

MATERIALES PARA APOYAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español



Materiales
para docentes

INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

MATERIALES PARA APOYAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA

**Herramientas para mejorar las prácticas
de evaluación formativa en la asignatura de Español**



HERRAMIENTAS PARA MEJORAR LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL

ISBN de la colección: 978-607-7675-28-0

ISBN: 978-607-7675-64-8

D.R. © Instituto Nacional para
la Evaluación de la Educación

Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,
Deleg. Benito Juárez, C.P. 03900, México, D.F.

Editora

María Norma Orduña Chávez

Corrección de estilo

Teresa Ramírez Vadillo

Diseño y formación

Martha Alfaro Aguilar

Ilustraciones

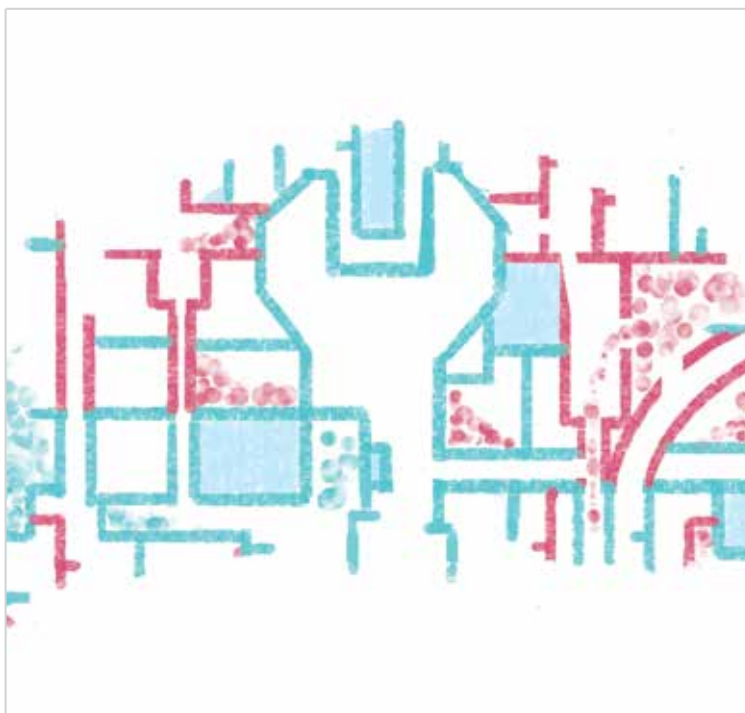
Gerardo Sánchez

Esta publicación estuvo a cargo de la Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación. El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del INEE. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

García-Medina, A. *et al.* (2015). *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español*. Materiales para Apoyar la Práctica Educativa. México: INEE.

Impreso y hecho en México.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.



Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español

Adán Moisés García-Medina ■ María Guadalupe Pérez Martínez
Rocío Angélica Sepúlveda Hernández ■ Lesly Yahaira Rodríguez Martínez
Adriana Mercado Salas

DIRECTORIO

JUNTA DE GOBIERNO

Sylvia Irene Schmelkes del Valle
Consejera Presidenta

Eduardo Backhoff Escudero
Consejero

Gilberto Ramón Guevara Niebla
Consejero

Margarita María Zorrilla Fierro
Consejera

Teresa Bracho González
Consejera

TITULARES DE UNIDAD

Francisco Miranda López
Unidad de Normatividad y Política Educativa

Jorge Antonio Hernández Uralde
Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional

Agustín Caso Raphael
Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación

Luis Castillo Montes
Unidad de Planeación, Coordinación y Comunicación Social

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Unidad de Administración

Luis Felipe Michel Díaz
Contralor Interno

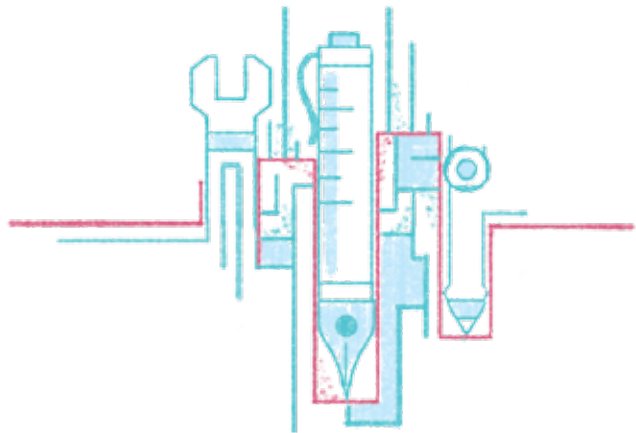
Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación
Annette Santos del Real

Dirección de Difusión y Publicaciones
Alejandra Delgado Santoveña

Prólogo	9	Actividad 4	76
Presentación	11	Actividad 5	85
Introducción	13	A manera de conclusión	86
		Actividades para seguir aprendiendo	87
1. Las metas de aprendizaje de los alumnos y los métodos para evaluarlas	19	4. Rúbricas	89
Materiales para desarrollar las actividades de este capítulo	28	Materiales para desarrollar las actividades de este capítulo	92
Actividades por desarrollar	28	Actividades por desarrollar	92
Actividad 1	28	Actividad 1	92
Actividad 2	33	Actividad 2	98
A manera de conclusión	36	Actividad 3	101
Actividades para seguir aprendiendo	37	Actividad 4	103
		Actividad 5	105
2. La importancia de la evaluación diagnóstica	39	A manera de conclusión	106
Materiales para desarrollar las actividades de este capítulo	44	Actividades para seguir aprendiendo	107
Actividades por desarrollar	44	5. Evaluación bimestral	111
Actividad 1	45	Materiales para desarrollar las actividades de este capítulo	114
Actividad 2	51	Actividades por desarrollar	114
A manera de conclusión	54	Actividad 1	115
Actividades para seguir aprendiendo	55	Actividad 2	119
		Actividad 3	122
3. Tareas y tareas auténticas	57	Actividad 4	123
Materiales para desarrollar las actividades de este capítulo	60	A manera de conclusión	126
Actividades por desarrollar	60	Actividades para seguir aprendiendo	128
Actividad 1	60	6. Las calificaciones	131
Actividad 2	63	Materiales para desarrollar las actividades de este capítulo	134
Actividad 3	71	Actividades por desarrollar	134
		Actividad 1	134

Índice

Actividad 2	138
Actividad 3	141
Actividad 4	146
Actividad 5	147
A manera de conclusión	150
Actividades para seguir aprendiendo	151
7. Comunicación de los resultados	153
Materiales para desarrollar	
las actividades de este capítulo	156
Actividades por desarrollar	156
Actividad 1	157
Actividad 2	163
Actividad 3	166
Actividad 4	172
A manera de conclusión	173
Actividades para seguir aprendiendo	173
Conclusiones	177
Referencias	185
Agradecimientos	191



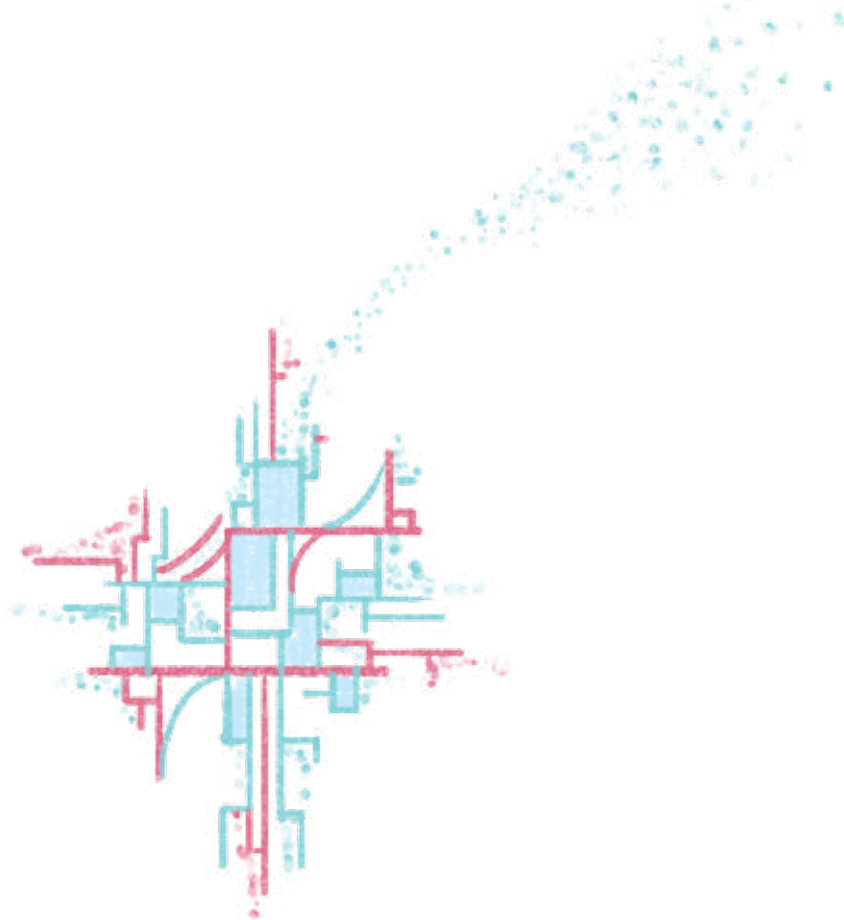
El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene como objetivo generar y difundir información sobre distintos componentes del Sistema Educativo Nacional, a fin de posibilitar la toma de decisiones que contribuyan a su mejora. Algunas de esas decisiones son de política educativa y otras se relacionan con lo que sucede en las escuelas y los salones de clase. Desde su creación, el INEE ha producido gran cantidad de publicaciones para dar a conocer a públicos diversos los resultados de sus evaluaciones; a mediados de 2007 se inició la elaboración de materiales expresamente dirigidos a profesores y directivos escolares. Para ello se ha buscado la colaboración de especialistas que, además de tener un buen dominio de su disciplina, tengan conocimiento cercano del quehacer docente en escuelas de educación básica; se les ha invitado a desarrollar textos en torno a algunos de los problemas identificados por las evaluaciones del Instituto con el fin de ofrecer a los maestros formas novedosas de atenderlos y reflexionar sobre ellos.

Como parte del proceso de elaboración, los textos son revisados por un Comité Técnico conformado por expertos y por un Comité Didáctico integrado por profesores de educación básica que laboran en escuelas de diversos contextos; estos últimos prueban los materiales en sus aulas y, con base en ello, hacen consideraciones respecto de las fortalezas y debilidades de las propuestas, así como sugerencias para enriquecerlas.

Hoy, el INEE se enorgullece de ofrecer a los maestros un nuevo título de la colección Materiales para Apoyar la Práctica Educativa (MAPE), denominado *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español*, que ofrece recursos para reflexionar sobre las formas en que se evalúa y retroalimenta el aprendizaje de los alumnos.

Al poner este texto a su alcance el Instituto refrenda su convicción de que la evaluación puede contribuir efectivamente a mejorar la calidad educativa. Es nuestro deseo que esta nueva publicación sea de gran interés para los profesores, que en ella encuentren herramientas valiosas para ofrecer a los niños y jóvenes mexicanos, más y mejores oportunidades de aprendizaje.

Junta de Gobierno del INEE



El valor sustancial que tiene la evaluación en el proceso de aprendizaje es que brinda información que permite desarrollar acciones para mantener y aprovechar lo aprendido o para fortalecerlo y mejorarlo. Esta información es para el docente, pero también para los propios alumnos e incluso, en el caso de la educación básica, para las familias. Además de este valor objetivo, está el relacionado con el impacto que las formas y los resultados de la evaluación tienen en la percepción de los estudiantes sobre sus capacidades y sobre la pertinencia de permanecer en la escuela. Asimismo, la manera en que se desarrolla la evaluación del aprendizaje diagnostica el tipo de relación educativa que se está ofreciendo en el aula, y en esa relación educativa se muestra a los estudiantes el desempeño que se espera de ellos; es decir, además de dar información relevante sobre las prácticas educativas, la evaluación también educa.

A través del plan y los programas de estudio, los recientes enfoques curriculares de educación básica expresan que la evaluación debe tener un sentido formativo, respetar los procesos de aprendizaje particulares de cada estudiante y priorizar el desarrollo de competencias. Pese a ello y a las acciones de formación que se han emprendido como parte de las reformas curriculares, es común seguir observando prácticas de evaluación contrarias a dichos planteamientos curriculares, tal como lo muestra el estudio del INEE *La evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México* (García-Medina *et al.*, 2011). Una explicación de esta situación, obviamente no la única, es que la evaluación es una competencia docente que para ser desarrollada requiere practicarse hasta convertirse en un acto regular de la tarea de enseñar. Ello implica ofrecer a los docentes herramientas para que reflexionen sobre sus prácticas de evaluación e incluso para que ejerciten las nuevas formas de evaluación que se espera echen a andar en sus aulas.

Precisamente la principal virtud de este material es brindar diversos elementos para identificar las características prevaletentes de las prácticas de evaluación y distinguir de entre ellas las que corresponden a los enfoques pretendidos actualmente. Esta virtud se acrecienta si se considera que en dicha distinción los autores no plantean

descartar o eliminar prácticas “tradicionales”, sino situarlas en los propósitos que les corresponden y mostrar sus alcances y limitaciones. Así, el contenido del texto tiene las siguientes características:

- Inicia con actividades prácticas que permiten verificar tanto la comprensión del deber ser como su aplicación en el trabajo del aula.
- Los ejemplos y ejercicios se refieren a casos tipo en la educación básica.
- Las herramientas que se ofrecen para el análisis también pueden usarse posteriormente para la planeación de los procesos de evaluación.
- El aprendizaje logrado en cada apartado es acumulativo y posibilita hacer un análisis integral de consistencia de la evaluación.
- Propone preguntas o ejercicios finales que permiten sintetizar las características concretas de la evaluación.
- Propone ejercicios adicionales para confirmar o fortalecer lo que el material ofrece.

Es común observar en las aulas prácticas que restringen la evaluación a la formulación y aplicación de cuestionarios o a revisar la aplicación de reglas gramaticales en los escritos. Sin embargo, el contenido del material *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español* plantea un espectro más amplio que permite reconocer que las concepciones sobre evaluación impactan no sólo en los momentos administrativos de su aplicación, la evaluación bimestral, sino en la práctica educativa cotidiana. El contenido del material comprende un ciclo completo de evaluación escolar: precisión de resultados de aprendizaje esperados (metas), diagnóstico de aprendizajes, valoración de tareas cotidianas, expresión de resultados (rúbricas y calificaciones), evaluaciones acumulativas periódicas y comunicación de resultados.

Para aumentar los logros educativos y conseguir que los estudiantes comprendan que las competencias comunicativas que les hemos prometido serán la base para su vida, la evaluación es más importante de lo que creemos y tiene más posibilidades de las que nuestra experiencia nos ha permitido ver; esta publicación es una oportunidad para conocerlas.

