profesor, quien, a la vista de lo conseguido, tomará las decisiones oportunas para mejorar el proceso de enseñanza en la unidad siguiente. En su función sumativa, resultará imprescindible para tomar la decisión última sobre el grado de lo alcanzado por un alumno y obrar en consecuencia (Casanova, 1998, p. 96).

Considerando las personas o agentes quienes realizan la evaluación, ésta puede ser clasificada en **autoevaluación**, **coevaluación** y **heteroevaluación**. En la **autoevaluación**, los estudiantes valoran su propio aprendizaje, tomando en cuenta sus logros y consecuencias; esto favorece su autoestima, autonomía, confianza y responsabilidad (Frola, 2012).

Con diferentes grados de complejidad, según las edades a las que nos refiramos, el alumnado es perfectamente capaz de valorar su propia labor y el grado de satisfacción que le produce. Simplemente hay que darle pautas para que haga con seriedad y con corrección –no arbitrariamente ni por juego-, y que sepa la influencia que su juicio va a tener en la valoración global que se realice posteriormente sobre su actuación y progresos.

En la **coevaluación**, también llamada evaluación entre pares, los estudiantes evalúan a sus compañeros de clase; promueve en los estudiantes la retroalimentación mutua, el desarrollo de habilidades metacognoscitivas y altos niveles de responsabilidad ética y social (Frola, 2012).

Tanto en la autoevaluación como en la coevaluación es necesario brindar a los alumnos criterios sobre lo que deben aplicar durante el proceso, con el fin de que éste se convierta en una experiencia formativa y no sólo sea la emisión de juicios sin fundamento (SEP, 2011a, p. 32).

La **heteroevaluación** “consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos” (Casanova, 1998, p. 101).

2.3.3 Evaluación de competencias

Desde la perspectiva de De la Orden (2011, p. 2) “el enfoque dado a la educación determina en gran medida la naturaleza, alcance y rasgos del modelo evaluativo”. En el caso del enfoque por competencias, el diseño y la aplicación de los sistemas de evaluación, tanto para determinar el logro de los alumnos, como el de la efectividad de los programas, ha sido algo difícil.

Este investigador expone que tal situación posiblemente se deba a dos motivos importantes; el primero, la complejidad del término competencia; y el segundo, la dificultad de construir procedimientos evaluativos de alta validez, que sean adecuados a las exigencias del enfoque.

Sin embargo, para este autor, aún y cuando definir una forma de evaluación pueda ser difícil, no se puede dejar de lado una de las funciones inherentes a esta actividad: actuar como un sistema de retroalimentación de la educación, para asegurar su permanencia, eficacia y funcionalidad (De la Orden, 2011).

Otros investigadores coinciden con la idea planteada por De la Orden; por lo que incluyen en sus definiciones de evaluación de competencias, la funcionalidad de la misma para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizajes; tal es el caso de Frola (2012), quien afirma que la evaluación de competencias es:

La recopilación de información, sobre la manera en que el estudiante muestra o evidencia las competencias alcanzadas, a través de desempeños observables, medibles y cuantificables, referidos al programa o plan curricular, para que se emitan juicios valorativos sobre dichas evidencias y se tomen las decisiones educativas al respecto (p. 17).

Por su parte, Antoni Zabala y Laia Arnau (2008) agregan que la evaluación es un proceso complejo cuando se trata de la adquisición y el dominio de competencias, ya que, en el enfoque de competencias la evaluación va dirigida a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, no sólo se evalúan los resultados que obtienen los alumnos, sino que, se evalúan las tres variables que participan en el proceso, las actividades que promueven los profesores, las experiencias de los estudiantes y los contenidos de aprendizaje, “ya que las tres son determinantes para el análisis y comprensión de todo lo que sucede en cualquier acción formativa” (p. 194).

En el mismo sentido, Yolanda Argudín (2009, p. 67) explica que, “en la educación en competencias, la evaluación debe ser una experiencia integradora de desarrollo, que permita al estudiante ampliar sus propias fortalezas”. La evaluación se utiliza para confirmar los logros de los alumnos, pero también, para proporcionar la retroalimentación adecuada, tanto al alumno como al maestro.

Por su parte, Tobón (2004, pp. 240-241 citado en Tobón, Pimienta y García, 2010) afirma que la evaluación de las competencias debe de superar la mera calificación, es

necesario que las estrategias que se utilicen para evaluar ayuden a cumplir con cuatro fines: formación, promoción, certificación y mejora de la docencia. La formación se relaciona con tener la posibilidad de reconocer el nivel de logro de las competencias para retroalimentar al estudiante, lo que le permitirá conocer los aspectos que se pueden mejorar y; la mejora de la docencia, se refiere a la retroalimentación que debe tener el docente para mejorar la calidad de los procesos didácticos.

Considerando las ideas expuestas anteriormente (Tobón, 2004; Zabala y Arnau, 2008; Argudín, 2009; De la Orden, 2011; Frola, 2012), se entiende que, la evaluación basada en competencias debe de tener una función formativa.

2.3.3.1 La evaluación de competencias a partir de situaciones-problemas

La educación basada en competencias, como se ha dicho anteriormente, atiende la necesidad social de formar para la vida; es decir, busca favorecer que las personas sean capaces de enfrentar eficientemente los problemas cotidianos de los entornos donde se desempeñan. Por ello, este enfoque de enseñanza requiere una metodología didáctica específica, enseñar y evaluar a partir de la solución de situaciones-problemas (Perrenoud, 2008; Zabala y Arnau, 2008; Argudín, 2009; Tobón, Pimienta y García, 2010).

Puesto que ser competente supone ser capaz de responder de forma eficiente ante una situación real (...) todas las acciones dirigidas a recabar información sobre las dificultades y la capacidad en relación con unas

competencias determinadas deberán partir de situaciones-problemas: acontecimientos, textos periodísticos o científicos, sucesos, conflictos, etc., que mostrando toda la complejidad de la realidad obliguen al alumno a intervenir para llegar al conocimiento o a la resolución del problema o cuestión (Zabala y Arnau, 2008, pp. 200-201).

Perrenoud (2008, pp. 75-76) describe a una situación-problema como una situación didáctica que coloca al alumno “frente a una serie de decisiones que deberá tomar para alcanzar un objetivo que él mismo ha elegido, o que se le ha propuesto, e incluso asignado”. Las acciones incluidas en las situaciones-problemas deben estar organizadas en torno a la superación de un ‘obstáculo’ previamente bien identificado; para ello, se puede establecer como objetivo con los alumnos, por ejemplo, comprender un hecho o proceso, elaborar algún producto, construir una maquinaria o inventar un guion.

Para explicar el significado de ‘obstáculo’, Perrenoud retoma a Etienne y Lerouge (1997, p. 65 citados en Perrenoud 2008, p. 76): “convicción errónea, firmemente estructurada, que tiene un estatus de verdad en la inteligencia del alumno y que le bloquea el aprendizaje”; por ejemplo, la creencia de que el sol es quien gira alrededor de la tierra, obstaculiza el conocimiento científico de que la tierra gira alrededor del sol.

Además de permitir superar un ‘obstáculo’, la situación-problema debe de ofrecer una resistencia suficiente, como para que el alumno pueda poner en juego sus saberes anteriores, se cuestione y construya nuevas ideas.

Con el uso de situaciones-problemas para evaluar las competencias de los estudiantes, se pretende que estos no sólo sean capaces de realizar acciones puntuales o dar respuesta a situaciones concretas, sino que sean competentes “para actuar ante realidades que integren este conocimiento, habilidad o actitud y, por lo tanto, que posibilite que pueda ser utilizado en otros contextos” (Zabala y Arnau, 2008, pp. 202-203).

2.3.3.2 El uso de indicadores de logro o criterios de desempeño en la evaluación de competencias

Las visiones distintas del significado de competencias, otorgan también a la evaluación de las mismas diversas perspectivas. Zabala y Arnau (2008) exponen que para saber si un alumno es competente o no, se deben tener en cuenta indicadores de logro; mientras que, Yolanda Argudín (2009) explica que para conocer el nivel de competencia de los alumnos es necesario considerar criterios de desempeño.

Para Zabala y Arnau (2008), los indicadores de logro se refieren a los componentes de cada competencia; conocer el nivel de logro de cada componente, permitirá establecer el nivel de logro de la competencia. Serán las tareas de evaluación de la situación-problema las que permitirán conocer el grado de dominio de cada componente de la competencia; cada una de las actividades de evaluación puede servir para uno o más indicadores.

Cada una de las actividades que debe de realizar el alumno se corresponderá con los indicadores de logro de la pertinente competencia específica (...) estos indicadores representan un análisis de la competencia en función del establecimiento y la observación de aquellas conductas del alumno que permitan valorar el grado de dominio de la competencia (Zabala y Arnau, 2008, p. 203).

Los autores exponen que los componentes de las competencias pueden ser factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales. Además, explican que cada uno de ellos es aprendido de diferente forma y, que por lo tanto, deben de ser evaluados también de forma diferenciada; por ello, las situaciones-problemas deben incluir tareas diversas que permitan evaluar a cada componente de la competencia.

Por su parte, Yolanda Argudín (2009, p. 64) describe a la competencia como un resultado o desempeño:

“Ser competente o mostrar competencia en algo implica una convergencia de los conocimientos, las habilidades los valores y no la suma de estos. La convergencia de estos elementos es lo que le da sentido límites y alcances a la competencia (...) no podrá separarse el saber del saber hacer, el esfuerzo quedará centrado en los resultados en los que ambos se integran”.

Para esta autora ser competente se refleja en un producto o desempeño eficiente; por ello, la valoración de una competencia debe de hacerse a partir de la valoración del desempeño o producto surgido durante las tareas de evaluación. “El desempeño o producto debe presentarse de acuerdo con los términos o criterios de las exigencias de calidad que previamente se habrán acordado o establecido para la presentación o desempeño” (Argudín, 2009, p. 65).

Aunque existan diferencias en la manera de establecer el nivel de competencia de los alumnos, es importante considerar alguna de ellas para llevar a cabo la evaluación de competencias; ya que, establecer los indicadores de logro o criterios de desempeño previamente a la realización de las tareas de evaluación, permitirá a los profesores caracterizar el actuar de los alumnos durante la solución de la situación-problema; lo que posibilitará una posterior retroalimentación de calidad sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.3.3.3 La diversificación de los medios de evaluación de competencias

En la evaluación de competencias “se procura que cada evaluación sea diseñada para generar una serie de respuestas que demuestren claramente el progreso en el desarrollo del estudiante” (Argudín, 2009, p. 68); es por ello que, se evalúan las competencias a partir de situaciones-problemas y, con la finalidad de establecer el nivel de desarrollo de cada estudiante, se comparan sus desempeños con los criterios de desempeño o los indicadores de logro de las competencias establecidos previamente. El establecimiento del nivel de desarrollo de las competencias de los

alumnos sólo será posible si se integran al proceso de evaluación diversos medios que permitan recoger la información suficiente.

Para poder evaluar competencias es necesario tener datos fiables sobre el grado de aprendizaje de cada alumno y alumna en relación a la competencia en cuestión. Esto requiere el uso de instrumentos y medios muy variados en función de las características específicas de cada competencia y los distintos contextos donde ésta debe o puede llevarse a cabo (Zabala y Arnau, 2008, p. 209).

El medio de evaluación más importante durante el desarrollo de competencias es la observación directa. Durante el desarrollo de la situación-problema, es necesario que el docente observe el desempeño de sus estudiantes, esto le permitirá obtener la información suficiente para determinar el nivel de desarrollo de cada alumno y proporcionarle, en caso de que sea necesario, la ayuda pertinente.

Dado que la competencia se define como la respuesta eficiente ante una situación real, concreta y en un lugar y momento determinados, podemos llegar a la fácil conclusión de que la evaluación de competencias, propiamente dicha, es imposible si no se realiza en el mismo momento en que se plantea la circunstancia que exige ser competente (Zabala y Arnau, 2008, pp. 198-199).

Otro medio de evaluación que resulta útil para recabar la información suficiente sobre el desempeño de los alumnos es, el portafolio de evidencias. Este medio de evaluación se compone del conjunto de producciones de los estudiantes, con las cuales se evidencia el proceso personal seguido, permitiendo observar los esfuerzos y logros (Tobón, Pimienta y García, 2010).

Con el uso del portafolio de evidencias se logra promover la función formativa de la evaluación, a través del cumplimiento de sus objetivos (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 149):

- Estimular a los estudiantes para que se ocupen de su proceso de aprendizaje.
- Guiar a los estudiantes en su actividad y en la percepción de sus propios procesos.
- Resaltar lo que cada estudiante conoce sobre sí mismo y en relación con el programa de aprendizaje.

El portafolio de evidencias no debe de tomarse como una simple carpeta donde se guardan los trabajos de los alumnos, ya que el objetivo de este medio de evaluación no es acumular la mayor cantidad de trabajo, sino que, cada producción debe de ser calificada cualitativamente; esto puede hacerse a partir de los criterios de desempeño o indicadores de logro de la competencia, organizados en un instrumento de evaluación como la rúbrica o la lista de cotejo.

La propuesta de Tobón, Pimienta y García (2010, p. 151) para el uso del portafolio es que, cada estudiante recoja las evidencias de su aprendizaje utilizando un hilo conductor que las organice y les dé sentido. “La selección debe de ir acompañada a posteriori de una reflexión sobre su valor e importancia para resolver el problema de aprendizaje”. De tal manera que, cada portafolio será una creación única porque cada alumno determinará qué evidencias desea incorporar y realizará una autoevaluación como parte de su proceso de formación.

2.4 Perspectiva ampliada de evaluación formativa

La perspectiva ampliada de la evaluación formativa, es un modelo teórico explicado por Lucie Mottier (2010) en su documento “Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis crítica de los trabajos francófonos”. Dicho documento fue presentado en un primer momento como una publicación para la OCDE, con el propósito de destacar las principales características de la conceptualización de la evaluación formativa en los trabajos escritos en francés, partiendo de la pedagogía de autocontrol de Bloom; además, en el artículo se realiza una contrastación de las ideas francófonas con las ideas anglófonas de las producciones de Andrade y Cizek (2010, citado en Mottier, 2010), “Handbook of formative assessment” (Cuaderno de evaluación formativa).

El modelo se fundamenta en una amplia revisión de la literatura en francés (de especialistas en evaluación en Francia y en las regiones de habla francesa de Bélgica, Canadá y Suiza), a partir de un análisis de los artículos publicados en la revista *Mesure et Évaluation en Éducation* (Medición y evaluación en Educación), que es la

publicación científica de la Association pour le developpement des méthodologies d'évaluation en éducation (Asociación para el mejoramiento de las metodologías de evaluación) (ADMEE-Europe y ADMEE-Canadá); esta revista se considera la más importante revista científica de lengua francesa especializada en evaluación.

Antes de presentar su perspectiva “ampliada” de la evaluación formativa, Lucie Mottier explica que al llevar a cabo la revisión de la literatura se percató de que la evaluación formativa no puede ser entendida únicamente como la aplicación de ciertos instrumentos, sino que toda evaluación formativa posee elementos teóricos profundos, que organizó en tres desarrollos principales: la psicología del aprendizaje, la didáctica de las disciplinas y los abordajes pluridisciplinarios.

De los trabajos correspondientes al primer desarrollo, la psicología del aprendizaje, la autora concluye que “las maneras de pensar la evaluación formativa se diversifican y se precisan en función de la concepción adoptada del aprendizaje” (Mottier, 2010, p. 48); en consecuencia, se pueden caracterizar diferentes estrategias de evaluación formativa.

En el segundo desarrollo, la didáctica de las disciplinas, se encuentran los textos de los investigadores que trabajan en el campo de la didáctica, los cuales analizan a la evaluación como componente del sistema didáctico, que relaciona al docente, el educando y lo que se pretende enseñar; estos investigadores intentan mostrar cómo “la estructuración de los contenidos de las disciplinas escolares determina los objetivos, los medios y las funciones de la evaluación formativa” (Mottier, 2010, p. 48).

En el tercer desarrollo teórico, los abordajes pluridisciplinarios, se incluyen los investigadores que “sitúan a la evaluación formativa en la intersección de varias perspectivas teóricas” (Mottier, 2010, p. 49). Como es el caso de Perrenoud (1991, 1993, citado en Mottier, 2010, p. 49), quien afirma que es necesario “articular las orientaciones cognitivas, comunicativas y didácticas de la evaluación formativa en un marco más general de regulación”. Estos autores muestran las implicaciones teóricas y prácticas de los diferentes modelos que articulan para explicar la evaluación formativa.

Al presentar la perspectiva “ampliada” de la evaluación formativa, la autora explica que las diversas investigaciones de los autores francófonos se han dedicado a “ampliar” la evaluación formativa definida por Bloom et al (1971, citado en Mottier 2010), en varias direcciones, por lo que plantea cuatro ejes de ampliación, que son los que integran su modelo teórico, y que se explican en los siguientes apartados.

La selección de este modelo como medio para comprender y explicar la evaluación basada en competencias que realizan los profesores de educación primaria no fue casual; este modelo se relaciona estrechamente con el enfoque formativo que plantea la Secretaría de Educación Pública (SEP) a partir de la RIEB, integra y organiza las ideas de evaluación formativa que se describen en los textos que produce el Sistema Educativo Nacional para la formación continua de profesores de educación básica.

2.4.1 Integración de la evaluación en las secuencias didácticas

En su trabajo, Mottier (2010, p. 50) explica que, “la evaluación formativa se realiza de manera inmediata, directamente coordinada con la actividad del alumno durante su desarrollo”, no es algo que se deje para después de la enseñanza, sino que se realiza durante la misma; esta idea, trae como consecuencia la necesidad de que los profesores consideren, cuando diseñan su plan de clase, los momentos y los medios que utilizarán para llevarla a cabo.

La necesidad de integrar a la evaluación formativa en las secuencias didácticas de los maestros, según la investigadora, exige una diversificación de los medios de evaluación (Mottier, 2010). Esta idea, se explica también en el Plan de Estudios (2011a) y en otros materiales de la SEP, editados para apoyar a los docentes en el tema de la evaluación.

En el documento titulado “El enfoque formativo de la evaluación” de la serie de materiales “Herramientas para la evaluación en la educación básica”, editado por la SEP (2013, p. 32) se afirma que, “para que la evaluación tenga un sentido formativo es necesario evaluar usando distintas técnicas e instrumentos para la recolección de información”. Además, se desarrolla la idea anterior explicando qué tipos de medios o instrumentos pueden ser incluidos en las secuencias didácticas de los profesores:

Las técnicas y los instrumentos de recolección de información pueden ser informales, semiformales y formales: a) *informales*, como la

observación del trabajo individual y grupal de los alumnos: registros anecdóticos, diarios de clase, las preguntas orales tipo pregunta-respuesta-retroalimentación (IRF, estrategias de iniciación-respuesta-*feedback*); *b) semiformales*, la producción de textos amplios, la realización de ejercicios en clase, tareas y trabajos, y la evaluación de portafolios; y *c) formales*, exámenes, mapas conceptuales, evaluación del desempeño, rúbricas, listas de verificación o cotejo y escalas. En los tres casos se obtienen evidencias cualitativas y cuantitativas (2013, p. 32).

Uno de los medios de evaluación que Mottier (2010) refiere como de suma importancia, es la observación directa, que pueden efectuar los docentes mientras los alumnos realizan las actividades (utilizando o no un instrumento de observación y de apreciación). Los profesores pueden evaluar observando durante los intercambios entre alumnos en diferentes momentos de la clase o mientras llevan a cabo interacciones colectivas que posibilitan la exposición de diferentes maneras de comprender una tarea o de efectuar una actividad.

Lucie Mottier (2010, pp. 57-58) agrega que, los trabajos revisados de evaluación de competencias proponen nuevas herramientas de evaluación a los docentes “que permiten estructurar y facilitar la evaluación”; así como, “conservar las marcas de las actividades del alumno que son consultables en diferentes momentos, por diferentes actores”. Explica que, “numerosas herramientas de evaluación formativa coexisten en una clase” y que lo conveniente es “que los alumnos puedan aprender a utilizar las

herramientas, por medio de procedimientos participativos que permitan construir, entre el docente y los alumnos, una comprensión compartida de las herramientas y de sus finalidades”.

Desde el punto de vista de Mottier (2010, p. 50), el verdadero reto de los profesores no está en el uso, en sí mismo, de los diversos medios, estrategias, técnicas, instrumentos o herramientas de evaluación, sino que está en:

Encontrar una articulación coherente entre evaluaciones fuertemente integradas a las situaciones de enseñanza/aprendizaje, a menudo informales, y evaluaciones formativas puntuales que permiten al docente informarse de forma más sistemática y posibilita una apreciación analítica desgajada de la acción en el aula.

2.4.2 Regulación

Para poder cumplir con la finalidad de la evaluación formativa, que es valorar el avance en los aprendizajes y mejorar la enseñanza y el aprendizaje, se requiere que los profesores lleven a cabo regulaciones.

El concepto de regulación se utilizó por primera vez en un artículo de Cardinet (1977, citado en Mottier 2010); quien lo usó en sustitución de feedback + corrección. Éste se refiere a “la idea de solución de las dificultades de aprendizaje” (Mottier, 2010, p. 51).

En la perspectiva ampliada de la evaluación formativa (Mottier, 2010, pp. 51-52), al igual que en los textos de la SEP (2013, pp. 25-26), se distinguen tres formas de regulación: **interactiva**, **retroactiva** y **proactiva**.

La **regulación interactiva** se orienta hacia adaptaciones continuas en el transcurso del aprendizaje. Se fundamenta en interacciones del alumno con el docente, con los otros alumnos y/o con el docente, con los otros alumnos y/o con el material (Mottier, 2010).

Son las evaluaciones que están completamente integradas al proceso de enseñanza. La regulación suele ser inmediata gracias a los intercambios frecuentes y sistemáticos entre el docente y los alumnos, a propósito de una actividad o tarea realizada en el aula. En estos casos, el docente utiliza la observación, el diálogo y la interpretación de lo que hacen y dicen sus alumnos, para decidir qué apoyos necesita para hacer el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos (SEP, 2013).

La **regulación retroactiva** permite identificar los objetivos alcanzados o no alcanzados por cada alumno. Lleva a la selección de los medios y métodos tendientes a la corrección o a la superación de las dificultades de aprendizaje encontradas (Mottier, 2010).

Son las evaluaciones que permiten crear oportunidades de aprendizaje después de realizar una medición puntual al término de una situación o secuencia didáctica; de

esta forma, permiten reforzar lo que no se ha aprendido de manera apropiada (SEP, 2013).

La **regulación proactiva** está vinculada con la elaboración de nuevas actividades de enseñanza y aprendizaje concebidas para tener en cuenta las diferencias entre los alumnos. Son las evaluaciones que ayudan a hacer adaptaciones relacionadas con lo que se aprenderá en un futuro cercano. En el caso de los alumnos que lograron los aprendizajes propuestos, se pueden programar actividades para ampliar lo que aprendieron; y para los alumnos que no lograron todos los aprendizajes se proponen actividades con menor grado de dificultad (Mottier, 2010).

“La regulación interactiva constituye la modalidad por excelencia de la evaluación formativa, mientras que la proactiva y la retroactiva son alternativas para que puedan utilizarse cuando la primera no ha funcionado por diversos factores” (Díaz Barriga y Hernández, 2002, citados en SEP, 2013, p. 26).

2.4.3 Implicación del alumno en su evaluación y autorregulación del aprendizaje

La perspectiva ampliada de la evaluación formativa alienta a un compromiso mayor del alumno, con el fin de desarrollar la autorregulación. Ésta se refiere a la aptitud de los alumnos para ocuparse de sus procesos motivacionales, cognitivos y metacognitivos para aprender; esto tendrá como resultado la habilidad de ejercer un mejor control en el aprendizaje (Mottier, 2010).

Implicar a los alumnos en su proceso de evaluación requiere que participen también en “la formulación de los objetivos y criterios de evaluación”, así como en la construcción de una “comprensión compartida del sentido de la evaluación” (Mottier, 2010, p. 53).

El docente que evalúa con base en el enfoque formativo debe definir y compartir con sus alumnos los criterios de evaluación que utilizará (...) Lo anterior, con la finalidad que los alumnos conozcan de antemano en qué consistirá la actividad que están por desarrollar y lo que se espera de ellos, para lograr que sean participantes activos y reflexivos en su proceso de aprendizaje (SEP, 2013, pp. 38-39).

Se distinguen tres modalidades de compromiso del alumno; es decir, tres formas de implicarlo en su evaluación: la **autoevaluación**, la **evaluación mutua entre pares** y la **coevaluación** (Mottier, 2010).

La **autoevaluación** es la evaluación que realiza el propio alumno de sus producciones y su proceso de aprendizaje. Conoce y valora sus actuaciones, y cuenta con más bases para mejorar su desempeño (SEP, 2011a).

El proceso de autoevaluación se basa en que existan criterios de evaluación claros y explícitos para que los alumnos puedan pensar, aplicar y reflexionar, en el contexto de su propio trabajo. Este proceso de autorreflexión incrementa la responsabilidad y el compromiso de los

alumnos ante su aprendizaje, lo que genera más colaboración en la relación alumno-docente (SEP, 2013, pp. 30-31).

Mientras que en la perspectiva ampliada de evaluación formativa la **evaluación mutua entre pares** refiere a las actividades de evaluación que realizan los alumnos en colaboración con sus compañeros, en el Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a) a este tipo de evaluación se le llama coevaluación.

Coevaluación: es la evaluación que realiza el propio alumno en colaboración con sus compañeros acerca de alguna producción o evidencia de desempeño determinada. De esta forma, aprende a valorar los procesos y las actuaciones de sus compañeros con la responsabilidad que esto conlleva. Además, representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos (SEP, 2011a, p. 32).

Para fines de este trabajo, se continuará llamando a este tipo de implicación del alumno como evaluación mutua entre pares, tal como lo dice la perspectiva ampliada de evaluación formativa.

En la perspectiva ampliada de evaluación formativa la **coevaluación** es entendida como la “confrontación de las evaluaciones realizadas por el docente y el alumno” (Mottier, 2010, p. 53).

Implicar a los alumnos en su proceso de evaluación no quiere decir que el profesor renuncia a su responsabilidad, sino que la comparte; con ello consigue que los alumnos tengan mayor confianza en lo que deben aprender, y se promueve que los alumnos se autorregulen (SEP, 2013).

2.4.4 Diferenciación pedagógica

Desde la perspectiva de la SEP (2013, p. 23), la evaluación con enfoque formativo, “además de tener como propósito contribuir a la mejora del aprendizaje, regula los procesos de enseñanza y de aprendizaje, principalmente para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos”.

Esta adaptación o ajuste es llamado en la perspectiva ampliada de evaluación formativa como diferenciación pedagógica. En este modelo, al mismo tiempo que se reconoce que los objetivos de enseñanza deben ser alcanzados por todos los alumnos, se pone mucho énfasis en la diferenciación de la enseñanza, con la finalidad de tener más en cuenta las experiencias culturales y los centros de interés personales de los alumnos, para proponer actividades adaptadas a sus necesidades (Mottier, 2010).

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesor debe utilizar los tres tipos de regulación, interactiva, retroactiva y proactiva; con base en los resultados de estas regulaciones se verá en la necesidad de llevar a cabo la diferenciación pedagógica.

Esta diferenciación debe realizarse de tres formas diferentes; la primera, atiende a la regulación proactiva, refiere al hecho de planificar secuencias de actividades didácticas que atiendan las necesidades y formas de aprender diferentes de los alumnos; la segunda, que tiene como base la regulación interactiva, se trata de modificar actividades planeadas, durante el trabajo en el aula, para disminuir las dificultades de los alumnos; y la tercera, responde a la regulación retroactiva, a partir de la identificación de los logros de aprendizaje no alcanzados, el profesor planea nuevas actividades que aseguren que sus alumnos aprendan lo esperado.

En resumen, enseñar y aprender competencias no son procesos sencillos, por lo que definir un modelo de evaluación de competencias ha sido difícil para los investigadores; sin embargo, debido a dicha complejidad, es de suma importancia no perder de vista el enfoque que debe prevalecer cuando se evalúan las competencias de los alumnos; **la evaluación de competencias deber permitir regular tanto el proceso de enseñanza como el proceso de aprendizaje, con la intención de favorecer que los alumnos aprendan, la evaluación de competencias debe de ser una evaluación formativa.**

La regulación de los procesos requiere que la evaluación basada en competencias permita al profesor y a los alumnos recopilar la información pertinente y suficiente sobre el desempeño de los estudiantes, por lo que la primera acción de evaluación que debe de considerar el docente es la integración de diferentes medios de evaluación en sus secuencias didácticas, tales como la observación directa, lista de cotejo, registro anecdótico, rúbrica, etc.

La integración de los medios de evaluación a las secuencias didácticas no puede realizarse de forma aleatoria, sino que debe ser intencionada. Es necesario articular los medios de evaluación para que la información recabada permita regular los procesos de manera eficiente. Los medios de evaluación integrados a las secuencias deben permitir realizar tres tipos de regulaciones; la regulación de las nuevas actividades que se van a diseñar (planificación), por lo que se requiere evaluar para conocer lo que los alumnos saben sobre un tema nuevo a trabajar (regulación proactiva); la regulación del proceso de enseñanza, con la cual el docente podrá modificar las actividades planeadas en el momento de su implementación, considerando las dificultades que presentan los alumnos para aprender (regulación interactiva) y; la regulación del aprendizaje, al considerar el nivel de desarrollo de competencias que alcanzaron los alumnos al concluir una secuencia didáctica (regulación retroactiva).

Ahora bien, la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje es responsabilidad del docente; sin embargo, un profesor que evalúa con la intención de favorecer el aprendizaje de sus alumnos, permite que estos participen en su proceso de evaluación, motivando con ello una autorregulación. Se puede implicar a los alumnos en su proceso de evaluación de tres formas; incluyendo en las secuencias didácticas medios de evaluación que permitan a los estudiantes reconocer lo que aprendieron, el nivel de desarrollo de sus competencias (autoevaluación); utilizando medios que posibiliten la evaluación de sus compañeros (evaluación mutua entre pares) y; contrastando las autoevaluaciones de los alumnos con la evaluación realizada por el docente (coevaluación).

La inclusión de diversos medios de evaluación en las secuencias didácticas, la articulación de estos medios de evaluación para favorecer la regulación de la planificación, del proceso de enseñanza y del nivel de desarrollo de las competencias de los alumnos, así como, la implicación de los estudiantes en su evaluación, deben permitir la diferenciación pedagógica; es decir, a partir de la evaluación el docente tendrá la oportunidad de adaptar o ajustar la enseñanza a las necesidades de los alumnos, de tal manera que le permita a estos desarrollar de la mejor manera sus competencias.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Enfoque metodológico

La metodología se refiere al modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. Taylor y Bogdan (1987), definen dos perspectivas metodológicas diferentes como base de todas las investigaciones, la perspectiva positivista (cuantitativa) y la fenomenológica (cualitativa); cada una de estas perspectivas buscan diferentes clases de respuestas y sus investigaciones son dirigidas de diferentes maneras.