Lilia Dalila López Salmorán

Directora general de Educación Básica
del estado de Guanajuato

El presente libro está dirigido a docentes de primaria y a otros profesionales de la educación interesados en mejorar las prácticas de evaluación formativa que realizan en los salones de clase. La evaluación de los aprendizajes es una actividad que se realiza constantemente en las aulas. Los docentes la llevan a cabo siguiendo propósitos diversos; por ejemplo, la identificación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, la verificación de la realización de lecturas o tareas, la asignación de calificaciones bimestrales, entre otros. Las evaluaciones se hacen por medio de diversos métodos o formatos: con preguntas orales dirigidas a todo el grupo, con exámenes cortos al inicio de la jornada o exámenes más extensos aplicados bimestralmente, o bien, mediante tareas o trabajos en clase. Se podría decir que la evaluación de los aprendizajes es una tarea que no cesa para los docentes; de hecho, algunos investigadores han afirmado que los profesores dedican cerca de un tercio de su tiempo a actividades relacionadas con la evaluación de los aprendizajes (Dorr-Bremme, 1983; Stiggins y Conklin, 1992).

Si bien la evaluación de aprendizajes se realiza continuamente en las aulas, esta actividad no siempre está orientada a promover la mejora de los aprendizajes de los alumnos y de las prácticas docentes. Ésta es una característica distintiva de la evaluación formativa, que puede ser definida como un proceso en el cual se recaban evidencias de los aprendizajes de los alumnos para fundamentar la toma de decisiones en cuanto a las acciones por seguir para mejorar su desempeño (Brookhart, 2003; Martínez Rizo, 2012: 75). En este proceso participan activamente los maestros y los propios alumnos, quienes recuperan evidencias, las interpretan y las usan con el fin de continuar y alcanzar los aprendizajes esperados (Black y Wiliam, 2009, en Wiliam, 2010: 24).

El proceso de la evaluación formativa es complejo; implica el establecimiento de metas de aprendizaje de acuerdo con los aprendizajes alcanzados por los alumnos previamente; diseñar estrategias para comunicar a los estudiantes los aprendizajes esperados; entender los propósitos y usos de una gama de herramientas de evaluación y ser capaces de usarlas; proveer retroalimentación descriptiva y orientadora para la

mejora de los aprendizajes de los alumnos; construir esquemas de calificación que informen de manera válida el desempeño de los estudiantes; comunicar las interpretaciones de los resultados de evaluaciones a las diferentes poblaciones educativas que atienden (alumnos y sus familias, grupo, escuela, comunidad); ayudar a los estudiantes a usar la información de las evaluaciones para tomar decisiones educativas sólidas, y entender y cumplir las responsabilidades éticas y legales de las evaluaciones que realizan.

La importancia de la evaluación formativa es tal, que algunos autores han afirmado que puede ser el eje de toda la enseñanza, ya que a partir de ella se podría definir qué, cómo y cuándo se enseña (Jorba y Sanmartí, 2000; Black y William, 2004; Shepard, 2008). En el currículo nacional actual se reconoce como un factor continuo y de gran relevancia en la práctica docente que tiene la intención de ayudar a los niños y niñas a lograr una formación integral, gracias a la cual puedan emplear los aprendizajes desarrollados en las aulas en su cotidianidad, logrando así el desarrollo de competencias para la vida.

Aunque la importancia de la evaluación formativa ha sido reconocida tanto en el campo curricular como en el de la investigación educativa, los resultados de algunos estudios dejan ver la necesidad de promover la mejora de las prácticas de evaluación formativa de los docentes. Por ejemplo, el estudio realizado por el INEE, *La evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México* (García-Medina *et al.*, 2011) muestra que, aunque la mayoría de los docentes afirman utilizar la evaluación desde una perspectiva de mejora del aprendizaje y de la enseñanza (por ejemplo, para saber cómo apoyar a los alumnos, planear y conducir sus clases, y sobre todo para identificar problemas en el aprovechamiento), la principal herramienta usada es el examen y su aplicación ocurre con una periodicidad bimestral. Estos resultados evidencian que el uso de esta herramienta de evaluación está vinculado con el cumplimiento de la normatividad de asignación de calificaciones a los alumnos, es decir, siguiendo un propósito sumativo.

Por otro lado, en el estudio del INEE la mayoría de los maestros afirmaron utilizar en las evaluaciones de aprendizajes actividades de niveles altos e intermedios de complejidad (como análisis, contrastación y evaluación), pero en estudios donde han analizado directamente muestras de tareas y exámenes aplicados por los docentes se han encontrado que prevalecen niveles bajos de demanda cognitiva, tales como memorizar, mecanizar o repetir (Mercado y Martínez Rizo, 2014).

Consideramos que los hallazgos descritos con anterioridad apuntan a la necesidad de fortalecer las prácticas de los docentes para reconocer la demanda cognitiva que implican los aprendizajes esperados planteados en el currículo, diseñar herramientas de evaluación de aprendizajes diversas (tareas cortas, proyectos, exámenes) y consonantes con la demanda cognitiva de los aprendizajes esperados, interpretar los resultados de las evaluaciones que aplican y utilizarlos para mejorar sus prácticas de enseñanza, en pos de cerrar la brecha entre los aprendizajes esperados y los alcanzados por los alumnos. Éstos son justamente los propósitos que perseguimos con este libro.

Para lograr nuestros objetivos proponemos una metodología de trabajo dirigida a que los usuarios de este libro reflexionen sobre las prácticas de evaluación que han empleado e identifiquen las creencias que les subyacen, cuestionen sus prácticas y creencias, analicen alternativas de mejora y desarrollen herramientas para la evaluación de aprendizajes consonantes con lo que se espera que los alumnos aprendan.

De acuerdo con lo anterior, el libro se divide en siete capítulos. El primero presenta una clasificación de las metas de aprendizaje que serán utilizadas a lo largo de todo el libro y los métodos de evaluación de aprendizajes que se sugieren para cada uno de esos objetivos. Las metas de aprendizaje representan diferentes niveles de demanda cognitiva. Algunas de las actividades de este bloque requerirán que los lectores identifiquen las metas que representan diversos aprendizajes esperados, identificación que constituye el punto de partida para la planificación de la evaluación de los aprendizajes, es decir, para determinar qué es lo que se evaluará y cómo se hará.

El segundo capítulo se enfoca en la evaluación diagnóstica. Explora los diferentes propósitos que se pueden perseguir con ésta; pide que los docentes analicen ejemplos de evaluaciones diagnósticas, lo que implicará que identifiquen las metas de aprendizaje que pretenden evaluar y la consonancia con los métodos elegidos. Finalmente, plantea diversas actividades para el desarrollo de evaluaciones diagnósticas congruentes con lo que se espera que los estudiantes aprendan.

La tercera parte tiene como propósito que los lectores analicen tareas que se pide que los alumnos realicen fuera y dentro del aula, como una herramienta más para la evaluación de aprendizajes. Al igual que en el capítulo anterior, identificarán las metas de aprendizaje y la consonancia con los métodos elegidos. Es intención de este apartado que los docentes diseñen una tarea auténtica para evaluar los aprendizajes de los alumnos (Wiggins, 1998). Las tareas auténticas son entendidas como aquellas actividades de evaluación que re-

producen “los modos en que las personas usan el conocimiento en situaciones reales” (Ravela, 2009: 57). Este tipo de tareas tienen un propósito, una meta por alcanzar que lleva a la generación de un producto específico; están dirigidas a interlocutores reales, que pueden reaccionar ante los productos que se generen; conllevan incertidumbre, pues los problemas que se plantean pueden tener más de una solución, e implican restricciones o condiciones que se deben tomar en cuenta para solucionar el problema.

El cuarto capítulo se dedica al diseño de rúbricas o matrices de valoración, consideradas una herramienta poderosa que permitirá aclarar tanto al docente como a los alumnos lo que se espera que realicen, de tal forma que cuando se evalúe alguna tarea auténtica o proyecto se pueda ofrecer una retroalimentación que permita reducir la distancia entre lo que se espera que consigan los estudiantes y su situación actual.

La quinta parte se concentra en los exámenes bimestrales. Se realizarán análisis guiados de exámenes bimestrales comúnmente aplicados por los docentes, identificando sus fortalezas y debilidades de acuerdo con los aprendizajes alcanzados en los capítulos anteriores. Se pretende que los docentes desarrollen una tarea auténtica como alternativa ante los exámenes bimestrales que esté acompañada de una rúbrica para su valoración.

El sexto capítulo se enfoca en la asignación de calificaciones. En este bloque se reúnen actividades de análisis y de generación de alternativas de la práctica. En cuanto al análisis, los lectores revisan las calificaciones que asignan a trabajos, tareas o exámenes de los alumnos, de manera independiente, y también cómo conforman las calificaciones bimestrales.

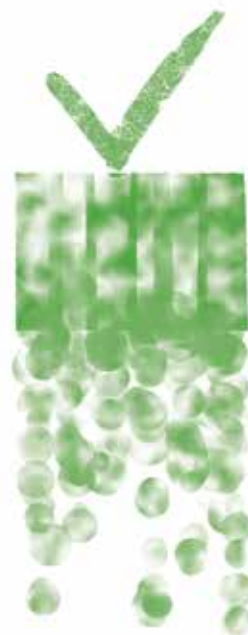
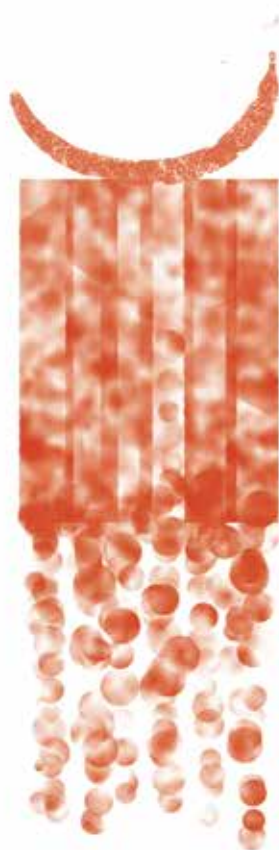
Finalmente, el último apartado versará sobre la manera en que se comunican los resultados de las evaluaciones a los alumnos. Los lectores analizan cómo retroalimentan a los alumnos y diseñan estrategias para mejorar sus prácticas, de tal manera que la retroalimentación sirva para que los alumnos tengan más elementos para alcanzar los aprendizajes esperados.

Esperamos que este libro sea del interés de los docentes; que represente una oportunidad para reflexionar sobre sus propias prácticas de evaluación de aprendizajes; que contribuya a experimentar el diseño y la puesta en marcha de nuevas actividades de evaluación de aprendizajes en las aulas, y a tomar sus propias decisiones para fortalecer sus prácticas.



1

Las metas de aprendizaje de los alumnos y los métodos para evaluarlas



Lo que se espera que los estudiantes aprendan debería ser la principal guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en particular de las decisiones que toman los docentes en cuanto a las prácticas de instrucción y evaluación.

Las expectativas sobre el logro de los alumnos están expresadas en el Plan y los programas de estudio 2011 como *Aprendizajes esperados*, *Competencias específicas de la asignatura de Español*, *Propósitos de la enseñanza del Español en educación primaria* y los *Estándares curriculares*. Estas expectativas son desagregadas de distinta manera en el currículo: los aprendizajes esperados y las competencias se especifican para cada uno de los grados de educación básica, e incluso para cada proyecto que se trabajará en la asignatura de Español; los estándares curriculares para cada periodo de la educación básica, que agrupa tres grados,¹ y los propósitos de la enseñanza del Español están planteados para cada nivel de educación básica.²

Si bien el currículo especifica estos referentes, la sola especificación no es suficiente para planear la enseñanza y la evaluación; es necesario analizar estos referentes, en particular los aprendizajes esperados de cada grado y proyecto de la asignatura de Español. Este análisis incluye el reconocimiento de los razonamientos, disposiciones y desempeños que implican por parte de los alumnos, es decir, lo que deben ser capaces de hacer para demostrar dichos aprendizajes. En este proceso, clasificar los aprendizajes de acuerdo con la demanda cognitiva que representan puede ser de gran ayuda.

Se ha clasificado la demanda cognitiva de los aprendizajes de diferentes formas. De hecho, algunos autores han encontrado cerca de 200 taxonomías de los aprendizajes (Tristán y Molgado, 2006). Una de las características comunes en estas clasificaciones es la graduación que hacen de los procesos cognitivos de acuerdo con su nivel

1 El primer periodo comprende la educación preescolar; el segundo, de primero a tercer grados de educación primaria; el tercero, de cuarto a sexto grados de educación primaria, y el cuarto, la educación secundaria.

2 Preescolar, primaria y secundaria.

de complejidad; por ejemplo, recordar o identificar son aprendizajes de poca demanda cognitiva, mientras que crear representa una mayor demanda.

En este libro retomamos la clasificación desarrollada por Stiggins y sus colegas (2007), en la que se distinguen cuatro niveles de demanda cognitiva, nombrados de aquí en adelante como metas de aprendizaje:

1. Conocimiento: el alumno aprende conocimientos, hechos y conceptos; algunos son recuperados utilizando materiales de referencia. Estas metas de aprendizaje por lo general se establecen utilizando algunos de los siguientes verbos: explicar, comprender, describir, identificar, informar, nombrar, listar, entre otros.

Algunos ejemplos de estas metas de aprendizaje para la asignatura de Español son:

- “identifica palabras que inician con la misma letra de su nombre” (primer grado, bloque I);
- “distingue las características de la leyenda” (segundo grado, bloque V);
- “conoce la estructura de un texto expositivo” (tercer grado, bloque IV);
- “describe el orden secuencial de un procedimiento” (cuarto grado, bloque II);
- “identifica las características de las fábulas, y sus semejanzas y diferencias con los refranes” (quinto grado, bloque I);
- “identifica los elementos y la organización de un programa de radio” (sexto grado, bloque I).

Como se observa en los ejemplos anteriores, las metas de aprendizaje de conocimiento no sólo incluyen hechos, sino también procedimientos. Un hecho sería identificar las características de una fábula o la estructura de un texto expositivo; un procedimiento estaría representado, por ejemplo, por la capacidad de describir su propio orden secuencial.

2. Razonamiento: el alumno desarrolla habilidades del pensamiento utilizando el conocimiento para resolver problemas, tomar decisiones, planear, etc. Algunos aprendizajes esperados de este tipo comienzan con verbos como: comparar, sintetizar, clasificar, inferir, evaluar, entre otros.

Algunos ejemplos de este tipo de metas de aprendizaje para la asignatura de Español son:

- “interpreta el significado de canciones” (primer grado, bloque III);
- “reseña cuentos recuperando su trama” (segundo grado, bloque III);
- “infiere el significado de palabras desconocidas a partir de la información contextual de un texto” (tercer grado, bloque II);
- “establece relaciones de causa y efecto entre las partes de una narración” (cuarto grado, bloque IV);
- “interpreta la información contenida en gráficas y tablas de datos” (quinto grado, bloque IV);
- “Infiere las características, los sentimientos y las motivaciones de los personajes de un cuento a partir de sus acciones” (sexto grado, bloque II).