Esta investigación siguió una perspectiva o enfoque metodológico cualitativo. Se definió así; en primer lugar, por la naturaleza del objeto de estudio y de las categorías que lo conforman, las prácticas de evaluación de los profesores, que son claramente cualitativas; en segundo lugar, por el tamaño de la población y el tipo de datos que se recogieron, ya que en una metodología cualitativa el investigador busca recoger datos descriptivos, conductas de las personas que son sometidas a la investigación.

Las metodologías cualitativas se orientan hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares, se centran en la búsqueda de significado y de sentido que les conceden a los hechos los propios agentes, y en cómo viven y experimentan ciertos fenómenos o

experiencias los individuos o los grupos sociales a los que investigamos (Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p. 47).

Desde el punto de vista de Rodríguez y Valldeoriola (2009), la investigación cualitativa se interesa por la “vivencia” en su contexto; es decir, por la realidad como la interpretan los sujetos. Lo más importante para el investigador cualitativo son las interpretaciones y significados que los sujetos investigados han construido sobre la realidad que están viviendo, la cual se convierte en el objeto de estudio de las investigaciones cualitativas. En el caso de esta investigación, el significado construido por los profesores fue la noción de evaluación formativa, mientras que su interpretación de la realidad, la representaron sus prácticas evaluativas.

Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2006, p. 8), afirman que “la preocupación directa del investigador cualitativo se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas”. Para estos investigadores la recolección de los datos consiste en “obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos)”.

En concordancia con las ideas de Rodríguez y Valldeoriola (2009), H. Sampieri et al. (2006, p. 9) explican que en una investigación cualitativa “la ‘realidad’ se define a través de las interpretaciones de los participantes en investigación respecto de sus propias realidades”.

Para H. Sampieri et al. (2006, p. 12), las metas de las investigaciones cualitativas son: “Describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes”. Por ello, para un investigador cualitativo lo más importante son los datos recogidos de los sujetos que investigan; éste va de lo particular a lo general, es decir, desde los datos hacia las generalizaciones, por lo que utiliza la teoría como un marco de referencia. En una investigación cualitativa el marco teórico ayuda a justificar la necesidad de investigar el problema y ofrece dirección.

En consecuencia, en este tipo de investigación se involucra a pocos sujetos, “casos individuales no representativos desde el punto de vista estadístico” (H. Sampieri et al., 2006, p. 13); el análisis de los datos consiste en describir información y desarrollar temas y; los reportes de resultados suelen utilizar un tono personal y emotivo.

Desde su perspectiva, Taylor y Bodgan (1987, p. 19-20) afirman que una investigación cualitativa tiene las siguientes características:

- La investigación cualitativa es inductiva.
- En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.

- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
- Los métodos cualitativos son humanistas.
- Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
- Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

3.2 Método

De acuerdo con Rodríguez y Valdeoriola (2009) existen diversos métodos en la investigación cualitativa, tienen aspectos comunes, como las técnicas de recogida de datos, pero difieren significativamente en las finalidades que persiguen.

La elección del método con que nos acercamos a la "realidad" determina la conceptualización, los interrogantes formulados, los

planteamientos teórico-prácticos puestos en marcha y, por ende, las conclusiones alcanzadas en dicha aproximación. La elección del método es, pues, una cuestión fundamental para toda actividad científica (Rodríguez y Valdeoriola, 2009, p. 13).

El método que se utilizó en esta investigación fue el estudio de dos casos, según Stake (1999) del tipo colectivo, porque se trabajó con dos profesores como fuente de información; cada uno de ellos fue un caso, pero el interés no fue comprender a esos profesores en particular, sino que, a partir de esos casos, se pudo tener una comprensión general de la relación que existe entre la evaluación basada en competencias que realizan los profesores de educación primaria de la zona 99 y la perspectiva ampliada de la evaluación formativa.

“El método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (Yin 1989 citado en Martínez, 2006, p. 167).

Desde su visión, que parte de los métodos de investigación naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos, Stake (1999, p. 11) afirma que:

“Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de

un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

Este investigador expone que en educación la mayoría de los casos que se estudian son personas o programas; que el interés sobre su estudio lo representan tanto las cosas que los hacen únicos, como aquellas que los hacen comunes; sin embargo, la intención de su estudio es poder comprenderlos (Stake, 1999).

Los casos son seleccionados a partir del interés hacia los mismos del investigador. Para Stake (1999, p. 17) el estudio de un caso puede ser intrínseco, cuando el interés del investigador es aprender sobre ese caso en particular; pero también puede ser instrumental, cuando el caso es sólo un instrumento, “la finalidad de este estudio de casos es comprender otra cosa”.

En el estudio instrumental se examina el caso para “proporcionar más información sobre un tema o para reformular una generalización. El caso adopta un papel secundario y su utilidad radica en la aportación de datos para comprender otro fenómeno” (Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p. 58).

Quizá nos parezca oportuno elegir a varios profesores como objeto de estudio, y no sólo a uno (...) Cada estudio de casos es un instrumento para aprender (...), pero deberá existir una buena coordinación entre cada uno de los estudios individuales. Podemos llamar a este trabajo *estudio colectivo de casos* (Stake, 1999, p. 17).

El estudio colectivo de casos se trata de un estudio instrumental extendido a varios casos; se estudia a los casos de forma conjunta para investigar un determinado fenómeno, población o condición general, estos casos pueden tener características similares o ser muy diferentes (Rodríguez y Valldeoriola, 2009).

La diferenciación de los tres tipos de estudios de casos radica en la necesidad de utilizar técnicas distintas para recabar la información. “Cuanto más intrínseco sea el interés de un caso, más deberemos refrenar nuestra curiosidad y nuestros intereses especiales, y más deberemos discernir y centrarnos en los temas específicos de Θ [*sic* el caso]” (Stake, 1999, p. 17).

3.3 Técnicas para recopilar información

El método es considerado por Rodríguez (1996, p. 40) como “la forma característica de investigar, determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta”; por lo tanto, realizar una investigación con enfoque cualitativo, específicamente, con una metodología de estudio de casos, requiere particularmente cierto tipo de métodos y técnicas de recolección de datos.

Los estudios cualitativos involucran la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociar las mediciones con números, tales como observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, inspección de historias de vida, análisis

semántico y de discursos cotidianos, interacción con grupos o comunidades, e introspección (H. Sampieri, Fernández y Baptista, 2006, p. 9).

Para lograr la recolección de los datos descriptivos que permitieran caracterizar las categorías del objeto de estudio, se utilizaron en esta investigación el cuestionario, la entrevista y la observación, organizados en cinco categorías de análisis construidas a priori (ver anexo 1), con la finalidad de poder realizar una triangulación entre los datos recogidos en cada técnica. Dicha recolección se llevó a cabo durante el primer semestre del ciclo escolar 2015-2016.

El cuestionario fue la primera de las técnicas utilizadas (anexo 2), se aplicó a todos los profesores de la zona escolar 099. Se organizó este instrumento en cuatro apartados; el primero, estaba destinado a recolectar información sobre la identificación de cada uno de los casos (ver reactivos 1-10); el segundo, enfocado a la primera categoría de análisis de esta investigación, tenía la intención de recoger las nociones de evaluación formativa que los profesores poseían (ver reactivos 11 y 12); en el tercer apartado, con la intención de obtener información para las siguientes cuatro categorías de análisis de este estudio, el profesor debía establecer en una escala la frecuencia con la que realizaba actividades de evaluación formativa (ver reactivo 13) y; en el último apartado, cada profesor daba a conocer su nivel de aprobación para participar en la investigación (ver reactivo 14). Con base en esta técnica, se hizo la selección de los casos, tal como se explica en el siguiente subtema.

En el segundo momento de la investigación de campo, se realizó una entrevista a cada uno de los casos seleccionados. Nahoum (1990) define a la entrevista de investigación como una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el investigador, con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental del entrevistado, sobre un tema definido en el marco de una investigación.

En adición, Taylor y Bodgan (1987) explican que las entrevistas cualitativas en profundidad son reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.

La intención de la entrevista fue reconocer en mayor profundidad las ideas que los dos casos seleccionados tenían sobre la evaluación formativa y sobre la forma en que ellos la ponían en práctica. Se les cuestionó sobre las acciones que llevaban a cabo para evaluar formativamente, si incluían dichas acciones en sus secuencias didácticas y sobre los medios de evaluación que utilizaban.

Aunque al momento de llevar a cabo la entrevista el orden de las preguntas varió, el guion de la entrevista estaba organizado en los cinco ejes de análisis que orientaron esta investigación: Concepción de evaluación formativa, integración de la evaluación en las secuencias didácticas, regulación, implicación del alumno en su evaluación y autorregulación del aprendizaje y, diferenciación pedagógica (Ver Anexo 3).

Después de realizar la entrevista a los dos casos, se llevaron a cabo las observaciones. Estas observaciones fueron encaminadas a conocer las formas de actuar de los profesores, considerando los cuatro ejes que conforman la perspectiva ampliada de evaluación formativa, los cuales orientan sobre las actividades de evaluación que debe realizar un profesor que evalúa formativamente y que dieron nombre a las últimas cuatro categorías de análisis de esta investigación (Ver anexo 4).

Para conocer la realidad, primero tenemos que observarla. Pero observar es hacer que la conciencia se presente a las cosas y no simplemente que las cosas se presenten a la conciencia. La observación es selección y esquematización de los hechos para establecer relaciones. Hay una observación vulgar y una observación científica. La observación científica es la actitud del espíritu que busca metódicamente establecer relaciones entre los hechos (Medina, 1997).

Para establecer esa relación de hechos, que convierten a una observación simple en una científica, se requiere observar una buena cantidad de veces el objeto de estudio, y a diferencia de lo que se pueda pensar, la observación debe hacerse en diferentes situaciones, ya que sólo así, se identificará claramente a qué debe atribuirse los resultados de la observación (Academia de Ciencias de la URSS, 1975).

Con la finalidad de realizar una observación que fuera científica, al momento de realizar el diseño de esta investigación se consideró llevar a cabo cinco observaciones a cada caso; sin embargo, una vez realizada la tercera observación para los dos casos,

se decidió no continuar observando, ya que los docentes fueron congruentes con lo que expresaron en sus entrevistas y en cada momento de observación tenían las mismas formas de proceder, es decir, su práctica evaluativa era congruente con sus ideas y constante, por lo que tres observaciones fueron suficientes para llevar a cabo el análisis en esta investigación.

Cada momento de observación fue acordado con anterioridad con cada profesor, con el objetivo de lograr captar el mejor desempeño posible por parte del docente. Las observaciones fueron en distintos momentos de la jornada escolar, cada una con una duración de una hora y media.

3.4 Selección de los casos

Stake (1999) recomienda que en la elección de los casos se tomen en cuenta tres criterios, la rentabilidad, el tiempo y la accesibilidad. La primera se refiere a qué tanto puede ayudarnos el caso a la comprensión: “algunas veces un caso ‘típico’ funciona bien, pero a menudo otro poco habitual resulta ilustrativo de circunstancias que pasan desapercibidas en los casos típicos” (Pág. 17). En cuanto al tiempo disponible para la investigación y la posibilidad de acceso a ellos, el autor señala que:

Si es posible, debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores

(las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales en sucio (Pág. 17).

Atendiendo a los criterios propuestos por Stake (1999), se decidió trabajar con dos profesores de la zona escolar, los cuales pudieran considerarse como casos típicos, para que pudieran ayudar a la comprensión del objeto de estudio. Lo típico de cada caso se definió con base en la relación que existía entre las características generales de los profesores que integraban la zona escolar: Modalidad de la escuela donde laboran, sexo, año de ingreso a la docencia y nivel de estudios; las cuales se recuperaron del primer apartado del cuestionario aplicado en el primer momento de la investigación de campo.

A continuación, se presenta el comportamiento de la totalidad de los profesores (38 docentes) que integraban la zona escolar (12 escuelas), en los aspectos antes mencionados.

En primer lugar, se consideró la modalidad de la escuela en la que trabajaban los docentes para la definición de los casos. En la zona escolar existían dos tipos de escuelas; las escuelas donde cada docente atiende un grado, que son llamadas de modalidad unigrado y, las escuelas donde un docente atiende más de un grado, denominadas multigrado.

Tabla 3.

Modalidad de la escuela

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Unigrado	22	57.9	57.9	57.9
Multigrado	16	42.1	42.1	100.0
Total	38	100.0	100.0	

Nota: Elaboración propia.

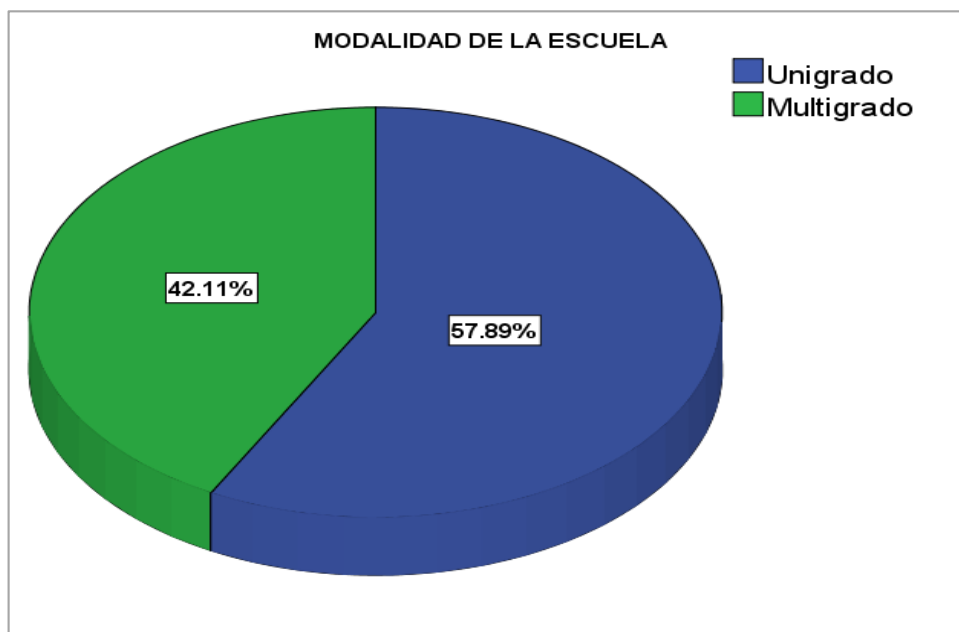


Figura 1. Gráfica comparativa entre la cantidad de docentes de escuelas unigrado y escuelas multigrado de la zona escolar 099.

En la figura 1 se observa que el 57.89 por ciento de los docentes de la zona (22 maestros), atendían sólo un grado y, el 42.11 por ciento de los profesores (16 maestros), atendían más de un grado.

La cantidad de profesores que atendían cada modalidad no era muy distante una de la otra, por lo que se determinó que uno de los casos fuera un docente de escuela unigrado y, el otro caso, un docente de escuela multigrado.

Tabla 4.

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	16	42.1	42.1	42.1
	Mujer	22	57.9	57.9	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

Nota: Elaboración propia.

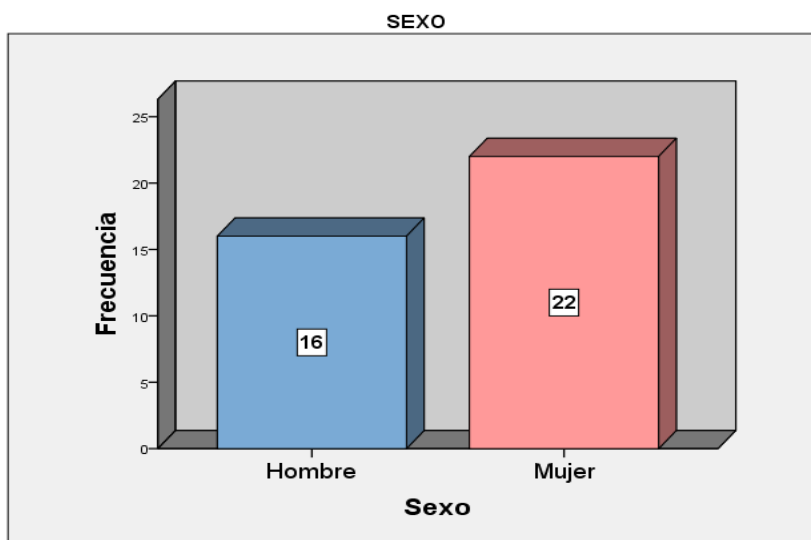


Figura 2. Gráfica que distingue la cantidad de hombres y mujeres que conforman la planta docente de la zona escolar 099.

Como se puede observar en la gráfica de la figura 2, la característica de sexo, se comporta de forma similar a la modalidad de la escuela donde trabajan los profesores,

la cantidad de hombres y mujeres no dista mucho una de la otra; el 57.9 por ciento de los docentes de la zona son mujeres (22 maestras), mientras que el 42.1 por ciento de los profesores de la zona son hombres (16 maestros). A partir de esta característica, se decidió que uno de los casos fuera un hombre y el otro caso una mujer.

Enseguida se analizó la situación de los profesores respecto a su año de ingreso al servicio.

Tabla 5.

Año de Ingreso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Entre 1976 y 1985	6	15.8	15.8	15.8
Entre 1986 y 1995	11	28.9	28.9	44.7
Entre 1996 y 2005	3	7.9	7.9	52.6
Entre 2006 y 2015	18	47.4	47.4	100.0
Total	38	100.0	100.0	

Nota: Elaboración propia.

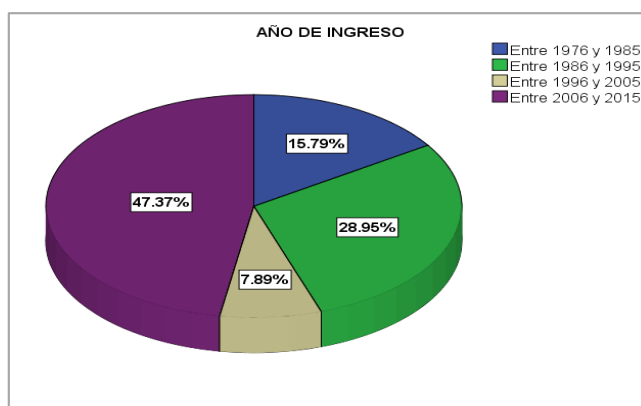


Figura 3. Gráfica donde se clasifica a los docentes de la zona 099 según su año de ingreso al servicio docente.

En la figura 3 se puede observar que cerca de la mitad de los profesores (18 docentes), tenían en servicio 10 años o menos; que menos del 10 por ciento (3 docentes), tenían entre 10 y 20 años en servicio; que más de un cuarto (11 docentes), tenían entre 20 y 30 años en servicio y; que el 15.79 por ciento (6 docentes), tenían entre 40 y 30 años trabajando como docentes. A partir de esta característica de los profesores, se estableció que uno de los casos debía ser un maestro que tuviera 10 años o menos en servicio y, el otro caso, un docente que tuviera entre 20 y 30 años de antigüedad.

La siguiente característica que se consideró para definir los casos fue el nivel de estudios de los profesores. Como se puede observar en la tabla 6 y figura 4, el 73.7 por ciento de los docentes de la zona (28 maestros), tenían como último grado de estudios el nivel de licenciatura. Esta situación, donde casi tres cuartas partes de los profesores tenían como último grado de estudios licenciatura, hizo que la selección de los casos se orientara a profesores con ese nivel educativo.

Tabla 6.

Último grado de estudios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Normal Básica	9	23.7	23.7	23.7
	Licenciatura	28	73.7	73.7	97.4
	Maestría	1	2.6	2.6	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

Nota: Elaboración propia.

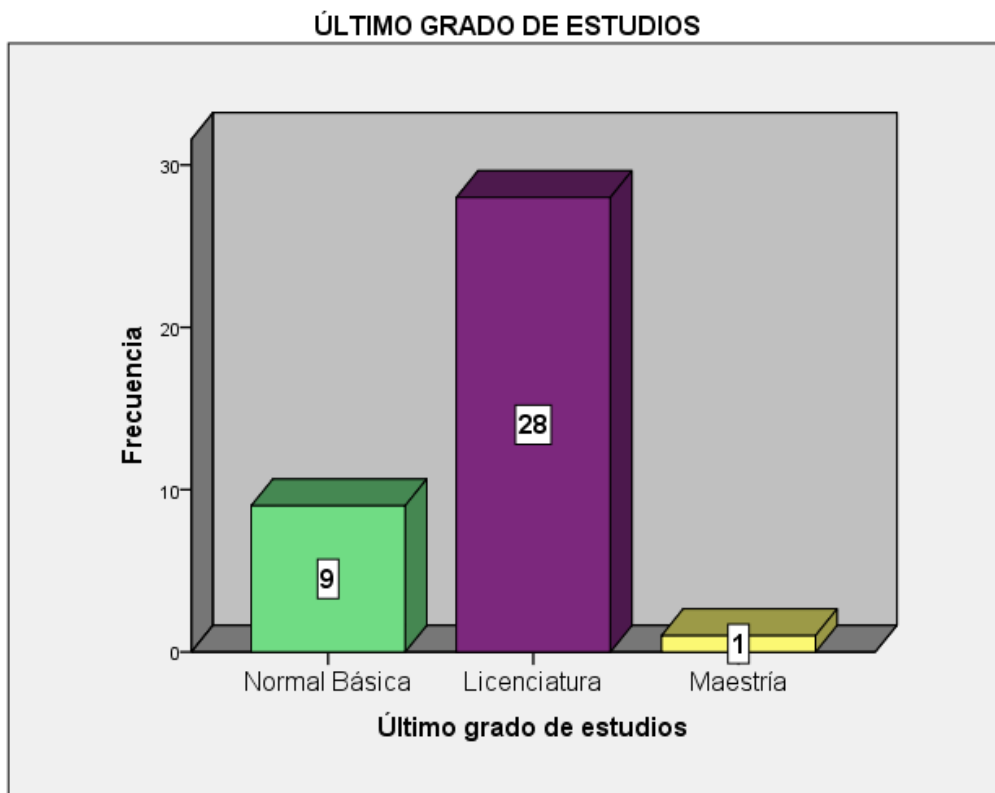


Figura 4. Gráfica donde se expone la cantidad de docentes que hay en la zona escolar 099, según su último grado de estudios.

Hasta ese momento se tenía definido que serían dos casos a analizar, uno de ellos sería un maestro unigrado y el otro multigrado, uno sería hombre y el otro mujer, uno debía tener entre 20 y 30 años de servicio, mientras que el otro menos de 10 años; además, los dos casos debían tener licenciatura como máximo grado de estudios.

Para poder definir con mayor precisión cada caso, resultó necesario relacionar las características, por lo cual se elaboraron tablas de contingencia. En una de ellas se relacionó la modalidad de la escuela donde trabajan los docentes, con el año de ingreso y, en la otra, el sexo con el año de ingreso.

Tabla 7.

*Tabla de contingencia Modalidad de la escuela * Año de Ingreso*

		Año de Ingreso				Total
		Entre 1976 y 1985	Entre 1986 y 1995	Entre 1996 y 2005	Entre 2006 y 2015	
Modalidad de la escuela	Unigrado	6	10	2	4	22
	Multigrado	0	1	1	14	16
Total		6	11	3	18	38

Nota: Elaboración propia.

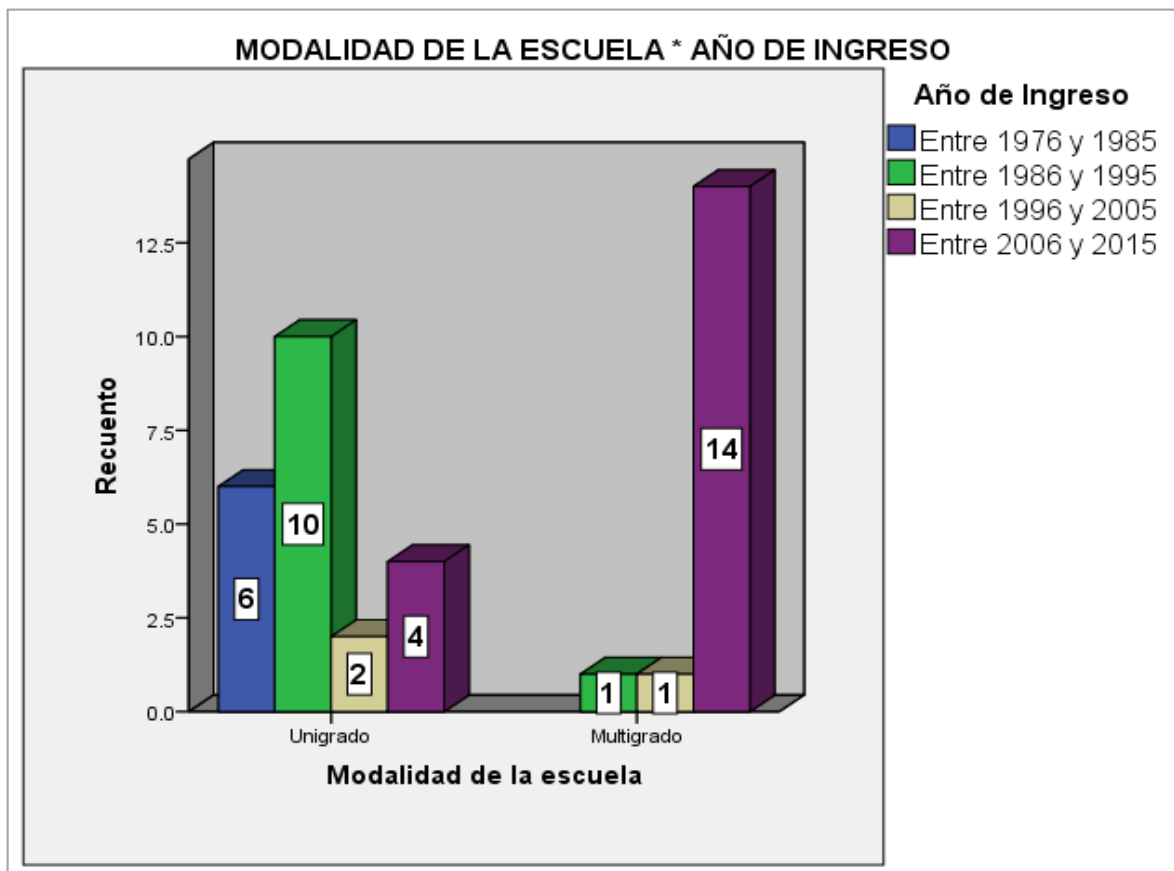


Figura 5. Gráfica comparativa entre las cantidades de maestros de la zona escolar 099 de las modalidades unigrado y multigrado, según su año de ingreso al servicio docente.

La frecuencia más alta en la modalidad multigrado corresponde al año de ingreso entre 2006 y 2015, son 14 maestros quienes trabajan en escuela multigrado y tienen menos de 10 años de servicio; mientras que, en la modalidad unigrado, la frecuencia más alta es la de docentes que ingresaron entre 1986 y 1995 al servicio, son 10 maestros que trabajan en escuela unigrado y tienen entre 20 y 30 años de servicio.

Por lo anterior, se determinó que el caso multigrado sería una de las docentes que ingresó al servicio entre 2006 y 2015; mientras que el caso unigrado sería un docente con año de ingreso entre 1986 y 1995.

La caracterización de los casos hasta este momento se sintetiza en la tabla 8.

Tabla 8.

Primera caracterización de los casos.

Casos	Último grado de estudios	Modalidad de la escuela	Año de ingreso	Sexo
Caso 1	Licenciatura	Multigrado	Entre 2006 y 2015	---
Caso 2	Licenciatura	Unigrado	Entre 1986 y 1995	---

Nota: Elaboración propia.

En la figura 6, se observa que la mayor frecuencia de mujeres (13 maestras), son docentes que ingresaron entre 2006 y 2015; mientras que, la mayoría de los hombres (7 maestros), son docentes que ingresaron entre 1986 y 1995.

Tabla 9.

*Tabla de contingencia Sexo * Año de Ingreso*

Recuento		Año de Ingreso				Total
		Entre 1976 y 1985	Entre 1986 y 1995	Entre 1996 y 2005	Entre 2006 y 2015	
Sexo	Hombre	4	7	0	5	16
	Mujer	2	4	3	13	22
	Total	6	11	3	18	38

Nota: Elaboración propia.

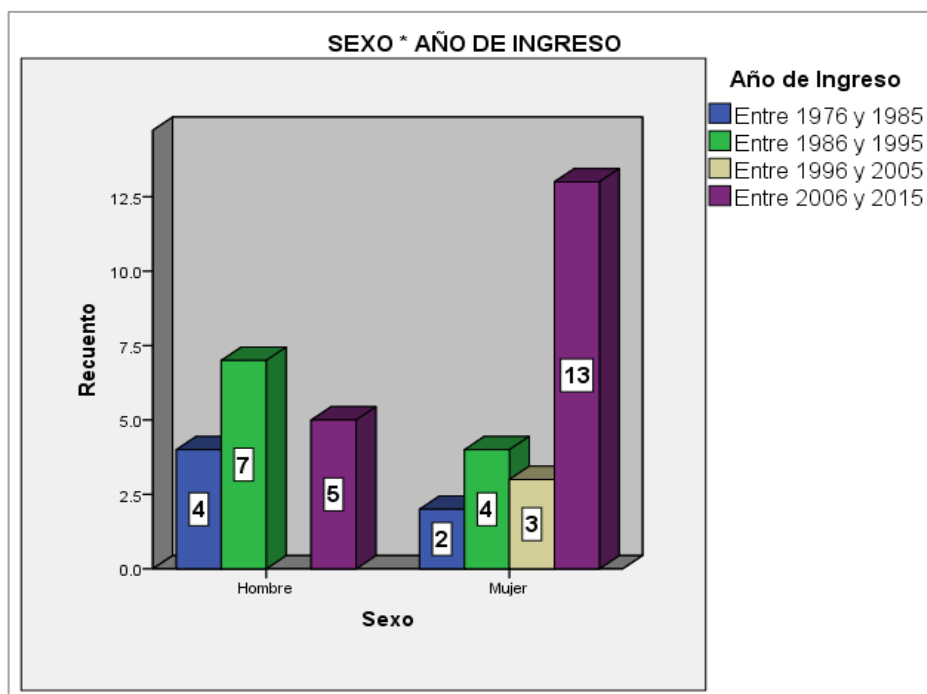


Figura 6. Gráfica comparativa entre las cantidades de maestros de la zona escolar 099 por sexo y año de ingreso al servicio docente.

En consecuencia, los casos quedaron establecidos de la forma que se muestra a continuación en la tabla 10.

Tabla 10.