En los ejemplos anteriores se puede ver que este tipo de aprendizajes esperados representa para los alumnos realizar procesos metales. Por ejemplo, el aprendizaje esperado “interpreta la información contenida en gráficas y tablas de datos” podría requerir que los alumnos evaluaran la veracidad de la información que se incluye en las tablas y realizaran inducciones o deducciones a partir de ella.

3. Habilidades de desempeño: el alumno demuestra con hechos (observables) lo que sabe, haciendo uso del conocimiento y el razonamiento para llevar a cabo una tarea específica. Algunos verbos que se utilizan para plantear este tipo de aprendizajes son: observar, escuchar, realizar, hacer, preguntar, dirigir, leer, hablar, investigar, entre otros.

Algunos ejemplos de este tipo de aprendizajes son:

- “expone su opinión y escucha las de sus compañeros” (primer grado, bloque I);
- “modifica el final de un cuento infantil, recuperando su trama” (segundo grado, bloque II);
- “argumenta oralmente sus preferencias o puntos de vista” (tercer grado, bloque III);
- “formula preguntas para guiar la búsqueda de información” (cuarto grado, bloque I);

- “emplea tablas de datos y gráficas de frecuencia simple para complementar la información escrita” (quinto grado, bloque IV);
- “redacta párrafos usando primera y tercera persona” (sexto grado, bloque II).

4. Habilidades para crear productos: el alumno realiza un producto al finalizar un proyecto, unidad o ciclo; utiliza el conocimiento, el razonamiento y las habilidades de desempeño para su desarrollo. Algunos verbos que se identifican en este tipo de metas de aprendizaje son: diseñar, crear, desarrollar, escribir, representar, construir, entre otros.

Algunos ejemplos de los aprendizajes esperados que podrían clasificarse en este tipo de metas de aprendizaje son:

- “elabora anuncios publicitarios sobre servicios o productos” (primer grado, bloque III);
- “elabora un plan de trabajo con un propósito determinado” (segundo grado, bloque IV);
- “usa palabras y frases adjetivas y adverbiales para describir personas, lugares y acciones” (tercer grado, bloque IV);
- “escribe un texto monográfico que muestra coherencia” (cuarto grado, bloque II);
- “escribe conclusiones a partir de datos estadísticos simples” (quinto grado, bloque IV);
- “escribe cuentos de terror o suspenso empleando conectivos para dar suspenso” (quinto grado, bloque II).

Es importante mencionar que clasificar los aprendizajes esperados de acuerdo con las metas de aprendizajes antes expuestas requiere de un análisis detallado; no es suficiente con la identificación del verbo inicial con que se han planteado. Sugerimos que en el análisis de los aprendizajes esperados, para su clasificación se utilicen las siguientes preguntas, propuestas por Stiggins *et al.* (2007: 80-81):

- ¿Qué conocimiento necesitarán los alumnos para demostrar los aprendizajes?
- ¿Qué patrones de razonamiento requerirán dominar?

- ¿Qué habilidades serán necesarias?
- ¿Qué capacidades para desarrollar productos deberán consolidar?

Stiggins *et al.* (2007) señalan que identificar el tipo de meta de aprendizaje que se espera alcancen los alumnos trae beneficios para docentes, alumnos y padres de familia. A los primeros les permite diseñar estrategias de enseñanza acordes con el nivel de demanda cognitiva que se exige en las metas de aprendizaje, además de posibilitarles la generación de herramientas de evaluación mucho más apropiadas al tipo de meta de aprendizaje; a los segundos les facilita autorregular su aprendizaje mediante la especificación de los aprendizajes esperados y el tipo de actividades que tendrían que ser capaces de realizar, y a los últimos les permite enfocar el apoyo que dan a sus hijos.

Al inicio de este capítulo se señalaba que el análisis de los aprendizajes esperados y su clasificación en metas de aprendizaje es importante para la planeación de la enseñanza, pero también lo es para la planeación de las prácticas de evaluación. Del tipo de meta de aprendizaje que se espera alcancen los alumnos dependerá el método para evaluarlos. En la propuesta de Stiggins y sus colegas (2007) se identifican los siguientes cuatro métodos de evaluación:

Tabla 1.1 | Métodos de evaluación

Método de evaluación	Descripción	Ejemplos
Selección de respuestas y respuestas cortas	Los estudiantes seleccionan de una lista de opciones la mejor respuesta o la respuesta correcta; también se les puede pedir una respuesta muy breve.	Preguntas de falso y verdadero, relacionar columnas, completar o rellenar frases.
Respuesta extendida	Los estudiantes construyen una respuesta escrita en función de una pregunta; esta respuesta comprenderá varias frases.	Preguntas que piden a los alumnos analizar un proceso, comparar datos y desarrollar una conclusión; resolver un problema y explicar su solución.
Desempeño	Los estudiantes crean algún producto; se observa el proceso y el resultado.	Consignas que requieren que los alumnos elaboren un reporte, debatan sobre un tema con sus compañeros, entre otros.
Comunicación personal	Implica la interacción con los estudiantes para recabar la información para evaluarlos.	Preguntas planteadas durante una sesión de clases; exámenes orales; entrevistas individuales con los estudiantes, entre otros.

Los métodos para evaluar los aprendizajes de los alumnos dependerán de las metas de aprendizaje que se pretendan lograr. Existen métodos de evaluación que son adecuados para evaluar cierto tipo de metas de aprendizajes, mientras que esos mismos métodos no funcionan de manera apropiada cuando se desea evaluar metas de cierto nivel de demanda cognitiva. La tabla 1.2 sintetiza la relación entre metas de aprendizaje y métodos de evaluación, donde se somborean aquellas combinaciones que no funcionan de forma eficaz.

Es importante señalar que la adecuación del método para evaluar una meta de aprendizaje específica necesitará, además de que se asegure la correspondencia entre ellos, que la actividad que se solicite realizar al alumno esté planteada con claridad y permita no sólo recuperar evidencias de los logros de los alumnos, sino mejorar su habilidad para “aprender, comprender, e interactuar con una mayor cantidad y complejidad de materiales” (Butler y McMunn, 2006: 85).

Nuestro interés en este capítulo es que usted clasifique los aprendizajes esperados de acuerdo con las metas de aprendizaje propuestas por Stiggins *et al.* (2007) y valore la correspondencia con métodos de evaluación específicos. En capítulos posteriores se abundará en las características que deben tener las tareas y actividades de evaluación para promover el aprendizaje de los alumnos. Adelantamos algunas de estas características: a) promover habilidades de pensamiento de orden superior y alta complejidad cognitiva; b) tener más de una respuesta correcta; c) llevar a un entendimiento profundo (Butler y McMunn, 2006). Por ejemplo, cuando se pide a los alumnos clasificar algunos textos en informativos, literarios, humorísticos y publicitarios demuestran que han comprendido el significado de cada categoría; esta actividad tiene una mayor demanda cognitiva que sólo pedirles que definan las categorías; la demanda cognitiva podría ser aún mayor si se les solicitara que hicieran explícitas las razones por las cuales ubicaron cada texto en una categoría específica.

1. Las metas de aprendizaje de los alumnos y los métodos para evaluarlas

Tabla 1.2 | Correspondencia entre metas de aprendizaje y métodos de evaluación

Meta de aprendizaje	Método de evaluación			
	Selección de respuestas y respuestas cortas	Respuesta abierta por escrito	Evaluación del desempeño	Comunicación personal
Dominio del conocimiento	Es una buena combinación para la evaluación del dominio de los elementos del conocimiento.	Buena correspondencia para conectar la comprensión de las relaciones entre los elementos del conocimiento.	No es una buena combinación: consume demasiado tiempo como para cubrir todo.	Puede formular preguntas, evaluar respuestas e inferir el dominio, pero es una opción que tiende a consumir tiempo.
Dominio del razonamiento	Es una buena opción únicamente en la evaluación del entendimiento de algunos patrones de razonamiento.	Las descripciones escritas de soluciones a problemas complejos pueden proporcionar información para evaluar ámbitos de dominios del razonamiento.	Permite observar a los estudiantes resolver algunos problemas y a inferir el dominio del razonamiento.	Permite pedir al estudiante que “piense en voz alta” o que responda a preguntas de seguimiento para sondear su razonamiento.
Habilidades de desempeño	No es una buena combinación. Permite evaluar el dominio de los prerrequisitos del conocimiento para un desempeño hábil, pero no se puede depender de ellos para cubrir la habilidad misma.		Es una buena combinación. Se pueden observar y evaluar las habilidades en la medida en que éstas sean desempeñadas.	Existe una fuerte correspondencia cuando la habilidad es el dominio de la comunicación oral; de otra manera no es una buena combinación.
Habilidad para crear productos	No es una buena combinación. Permite evaluar el dominio del conocimiento que es prerrequisito en la habilidad de crear productos de calidad, pero no se puede utilizar para la evaluación de la calidad de los productos mismos.	Fuerte correspondencia cuando el producto es escrito. No es una buena combinación cuando el producto no es escrito.	Es una buena combinación. Puede evaluar los atributos del producto mismo.	No es una buena combinación.

Fuente: Adaptado de *Student-Involved Assessment for Learning*, cuarta edición (p. 69), por R. J. Stiggins, (2005). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill-Prentice Hall. © 2005 por Pearson Education, Inc. Adaptado con la autorización de Pearson Education, Inc.

Materiales para desarrollar las actividades de este capítulo

Los materiales que usted necesitará para realizar las actividades que se le proponen en este capítulo son:

- a) Plan de estudios y programa de la asignatura de Español del grado en el que usted imparte clases.
- b) Un examen bimestral de la asignatura de Español que haya aplicado a su grupo; en particular la selección de preguntas relacionadas con uno de los proyectos planteados en el Plan y los Programas de Estudio.

Actividades por desarrollar

A continuación se presentan dos actividades por desarrollar. Es muy importante que se revise el ejercicio planteado en la actividad 1, pues representa un ejemplo de lo que se espera que realicen en la actividad 2.

Actividad 1. Revisión de ejemplo de clasificación de aprendizajes esperados en metas de aprendizaje y análisis de correspondencia con métodos de evaluación

Propósito

Desarrollar la capacidad de clasificar los aprendizajes esperados de acuerdo con las metas de aprendizajes propuestas por Stiggins *et al.* (2007).

Indicaciones

- 1.1** Revise el análisis que a continuación se presenta en relación con la evaluación aplicada por un maestro de tercer grado de primaria. En la actividad 2 le pediremos que realice un ejercicio de análisis similar con respecto a una evaluación que usted haya aplicado a su grupo.

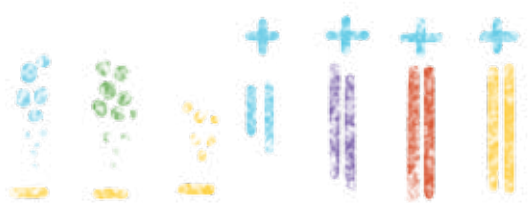
Para evaluar los aprendizajes esperados del proyecto “Compartir poemas para expresar sentimientos”, del bloque II de la asignatura de Español de tercer grado de primaria, un maestro eligió aplicar nueve preguntas relacionadas con los poemas

1. Las metas de aprendizaje de los alumnos y los métodos para evaluarlas

en el examen bimestral. Para valorar la adecuación de las preguntas comenzaremos por clasificar los aprendizajes esperados del proyecto en la tabla 1.3, cuya última columna incluye una breve justificación, que, como ahí se observa, está en función de lo que se espera que el alumno logre saber o hacer.

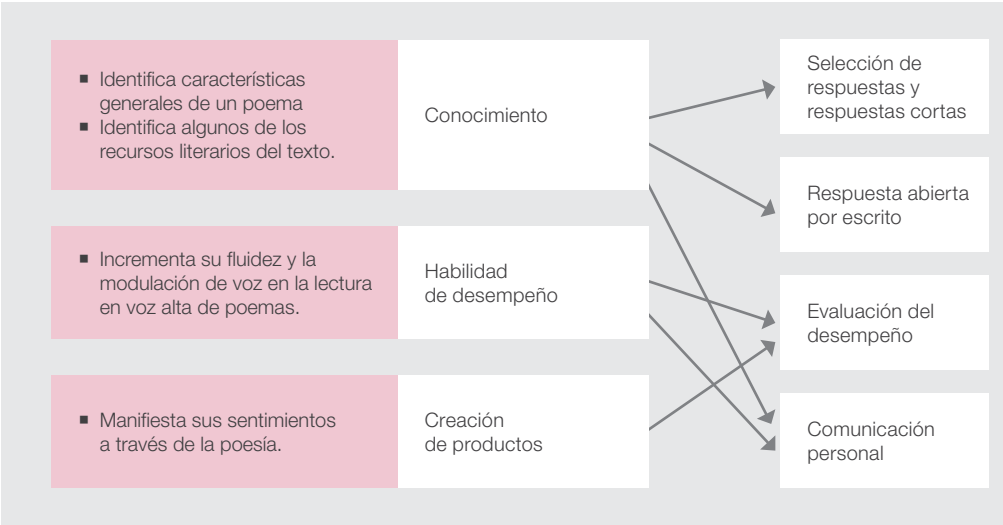
Tabla 1.3 | Clasificación de aprendizajes esperados en metas de aprendizaje y justificación

Aprendizaje esperado	Tipo de meta de aprendizaje				Justificación
	Conocimiento	Razonamiento	Habilidad	Creación de productos	
Identifica características generales de un poema.	x				Requiere que los alumnos identifiquen algunas características de los poemas, como su estructura (versos, estrofas) y organización gráfica (prosa y verso).
Identifica algunos de los recursos literarios del texto poético.	x				Los alumnos identificarán en poemas la rima, la metáfora, el símil y la comparación.
Incrementa su fluidez y la modulación de voz en la lectura en voz alta de poemas.			x		Está relacionado con la habilidad de lectura en voz alta de los alumnos: entonación y ritmo.
Manifiesta sus sentimientos a través de la poesía.				x	Implica la generación de un producto en el que los alumnos puedan recurrir a la poesía para expresar sus sentimientos.



De acuerdo con esta clasificación y la propuesta sobre métodos de evaluación de Stiggins *et al.* (2007), los primeros dos aprendizajes esperados, que corresponden a metas de conocimiento, podrían haber utilizado los siguientes métodos de evaluación: selección de respuestas y respuestas cortas, respuesta extendida por escrito o comunicación personal (véase tabla 1.2). Hubiera sido deseable que el tercer aprendizaje esperado utilizara el método de evaluación del desempeño o comunicación personal, ya que se refiere a la habilidad de lectura en voz alta. Al último aprendizaje correspondía el método de evaluación por desempeño, para que el alumno manifieste su capacidad de expresar sus sentimientos a través de la poesía, como se ilustra en la figura 1.

Figura 1 | Métodos de evaluación idóneos, según el tipo de metas de aprendizaje del proyecto “Compartir poemas para expresar sentimientos”



La tabla 1.4 muestra las nueve preguntas que incluyó el maestro en el examen, organizadas de acuerdo con los aprendizajes esperados de este proyecto:

Tabla 1.4 | Preguntas incluidas en el examen en relación con el proyecto “Compartir poemas para expresar sentimientos”

Aprendizaje esperado	Preguntas incluidas en el examen	
Identifica características generales de un poema.	<p>15. Los poemas se escriben:</p> <p>SEP 48 <input checked="" type="radio"/> Por renglones. <input type="radio"/> Con mayúsculas. <input checked="" type="radio"/> En verso. <input type="radio"/> En sentido literal.</p> <p>16. A un conjunto de dos o más versos se le llama:</p> <p>SEP 48 <input checked="" type="radio"/> Estrofa. <input type="radio"/> Rima. <input checked="" type="radio"/> Oración. <input type="radio"/> Poema.</p>	<p>20. Los poemas son textos:</p> <p>SEP 51 <input checked="" type="radio"/> Literales. <input type="radio"/> Exactos. <input checked="" type="radio"/> Literarios. <input type="radio"/> Reales.</p>
Identifica algunos de los recursos literarios del texto poético.	<p>17. La igualdad o semejanza de sonidos que existe al final de los versos se llama:</p> <p>SEP 49 <input checked="" type="radio"/> Estrofa. <input type="radio"/> Rima. <input checked="" type="radio"/> Acento. <input type="radio"/> Poema.</p> <p>18. En el sentido literal, las palabras tienen un significado:</p> <p>SEP 53 <input checked="" type="radio"/> En verso. <input type="radio"/> Imaginario. <input checked="" type="radio"/> Figurado. <input type="radio"/> Real y exacto.</p> <p>19. En estos versos, ¿cuáles riman?</p> <p><i>Niños héroes que estoicos cayeron sobre el fuego invasor ejemplo y patria ellos nos dieron y paradigma fiel del pundonor.</i></p> <p>SEP 49 <input checked="" type="radio"/> Primero y tercero, y segundo y cuarto. <input type="radio"/> Primero y segundo, y tercero y cuarto. <input checked="" type="radio"/> Primero y cuarto, y segundo y tercero. <input type="radio"/> Segundo y tercero, y tercero y cuarto.</p>	<p>21. Los poetas comparan unas cosas con otras tomando en cuenta sus semejanzas. A estas comparaciones se les llama:</p> <p>SEP 54 <input checked="" type="radio"/> Onomatopeyas. <input checked="" type="radio"/> Símbolos. <input type="radio"/> Rimas. <input type="radio"/> Aliteraciones.</p> <p>22. Imitan los sonidos naturales que emiten algunos animales, objetos o acciones, las:</p> <p>SEP 54 <input checked="" type="radio"/> Onomatopeyas. <input type="radio"/> Símbolos. <input type="radio"/> Rimas. <input type="radio"/> Aliteraciones.</p> <p>23. Los versos:</p> <p><i>Erre con erre cigarro, erre con erre barril rápido corren los carros como las ruedas del ferrocarril, son un ejemplo de:</i></p> <p>SEP 54 <input checked="" type="radio"/> Onomatopeya. <input type="radio"/> Símbol. <input type="radio"/> Rima. <input type="radio"/> Aliteración.</p>
Incrementa su fluidez y la modulación de voz en la lectura en voz alta de poemas.		
Manifiesta sus sentimientos a través de la poesía.		

Del análisis de las preguntas incluidas en el examen podemos concluir que:

- a) El maestro se concentró en evaluar los dos primeros aprendizajes esperados, que representan metas de aprendizaje de conocimiento; no valoró en cambio los aprendizajes esperados que implican una mayor demanda cognitiva (habilidad —lectura en voz alta— y creación de productos —escritura de poesías—);³
- b) El método de evaluación que utilizó fue únicamente el de selección de respuesta u opción múltiple; en ambos casos la respuesta extendida podría haber sido utilizada como un método de evaluación alternativo;
- c) Por lo general, las preguntas planteadas hacen que los alumnos recuperen definiciones, pero no necesariamente que las apliquen. Por ejemplo, la pregunta 15 pide que los alumnos señalen una característica de la estructura de los poemas; no obstante, esta actividad podría haber sido de mayor demanda cognitiva si se hubiera pedido a los alumnos clasificar diferentes tipos de texto y explicar las razones detrás de su elección.

³ Si bien el aprendizaje esperado de habilidad hubiera requerido métodos de comunicación personal y desempeño, podría haberse incluido en el examen la creación de un poema por parte de los alumnos.

Actividad 2. Análisis de actividades empleadas para evaluar un proyecto de Español

Propósito

Identificar los tipos de metas de aprendizaje que representan los aprendizajes esperados de un proyecto de español realizado en su grupo y valorar la adecuación de los métodos de evaluación utilizados.

Indicaciones

2.1 Elija un proyecto de Español que haya realizado con su grupo e identifique las preguntas incluidas en el examen bimestral que haya utilizado para evaluarlas. Identifique los aprendizajes que se esperaba alcanzaran los alumnos al finalizar el desarrollo del proyecto en el Plan y los Programas de Estudio 2011.

En esta actividad le pediremos que categorice los aprendizajes esperados de acuerdo con las metas de aprendizaje propuestas por Stiggins *et al.* (2007), y posteriormente que analice la adecuación de los métodos de evaluación elegidos. Este ejercicio es similar al que se puso de ejemplo en la actividad 1.

2.2 Registre en la tabla 1.5 los aprendizajes esperados del proyecto que eligió. Clasifíquelos de acuerdo con la meta de aprendizaje que considera que representan y en la tercera columna explique las razones de la clasificación.



Tabla 1.5 | Análisis de los aprendizajes esperados de un proyecto de español

Aprendizaje esperado	Tipo de meta de aprendizaje				Justificación
	Conocimiento	Razonamiento	Habilidad	Creación de productos	

2.3 De acuerdo con la clasificación anterior, ¿qué métodos de evaluación hubiera sido deseable que utilizara para cada uno de los aprendizajes esperados? Registre su respuesta en la tabla 1.6 que a continuación se incluye; añada en la última columna la justificación de la elección.

Tabla 1.6 | Métodos para evaluar los aprendizajes esperados

Aprendizaje esperado	Método(s) de evaluación por utilizar				Justificación
	Selección de respuesta	Respuesta escrita extendida	Desempeño	Comunicación personal	

2.4 Clasifique las preguntas que empleó en el instrumento de evaluación elegido de acuerdo con cada uno de los aprendizajes esperados. Utilice la tabla 1.7 para registrar sus respuestas.

Tabla 1.7 | Preguntas incluidas en el examen en relación con el proyecto elegido

Aprendizaje esperado	Preguntas incluidas en el examen	

2.5 Registre las conclusiones de su análisis; puede retomar las siguientes preguntas como elementos para la reflexión:

Tabla 1.8 | Preguntas para guiar la reflexión y conclusiones

Preguntas	Respuestas
¿Qué aprendizajes esperados se evaluaron? ¿Qué metas de aprendizaje representan?	
Si hubo aprendizajes esperados que no se evaluarán en el examen, ¿qué características compartían? (por ejemplo: ¿perteneían al mismo tipo de meta de aprendizaje?) ¿Por qué no los evaluó?	
¿Correspondieron los métodos de evaluación con las metas de aprendizaje? ¿Qué inconsistencias encontró?	
¿Considera que las preguntas contribuyeron a promover la mejora de los aprendizajes de los alumnos o sólo a recuperar información sobre sus logros?, ¿por qué?	
De acuerdo con lo que se ha presentado en este capítulo, ¿qué cambios haría en las preguntas que incluyó en el examen?, ¿qué otros métodos de evaluación incluiría?	

A manera de conclusión

En este capítulo se ha hecho evidente la importancia que tiene el análisis de los aprendizajes esperados y otros referentes curriculares para la planeación de la enseñanza y la evaluación. Parece indispensable que los docentes sean capaces de entender qué significan los aprendizajes esperados, en particular en qué metas de aprendizaje se traducen. Como bien señalan Stiggins *et al.* (2007: 84), “las metas de aprendizaje claras son esenciales para una evaluación sólida... no podemos evaluar lo que no es claro para nosotros”.

Lograr un entendimiento profundo de los aprendizajes esperados permitirá al docente tomar decisiones sobre sus propias prácticas; por ejemplo: priorizar aprendizajes en cada uno de los proyectos para evitar un problema de saturación de enseñanza y poca profundización; diseñar actividades de acuerdo con la demanda cognitiva que representan los aprendizajes esperados; elaborar evaluaciones consonantes con las metas en que se traducen los aprendizajes esperados; poner en marcha mecanismos de comunicación de expectativas claras con alumnos y padres de familia para favorecer la autorregulación de los aprendizajes de los primeros y el enfoque del apoyo de los segundos.

A lo largo del capítulo se revisó un ejercicio de clasificación de aprendizajes de un proyecto de la asignatura de Español, de acuerdo con las metas propuestas por Stiggins *et al.* (2007); también se hizo el análisis de la adecuación de los métodos de evaluación elegidos por un docente con respecto a las metas de aprendizaje. Además, se promovió un análisis de las propias prácticas de los docentes, para categorizar aprendizajes esperados y valorar la correspondencia de los métodos utilizados con las metas en que se clasificaron los aprendizajes esperados.

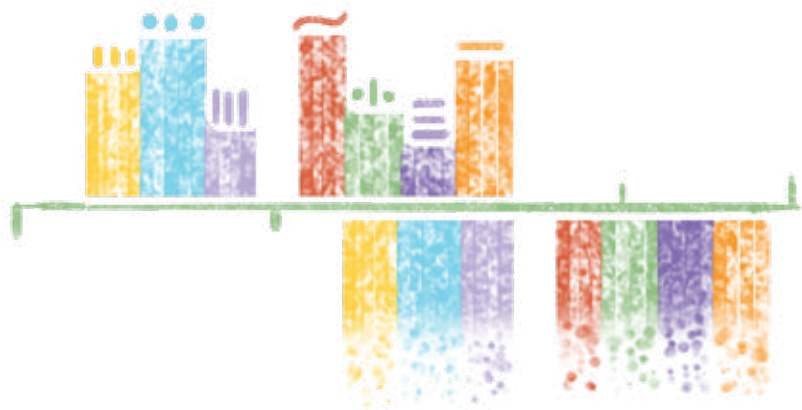
Si bien estas actividades confirman la importancia de analizar las prácticas de evaluación llevadas a cabo por los docentes, también muestran la utilidad del análisis de los aprendizajes esperados y la identificación de los métodos para evaluarlos como insumo para la planificación de la enseñanza y la evaluación.

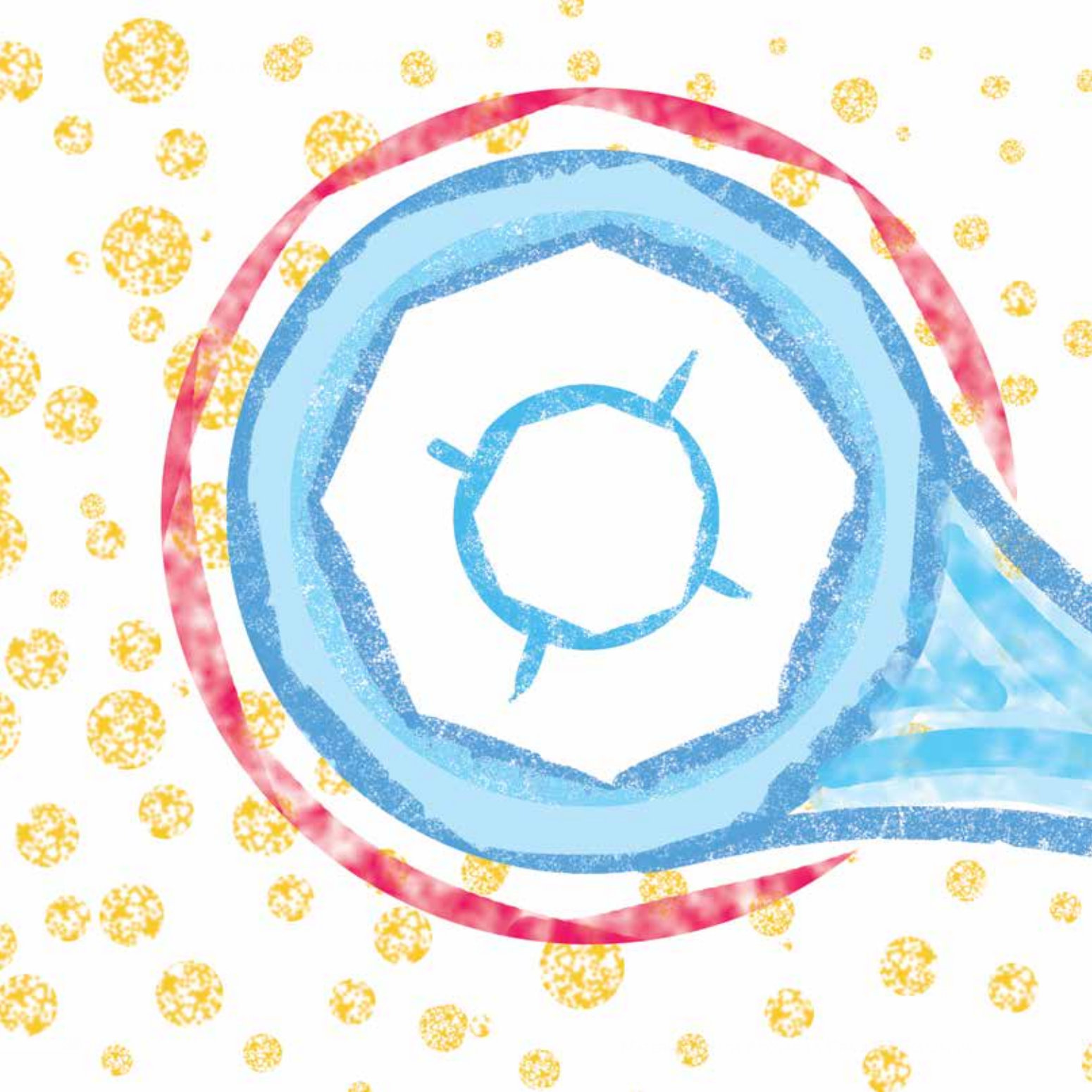
Actividades para seguir aprendiendo

Para ampliar su conocimiento sobre las metas de aprendizaje y los métodos para evaluarlas le recomendamos revise los siguientes textos:

Stiggins R., *et. al* (2007). “¿Cómo evaluar? Diseñando evaluaciones que hagan lo que usted quiere”. En *Classroom Assessment for Student Learning. Doing it Right-Using it Well*. New Jersey: Pearson-Merrill Prentice Hall, pp.89-121.