Caracterización final de los casos.

Casos	Último grado de estudios	Modalidad de la escuela	Año de ingreso	Sexo
Caso 1	Licenciatura	Multigrado	Entre 2006 y 2015	Mujer
Caso 2	Licenciatura	Unigrado	Entre 1986 y 1995	Hombre

Nota: Elaboración propia.

Una vez definidos los casos, por su tipicidad, se procedió a considerar de nuevo dos de los criterios que expone Stake (1999), la accesibilidad y la rentabilidad.

3.4.1 Caracterización de los casos

Cada uno de los profesores que cumplieran con las características de la tipicidad de los casos fue analizado; primero, por el nivel de colaboración hacia la investigación que expresaron en el cuestionario aplicado; posteriormente, por su desempeño como

docente en las sesiones de Consejo Técnico y frente a grupo y; finalmente, por la accesibilidad de las escuelas en las que estaban laborando.

Para el caso 1, se seleccionó a la profesora Ana (pseudónimo), quien se encontraba laborando en la escuela primaria Profr. Librado Sánchez Lizárraga, atendiendo los grados de 5to. y 6to. Esta primaria, es la escuela multigrado de la zona 099 que se encuentra más cercana a la ciudad, su contexto es marginado y los alumnos se caracterizan por tener problemas para convivir, lo que hace que la tarea docente sea más compleja.

La profesora Ana, con 28 años de edad y casi cinco años de servicio, estudió su licenciatura en educación primaria en la ciudad de Tepic, pero inició su labor como docente en una escuela particular en la ciudad de Mazatlán, trabajó ahí solamente tres meses. Al recibir la oportunidad de trabajar en el sistema público, durante el tiempo que pasó para obtener su plaza base, laboró en cuatro escuelas diferentes del contexto urbano marginado de la ciudad de Culiacán.

Para poder obtener su plaza base, la docente tuvo que realizar un examen; sin embargo, haberlo pasado no fue suficiente, ya que en el siguiente ciclo escolar, después de haber aplicado su examen, estuvo constantemente en el sindicato esperando que se le asignara una plaza, sin resultados favorables. Tuvo que hacer el examen de nuevo en el siguiente ciclo escolar y tener la esperanza que en éste sí le otorgarían su base. Finalmente durante el ciclo escolar 2009-2010 obtuvo su plaza base.

Una vez que recibió su base, fue asignada a una escuela rural en la sierra del municipio de Sinaloa, donde estuvo trabajando cerca de cuatro meses; posteriormente fue ubicada en otra escuela rural, pero del municipio de Guasave, donde duró aproximadamente seis meses; finalmente, antes de llegar a la zona escolar 099, tuvo su adscripción en otra escuela rural del mismo municipio de Guasave, donde además de su función de maestra frente a grupo estuvo comisionada como directora del plantel, por cerca de un año y medio.

La necesidad de cambiar constantemente de escuela, de tener que dejar su lugar de origen, la ciudad de Mazatlán y, de separarse de su esposo e hijo, se convirtió para la docente en una experiencia muy difícil, hasta cierto grado frustrante.

Al llegar a la zona escolar 099, fue comisionada como asesora técnica pedagógica en la supervisión por un ciclo escolar. Para ella, esta comisión no fue agradable, pues se dedicaba en mayor medida a tareas administrativas y poco se enfocaba en la docencia, labor que representa su vocación. Comenta que una vez que regresó al aula después de haber trabajado en la supervisión escolar, fue difícil controlar la disciplina, sintió que estaba “en blanco” en cuanto a los métodos y actividades de enseñanza, “fue como iniciar otra vez”.

Terminada su comisión en la supervisión, al inicio del ciclo escolar 2013-2014, fue adscrita a la escuela multigrado de La Noria, comunidad ubicada cerca de la cabecera municipal de Culiacán, donde se hizo cargo de los grados de 5to. y 6to por dos ciclos escolares.

Inició su trabajo en la escuela Profr. Librado Sánchez Lizárraga en el ciclo escolar 2015-2016, interactuando eficazmente como miembro de su colectivo escolar.

Como docente frente a grupo era alegre con sus alumnos, ellos se contagiaban de sus ganas de aprender; debía asegurarse de que los niños aprendieran algo cada día, pero sobre todo, de que tuvieran una buena convivencia, para ella el respeto era lo más importante a poner en práctica en el aula. Para atender a su formación docente, la maestra Ana tomó uno de los diplomados de la RIEB, el de 3ro. y 4to. grados.

Su intención de que las cosas se hicieran lo mejor posible en todos los ámbitos, así como su vocación docente, fueron los aspectos relevantes que determinaron a la profesora Ana como uno de los casos a estudiar en esta investigación.

Para el caso 2, se eligió al profesor José (pseudónimo), quien tenía de experiencia 26 años y atendía un tercer grado de la escuela primaria José Ma. Morelos y Pavón, escuela urbana y unigrado. Aunque esta escuela era urbana, el contexto donde se ubicaba era también marginado.

El profesor José egresó de la Escuela Normal de Sinaloa en 1989, recibió su plaza base y empezó su trabajo como maestro en el municipio de Tepalcatepec, del estado de Michoacán, tardaba más de 30 horas para llegar a la ciudad de Culiacán. Ese mismo año renunció a su plaza ya que era muy difícil poder realizar un cambio de estado y, en 1991, le asignaron otra plaza pero ya en el estado de Sinaloa, en la

comunidad de Los Rebajes, del municipio de Badiraguato, que estaba constituida por 10 casas.

Debido a que la población disminuyó y la escuela fue cerrada, se movió a la escuela de la comunidad de Santiago de los Caballeros, también del municipio de Badiraguato; primaria de modalidad multigrado atendida por un solo docente. Posteriormente, se movió al municipio de Culiacán, en la región serrana, a la comunidad llamada Tachinolpan, antes de llegar a la zona 099.

En la zona escolar 099, inició su trabajo en la comunidad de El Huazimal, ubicada también en la zona serrana de Culiacán. Sin embargo, poco tiempo después se movió a la comunidad de Mezquitita, donde actualmente existe una escuela multigrado adscrita a la zona escolar 099 y, donde pasó el mayor tiempo de su trayectoria como docente, 17 años.

Después de ese tiempo recibió su doble plaza y se tuvo que cambiar al municipio de Navolato, para después regresar a la zona 099 a la escuela José María Morelos y Pavón. De esa escuela salió para convertirse en asesor técnico pedagógico, en la misma zona, por cuatro años. Al inicio del ciclo escolar 2015-2016 se ubicó de nuevo como maestro de grupo en la escuela José María Morelos y Pavón.

El profesor José era entusiasta con sus alumnos, se preocupaba por que aprendieran y porque tomaran conciencia de que lo que aprendieran en la escuela es

lo que les serviría para tener una mejor vida. Atendiendo a su formación como docente, el profesor tomó e impartió los tres diplomados de la RIEB.

Por ser la primaria Morelos una escuela de tiempo completo, el profesor José y sus alumnos diseñaban proyectos cada bimestre y mostraban ante la comunidad lo que aprendían. Cada proyecto era planeado cuidadosamente; el profesor siempre tenía en su escritorio su plan de trabajo para el bimestre, pero también, un plan de trabajo detallado para cada día de clases.

Este entusiasmo y dedicación al trabajo fue lo que determinó que el profesor José fuera seleccionado como uno de los casos para estudiar en esta investigación.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

La llegada de una reforma educativa a México convocó a todos los niveles a hacer cambios en su currículo. Como resultado de la Reforma Integral de la Educación Básica, se creó un Plan de Estudios que se enfocaba en el desarrollo de competencias en los alumnos de preescolar, primaria y secundaria. En la educación primaria del estado de Sinaloa se capacitó a los profesores por cuatro ciclos escolares; el periodo de capacitación convocó, en sus tres últimos ciclos, a todos los profesores del estado a tomar un diplomado.

En la zona escolar de educación primaria No. 099, todos los profesores tomaron el diplomado por lo menos durante un ciclo escolar. En estos diplomados se analizaron las características del nuevo plan de estudios, los elementos a considerar para la nueva práctica educativa; como las formas y finalidades de evaluar el desarrollo de competencias en los alumnos. Desde el punto de vista de los expertos (Santos, 1995; Airasian, 2002; Jané, 2004; Zabala y Arnau, 2008; Argudín, 2009; De la Orden, 2011; Frola, 2012), la evaluación de competencias es formativa, por lo que los profesores deben implementar ciertos tipos de prácticas evaluativas.

En los siguientes párrafos se presenta, a partir de las categorías de análisis y subcategorías de esta investigación, construidas a priori, tomadas del modelo teórico “la perspectiva ampliada de evaluación formativa”, el análisis de las concepciones y prácticas de evaluación de competencias de los profesores de la zona escolar 099,

dos casos seleccionados por su rentabilidad y accesibilidad; dicho análisis enfocado en las nociones y acciones de evaluación formativa, ya que los objetivos de esta investigación fueron dirigidos a comprender la relación que existía entre las prácticas de evaluación basada en competencias de los profesores de educación primaria de la zona escolar 099 y el modelo teórico antes mencionado.

4.1 El significado de la evaluación formativa

Para entender el significado que los profesores le otorgan a la evaluación formativa, se presentan en este apartado sus ideas sobre la finalidad de este tipo de evaluación y las características generales que le confieren, las cuales se obtuvieron del cuestionario y la entrevista.

Desde el punto de vista del profesor José, la evaluación formativa tiene como finalidad “obtener información acerca de los logros y las dificultades de los alumnos”, esto para modificar la planeación o planear nuevas actividades que atiendan a lo que no se aprendió.

La maestra Ana coincidió con el profesor José en la idea de que la evaluación formativa nos sirve para obtener información, “ayuda a mejorar el aspecto evaluado”. Al realizarle la entrevista, la maestra enfatizó en la “mejora”; ella está convencida de que la evaluación formativa es para mejorar, tanto la práctica y como los aprendizajes.

Se pudo apreciar que los profesores tenían muy clara la finalidad de la evaluación formativa, la cual coincide con lo que los expertos plantean para este tipo de evaluación, es “una poderosa herramienta en el mejoramiento de ambos procesos”, enseñar y aprender (Jané, 2004, p. 93).

Para caracterizar a la evaluación formativa los dos profesores utilizaron dos palabras clave: continua y pertinente. Los profesores afirman que la evaluación formativa debe realizarse durante todo el proceso, de manera “natural”, ya que sólo así podrán llevarse a cabo las modificaciones necesarias a tiempo.

Agregan que se debe recoger “toda la información posible”, obtener “más detalles”, por lo que no basta con obtener “un dato”; la evaluación formativa es “cualitativa” e “individual”.

Investigadora (Inv.) ¿Cuándo y cómo se lleva a cabo la evaluación formativa?

Profesor José (PJ.) Pues yo creo que a diario, en cada aprendizaje esperado que estás viendo, lo estás llevando a diario.

Inv. ¿Cómo?

PJ. ¿Cómo aplica la evaluación formativa? Bueno, la hago normalmente observando directamente, ya que hace la observación ver cómo funciona, cómo están desarrollando la temática, si no la realizó pues hay que volverla a abordar, eso es lo que tenemos que hacer, las observaciones y hay que hacer cambio de planes, trabajo, actividades y eso.

Los profesores son conscientes de la importancia de la evaluación formativa y expresan la necesidad de incluirla en su práctica diaria.

4.2 La evaluación formativa en las secuencias didácticas

Para comprender las prácticas de evaluación de los profesores, que se describen enseguida, se consideraron las tres técnicas descritas en el capítulo anterior; además del cuestionario y la entrevista, fue integrada la observación. La información recabada con las tres técnicas se triangula a continuación para hacer una comparación entre lo que los profesores creen que hacen (cuestionario), lo que dicen que hacen (entrevista) y aquello que en realidad realizan (observaciones).

Se observará en el texto que para cada subcategoría, primeramente aparece una calificación que los docentes se otorgaron; ésta surgió del cuestionario, es la opinión de los profesores sobre la frecuencia con la que realizaban actividades de evaluación formativa (ver anexo 2). Enseguida, se integran las opiniones brindadas en la entrevista, comparándolas con lo observado.

En el supuesto que responde la primera pregunta específica de esta investigación se planteó que, para evaluar las competencias de sus alumnos, los profesores integraban a sus secuencias didácticas como únicos medios de evaluación, el examen y ejercicios de los libros de texto y del cuaderno.

Como resultado de los cuestionarios aplicados a los profesores, en el que se incluyó una escala para medir la frecuencia con la que los profesores realizaban actividades de evaluación formativa, donde uno era igual a nunca y 10 era igual a siempre, la maestra Ana se asignó un nueve en el indicador “incluyo en mi planificación actividades de evaluación”, mientras que el profesor José se otorgó un ocho.

Al solicitar la planificación a la maestra Ana una vez finalizada la primera de las observaciones, comentó que no tenía una planificación propia, que utilizaba una comercial, lo único que hacía era revisar la actividad un momento antes de implementarla para verificar que fuera posible llevarla a cabo. Sin embargo, durante las observaciones se pudo apreciar que, al finalizar cada una de las actividades, la maestra revisaba de manera individual los productos de sus alumnos. La maestra Ana utilizaba cada actividad para evaluar, con la intención de verificar el logro de los aprendizajes.

En el caso del profesor José, quién sí elaboraba una planificación bimestral y otra diaria, especificó durante la entrevista que no incluía actividades para evaluar en su planificación diaria, sino que éstas debían estar presentes en su planificación bimestral, con el objetivo de valorar si los aprendizajes esperados incluidos en el proyecto que trabajaba en el bimestre fueron logrados. Agregó, que después de terminar las actividades planeadas para atender un aprendizaje esperado realizaba una evaluación oral, cuestionaba a algunos alumnos sobre lo que habían aprendido, situación que fue observada varias veces durante el estudio de campo.

El siguiente de los indicadores del cuestionario para valorar en este eje de análisis fue: “utilizo medios de evaluación diferentes, como el examen, la rúbrica, lista de cotejo, etc. La intención de incluir este indicador fue analizar el nivel de diversificación en los medios de evaluación que utilizaban los docentes.

En el cuestionario, aplicado en un primer momento, la maestra Ana se asignó un siete, y el profesor José un ocho. La maestra Ana comentó que ella sabía que debía utilizar diferentes medios de evaluación, pero que casi no utilizaba la rúbrica o la lista de cotejo, que ella aplicaba un examen cada bimestre y después de cada actividad en el cuaderno o el libro revisaba para ver si sus alumnos habían aprendido, además de las tareas.

Inv. Además del examen, ¿qué otros medios de evaluación utiliza?

Profesora Ana (PA). Uso las tareas como evaluación, principalmente los ejercicios, como los están realizando, ahí me doy cuenta si el niño está entendiendo o no; también algo que hago mucho yo es acercarme mucho a los lugares y, aunque estén un rato aquí parados los de atrás, dedicarme un rato para saber cómo va, qué tanto va avanzando, qué tanto va retrocediendo.

Durante las observaciones a la maestra Ana no se observó el uso del examen, pero sí en cada observación fue frecuente encontrarse con la revisión del cuaderno y el libro de texto después de realizar cada actividad. El alumno que terminaba primero iniciaba una fila al lado del escritorio de la maestra, la maestra revisaba de manera individual

y hacía recomendaciones para mejorar el trabajo, los alumnos no realizaban otro trabajo hasta que la maestra revisara a todos los niños.