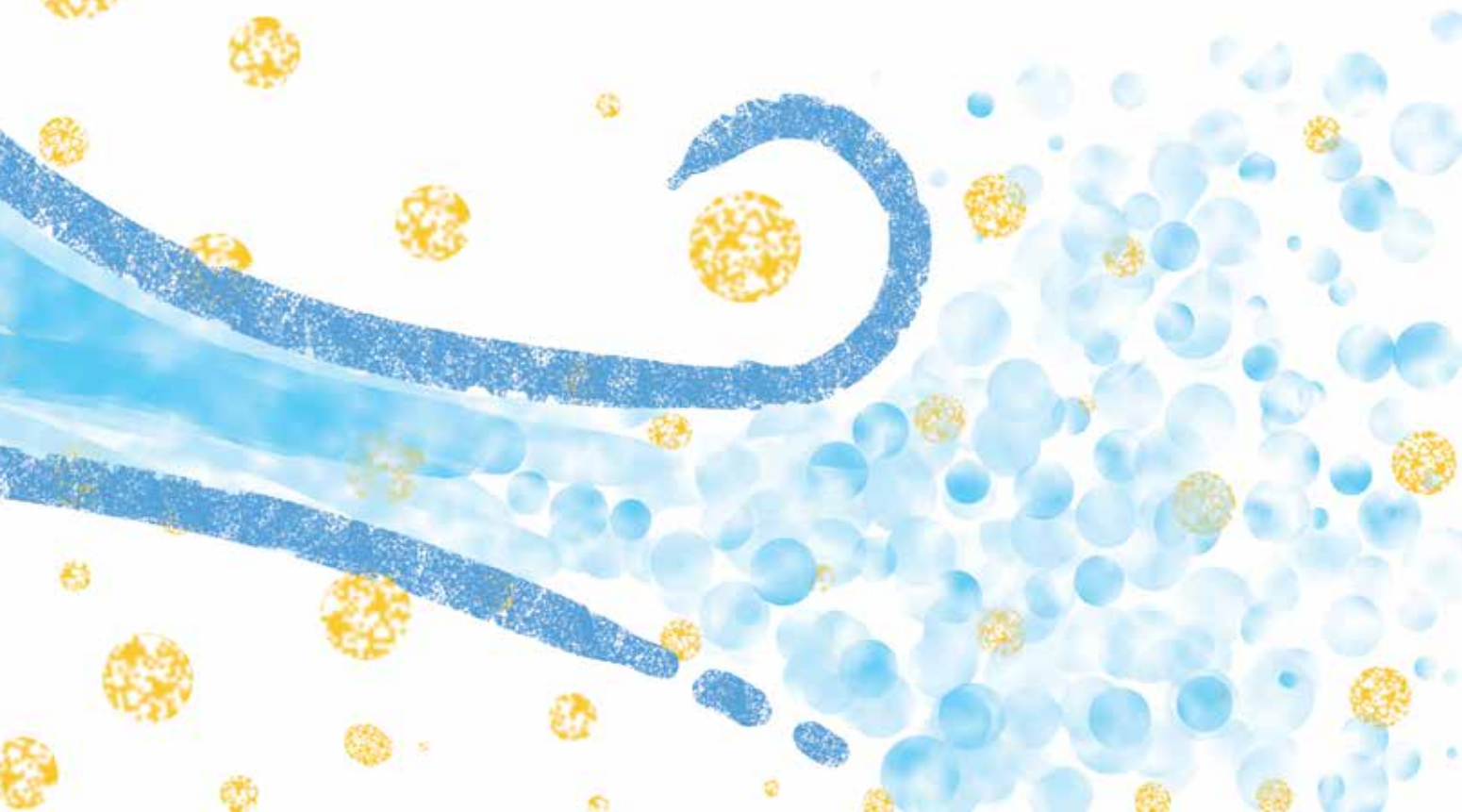
Blythe, T . (1999). “Desempeños de comprensión”. En *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós, pp. 88-95.





2

La importancia de la evaluación diagnóstica



De manera habitual se menciona que la evaluación en el aula suele tener tres momentos importantes: al inicio, durante el proceso de enseñanza y al final de un periodo (SEP, 2011a). Además, solemos asociar cada momento con distintos propósitos evaluativos; así, la evaluación de nuestros alumnos al inicio del ciclo escolar o de un periodo solemos relacionarla con una evaluación diagnóstica, la que se realiza durante el proceso con una evaluación que busca mejorar el aprendizaje (evaluación formativa) y la que realizamos al final de un bloque es frecuente que la asociemos con una evaluación sumativa.

Pues bien, es importante señalar que el propósito con el que se evalúa (diagnosticar, mejorar el aprendizaje o calificar) es independiente del momento en que se realiza la evaluación. Hay maestros que piensan que al aplicar un examen cada semana están realizando una evaluación formativa, cuando en realidad lo que define si es formativa es lo que hacemos a partir de la información que obtenemos con dicha evaluación; por ejemplo, si utilizamos los resultados para identificar aspectos que nuestros alumnos aún no han logrado dominar adecuadamente, los retroalimentamos y realizamos actividades complementarias para que consigan dominarlos, entonces sí podríamos llamar a esta evaluación formativa. En cambio, la aplicación frecuente de exámenes cuyo propósito es acumular más evidencia del nivel de logro de los alumnos, para luego asignarles un puntaje en su calificación, aun cuando es continua, sigue siendo una evaluación sumativa, porque su propósito está enfocado en identificar qué han logrado los alumnos y no cómo pueden mejorar.

En el caso de la evaluación diagnóstica inicial¹ ocurre algo similar: aun cuando se suele realizar en los primeros días del ciclo escolar o de cada bloque, lo que determinará

¹ Por el momento en que se utiliza, hay dos tipos de evaluación diagnóstica: inicial y continua. En este capítulo nos referimos a la inicial. En posteriores apartados del MAPE se retomará la evaluación diagnóstica continua o evaluación procesual.

su efectiva función diagnóstica será la utilización que hagamos de la información que obtenemos de los alumnos. En principio, las evaluaciones diagnósticas auténticas también son formativas, porque su principal propósito es identificar las áreas de formación en las que habremos de trabajar con el estudiante con especial atención para que consiga los aprendizajes esperados, lo que tendría que ser un insumo indispensable para el diseño de la planeación de la enseñanza.

En la *Guía para el maestro de los Programas de Estudio 2011*, en relación con la evaluación diagnóstica inicial, se indica que:

Los contenidos para cada grado escolar se presentan en cinco bloques, cada uno debe considerar la aplicación de una evaluación inicial, con el fin de determinar las experiencias previas de los alumnos respecto a la competencia en desarrollo y, de esta manera, diagnosticar las habilidades del grupo y determinar las posibles dificultades y fortalezas que se podrían presentar en la implementación del siguiente (SEP, 2011b: 169).

Sin embargo, en los documentos curriculares se ofrecen pocas herramientas que ayuden al docente a realizar la evaluación diagnóstica de manera efectiva. Por ello, este capítulo pretende ofrecerle algunas orientaciones para el diseño y desarrollo de una evaluación inicial apropiada, a partir de una coherencia entre los aprendizajes esperados y los métodos para evaluarlos.

Para realizar una evaluación inicial eficaz es importante que usted:

Defina los propósitos de la evaluación inicial que diseñará. Es decir, aunque la evaluación inicial tendría que tener el fin primordial de mejorar el aprendizaje de sus alumnos, existen varios propósitos intermedios que usted se puede plantear. Por ejemplo: a) podría evaluar para identificar el grado en que los alumnos han logrado apropiarse de aprendizajes que serán necesarios como punto de partida para los nuevos aprendizajes; b) podría utilizar los resultados de la evaluación inicial para detectar comprensiones equivocadas o lagunas en los conocimientos y habilidades de los alumnos, lo que luego podría dificultar que se alcancen los aprendizajes esperados para el presente ciclo escolar; c) la evaluación inicial le podría servir para que en su planeación de la enseñanza incluya actividades de aprendizaje que permitan

nivelar los aprendizajes de los alumnos; d) podría también detectar aprendizajes que ya han sido alcanzados o dominan los alumnos para que los esfuerzos de enseñanza y aprendizaje no se dirijan nuevamente a los mismos; e) considerando la información obtenida mediante la evaluación inicial, podría usted modificar las metas con respecto a los aprendizajes esperados para el presente ciclo escolar.

Priorice los aprendizajes esperados a los que hará la evaluación inicial. Considere que para realizar una evaluación inicial que le brinde información relevante requerirá indagar con cierta profundidad el dominio de habilidades y conocimientos por parte de los alumnos; para conseguirlo tendrá que utilizar varios recursos evaluativos. Si usted desea evaluar todos los aprendizajes esperados, y hacerlo con el detenimiento necesario para conocer las fortalezas y áreas de mejora de sus alumnos, es muy probable que requiera destinar todo el bloque para conseguirlo. Por ello, es indispensable que seleccione los aprendizajes esperados de Español que le parezcan fundamentales para que los alumnos consigan de manera progresiva los estándares curriculares.

Identifique el nivel de demanda cognitiva que requieren los aprendizajes esperados que ha decidido evaluar. Considerando lo que usted aprendió mediante las actividades desarrolladas en el capítulo 1 de este MAPE, necesitará identificar el nivel de demanda cognitiva (conocimiento, razonamiento, habilidades o creación de productos) de cada uno de los aprendizajes esperados que consideró prioritario evaluar. Para ello, en este capítulo hemos diseñado actividades que lo guiarán paso a paso.

Diseñe la estrategia con la que evaluará a los alumnos, la cual implica:

- Identificar los métodos de evaluación más apropiados, en función del tipo de aprendizaje esperado que se evaluará.
- Diseñar los reactivos o actividades de evaluación.
- Conformar los instrumentos de la evaluación inicial a partir del tipo de reactivos o actividades de evaluación.

Aplique en su grupo la estrategia de evaluación. Es necesario que los alumnos conozcan el propósito de la evaluación inicial, haciéndoles notar la importancia de que realicen con todo su empeño las actividades de evaluación que usted les solicite, aun cuando dicha evaluación no formará parte del puntaje en su calificación.

Utilice la información que le proveyeron los alumnos para diseñar su planeación, considerando los aprendizajes esperados que ha priorizado, y explique a los alumnos la manera en que ha utilizado los resultados de la evaluación inicial.

Materiales para desarrollar las actividades de este capítulo

Los materiales que usted necesitará para realizar las actividades que se le proponen en este capítulo son:

- a) La evaluación diagnóstica que empleó al inicio del ciclo escolar en la asignatura de Español.
- b) Plan de estudios y programa de la asignatura de Español del grado en que usted imparte clases.

Actividades por desarrollar

Las actividades que a continuación se le solicita que realice tienen una lógica que subyace a ellas, por lo que es importante que las realice en el orden en que están planteadas. Por otro lado, vale reiterar que si bien reconocemos que la evaluación diagnóstica podría tener diferentes propósitos, en este texto se le confiere un fin eminentemente formativo o de mejora (del aprendizaje o la enseñanza).



Actividad 1. Ejemplo de un análisis de un instrumento de evaluación diagnóstica

Propósito

Analizar un instrumento de evaluación diagnóstica, considerando los propósitos de su utilización y los aprendizajes esperados con los que se relaciona.

Indicaciones

- 1.1** Revise con atención el análisis de un examen diagnóstico que a continuación se presenta. Es importante que identifique los aspectos que fueron considerados en la evaluación.

El segmento de examen diagnóstico que presentamos a continuación fue aplicado por una maestra de tercero de primaria el primer día del ciclo escolar. El examen no fue elaborado por ella, sino que lo adquirió en una editorial que ofrece materiales para la evaluación en el aula. El propósito de la profesora al aplicar este examen fue detectar comprensiones erróneas o desconocimiento por parte de los alumnos, así como valorar el grado en que ellos habían conseguido desarrollar las habilidades necesarias para trabajar los proyectos del primer bloque de Español del tercer grado, cuyos aprendizajes esperados consisten en que el alumno:


- Conoce las características y la función de los reglamentos y las emplea en la redacción del reglamento para la Biblioteca de Aula.
- Identifica el uso de oraciones impersonales en los reglamentos y las emplea al redactar reglas.
- Emplea ortografía convencional a partir de modelos.
- Participa en la realización de tareas conjuntas: proporciona ideas, colabora con otros y cumple con los acuerdos establecidos en el grupo.
- Identifica diferencias entre oralidad y escritura, y el empleo de algunos recursos gráficos para dar sentido a la expresión.
- Identifica las diferencias generales entre discurso directo e indirecto.
- Identifica y usa juegos de palabras.
- Emplea signos de interrogación y admiración, y guiones.

Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa

- Emplea directorios para el registro y manejo de información.
- Identifica la utilidad del orden alfabético.
- Usa mayúsculas y abreviaturas en la escritura convencional de nombres y direcciones.
- Separa palabras de manera convencional.

El examen diagnóstico incluyó las siguientes preguntas, entre otras:

Observa el cartel y contesta las preguntas 6, 7 y 8.



desde pequeños
debemos aprender
a cuidar
nuestros dientes.

Haz lo que se te indica.

6. ¿Cuál es el mensaje que contiene el cartel?
debemos de cuidar las dientes

7. Encuentra los dos errores ortográficos que hay en el cartel y escríbelos correctamente.
desde de pequeños

8. Inventa otra oración relacionada con el cartel.
Lavate 3 veces al dia tus dientes

10. Ordena los textos según la secuencia correcta utilizando las palabras: Primero, Después y Finalmente.

Buscamos información sobre el tema de los peces en libros de la vida de los animales y del internet.	Mis amigos y yo queremos investigar sobre el tema de los peces.	Hicimos tarjetas informativas y las ilustramos para compartir con el grupo lo que aprendimos.
<u>Finalmente</u>	<u>Primero</u>	<u>después</u>

Lee la nota informativa. Contesta Sí o No a las siguientes preguntas.

Las palomas toman leche

Las palomas bebés son alimentadas con leche. La obtienen tanto de su mamá como de su papá. La leche viene de la parte trasera de la garganta de la paloma. Los bebés meten sus picos en la garganta de sus padres para llegar a la leche.

11. ¿Las palomas bebés son alimentadas con leche por sus hermanos?
No ✓

12. ¿La leche proviene de la garganta de sus padres?
Sí ✓

Marca así ● la respuesta correcta.

13. Es la oración que se acerca más al significado de colaborar.


☒ A Ayudar a otros a lograr una meta.
☐ B Hacer yo solo un gran esfuerzo para lograr mis metas.
☐ C Unos cuantos deben lograr la meta.

14. Es la oración que no se relaciona con la exposición de un cartel.

☒ A Revisar la ortografía y la claridad de la información.
☐ B Investigar sobre el tema en diferentes fuentes.
☐ C Leer en familia 10 minutos diarios.

15. Es la palabra que no se relaciona con las fuentes de información.

☒ A Internet.
☐ B Cuento.
☐ C Enciclopedia.



En seguida analizamos las preguntas, considerando si había o no correspondencia entre los propósitos por evaluar (aprendizajes esperados) con el tipo de pregunta utilizada en el examen (método de evaluación); para ello nos apoyamos en la tabla 2.1.

De manera sintética, los resultados del análisis revelan que:

- Muchas de las preguntas del examen que compró la maestra de tercero no abordan los aprendizajes esperados del primer bloque, que son los que la maestra tenía la intención de evaluar. Esto constituye un problema severo, porque la información que se obtenga no podrá ser utilizada para planear las actividades del primer bloque.
- Existe una discrepancia recurrente entre lo que los aprendizajes esperados requerirán de los alumnos y lo que las preguntas del examen diagnóstico evalúan.
- Varios de los ítems tienen problemas de ambigüedad en su formulación, por lo que es muy probable que al alumno no le haya quedado claro qué tenía que responder.

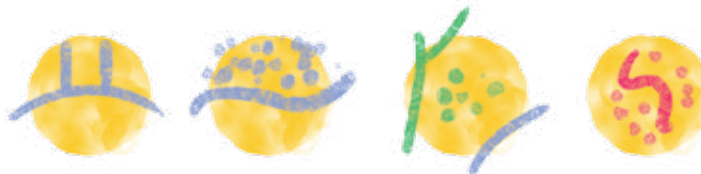


Tabla 2.1 | Examen diagnóstico. Correspondencia entre los tipos de metas de aprendizajes y los métodos de evaluación

1	2	3				4				5				6
Número de pregunta	Aprendizaje esperado con el que se relaciona	Tipo de meta de aprendizaje				Tipo de método de evaluación utilizado				Método que se podría haber empleado				Observaciones
		Conocimiento	Razonamiento	Habilidades	Creación de productos	Selección de respuesta	Respuesta extendida	Desempeño	Comunicación personal	Selección de respuesta	Respuesta extendida	Desempeño	Comunicación personal	
6	De segundo grado son: <ul style="list-style-type: none">■ Selecciona frases adjetivas para escribir mensajes persuasivos.			x		x					x	x		La pregunta empleada sólo indaga si el alumno es capaz de identificar el mensaje del cartel, no si es capaz de seleccionar un mensaje él mismo.
7	<ul style="list-style-type: none">■ Emplea ortografía convencional a partir de modelos.		x			x				x	x			
8	De segundo grado son: <ul style="list-style-type: none">■ Selecciona frases adjetivas para escribir mensajes persuasivos.			x				x			x	x		Existe correspondencia entre la meta y el método empleado; sin embargo, la pregunta del examen es ambigua. Al pedirle al niño que invente una oración relacionada con el cartel, no se le está especificando que sea un mensaje persuasivo, lo que opina él al respecto, etc., por tanto, casi cualquier respuesta es aceptable.
10	<ul style="list-style-type: none">■ Emplea el orden cronológico al narrar (que corresponde al tercer bloque).			x		x					x		x	Se espera que el alumno ordene en el tiempo una narración que él mismo realice. La pregunta es de bajo nivel cognitivo, porque el alumno sólo tendrá que ordenar una serie de eventos.

Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa

1	2	3				4				5				6
Número de pregunta	Aprendizaje esperado con el que se relaciona	Tipo de meta de aprendizaje				Tipo de método de evaluación utilizado				Método que se podría haber empleado				Observaciones
		Conocimiento	Razonamiento	Habilidades	Creación de productos	Selección de respuesta	Respuesta extendida	Desempeño	Comunicación personal	Selección de respuesta	Respuesta extendida	Desempeño	Comunicación personal	
11	De segundo grado: <ul style="list-style-type: none"> Localiza información a partir de marcas textuales (de las notas informativas). 	x				x				x				
12		x				x				x				
13	Del bloque II: <ul style="list-style-type: none"> Infiere el significado de palabras desconocidas a partir de la información contextual de un texto. 		x			x							x	El reactivo es muy limitado para explorar el significado de “colaborar”. Además, no se incluye información contextual del texto que permita evaluar si el alumno es capaz de inferir el significado a partir de esa información complementaria.
14	De segundo grado <ul style="list-style-type: none"> Identifica la función y las características del cartel publicitario. 		x			x				x				A pesar que hay correspondencia meta-método, el reactivo es muy limitado para evaluar si el alumno identifica la función y las características del cartel publicitario.
15	Del bloque II: <ul style="list-style-type: none"> Identifica e integra información relevante de diversas fuentes. 			x		x					x	x		No hay correspondencia. Para responder a la pregunta se requiere un nivel inferior al que demanda el aprendizaje esperado.

Actividad 2. Análisis de su propio instrumento de evaluación diagnóstica

Propósito

Analizar un instrumento de evaluación diagnóstica, valorando la congruencia entre los propósitos de su utilización, los aprendizajes esperados con los que se relaciona y la adecuación de los métodos de evaluación utilizados.

Indicaciones

- 2.1** Maestro, si usted al inicio del ciclo escolar realizó una evaluación diagnóstica de sus alumnos con respecto a la asignatura de Español, le solicitamos que elija el principal instrumento que haya empleado para diagnosticar el nivel de logro de sus alumnos.
- 2.2** Con relación a su propio instrumento de evaluación diagnóstica y considerando el análisis del instrumento que ejemplificamos en la actividad 1, realice lo siguiente, apoyándose en la tabla 2.2:
- a) Registre en la columna 1 el número de las preguntas incluidas en el instrumento diagnóstico.
 - b) Anote en la columna 2 el aprendizaje esperado con el que se relaciona cada pregunta. Tome como referencia los aprendizajes esperados del Programa de Español de su grado, del Plan de Estudios 2011. Probablemente requiera consultar el programa del grado anterior y el del actual.
 - c) En la columna 3 clasifique los aprendizajes con los que se relaciona cada pregunta de acuerdo con la tipología de metas de aprendizaje de Stiggins *et al.* (2007) que le presentamos en el capítulo 1 de este MAPE.
 - d) En la columna 4 clasifique las preguntas del instrumento de evaluación diagnóstica de acuerdo con la tipología de métodos de evaluación presentados en el capítulo 1.
 - e) Analice la adecuación del método de evaluación utilizado en cada pregunta, reactivo o ejercicio de acuerdo con el tipo de aprendizaje que pretendía evaluar, y señale en la columna 5 si sería necesario que se empleara otro método de evaluación de acuerdo con la propuesta que le presentamos en el primer capítulo.

2.3 Ahora que ha realizado un primer análisis del principal instrumento de evaluación diagnóstica, le solicitamos que responda a las siguientes preguntas:

- a) En el proceso que usted empleó para la elaboración de las preguntas que formularía a sus alumnos en la evaluación diagnóstica, ¿consideró los aprendizajes esperados?
- b) ¿Qué ventajas tiene para usted que se retomen los aprendizajes esperados en la evaluación diagnóstica con respecto a la planificación de las prácticas docentes?
- c) ¿Qué desventajas representa para usted que se excluyan los aprendizajes esperados en la evaluación diagnóstica con respecto a la planeación de las prácticas docentes?
- d) ¿Qué desafíos representa la diversidad de niveles de aprendizaje de los alumnos que usted encontró mediante la evaluación diagnóstica para el desarrollo de sus prácticas docentes? ¿Cómo se pueden abordar?
- e) ¿Encuentra congruencia entre los propósitos que tenía la aplicación del instrumento diagnóstico con el uso que hicieron de los resultados? ¿Realmente se emplearon para mejorar el aprendizaje y la enseñanza?

2.4 De acuerdo con el resultado de sus reflexiones sobre la evaluación diagnóstica inicial, nos preguntamos si está satisfecho con el instrumento que empleó para diagnosticar a sus alumnos. ¿Qué reformulaciones haría con respecto al tipo de instrumento empleado para obtener la información inicial de los alumnos? ¿Qué modificaciones haría a los reactivos empleados en la evaluación diagnóstica? Para dar respuesta a esta última cuestión puede utilizar la columna 6 de la tabla 2.2.

Tabla 2.2 | Relación del instrumento diagnóstico con los tipos de metas de aprendizajes y métodos de evaluación

[illegible]

A manera de conclusión

A partir del ejemplo de examen diagnóstico que analizamos en la actividad 1 y del análisis que usted realizó sobre su propia evaluación inicial, creemos que es necesario detenernos para analizar la importancia de la evaluación diagnóstica y la complejidad de su adecuada aplicación.

Si usted reflexiona sobre el tipo de metas de aprendizaje que fueron más evaluadas en el instrumento de evaluación diagnóstica que analizó, se percatará de que la mayoría son de los niveles de conocimiento y razonamiento, sólo algunas cuantas implican el desarrollo de habilidades y menos aún la creación auténtica de productos donde el alumno tenga que echar mano de forma integrada de sus conocimientos, habilidades y actitudes.

Ante el cuestionamiento de por qué consideramos que se evalúa más este tipo de metas de aprendizaje, encontramos al menos dos razones fundamentales: 1) evaluar habilidades de manera efectiva conlleva la difícil tarea de diseñar instrumentos que nos permitan cualificar de manera efectiva los niveles de dominio de los alumnos; 2) emitir un juicio sintético sobre el desempeño de los alumnos a partir de la información obtenida mediante evaluaciones de desempeño requiere que los docentes tengamos cierta maestría para discriminar los rasgos que son más relevantes de una ejecución.

Cuando en la primaria superior la evaluación diagnóstica se enfoca en valorar si un alumno identifica las partes de una novela, los elementos de una fábula o bien la secuencia de un guión de radio (todos ellos del nivel de conocimiento y en algunos casos del nivel de razonamiento), estamos pasando por alto que el currículo pretende que para esos grados los alumnos empiecen a desarrollar su escritura y, por tanto, la información que obtengamos sobre el dominio que ellos tienen de esa habilidad estaría incompleta, lo cual reducirá la información de la que dispondremos para adecuar nuestra planificación de la enseñanza.

Una evaluación inicial efectiva que busque indagar, por ejemplo, la competencia que han conseguido los alumnos para realizar textos argumentativos incluirá múltiples espacios en los que ellos tendrían que redactar su comprensión respecto a un fenómeno social, un problema ecológico o un dilema moral, por citar algunos ejemplos. Por su parte, el docente tendría que destinar las primeras sesiones del ciclo escolar para indagar en profundidad los niveles de dominio que han conseguido los alumnos, a partir de lo cual redefinirá su planeación de la enseñanza, identificará a los alumnos que requerirán

una atención especial, advertirá el apoyo que como docente requerirá de sus colegas maestros y autoridades educativas, entre otras cuestiones.

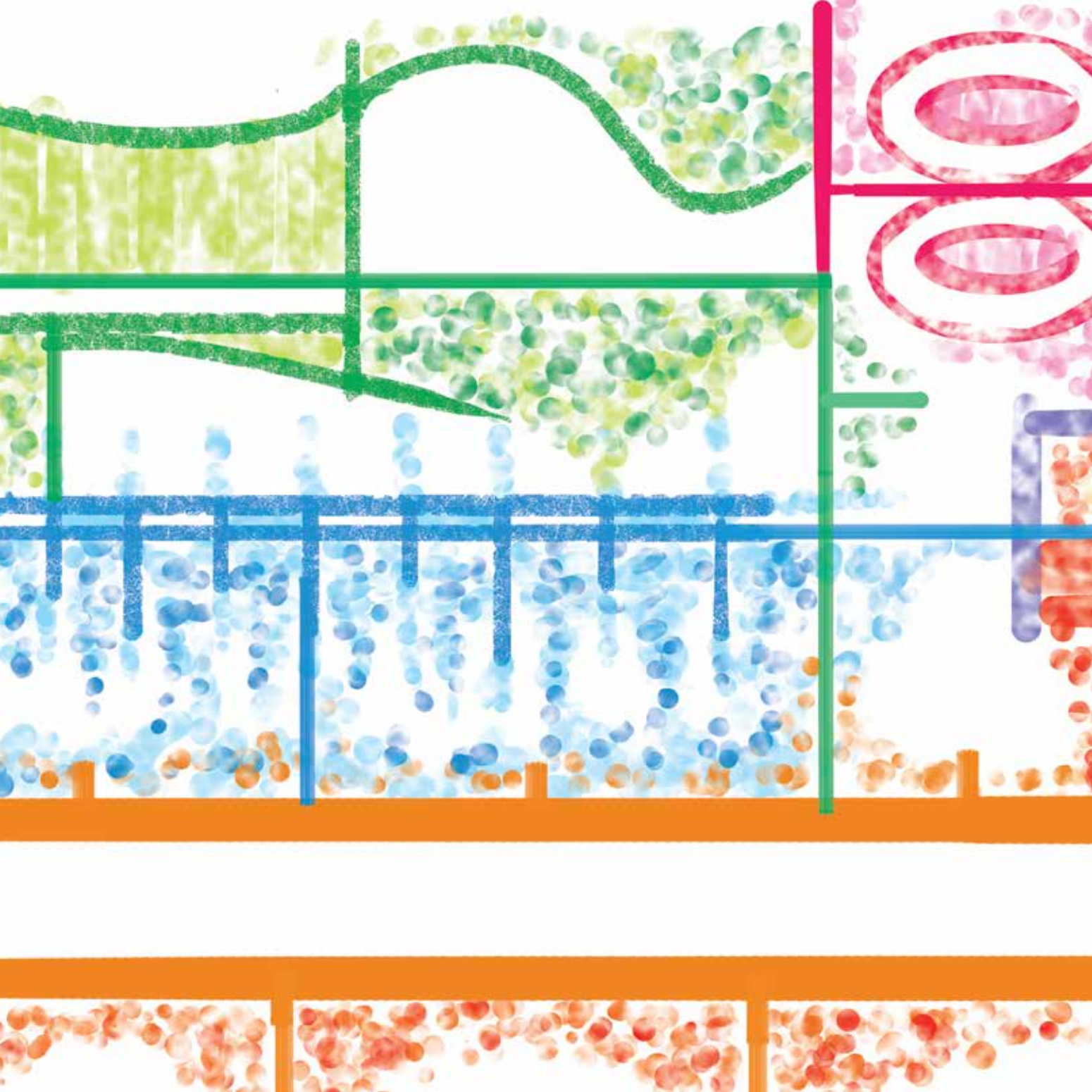
Podría considerarse que utilizar varias sesiones al inicio del ciclo de trabajo para obtener un mayor conocimiento de los estudiantes es prescindible o incluso ineficiente; sin embargo, cuando la evaluación inicial se enfoca en los aprendizajes esperados que se han priorizado porque son fundamentales para conseguir de manera progresiva los estándares curriculares, la evaluación inicial es altamente redituable. En los próximos capítulos ofreceremos más elementos de orientación para que sus evaluaciones sean más eficaces; ahora es importante que tenga presente las cuestiones señaladas en este último apartado.

Actividades para seguir aprendiendo

Para ampliar su conocimiento sobre la evaluación diagnóstica, en la modalidad de evaluación continua, le recomendamos revise el siguiente texto:

Bondy, E., y B. Kendall (2008). "Evaluación diagnóstica continua". En T. Blythe, *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Bueno Aires: Paidós, pp. 107-128.