El profesor José comentó que en realidad evaluaba a sus alumnos formativamente preguntando de forma oral lo que habían aprendido, después de cerrar un tema; hacía preguntas directas a alumnos y posteriormente permitía que quienes quisieran compartir lo que aprendieron lo hicieran. Además, con los trabajos que los niños hacían en su cuaderno y el libro él podía darse cuenta de “quiénes aprendían y a quienes tenía que ayudar más”. Durante cada actividad el profesor José recorría el salón revisando el avance de sus alumnos y ayudaba a quienes tenían dificultades. Como en el caso de la maestra Ana, tampoco se observó la aplicación de un examen, pero en una de las observaciones el profesor José y sus alumnos hicieron cierre de tema y entonces se preguntó que habían aprendido tal como lo explicó durante la entrevista el docente.

Por último para esta categoría de análisis, se consideró el indicador “observo a mis alumnos mientras realizan las actividades de aprendizaje para saber si comprendieron el tema”; la profesora Ana se asignó un 10 y el profesor José un ocho.

Los dos profesores, durante cada una de las observaciones observaban a sus alumnos al trabajar, con la intención de valorar sus niveles de aprendizaje, pero también para apoyarlos en las dificultades que se les presentaban al realizar las actividades.

A partir del estudio de campo se pudo identificar que en los dos casos analizados los profesores utilizaban como primer medio de evaluación la observación, el medio al que el modelo de la perspectiva ampliada da mayor importancia: “la evaluación puede realizarse por medio de la observación directa del docente de las actividades de alumno (utilizando o no un instrumento de observación y de apreciación)” (Mottier, 2010, p. 50). Además de la observación, los docentes utilizaban también como medios de evaluación las actividades en el cuaderno y en los libros de texto; así como el examen; aunque no los establecían como tales en sus secuencias didácticas.

4.3 La regulación

Otro de los supuestos de esta investigación fue que los profesores de educación primaria utilizaban frecuentemente la regulación interactiva y nunca las regulaciones proactiva y retroactiva al evaluar las competencias de sus alumnos; para validar o rechazar este supuesto se creó otra categoría de análisis llamada regulación, también elegida a partir del modelo teórico de perspectiva ampliada de evaluación formativa.

En el modelo teórico antes mencionado se explican tres tipos de regulación, interactiva, retroactiva y proactiva, los cuales se consideraron como subcategorías de análisis; para cada una de ellas se estableció un indicador en el cuestionario, una pregunta en el guion de entrevista y un aspecto a observar en el guion de observación.

El primer indicador del cuestionario para esta categoría fue: “ayudo a mis alumnos durante las actividades si observo que tienen dificultades”; la maestra Ana se asignó un nueve, mientras que el profesor José un 10.

Después de dar las instrucciones para realizar una actividad, la maestra Ana preguntaba directamente a algunos de sus alumnos si habían comprendido las instrucciones. Posteriormente, una vez que los alumnos se ponían a trabajar, recorría los lugares observando qué hacían sus estudiantes; si se daba cuenta de que uno de los alumnos estaba cometiendo un error como consecuencia de no haber entendido las instrucciones, le preguntaba qué estaba haciendo y de nuevo explicaba en qué debía consistir la actividad. Una vez que estaba segura de que todos los alumnos trabajaban conforme a las indicaciones que había dado, se iba a su escritorio a esperar que alguno de los alumnos hiciera preguntas o terminara para revisarle. Esa fue la forma de actuar de la profesora en cada actividad realizada durante las observaciones.

El maestro José daba las instrucciones para llevar a cabo alguna de las actividades planeadas, cuando los alumnos se ponían a trabajar, él se dirigía con cada uno de los alumnos que tenían necesidades educativas especiales, para asegurarse que hubieran entendido las instrucciones. Mientras atendía a los alumnos con necesidades educativas especiales, daba respuesta a las dudas de los demás estudiantes que se acercaban a preguntarle. Enseguida, recorría cada una de las filas revisando el desarrollo de las actividades de todos los alumnos y haciendo recomendaciones para la mejora de los productos.

Inv. ¿Qué actividades realiza mientras sus alumnos trabajan?

PJ. Cuando los niños están trabajando normalmente me gusta ir a ver a los niños que no pueden aprender al mismo nivel que los demás, me gusta atenderlos, estar con ellos directamente, si no entendieron preguntarles, porque tienen problemas de lenguaje.

A partir de lo observado, se puede reconocer que los dos maestros llevaron a cabo la regulación interactiva en cada momento de su clase. La regulación interactiva “se orienta hacia adaptaciones continuas en el transcurso del aprendizaje” (Mottier, 2010, p. 51).

El siguiente indicador en esta categoría fue “evalúo al finalizar una secuencia didáctica para verificar si los alumnos lograron los aprendizajes esperados”. Tanto la profesora Ana como el profesor José se asignaron un nueve.

Durante la entrevista la profesora Ana explicaba que ella no evaluaba al concluir una secuencia didáctica, sólo evaluaba al término de cada actividad y al finalizar el bimestre; sin embargo, los dos momentos le eran suficientes para reconocer si sus alumnos habían logrado los aprendizajes esperados.

El profesor José comentó que para él era muy importante preguntar después del cierre de un tema lo que habían aprendido sus alumnos, ya que con eso podía darse cuenta si los aprendizajes esperados fueron logrados. Además, al finalizar cada

proyecto, es decir, un bimestre, utilizaba actividades seleccionadas en el momento de planear el proyecto para valorar lo aprendido; sin dejar de utilizar el examen.

Para los dos profesores resultaba importante darse cuenta de los aprendizajes que lograban sus alumnos, por lo que en algunos momentos de la clase se detenían a revisar este aspecto. Durante las observaciones se pudo reconocer que los profesores realizaron regulaciones retroactivas; es decir, evaluaron para darse cuenta si sus alumnos habían aprendido.

Finalmente, para la última de las subcategorías se agregó en el cuestionario el siguiente indicador: “Evalúo a mis alumnos para conocer qué saben y poder planear nuevas secuencias didácticas”. En este indicador del cuestionario la maestra Ana se otorgó un seis y el profesor José un nueve.

El seis de la maestra Ana fue el puntaje más bajo de todo el cuestionario. Ella explicó que las actividades que elegía trabajar de la planificación comercial que utilizaba no dependían de lo que sabían los alumnos, sino que trabajaba de acuerdo al programa. Desde su perspectiva ella no evaluaba para planificar. Sin embargo, sí se interesaba, antes de iniciar cada actividad, en reconocer los conocimientos previos de sus alumnos.

PA. Si no está listo el grupo para el contenido, lo que hago es que el contenido lo bajo de nivel, porque no puedo nada más enseñar el

procedimiento y que el niño no sepa ni de dónde surgió ni por qué lo está haciendo, sino que me bajo a su nivel y de ahí voy a empezar.

Inv. ¿Eso lo haces cuando estás ya trabajando o antes evalúas para saber cómo vas a trabajar?

PA. No siempre evalúo con anterioridad, pero sí aquí, por ejemplo, en conocimientos previos, uno tiene que hacerlo porque no te puedes ir nada más hablando, entonces lo que yo hago por ejemplo, una fracción, vamos viendo, ¿qué fracción es esta?, tres saben y ocho no bueno pues entonces les indico esta fracción es un medio que se parte así y así (...) es lo que hago, yo no checo un día antes.

El caso del profesor José fue similar, aunque realizaba su planificación de proyectos considerando los intereses de los alumnos, en realidad no utilizaba la evaluación como una fuente de información para seleccionar las actividades que formarían parte del proyecto; algunas actividades eran propuestas por los alumnos y otras seleccionadas o diseñadas por él para atender los aprendizajes esperados del programa.

Ante el estudio de campo, se considera que el supuesto de la investigación expuesto al inicio de este apartado no puede ser validado, ya que se pudo reconocer que los profesores no llevaban a cabo la regulación proactiva, pero sí realizan las regulaciones interactiva y retroactiva.

4.4 La implicación del alumno en su evaluación y autorregulación del aprendizaje

La cuarta categoría de análisis atiende al tercer objetivo de esta investigación, el cual tuvo como supuesto: “Los profesores de educación primaria comprometían poco a sus alumnos al evaluar sus competencias, ya que utilizaban sólo la modalidad de autoevaluación y evitaban que éstos participaran en la definición de los criterios de evaluación”.

Esta categoría se dividió en cuatro subcategorías de análisis: Establecimiento conjunto de los objetivos y criterios de evaluación; autoevaluación; evaluación mutua entre pares y; coevaluación.

El indicador del cuestionario para la primera categoría fue “acuerdo con mis alumnos los objetivos y criterios de evaluación”, en éste, la maestra Ana consideró que debía otorgarse un nueve, mientras que el profesor José un siete. Sin embargo, durante las entrevistas, los dos reconocieron que no lo llevaban a cabo, lo que se confirmó durante las observaciones. El establecimiento conjunto de objetivos y criterios de evaluación no se observó en ninguna de las visitas realizadas a las aulas, ni por parte de la maestra Ana, ni por el profesor José.

PA. Ahorita estoy evaluando aciertos, tareas, trabajo en equipo, trabajo grupal, respeto a las reglas y participación (...) se les informa tanto a padres de familia como a niños al inicio de cada bimestre y ya para entregar calificaciones de cada bimestre se les informa.

Inv. Esos parámetros, ¿usted los puso o ellos los propusieron?

PA. No, yo los puse en cuanto a las necesidades, el niño es muy listo, el niño si tú le das la oportunidad de escoger, va a escoger lo que más le convenga a él.

El siguiente indicador del cuestionario fue “utilizo la autoevaluación con mis alumnos”; tanto la profesora Ana como el maestro José se otorgaron un nueve.

La maestra Ana comentó que utilizaba la autoevaluación esporádicamente, con la intención de que valoraran su participación en alguna actividad en equipo, solicitándoles a los alumnos que se asignaran una calificación numérica, “para que ellos reflexionen sobre lo que hacen”. Las actividades realizadas en el grupo de la maestra Ana durante las observaciones fueron en su totalidad individuales y, en ningún momento se llevó a cabo la autoevaluación.

El profesor José consideraba que la “autoevaluación es muy importante” ya que a partir de ella los alumnos pueden reflexionar sobre lo que aprendieron y “ponerle más ganas a la próxima”. Explicó que la única autoevaluación que utilizaba era cuando los niños decían lo que aprendían después de concluir un tema y, que no se asignaban calificación, sólo reflexionaban sobre lo que pudieron aprender. En las visitas al aula se apreció en algunos momentos que los alumnos dieron a conocer lo que habían aprendido, tal como lo explicó el profesor.

“Pongo en práctica la evaluación mutua entre mis alumnos” fue el siguiente indicador del cuestionario; aunque los dos maestros se asignaron ocho, la realidad fue que durante las entrevistas aseguraron que nunca habían realizado dicha actividad y, en congruencia con ello, durante las observaciones no se realizó ningún registro donde los docentes solicitaran a los alumnos que evaluaran a sus compañeros.

El último indicador del cuestionario para esta categoría fue “comparo las autoevaluaciones de mis alumnos con las evaluaciones que yo realizo; la maestra Ana se asignó un nueve, mientras que el profesor José un siete.

Los maestros comentaron que el propósito de llevar a cabo una autoevaluación era que los alumnos se valoraran a sí mismos como una reflexión, pero que esa autoevaluación nunca era comparada con alguna evaluación que ellos realizaran. Acorde con lo expresado por los profesores, durante las visitas al aula no se observó que se comparara la autoevaluación con alguna evaluación realizada por los profesores.

Después del trabajo de campo se pudo indagar la forma en que los profesores implicaban a sus alumnos su propia evaluación; la única forma en que lo hacían era permitiéndoles autoevaluarse, para llevarlos a reflexionar sobre sus acciones y sus aprendizajes; sin embargo, no permitían que sus alumnos participaran en el establecimiento de objetivos y criterios de evaluación, no propiciaban la evaluación mutua entre pares y no realizaban la comparación entre las autoevaluaciones de sus

alumnos y sus evaluaciones como docentes. Estos resultados validan el supuesto de investigación expuesto al inicio de esta apartado.

4.5 La diferenciación pedagógica

El último supuesto de esta investigación afirmaba que debido a que los profesores nunca utilizaban las regulaciones proactiva y retroactiva, la diferenciación pedagógica que realizaban después de evaluar las competencias de sus alumnos sólo se dirigía a modificar las actividades planeadas durante la práctica si observaban dificultades.

Este supuesto, que atendía al último objetivo específico, encaminado a analizar el modo en que los profesores realizaban la diferenciación pedagógica, dio origen a la última categoría de análisis, la cual se divide en tres subcategorías: Planificación atendiendo las necesidades y estilos de aprender; modificación de actividades durante el trabajo en el aula e; incorporación de nuevas actividades. El nombre de estas subcategorías de análisis eran también los tipos de diferenciación pedagógica que los profesores pudieron haber realizado.

Como lo marca el modelo de la perspectiva ampliada de evaluación formativa, cada tipo de diferenciación pedagógica atendía a un tipo de regulación; la planificación atendiendo las necesidades y estilos de aprender, responde a la regulación proactiva; la modificación de actividades durante el trabajo en el aula, surge de la regulación interactiva y; la incorporación de nuevas actividades, debería ser consecuencia de la regulación retroactiva.

Para cada tipo de regulación se agregó en el cuestionario un indicador; “planifico actividades diferentes sobre un mismo tema tomando en cuenta las necesidades de mis alumnos y su forma de aprender”; “realizo modificaciones a las actividades planeadas si observo que mis alumnos tienen dificultades para realizarlas” y; “una vez que termino el tema planeo nuevas actividades sobre el mismo si algunos de mis alumnos no lograron aprender”. Los dos profesores se asignaron entre ocho y diez para cada indicador.

Aun y cuando los profesores se otorgaron altas calificaciones, en el tercer apartado de este capítulo se explica que, a partir de la investigación de campo se pudo reconocer que los docentes no llevaban a cabo la regulación proactiva; en consecuencia, resulta obvio establecer que no realizaban la diferenciación pedagógica encaminada a planificar atendiendo las necesidades y estilos de aprender de los alumnos. En efecto, durante cada visita a las aulas se observó que los profesores planeaban las mismas actividades para todos sus estudiantes, incluso para quienes tenían necesidades educativas especiales, atendían a los requerimientos del programa de estudios.

En forma opuesta sucedió con la diferenciación pedagógica dirigida a modificar las actividades durante el trabajo en el aula. La regulación interactiva se observó constantemente durante las visitas a las aulas de los dos maestros y, aunque no se modificaron las actividades, sí se atendieron las dificultades generadas por las mismas, las cuales se superaron permitiendo a los alumnos concluir con cada actividad satisfactoriamente. “La regulación interactiva designa formas de mediación social cuya

función es sostener la regulación del aprendizaje del alumno. Se orienta hacia adaptaciones continuas en el transcurso del aprendizaje” (Mottier, 2010, p. 51).

En el caso de la diferenciación pedagógica relacionada con la incorporación de nuevas actividades “tendientes a la corrección o a la superación de las dificultades de aprendizaje encontradas” (Mottier, 2010, p. 51), aunque los docentes realizaban la regulación retroactiva, para verificar que se hubieran alcanzado los aprendizajes esperados, como se expone en el tercer apartado de este capítulo, el propósito de estas evaluaciones no era utilizar esos resultados para planificar nuevas actividades que permitieran aprender lo que no se aprendió en un primer momento. En las entrevistas los docentes expresaron que era difícil volver a planear sobre un tema porque el tiempo no era suficiente; la maestra Ana comentó que sólo en las ocasiones donde observó que casi todo el grupo no comprendió el tema había planeado nuevas actividades, sólo lo había hecho en dos ocasiones.