An abstract graphic design featuring a complex arrangement of overlapping geometric shapes, lines, and patterns. The design is composed of various colors including pink, blue, orange, yellow, and green. There are several rectangular blocks of color, some with internal patterns like stripes or dots. Lines of different colors (pink, blue, orange, green) intersect and overlap, creating a sense of depth and movement. Some areas contain clusters of small circles or dots in various colors. The overall composition is dynamic and visually rich.

3

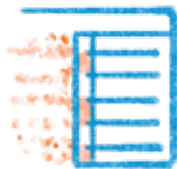
**Tareas y tareas
auténticas**

Durante el trabajo cotidiano de la práctica docente los maestros planean y proponen a los alumnos actividades de trabajo en el aula y tareas para llevar a casa, con el fin de lograr la cobertura curricular esperada y el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos. Estas actividades pueden implicar el uso de un repertorio de recursos de distinto nivel de demanda cognitiva.

Al respecto, los resultados de algunos estudios en México (Mercado y Martínez Rizo, 2014; Ruiz y Martínez, 2014) que analizaron evidencias de evaluación de los docentes (tareas y exámenes) señalan que los niveles de demanda cognitiva que requieren los alumnos para resolverlos son, en su mayoría, de complejidad baja: memorizar, mecanizar o repetir. Estos hallazgos coinciden con otras investigaciones llevadas a cabo en América Latina (Loureiro, 2009; Picaroni, 2009; Ravela, Picaroni y Loureiro, 2009) y en Estados Unidos de América (Stiggins y Conklin, 1992).

Por lo anterior, este capítulo pretende ayudar al lector a que tome conciencia de lo apropiado de sus propias prácticas de enseñanza y evaluación para conseguir los aprendizajes esperados, en específico las relacionadas con las actividades de trabajo en el aula y las tareas para llevar a casa. En este documento estas dos actividades se entenderán como *consignas de trabajo*, es decir, las indicaciones que se les dan a los alumnos para realizar una actividad dentro o fuera del salón de clases.

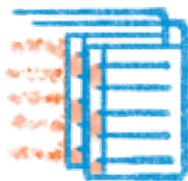
Además, con el fin de proponer alternativas de mejora para los proyectos que se incluyen en los programas de estudio de la Reforma Educativa, se buscará que el lector se familiarice con el concepto de *tareas auténticas* (aplicación del conocimiento en el desarrollo de las actividades o consignas de trabajo) propuesto por Wiggins (1998) y conozca los beneficios que conlleva su uso en el aprendizaje de los alumnos al tener en cuenta sus fortalezas y debilidades.



Materiales para desarrollar las actividades de este capítulo

Los materiales que usted utilizará para llevar a cabo las actividades que se plantean en este capítulo son:

- a) Evidencias de actividades o consignas de trabajo: trabajo en aula, tareas de casa y la planeación correspondiente de la materia de Español.
- b) Plan de estudios y programa de la asignatura de Español del grado en que usted imparte clases.
- c) Hojas y papel o computadora con que realizar las actividades.



Actividades por desarrollar

En este apartado encontrará dos tipos de actividades por realizar: por un lado, el análisis de la propia práctica docente; por el otro, la creación de alternativas a las actividades que se han analizado. Para ello, será necesario que siga la secuencia que se propone en cada una de las actividades, pasando a la siguiente únicamente cuando se ha completado la actividad anterior.

.....

Actividad 1. Lectura informativa acerca de tareas auténticas

Propósito

Conocer y reflexionar acerca de los diferentes conceptos y componentes de las tareas auténticas dentro de un marco conceptual.

Indicaciones

- 1.1** Lea el siguiente extracto del texto “Consignas, devoluciones y calificaciones: problemas de la evaluación en aulas de educación primaria en América Latina”.

Consignas, devoluciones y calificaciones: problemas de la evaluación en aulas de educación primaria en América Latina

Uno de los términos acuñados para designar este tipo de tareas o consignas es “auténtico”. De acuerdo con Wiggins (1998: 22-30) una actividad auténtica se caracteriza por reproducir los modos en que las personas usan el conocimiento en situaciones reales. Las tareas auténticas tienen las siguientes propiedades:

- a) **Propósitos:** la tarea tiene una finalidad definida, un producto o una meta por alcanzar.
- b) **Destinatarios o audiencias:** las actividades están dirigidas a interlocutores reales, que pueden percibir sus resultados y opinar sobre ellas.
- c) **Incertidumbre:** requieren enfrentar y resolver problemas poco estructurados y que pueden tener más de una solución (por oposición al típico “problema” escolar, que incluye todos los datos necesarios y sólo los necesarios, y que tiene una única solución posible).
- d) **Restricciones:** en la vida real existen siempre limitaciones, lo que hace necesario idear alternativas y tomar decisiones acerca del camino más apropiado o menos malo, en las condiciones dadas.
- e) **Repertorio de recursos cognitivos:** las situaciones, productos y problemas de la vida real en general no se resuelven a través de un conocimiento o procedimiento específico (como la mayoría de las situaciones escolares), sino que requieren de la activación simultánea de varios de ellos, probablemente adquiridos en distintos momentos y disciplinas.
- f) **Proceso:** incluye oportunidades para ensayar, consultar recursos, obtener devoluciones y refinar los puntos.

Ejemplos de tareas auténticas son realizar una investigación científica o histórica, escribir un artículo periodístico, diseñar un producto para un destinatario y una finalidad reales, desarrollar una propuesta organizativa para un emprendimiento real, establecer una estrategia de comunicación para promover una agenda social, producir y realizar una obra de teatro, entre otras. Solamente a través de este tipo de desempeños reales, dirigidos a audiencias reales, los conocimientos y habilidades que enseñamos en las escuelas pueden tener sentido para los estudiantes (Wiggins, 1998: 22-30).

Es importante señalar que, en rigor, estamos hablando de situaciones propias del mundo real. Por definición, la escuela no es el mundo real (aunque es parte del mismo). Por tanto, la mayor parte del tiempo las situaciones y actividades se dan en un contexto escolar. Lo importante es que, en dicho contexto, se trabaje en el tipo de situaciones a las que normalmente se enfrenta un ciudadano, un científico, un trabajador o un artista.

Las actividades auténticas tienen dos virtudes principales: exigen un nivel de pensamiento complejo y resultan motivadoras y desafiantes para los estudiantes. “Las tareas auténticas que requieren un pensamiento de más alto nivel y una activa solución de problemas, también incrementan la motivación del estudiante porque son intrínsecamente más interesantes que la memorización o la aplicación de procedimientos sencillos” (Shepard, 2008: 34).

Lo antedicho no implica que no sea apropiado, en determinados momentos, trabajar en torno a conocimientos y procedimientos “puros”, sin contexto. La escuela, en sí misma, es un tipo de contexto real, con sus propias demandas y exigencias. Del mismo modo, las disciplinas son contextos, comunidades de personas nucleadas en torno a un cuerpo de conocimientos, con sus propias reglas y demandas. Es legítimo, entonces, que en la escuela se trabaje con situaciones puramente “intra-disciplinarias”, así como en situaciones propias de la lógica escolar (como lo es una prueba). El problema se plantea cuando el conocimiento se escolariza completamente y pierde todo vínculo con las formas de producción y de uso en situaciones propias del mundo real. Cuando esto ocurre, el conocimiento pierde sentido, los estudiantes no entienden “para qué sirve” lo que se les enseña y, como consecuencia, pierden su motivación (o la misma se reduce a la obtención de buenas calificaciones). Rápidamente se acostumbran a un conjunto de “reglas” de los problemas escolares: siempre hay que hacer cuentas, siempre hay que usar todos los datos, siempre hay una única solución. Finalmente, aprenden la regla de juego principal: lo importante es dejar satisfecho al docente.

Ravela, Pedro (2009). “Consignas, devoluciones y calificaciones: problemas de la evaluación en aulas de educación primaria en América Latina”. *Páginas de Educación*, año 2, núms. 57-58.

1.2 A partir de la lectura previa, responda las siguientes preguntas y regístrelas:

- a) ¿Qué propiedades debe tener una tarea auténtica, según Wiggins? Describa cada una de ellas.
- b) Defina con sus propias palabras lo que entiende por “tarea auténtica”.
- c) ¿Qué beneficios anticipa que tienen las tareas auténticas?

.....

Actividad 2. Ejemplos de tareas auténticas: consignas de aula y casa

Propósito

Analizar las consignas de trabajo que se suelen utilizar en clase a partir de algunos ejemplos.

Indicaciones

2.1 Lea con atención el siguiente texto, donde se describen las seis propiedades de las tareas auténticas. Subraye lo que le parezca más importante.

Esta actividad muestra, a manera de ejemplo, el análisis de algunas evidencias del trabajo que los maestros solicitan a los alumnos. Para determinar si las consignas son auténticas se revisaron con base en las seis propiedades que Wiggins advierte en el texto de Pedro Ravela.



Propiedades de una tarea auténtica y su uso en el trabajo docente cotidiano

Para ampliar la definición y comprensión de las propiedades que las tareas auténticas deben cumplir, a continuación se describen de manera más detallada cada una de éstas:

- a) **Propósitos:** la tarea tiene una finalidad definida, un producto o una meta por alcanzar. Normalmente, en la labor docente éste es el punto que se cubre la mayor parte de las veces, pues dentro de las planeaciones tomamos en cuenta los aprendizajes esperados y se puede visualizar hacia y hasta dónde se quiere llegar. Para el caso de las tareas auténticas se propone que el propósito se haga explícito.
- b) **Destinatarios o audiencias:** las actividades están dirigidas a interlocutores reales, que pueden percibir sus resultados y opinar sobre ellas. El fin de esta propiedad es que el alumno sepa que su trabajo será conocido no solamente por el profesor o por sus compañeros de clase, sino también por otras audiencias. Este punto trabaja con una cuestión emotiva y con el juego de roles distintos cuando los alumnos realizan las tareas. Por ejemplo, pueden creerse investigadores, editores, mercadólogos, especialistas, etc., en ciertos temas debido a que deberán publicar o difundir algo que valga la pena para su audiencia, que sea útil, que impacte y además que esté bien hecho. Hasta cierto punto genera un compromiso con su audiencia y emotivamente se esfuerza más.
- c) **Incertidumbre:** quien lleva a cabo las actividades deberá enfrentar y resolver problemas poco estructurados y que pueden tener más de una solución, como en la vida real. En este caso no hay guías para seguir una sola solución.
- d) **Restricciones:** en la vida real existen siempre limitaciones, lo que hace necesario idear alternativas y tomar decisiones acerca del camino más apropiado o menos malo, en las condiciones dadas. Esta propiedad tiene que ver con la toma de decisiones, y está muy ligada a la propiedad anterior de incertidumbre. Ambos conceptos son abstractos que se encuentran implícitos en el diseño de las consignas y por tanto no se pueden analizar buscándolos de manera explícita, sino más bien habrá que observar para deducir de qué manera se plantean.

- e) **Repertorio de recursos cognitivos:** si se piensa en la palabra repertorio, se podría generar una analogía con un armario: ¿qué encontramos dentro de él? Ropa, zapatos, cinturones, etc. Se contará con lo necesario para arroparse y salir a realizar nuestras actividades. Este punto se refiere a todo ese ropero de recursos que tenemos en nuestra mente y lo que sabemos hacer con esos recursos. En la vida real se echa mano de recursos cognitivos para la toma de decisiones o para trabajar. En el caso de las consignas o tareas auténticas será necesario retomar la clasificación de las metas de aprendizaje de Stiggins, donde el repertorio de recursos cognitivos tendrá conocimientos, razonamientos, habilidades para crear productos y creación de productos para ser utilizados de manera simultánea.
- f) **Proceso:** se refiere en principio a tener claridad de quiénes crean el proceso de las actividades y de quiénes llevarán a cabo las actividades. Es un espacio para proponer y establecer criterios claros para evaluar e incluye oportunidades para retroalimentar en distintos niveles con base en los criterios y el repertorio de recursos cognitivos de cada alumno.

El concepto de tareas auténticas puede ser aplicado a los proyectos que se proponen en el currículo educativo por varias razones; algunas de ellas pueden ser: claridad en el proceso y tiempo estimado de realización; claridad en los productos que se van a obtener de las consignas; contribución al desarrollo de competencias para la vida, entre otros. Usted mismo podría pensar en alguna otra y externarla.



- 2.2 Revise el análisis de una evidencia de Español de quinto grado que se presenta a continuación. La evidencia consiste en un cuestionario que el maestro solicitó a los alumnos que respondieran a partir de un texto para evaluar la comprensión lectora.

Evidencia

1. ¿Quiénes eran los personajes principales de la historia?
R= pegaso y Belerifonte

2. ¿Quiénes ayudaron a Belerifonte en su misión?
R= pegaso

3. ¿De qué manera logró matar Belerifonte a la quimera?
R= Con herramientas de plomo

4. Las tres cabezas de la quimera de qué animales eran?
R= cabra, león, y serpiente

4

Análisis de la evidencia

Tomando en consideración las seis propiedades de las tareas auténticas que se presentaron en páginas previas, se analizó el cuestionario y se obtuvieron los siguientes resultados:

Propiedad de tarea auténtica	Dictamen
Propósito	No se encuentra explícito en la actividad; sin embargo, se infiere que consiste en valorar y reforzar la comprensión lectora a través de un cuestionario.
Destinatario	No hay un destinatario real.
Incertidumbre	Hay una sola manera de llegar al resultado y se encuentra fuera de contextos semirreales o reales.
Restricciones	Las restricciones se limitan a preguntas de contenido, pero no se refiere a restricciones contextuales o plausibles en la vida real, donde lo común es que se deban tomar decisiones a partir de información parcial.
Repertorio de recursos cognitivos	La demanda cognitiva de la consigna es del nivel de conocimiento. Los alumnos se remiten a un texto para contestar una serie de preguntas a partir de información explícita.
Proceso	No se dan oportunidades para que el alumno ensaye sus respuestas y la retroalimentación es muy simple: un número 4 que indica el número de aciertos de las respuestas.
Conclusión	Carece de la mayoría de las propiedades de una tarea auténtica.

2.3 Revise el análisis de una evidencia de Español de sexto grado que se presenta a continuación.

La evidencia consiste en un cuestionario que el profesor solicitó que sus alumnos respondieran a partir de la lectura de un texto relacionado con la conducción de ciclomotores o motocicletas, (ver páginas 68 y 69).