A partir de los resultados de la investigación de campo, haciendo el análisis de cómo realizaban la diferenciación pedagógica los profesores, se pudo explicar que constantemente los docentes llevaban a cabo la diferenciación pedagógica derivada de la regulación interactiva, aquella que tenía como propósito realizar modificaciones durante las actividades para lograr superar las dificultades de aprendizaje en los alumnos. Ambos docentes caminaban entre sus alumnos mientras estos trabajaban para verificar que hubieran comprendido las instrucciones sobre la actividad a realizar, respondían las dudas que surgían en el momento y hacían recomendaciones para que los estudiantes pudieran mejorar sus productos.

Sin embargo, las diferenciaciones pedagógicas dirigidas a planificar atendiendo las necesidades y estilos de aprender y, a incorporar nuevas actividades para superar las dificultades de aprendizaje, podría decirse que era muy poco utilizada por los profesores, ya que para realizar su planificación priorizaban lo que se establece en los programas de estudio.

4.6 La relación entre las prácticas de evaluación de los profesores y la perspectiva ampliada de evaluación formativa

El objetivo general de esta investigación era establecer la relación entre las prácticas de evaluación de competencias de los profesores de educación primaria y la perspectiva ampliada de evaluación formativa; éste se lograría a partir de cuatro objetivos específicos, los cuales se definieron considerando los cuatro ejes del modelo teórico de la perspectiva ampliada de evaluación formativa, que al mismo tiempo se convirtieron en las categorías de análisis de este estudio, a partir de los cuales se recogió la información de campo. Es con base en el modelo teórico mencionado, presentado en el segundo capítulo y los resultados de la investigación de campo, expuestos en los apartados anteriores de este capítulo, que se puede establecer la relación antes mencionada; a continuación se presentará dicha relación.

La perspectiva ampliada de evaluación formativa, como modelo teórico que surge de la revisión hecha a los documentos francófonos sobre evaluación formativa, otorga a ésta la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje; en los cuestionarios aplicados y a través de las entrevistas realizadas a los profesores que

representaron los casos de estudio, ellos dan a la evaluación formativa la finalidad de “mejora”, para ellos se evalúa formativamente para “obtener información acerca de los logros y las dificultades de los alumnos” y, entonces poder modificar la práctica para mejorar el aprendizaje.

Cumplir con dicha finalidad, según el modelo teórico, implica que los profesores pongan en práctica ciertas actividades de evaluación, las cuales se organizan en cuatro ejes: Integración de la evaluación en las secuencias didácticas, regulación, implicación del alumno en su evaluación y autorregulación del aprendizaje y; diferenciación pedagógica.

Los docentes estudiados no incluían en sus secuencias didácticas actividades específicas para evaluar, podemos decir que las evaluaciones realizadas eran informales, no sistemáticas; utilizaban en cada sesión la observación directa y la revisión de trabajos en el cuaderno y en los libros de texto; además, al finalizar el bimestre, aplicaban un examen. No existía diversificación en los medios de evaluación.

En relación a la regulación, los docentes ponían en práctica cada sesión la regulación interactiva, algunas veces la regulación retroactiva y nunca la regulación proactiva.

La única forma en que los maestros implicaban a sus alumnos en la evaluación era permitiéndoles que se autoevaluaran, con la intención de valorar sus actitudes y sus aprendizajes. Los docentes no fomentaban entre sus estudiantes la evaluación mutua

entre pares, no practicaban la coevaluación y no establecían en conjunto con sus estudiantes los objetivos y criterios de evaluación.

Finalmente, en referencia a la diferenciación pedagógica, los profesores sólo realizaban aquella dirigida a la modificación de las actividades durante el trabajo en el aula, pero no planificaban atendiendo las necesidades y los estilos de aprender de sus alumnos ni incorporaban nuevas actividades sobre un tema ya visto para reforzar los aprendizajes.

Como resultado de esta investigación, se puede decir que existe poca relación entre la evaluación de competencias que realizan los profesores de educación primaria de la zona 099 y la perspectiva ampliada de evaluación formativa; ya que, aunque los docentes estudiados entienden la importancia de evaluar formativamente, reconociendo su finalidad, sus prácticas requieren de integrar muchas de las actividades propuestas por el modelo.

En resumen, la poca relación que existe entre la evaluación basada en competencias que realizan los profesores de educación primaria y la perspectiva ampliada de evaluación formativa, se puede explicar dando respuesta a las cuatro preguntas específicas de esta investigación y validando o rechazando los supuestos que de ellas se derivan; considerando para ello los resultados obtenidos en las diferentes categorías de las encuestas, entrevistas y observaciones realizadas durante la investigación de campo.

Para la primera pregunta específica de esta investigación, ¿qué medios de evaluación formativa integran los profesores de educación primaria en sus secuencias didácticas para evaluar las competencias de sus alumnos y cómo las integran?, la respuesta es que, los profesores no integran medios de evaluación en sus secuencias didácticas, pero sí utilizan algunos. Los docentes utilizan como medios de evaluación formativa la observación directa para llevar a cabo la regulación interactiva y usan las actividades en el cuaderno y los libros de texto para realizar, en pocas ocasiones, la regulación retroactiva. Utilizan además los exámenes como medios de evaluación, pero sólo como medios de evaluación sumativa. Ante estos resultados, se validó el supuesto de investigación que surgió de la primera pregunta específica: Para evaluar las competencias de sus alumnos, los profesores de educación primaria integran a sus secuencias didácticas como únicos medios de evaluación, el examen y ejercicios de los libros de texto y del cuaderno.

El supuesto de investigación que surgió de la segunda pregunta específica, ¿qué tipos de regulación realizan los profesores de educación primaria cuando evalúan las competencias de sus alumnos?, el cual afirmaba que, los profesores de educación primaria evalúan a sus alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para apoyarlos a superar sus dificultades (regulación interactiva), pero nunca evalúan antes de trabajar alguna temática para conocer qué tanto saben sus alumnos y poder diseñar las actividades más apropiadas (regulación proactiva), ni al finalizar una secuencia didáctica para saber si sus alumnos lograron los aprendizajes esperados (regulación retroactiva), fue rechazado, ya que los resultados indicaron que los docentes

realizaban frecuentemente la regulación interactiva, poco la regulación retroactiva y nunca realizan la regulación proactiva.

Al responder la tercera pregunta específica, ¿cómo implican a sus alumnos en la evaluación de sus competencias, los profesores de educación primaria?, se valida el supuesto de investigación que surgió de ésta, el cual establecía que, los profesores de educación primaria comprometen poco a sus alumnos al evaluar sus competencias, ya que utilizan sólo la modalidad de autoevaluación y evitan que éstos participen en la definición de los criterios de evaluación. Durante la investigación de campo se encontró que los profesores implicaban a sus alumnos en la evaluación de sus competencias únicamente mediante la autoevaluación, permitiéndoles reflexionar sobre lo que aprendieron, sin permitirles participar en el establecimiento de los objetivos y los criterios de evaluación; además, no los implicaban mediante la evaluación mutua entre pares o la coevaluación.

Por último, el supuesto de investigación que surgió de la cuarta pregunta específica, ¿cómo llevan a cabo la diferenciación pedagógica los profesores de educación primaria después de evaluar las competencias de sus alumnos?, donde se expuso que, debido a que los profesores nunca utilizan las regulaciones proactiva y retroactiva, la diferenciación pedagógica que realizan después de evaluar las competencias de sus alumnos sólo se dirige a modificar las actividades planeadas durante la práctica si observan dificultades, fue rechazado, debido a que, los profesores realizaban frecuentemente la diferenciación pedagógica derivada de la regulación interactiva, muy poco la diferenciación pedagógica derivada de la regulación retroactiva y nunca

la diferenciación pedagógica derivada de la regulación proactiva. Es decir, los docentes realizaban la diferenciación pedagógica apoyando a los alumnos a superar sus dificultades durante el desarrollo de las actividades de la secuencia didáctica, modificándolas si resultaba necesario y; en pocas ocasiones realizaban la diferenciación pedagógica, diseñando nuevas actividades para atender nuevamente aquellos aprendizajes que los alumnos no pudieron alcanzar con las secuencias didácticas elaboradas en un primer momento para ello.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La reforma educativa en la educación básica llevada a cabo en México, enfocada al desarrollo de competencias en los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria, debería haber implicado que los profesores modificaran sus prácticas de enseñanza y por lo tanto sus prácticas de evaluación.

Durante los años de capacitación a profesores de educación primaria, las cuales estaban enfocadas al nuevo plan de estudios, la evaluación fue una temática que llamó mucho la atención. Toda evaluación basada en competencias debe ser formativa, por lo que los profesores de educación primaria tendrían que utilizar este tipo de evaluación siempre. Como resultado de las capacitaciones, los profesores de educación primaria lograron caracterizar a la evaluación formativa correctamente, pero poco modificaron sus prácticas para realizar actividades que atendieran a este tipo de evaluación.

La evaluación formativa empezó a utilizarse desde el modelo pedagógico constructivista, la cual tiene como finalidad mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y, como características, ser sistemática, continua, integral, orientadora y cooperativa. Los docentes de la zona 99 de educación primaria, son conscientes de la finalidad de mejora de los procesos que tiene la evaluación formativa; sin embargo, la poca integración de este tipo de evaluación en sus secuencias didácticas no permite que la evaluación cumpla con sus características y por lo tanto, con su finalidad.

El objetivo general de esta investigación era explicar la relación que existía entre la evaluación de competencias que realizaban los profesores de educación primaria y la perspectiva ampliada de evaluación formativa. Este objetivo fue alcanzado y su supuesto comprobado a través del logro de cuatro objetivos específicos; así como, la pregunta general de esta investigación se logró responder a partir de la respuesta a las cuatro preguntas específicas y, los cuatro supuestos de investigación específicos que respondían cada pregunta fueron comprobados o rechazados.

El primer objetivo específico, identificar los medios de evaluación formativa que los profesores de educación primaria integraban en sus secuencias didácticas para llevar a cabo una evaluación basada en competencias y la forma en que lo hacían, fue alcanzado; así como, su supuesto de investigación fue comprobado. Se identificaron como medios de evaluación utilizados por los docentes la observación directa, las actividades en el cuaderno y libro de texto y los exámenes. Sin embargo, estos medios de evaluación no eran incluidos en sus secuencias didácticas y sus resultados no eran sistematizados. Los docentes sólo utilizaban la observación directa y pocas veces las actividades del cuaderno y libro de texto como medios de evaluación formativa; la mayoría del tiempo utilizaban las actividades en el cuaderno y libro de texto como medios de evaluación sumativa y siempre era utilizado el examen con esa finalidad evaluativa.

De igual manera, el segundo objetivo específico, reconocer los tipos de regulación que llevaban a cabo los profesores de educación primaria al realizar la evaluación de competencias de los alumnos, fue logrado; sin embargo, el supuesto de investigación

que se planteó sobre este objetivo fue rechazado. Se pudo reconocer que los docentes de educación primaria realizaban constantemente la regulación interactiva durante su práctica evaluativa; sin embargo, pocas veces realizaban la regulación retroactiva y nunca la regulación proactiva.

El tercer objetivo específico de esta investigación, indagar la forma en que los profesores de educación primaria implicaban a sus alumnos en la evaluación de sus competencias, fue alcanzado, y el supuesto de investigación que se diseñó al respecto fue comprobado. Los docentes de educación primaria implicaban a sus alumnos en la evaluación de sus competencias por medio de la autoevaluación; sin embargo, no permitían que estos se implicaran a través de la evaluación mutua entre pares ni por medio de la coevaluación. Además, nunca dieron la oportunidad a sus alumnos de que participaran en el diseño de los objetivos ni criterios de evaluación.

Asimismo, el cuarto objetivo específico de esta investigación, analizar el modo en que los profesores de educación primaria realizaban la diferenciación pedagógica después de haber realizado una evaluación de las competencias de sus alumnos, fue logrado; sin embargo, el supuesto de investigación correspondiente fue rechazado.

Los maestros de educación primaria realizaban la diferenciación pedagógica después de haber evaluado a sus alumnos a través de la observación directa durante el desarrollo de las actividades de las secuencias didácticas planeada, para favorecer que los alumnos superaran sus dificultades, incluso modificando dichas actividades durante el proceso cuando era necesario; es decir, realizaban la diferenciación

pedagógica resultante de la regulación interactiva. Pocas veces los docentes realizaban una diferenciación pedagógica resultante de la regulación retroactiva; esto quiere decir que, en muy pocas ocasiones los docentes diseñaban nuevas actividades para atender los aprendizajes que no eran logrados por los alumnos con la secuencia didáctica que se planeó en un primer momento para ello. Además, los profesores consideraban sólo el programa de estudios para diseñar sus secuencias didácticas, no tomaban en cuenta para ello los conocimientos previos de sus alumnos; debido a que los docentes no realizaban la regulación proactiva, nunca llevaban a cabo una diferenciación pedagógica derivada de ésta.

A partir del logro de los cuatro objetivos específicos, se pudo explicar que, la evaluación de competencias de los profesores de educación primaria se relacionaba poco con el modelo teórico propuesto por Lucie Mottier, que integra las diferentes perspectivas de evaluación formativa presentes en los trabajos francófonos. Los docentes requieren incorporar a sus secuencias didácticas y práctica educativa medios de evaluación diversos que les permitan llevar a cabo las regulaciones interactiva, retroactiva y proactiva de manera sistemática, necesarias para lograr la diferenciación pedagógica suficiente; así como, implicar a sus alumnos en los procesos de evaluación a través de la autoevaluación, evaluación mutua entre pares y coevaluación, permitiéndoles a los estudiantes participar en el establecimiento de objetivos y criterios de evaluación; esto hará posible el cumplimiento de la finalidad formativa de la evaluación de competencias.

Los docentes de educación primaria utilizan la observación directa como principal medio de evaluación, además de los trabajos en los cuadernos, en los libros de texto y los exámenes; el uso de esos medios de evaluación les permitía regular el proceso de aprendizaje de sus alumnos durante el mismo, pero les daba poca oportunidad de sistematizar información que más tarde les posibilitaría analizar su práctica y modificarla para mejorarla. La falta de diversificación de los medios de evaluación impedía a los profesores poder valorar el proceso de enseñanza.

Los profesores de educación primaria llevaban a cabo las regulaciones interactiva y retroactiva; este tipo de regulaciones iban encaminadas al logro de los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, la falta de regulación proactiva, aquella donde se busca saber lo que los niños conocen sobre un tema nuevo para planificarlo, evitaba que los docentes pudieran regular las actividades de enseñanza, que diseñaran las actividades más apropiadas, aquellas que les permitieran a los niños relacionar el nuevo conocimiento con el anterior.

La autoevaluación, fue otra de las actividades propuestas por el modelo de la perspectiva ampliada de evaluación formativa, que realizaban los profesores con frecuencia, con la finalidad de fomentar con ella la autorregulación del aprendizaje entre sus alumnos; sin embargo, era una autoevaluación que poco ayudaba a los estudiantes, puesto que lo que realmente permite al estudiante poder autorregularse es la posibilidad de caracterizar su actuar, tener la oportunidad de identificar los aspectos en los que puede mejorar, es decir, autoevaluarse a partir de criterios. Una autoevaluación sin criterios establecidos no permite identificar las áreas de

oportunidad, por lo tanto, el alumno no sabrá hacia dónde dirigir sus esfuerzos para mejorar.

Una buena enseñanza es aquella en la que se favorece el logro de todos los aprendizajes en todos los alumnos, la misma en la que se lleva a cabo una diferenciación pedagógica, donde se da a cada estudiante lo que necesita para aprender. Los profesores de educación primaria no fueron capaces de brindar en su práctica una suficiente diferenciación pedagógica, pero no es algo que no reconocieran como importante, sino que es algo que no podrán realizar hasta que integren a su práctica las actividades de regulación que explica el modelo de la perspectiva ampliada de evaluación formativa; que integren medios diversos de evaluación en sus secuencias didácticas para rescatar información relevante que les permitan regular el proceso de aprendizaje de sus alumnos, pero también su proceso de enseñanza; es decir, que utilicen las regulaciones interactivas y retroactivas pero también las proactivas y; que brinden la posibilidad a sus alumnos y a ellos mismos de reconocer cuáles pueden ser los aspectos donde pueden mejorar, empleando la autoevaluación, coevaluación y evaluación entre pares, especificando los criterios de evaluación.

Resulta relevante decir que, el tema de investigación no está agotado; para aquellos investigadores que se interesen en el tema, se recomienda estudiar nuevos casos, utilizar de manera adicional el método de grupo focal o la integración de un nuevo modelo teórico; estos agregados favorecerán el mayor conocimiento del problema y propiciarán una futura intervención con la finalidad de mejorar las prácticas de evaluación formativa de los profesores. Asimismo, si la investigadora tuviera la

oportunidad de profundizar en esta investigación se interesaría en indagar sobre la manera que en los profesores exitosos realizan la diferenciación pedagógica, es decir, la forma en que los docentes utilizan la información recabada con los distintos medios o instrumentos de evaluación para adaptar o ajustar las condiciones de enseñanza en función de las necesidades de aprendizaje.

Propuesta de Mejora. Con base en los resultados de este estudio, quien investigó concluye agregando algunas ideas que forman parte de una propuesta para mejorar la implementación de la evaluación de competencias de los profesores de educación primaria de la zona escolar 099.

Las acciones de mejora deben de desarrollarse desde los diferentes ámbitos del sistema educativo. Desde la Secretaría de Educación Pública y Cultura, a través del Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, es necesario el diseño e implementación de cursos y talleres donde la temática central sea el enfoque formativo de la evaluación y la evaluación de competencias.

Como parte importante en la tarea de profesionalización docente, los equipos de asesoría de la jefatura de sector y de la supervisión escolar, deben elaborar planes de intervención para la mejora de la práctica educativa, donde las estrategias y acciones de asesoría permitan a los profesores reflexionar sobre sus propias prácticas de evaluación y contrastarlas con las principales perspectivas teóricas de la evaluación

formativa y la evaluación de competencias. Así como, formar una red de profesores en la zona escolar encaminadas a desarrollar un aprendizaje colaborativo.

En complemento, se requiere que desde la dirección de la escuela, se generen espacios para que el colectivo docente pueda analizar su práctica evaluativa y diseñar estrategias globales de mejora escolar que permitan trabajar colaborativamente a los profesores en búsqueda de la mejora de su propia práctica.

En la implementación de la evaluación de competencias existen todavía grandes retos que demandan de los profesores cambios en la forma de evaluar, pero que no podrán lograr solos; la mejora de la práctica educativa es una tarea compleja que requiere de un esfuerzo enfocado y de la intervención pertinente de los actores del ámbito educativo.

REFERENCIAS

Academia de Ciencias de la URSS. (1975). *Fundamentos de filosofía marxista-leninista*. Editorial Progreso. Moscú, URSS.

Airasian, P. (2002). *La evaluación en el salón de clases*. México: SEP.

Álvarez, J. M. (2011). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza basada en competencias. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp.206-232). España: Morata.

Argudín, Y. (2005). *Educación Basada en competencias: Nociones y antecedentes*. México:Trillas.

Ayensa, J. M. (2001). *Instrumentos de regulación y modelo de evaluación en el aula de física* (Tesis doctoral). Recuperada de: <http://dialnet.unirioja.es>

Bausela, E. (2009). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. (Spanish). [Book Review]. *Estudios Sobre Educación*(16), 197-198.

Camacho, R. (2008). *Mucho que ganar, nada que perder. Competencias: Formación integral de individuos*. México: ST Editorial.

Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. México: SEP-Muralla.

Contreras, G. (2010). *Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile* (Tesis doctoral). Recuperado de: www.redalyc.org

De la Orden, A. (2011). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 1-21. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-delaorden2.html>

Díaz-Barriga, A. (1997). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.

Díaz Barriga-Arceo, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: McGraw-Hill.

Frola, P. (2012). *Competencias docentes para la evaluación*. México: Trillas.

García, M.J. (2010) *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad* (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/5065>.

García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Consultado el 25 de febrero de 2017, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>.

Gómez, L.F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, LVIII 29-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>

H. Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso* (Tesis doctoral). Recuperada de: dialnet.unirioja.es

Jané, M. (2004). Evaluación del aprendizaje: ¿Problema o herramienta? *Revista de estudios sociales*, 20.

Jiménez, Y. I. (2011). *Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la educación basada en competencias*. (Tesis). Universidad Veracruzana. Recuperada de: <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/29402>

Martínez, P. C. (2006) El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión* [en línea] (julio). Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>> ISSN 1657-6276

Martínez, S. y Rochera, M. J. (2010). *Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular* (Tesis doctoral). Recuperada de www.redalyc.org

Medina, L. (1997). *Métodos de investigación*. Editorial DGETI. México.

Mellado, M. E. (2014) *Desarrollo y evaluación de competencias en la formación del profesorado utilizando e-portafolio y rúbrica* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://dehesa.unex.es/xmlui/handle/10662/896>

Moreno, T. (2009). *La evaluación del aprendizaje en la universidad* (Tesis doctoral). Recuperada de www.redalyc.org

Moreno-Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(2), 84-97. Recuperado en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/55/evaluacion>

Mottier, L. (2010). *Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis crítica de los trabajos francófonos*. En Rebeca Anijovich (comp.), *La evaluación significativa* (pp. 43-71). Buenos Aires: Paidós.

Nahoum, C. (1990). *El proceso de la entrevista*. México: Kapelusz.

OCDE (2014). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*.

Recuperado del sitio de internet: <http://www.OCDE.org/edu/statistics/desecco>

Pérez, O. L. y Portuondo, R. (1997). Evolución histórica en las concepciones de la evaluación del aprendizaje. *Revista Pedagógica Universitaria*, 2(3), 18-30.

Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: J.C. SAEZ

Quirós, C. (2013) *Competencias evaluativas del profesorado de Educación Primaria. Diseño de un instrumento de Autoevaluación para maestros y maestras de Chile (Tesis doctoral)*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/125306>

Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.

Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. España: Eureka Media, SL.

Santos, M. A. (1995). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. México: Aljibe.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2011a). Plan de Estudios de Educación Básica. México: SEP.

SEP (2011b). La evaluación como herramienta de la transformación de la práctica docente *Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio* (pp. 77-97). México, D. F.

SEP (2013). El enfoque formativo de la evaluación. México: SEP.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. 1ra. Edición. Barcelona, España. Editorial Paidós.

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

Toledo, J. A., Ramírez, O. F., y Quiroz, J. R. (2007). Ensayo sobre la evaluación de la educación basada en competencia. (Spanish). [Article]. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 50(5), 208-209.

Villalobos, M. (2005). *La percepción que tienen los profesores de la universidad panamericana sobre la evaluación del aprendizaje* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://biblio.upmx.mx/>.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). 11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias. México: GRAÓ/Colofón.

ANEXOS

Anexo 1. Categorías y subcategorías de análisis

1. Concepción de evaluación formativa

- 1.1 Finalidades de la evaluación formativa
- 1.2 Características de la evaluación formativa

2. Integración de la evaluación en las secuencias didácticas

- 2.1 Actividades de evaluación en la planificación
- 2.2 Diversificación de los medios de evaluación
- 2.3 Observación directa durante las actividades

3. La regulación

- 3.1 Regulación interactiva
- 3.2 Regulación retroactiva
- 3.3 Regulación proactiva

4. Implicación del alumno en su evaluación y autorregulación del aprendizaje

- 4.1 Establecimiento conjunto de los objetivos y criterios de la evaluación
- 4.2 Autoevaluación
- 4.3 Evaluación mutua entre pares
- 4.4 Coevaluación

5. Diferenciación pedagógica

- 5.1 Planificación atendiendo las necesidades y estilos de aprender
- 5.2 Modificación de actividades durante el trabajo en el aula
- 5.3 Incorporación de nuevas actividades

Anexo 2. Cuestionario a los docentes sobre evaluación formativa

Instrucciones: El cuestionario que tienes en tus manos es acerca de una investigación educativa, por lo que las respuestas serán confidenciales. La intención es conocer las concepciones de los profesores sobre la evaluación formativa. Por ello, agradecemos de antemano tu colaboración.

I. Datos del participante

1. Nombre del docente:

2. Edad: _____

3. Sexo: a) Hombre b) Mujer

4. Máximo grado de estudios: a) Normal básica b) Normal superior
c) Licenciatura d) Especialidad e) Maestría f) Doctorado

5. Categoría laboral:

a) Contratación interina b) Una plaza base c) Dos plazas base

6. Nombre de la escuela primaria donde laboras:

7. Modalidad de la escuela:

a) Unigrado b) Multigrado

8. Grado(s) que imparte: _____

9. Antigüedad como maestro de grupo: _____

III. Prácticas de evaluación formativa de los profesores

13. De los siguientes enunciados elige la frecuencia con la que realizas las acciones que describen (donde 1 es igual a nunca y 10 es igual a siempre):

No.	Enunciado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Integración de la evaluación en la secuencia didáctica											
1	Incluyo en mi planificación actividades de evaluación										
2	Utilizo medios de evaluación diferentes como el examen, la rúbrica, lista de cotejo, etc.										
3	Observo a mis alumnos mientras realizan las actividades de aprendizaje para saber si comprendieron el tema										
Regulación											
4	Ayudo a mis alumnos durante las actividades si observo que tienen dificultades										
5	Evalúo al finalizar una secuencia didáctica para verificar si los alumnos lograron los aprendizajes esperados										
6	Evalúo a mis alumnos para conocer qué saben y poder										

	planear nuevas secuencias didácticas													
Implicación del alumno en su evaluación y autorregulación del aprendizaje														
7	Acuerdo con mis alumnos los objetivos y criterios de evaluación													
8	Utilizo la autoevaluación con mis alumnos													
9	Pongo en práctica la evaluación mutua entre mis alumnos													
10	Comparo las autoevaluaciones de mis alumnos con las evaluaciones que yo realizo													
Diferenciación pedagógica														
11	Planifico actividades diferentes sobre un mismo tema tomando en cuenta las necesidades de mis alumnos y su forma de aprender													
12	Realizo modificaciones a las actividades planeadas si observo que mis alumnos tienen dificultades para realizarlas													
13	Una vez que termino el tema planeo nuevas actividades sobre el mismo si algunos de mis alumnos no lograron aprender													

IV. Colaboración en la investigación

14. ¿Estarías de acuerdo en colaborar con esta investigación en momentos posteriores?

- a) Totalmente de acuerdo
- b) De acuerdo
- c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d) En desacuerdo
- e) Totalmente en desacuerdo

Fecha de aplicación: _____

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Anexo 3. Guion de entrevista

-Relato de su experiencia como docente.

1. Concepción de evaluación formativa

1.1 Finalidades de la evaluación formativa

- ¿Qué es la evaluación formativa?
- ¿Cuál es la finalidad de la evaluación formativa?

1.2 Características de la evaluación formativa

- ¿Qué características tiene la evaluación formativa?
- ¿Cuándo y cómo se lleva a cabo la evaluación formativa?

2. Integración de la evaluación en las secuencias didácticas

2.1 Actividades de evaluación en la planificación

- ¿Qué actividades de evaluación formativa integra en las secuencias didácticas?
- ¿En qué se basa para decidir qué actividades de evaluación formativa integrar a las secuencias didácticas y dónde integrarlas?

2.2 Diversificación de los medios de evaluación

- ¿Qué medios, herramientas, técnicas o estrategias de evaluación formativa utiliza para evaluar a sus alumnos?

2.3 Observación directa durante las actividades

- ¿Qué actividades realiza mientras sus alumnos trabajan?

3. La regulación

3.1 Regulación interactiva

- ¿Qué hace cuando observa que sus alumnos tienen dificultades para llevar a cabo las actividades planeadas?

3.2 Regulación retroactiva

- ¿Evalúa para reconocer si sus alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados? ¿Cómo lo hace?

3.3 Regulación proactiva

- ¿Evalúa para saber qué conocen sus alumnos sobre algún tema y diseñar las secuencias didácticas? ¿Cómo lo hace?

4. Implicación del alumno en su evaluación y autorregulación del aprendizaje

4.1 Establecimiento conjunto de los objetivos y criterios de la evaluación

- ¿Comenta a sus alumnos los objetivos de las evaluaciones que realiza?
- ¿Establecen juntos los criterios de evaluación? ¿Cómo?

4.2 Autoevaluación

- ¿Propicia que sus alumnos se autoevalúen? ¿Cuándo y cómo?

4.3 Evaluación mutua entre pares

- ¿Promueve que sus alumnos se evalúen entre sí? ¿Cómo y en qué momentos?

4.4 Coevaluación

- ¿Qué hace con los resultados de las autoevaluaciones y las evaluaciones mutuas de sus alumnos?

5. Diferenciación pedagógica

5.1 Planificación atendiendo las necesidades y estilos de aprender

- ¿Qué elementos considera para planificar las secuencias didácticas?

5.2 Modificación de actividades durante el trabajo en el aula

- ¿Qué hace cuando se da cuenta que las actividades planeadas no están siendo útiles para el aprendizaje de sus alumnos?

5.3 Incorporación de nuevas actividades

- ¿Qué hace cuando los resultados de la evaluación revelan que sus alumnos no lograron los aprendizajes esperados planeados?

Anexo 4. Guion de observación

PROFESOR(A) OBSERVADO(A): _____

FECHA DE OBSERVACIÓN ____ / ____ / ____ HORA DE OBSERVACIÓN ____ - ____ OBSERVACIÓN No. ____

ASIGNATURAS TRABAJADAS _____

No.	Actividad realizada por el profesor	SÍ	NO	¿Cuáles? ¿Cómo?
Integración de la evaluación en las secuencia didáctica				
1	Incluyó en su planificación actividades de evaluación			
2	Utilizó medios de evaluación diversos como el examen, la rúbrica, lista de cotejo, etc.			
3	Observó a sus alumnos mientras realizaban las actividades de aprendizaje para saber si comprendieron el tema			

Regulación			
4	Ayudó a sus alumnos durante las actividades si observó que tienen dificultades		
5	Evaluó al finalizar una secuencia didáctica o actividad para verificar si los alumnos lograron los aprendizajes esperados		
6	Evaluó a sus alumnos para conocer qué saben y poder planear nuevas secuencias didácticas		
Implicación del alumno en su evaluación y autorregulación del aprendizaje			
7	Acordó con sus alumnos los objetivos y criterios de evaluación		
8	Utilizó la autoevaluación con sus alumnos		
9	Puso en práctica la evaluación mutua entre sus alumnos		

10	Comparó las autoevaluaciones de sus alumnos con las evaluaciones que realizó él/ella			
Diferenciación pedagógica				
11	Planificó actividades diferentes sobre un mismo tema tomando en cuenta las necesidades de sus alumnos y su forma de aprender			
12	Realizó modificaciones a las actividades planeadas si observó que sus alumnos tenían dificultades para realizarlas			
13	Planificó nuevas actividades sobre un tema ya trabajado porque algunos de sus alumnos no lograron aprender			