Evidencia

Conducción de ciclomotores

A continuación te brindamos algunos consejos que pueden ayudarte a evitar un accidente:

a) La ropa adecuada

- Las características generales del vestuario de un motociclista son que utilice ropas que, sin limitar los movimientos, protejan las partes del cuerpo más expuestas en caso de caída, y las proteja también de las inclemencias del tiempo.
- En materia de calzado, lo ideal son botas, siempre cerradas y acordonadas. Harán sentir el pie firme y protegido.
- Pantalones largos y una chaqueta que pueda proteger en algo al cuerpo en caso de caída, aunque lo ideal sería un refuerzo en codos, rodillas y cadera, que, luego de la cabeza, son los lugares más afectados.
- Cuanto más llamativa la ropa, mejor. Si hubiera la posibilidad de algún material reflectante tanto en el ciclomotor como en la ropa, ello ayudaría a ser visto principalmente en horas de la noche.

b) El casco

- Más allá de que es obligatorio conducir motociclo o moto protegiéndose con un casco, esta disposición no es caprichosa. Más de 70% de los motociclistas que se lesionan sufren golpes en la cabeza, y en accidentes importantes tenemos el doble de posibilidad de salvar la vida con el casco que sin él.
- Un casco de buena construcción es ligero, cómodo y resistente a los golpes y ofrece el mayor ángulo de visibilidad posible. El visor complementa la protección necesaria para la vista.

c) Postura

- En la conducción de ciclomotores la postura es importantísima.
- Lo primero es sentarse cómodamente, ni muy para atrás, ni muy para adelante, mientras que los brazos al manubrio deberán quedar ligeramente flexionados, llegando perfectamente a los mandos.
- El espejo retrovisor debe ser orientado de acuerdo con tu altura y de forma que tu cuerpo no reste visión y puedas observar la zona más amplia posible.

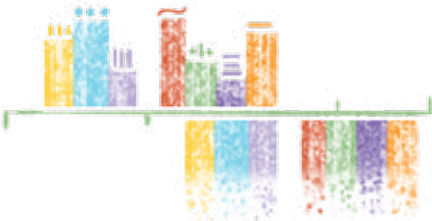
- 1. ¿Cuáles son las partes del cuerpo que están más expuestas a daños en caso de accidente?
- 2. ¿Por qué es importante el uso del casco?
- 3. Menciona dos razones por las cuales es recomendable usar ropa llamativa.
- 4. ¿Qué colores no es recomendable usar y por qué?
- 5. ¿Qué condiciones debe reunir un casco para cumplir adecuadamente sus funciones?

Análisis de la evidencia

Tomando en consideración las seis propiedades de las tareas auténticas que señala Wiggins, se analizó el cuestionario y se obtuvieron los siguientes resultados:

Propiedad de tarea auténtica	Dictamen
Propósito	La tarea cuenta con un propósito no explícito: pretende evaluar la comprensión lectora y, a la vez, que los alumnos tomen conciencia de las consecuencias de no seguir algunas recomendaciones básicas en el momento de conducir motocicletas.
Destinatario	Las respuestas que den los alumnos al realizar la actividad no tienen un destinatario explícito; sin embargo, las reflexiones que se generarán (por ejemplo, con la pregunta 3) pueden ser difundidas entre la familia o amigos, debido a que la tarea tiene un contexto real.
Incertidumbre	Las preguntas se enfocan en el razonamiento de situaciones reales, lo cual permite generar distintas respuestas.
Restricciones	Existen limitaciones reales con respecto a la conducción de motocicletas; por tratarse de un ejemplo real, se permite la toma de decisiones con base en ciertos referentes que habrá que respetar.
Repertorio de recursos cognitivos	El alumno podrá hacer uso de los conocimientos no sólo de lo que ha aprendido en la escuela, sino también de las cosas que podría haber vivido o relacionarlo con casos reales y observables.
Proceso	La tarea no tiene ninguna marca de retroalimentación, pero pudiera ser motivo de discusión y puesta en común.
Conclusión	La tarea cubre varias de las propiedades que caracterizan a las tareas auténticas (propósito, incertidumbre, restricciones y repertorio de recursos cognitivos); sin embargo, aún quedan otros aspectos por mejorar (que incluya un destinatario real y que considere espacios de retroalimentación).

2.4 A partir de los ejemplos previos, analice la evidencia de Español de sexto grado que se presenta a continuación. Para ello, utilice la tabla que se incluye al final de esta misma página.



Propiedad de tarea auténtica	Dictamen
Propósito	
Destinatario	
Incertidumbre	
Restricciones	
Repertorio de recursos cognitivos	
Proceso	
Conclusión	

2.5 Conteste las siguientes preguntas y regístrelas:

- a) De las tres evidencias analizadas ¿cuáles son las diferencias respecto a los elementos de las tareas auténticas?
- b) ¿Cómo se podría transformar en tarea auténtica la consigna que usted analizó?
- c) ¿Qué ventajas tendría utilizar tareas auténticas en las consignas cotidianas de su trabajo?

Actividad 3. Reflexión y análisis de las actividades o consignas de trabajo diario

Propósito

Reflexionar acerca de las actividades o consignas de trabajo que se realizan día a día con relación a algunos aspectos: el aprendizaje esperado; la elaboración y el uso; las metas de aprendizaje y los métodos de evaluación.

Indicaciones

- 3.1** Revise con cuidado el ejemplo que a continuación se presenta, en el cual se analiza la correspondencia entre los aprendizajes esperados y los métodos de evaluación de un trabajo que un profesor solicitó a sus alumnos que realizaran en clase. La consigna que dio el maestro a los alumnos consistió en que escribieran un cuento de terror.

El análisis de evidencias de trabajo (en aula o tarea) no sólo requiere que las consignas presenten las características de las tareas auténticas que plantea Wiggins (que se revisaron en la actividad anterior), sino que además haya correspondencia entre los aprendizajes esperados y los instrumentos de evaluación. Para cubrir este segundo aspecto, en esta actividad se presentará un ejemplo del análisis de una consigna y, posteriormente, se le solicitará que analice algunas de las tareas o trabajos que usted ha solicitado a sus alumnos.



Evidencia



Análisis de correspondencia entre aprendizajes esperados y métodos de evaluación

Para llevar a cabo el análisis de correspondencia propósitos-métodos de evaluación se utilizó la tabla que ya hemos empleado desde el capítulo 1. Como podrá verse en la siguiente tabla, se encontró que no hay coincidencia entre el tipo de meta de aprendizaje (creación de productos) y el método empleado para evaluar. En primera instancia, que los alumnos generen un cuento alude a un método de evaluación de desempeño; sin embargo, la revisión que se hizo del cuento sólo remite a aspectos ortográficos, lo que implica que en realidad el tipo de evaluación empleada fue selección de respuesta o respuesta corta, porque sólo se verificó que las palabras empleadas por los alumnos cubrieran con los cánones ortográficos de la lengua.

Para aplicar un método de desempeño se tendría que utilizar alguna rúbrica, y posteriormente la retroalimentación escrita sobre el cuento tendría que ser consonante con los elementos que se consideraron en dicha rúbrica.

Tabla 3.1 | Análisis de tareas (actividades y/o consignas)

1	2	3				4				5				6
Elementos de la tarea	Aprendizaje esperado con el que se relaciona	Tipo de meta de aprendizaje				Tipo de método de evaluación utilizado				Método que se podría haber empleado				Observaciones
		Conocimiento	Razonamiento	Habilidades	Creación de productos	Selección de respuesta	Respuesta extendida	Desempeño	Comunicación oral	Selección de respuesta	Respuesta extendida	Desempeño	Comunicación oral	
Crear y escribir un cuento de terror	<ul style="list-style-type: none">Reconoce elementos de las narraciones: estado inicial, aparición de un conflicto y resolución del conflictoEstablece relaciones de causa y efecto entre las partes de una narración				x	x					x	x		La demanda cognitiva de crear un cuento es alta; sin embargo, la evidencia muestra que lo que se está evaluando es la ortografía, mas no el desempeño. El método que pudo haber empleado fue evaluación del desempeño y hacer uso de una rúbrica, por ejemplo.

3.2 Ahora que ha visto ejemplos de cómo analizar un trabajo en clase o tarea es momento de comenzar a revisar sus propios trabajos. Para ello, seleccione una actividad o consigna de trabajo que sus alumnos hayan realizado en aula o en casa. Primero utilizará la tabla 3.1 que se incluye en seguida para evaluar la correspondencia entre los propósitos de enseñanza que estuvieron en la base de la actividad o tarea que solicitó a sus alumnos y los métodos de evaluación que empleó. Realice el análisis siguiendo las indicaciones paso a paso. Puede apoyarse en el ejemplo que analizó en la indicación anterior.

- a) Registre en la columna 1 las actividades o consignas de trabajo de la tarea o trabajo en aula.
- b) Anote en la columna 2 el aprendizaje esperado con el que se relaciona cada actividad de la tarea o trabajo en aula. Tome como referencia los aprendizajes

esperados del Programa de Español del Plan de Estudios 2011. Probablemente requiera consultar su planeación de clase.

- c) Clasifique los aprendizajes con los que se relaciona cada actividad de la tarea o trabajo en aula de acuerdo con la tipología de Stiggins *et al.* (2007) de metas de aprendizaje y registre su respuesta en la columna 3.
- d) Clasifique las actividades de la tarea o trabajo en aula de acuerdo con la tipología de métodos de evaluación de Stiggins *et al.* (2007) en la columna 4.
- e) Analice la adecuación del método de evaluación utilizado en cada elemento de la tarea de acuerdo con el tipo de aprendizaje que pretendía evaluar y señale en la columna 5 si sería necesario que empleara otro método de evaluación de acuerdo con la propuesta de Stiggins *et al.* (2007).
- f) En la columna 6 anote las observaciones que tenga de los elementos de la tarea de acuerdo con los resultados de su análisis. Si considera necesario elegir otra tarea para analizar, repita el ejercicio.

Tabla 3.1 | Análisis de tareas (actividades y/o consignas)

1	2	3				4				5				6
Elementos de la tarea	Aprendizaje esperado con el que se relaciona	Tipo de meta de aprendizaje				Tipo de método de evaluación utilizado				Método que se podría haber empleado				Observaciones
		Conocimiento	Razonamiento	Habilidades	Creación de productos	Selección de respuesta	Respuesta extendida	Desempeño	Comunicación personal	Selección de respuesta	Respuesta extendida	Desempeño	Comunicación personal	

3.3 La misma actividad o tarea que valoró con la ayuda de la tabla 3.1 conviene evaluarla para analizar si cubre las seis propiedades de las tareas auténticas. Apoyándose en los ejemplos presentados en la actividad 2 de este capítulo, realice un análisis de su propia evidencia y regístrelo en la siguiente tabla.

Propiedad de tarea auténtica	Dictamen
Propósito	
Destinatario	
Incertidumbre	
Restricciones	
Repertorio de recursos cognitivos	
Proceso	
Conclusión	

Es importante señalar que realizar análisis adecuados de trabajos en clase y tareas no es una labor sencilla; requiere de práctica y agudeza analítica. Sugerimos que realice este mismo análisis con las evidencias de algunos de sus colegas profesores para comparar resultados. Además, podrían compartir sus respuestas a las siguientes interrogantes:

- a) ¿En qué medida la actividad o tarea contribuye a conseguir los aprendizajes esperados (con el nivel de complejidad al que están propuestos en el programa)?
- b) ¿La forma en que revisó la actividad o tarea permite conocer si los alumnos han alcanzado el nivel de aprendizajes que usted esperaba?
- c) Si usted decidiera volver a emplear esta tarea en el próximo ciclo escolar, ¿qué modificaciones le haría para mejorarla?

Hasta el momento se han revisado de manera independiente evidencias de consignas de trabajo en clase o tareas empleando dos ejes de análisis: 1) la correspondencia de las metas de aprendizaje y los métodos de evaluación y 2) los rasgos de autenticidad. A pesar de lo valioso que es diseñar tareas auténticas para desarrollar un aprendizaje esperado en particular, lo más eficiente es que los alumnos trabajen en proyectos conformados por varias tareas (entre ellas, algunas auténticas) que permitan conseguir varios aprendizajes esperados a la vez.

Para aprender a elaborar proyectos que contengan varias consignas auténticas le solicitamos que siga, primero, las siguientes indicaciones ofrecidas a partir de un ejemplo, posteriormente, otras que le guiarán en el diseño de su propio proyecto.

Actividad 4. Ejemplo de un proyecto con consignas auténticas y guía para diseño y creación

Propósito

Aprender a elaborar proyectos de trabajo para los alumnos en los que incorporen tareas auténticas.

Indicaciones

- 4.1** Lea con atención el siguiente ejemplo de proyecto con tareas auténticas. Identifique con alguna marca los seis rasgos de las tareas auténticas, las partes que componen el proyecto y los insumos que se requieren para su elaboración.



Producto final del proyecto de Español del cuarto bimestre de sexto grado

Texto argumentativo sobre productos o servicios (folleto, tríptico o volante propagandístico) para publicar en la comunidad.

Tema de investigación: la publicidad engañosa detrás de la comida chatarra.

Meta del proyecto: que los alumnos desarrollen en un tiempo estimado de dos semanas un pequeño estudio en el que identifiquen y argumenten su postura respecto a la publicidad engañosa que fomenta el consumo de productos “chatarra” y ofrezcan sugerencias a la población para promover el consumo responsable de éstos.

Producto final: un *texto argumentativo* sustentado en información válida recabada de diversas fuentes, que señale la postura de los alumnos respecto a la publicidad engañosa que promueve el consumo de productos “chatarra” y plantee algunas sugerencias para moderar su consumo. La información se difundirá a través de un tríptico.

Destinatarios: el tríptico estará dirigido específicamente a los compañeros de clase y a niños de otros grados de la escuela.

ETAPA 1. Crítica de un producto alimenticio (cuatro sesiones)

Consigna 1

Reunidos en equipos de cuatro discutan sobre la propaganda de productos “chatarra” que generalmente encontramos al entrar en la tiendita escolar, la tiendita de la esquina, en los supermercados u otros establecimientos en los que podemos comprar alimentos. Comenten cómo es la propaganda de la comida chatarra, es decir, qué han visto y en qué coinciden con sus compañeros, tomando en cuenta lo llamativo que pueden ser los anuncios y en qué otros medios podemos encontrar estos anuncios (televisión, propaganda callejera, en los camiones repartidores, etc.), luego escriban un texto breve sobre las coincidencias del equipo.

Consigna 2

Como equipo, aplique una pequeña encuesta en el salón de clases con el fin de investigar qué productos compran sus compañeros (incluyendo su equipo) con mayor frecuencia en la tiendita escolar. Hagan una pequeña lista, seleccionen los tres productos más frecuentes y contesten las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tipo de producto fue el más consumido en su salón de clases?
2. ¿Cuáles fueron los tres productos que se consumen con mayor frecuencia y qué porcentaje del total de alumnos consume cada uno?
3. ¿Qué porcentaje (del total de alumnos) de niños y niñas consume el producto más comprado?
4. ¿Por qué crees que el producto que eligió la mayoría de los compañeros es el que más se consume?

Consigna 3

De los tres productos más consumidos por sus compañeros de clase, seleccionen alguno (de preferencia consigan el sobre, envase o etiqueta) y respondan las preguntas correspondientes:

1. ¿Qué tipo de producto es?
2. ¿Cuál es el nombre del producto?
3. ¿Qué imagen promocional tiene el producto?
4. ¿Qué dice la parte principal de la etiqueta del producto?
5. ¿El producto que eligieron tiene algún eslogan (frase publicitaria) que conozcas?, ¿cuál?
6. ¿El producto ofrece alguna promoción (ganarte algo adicional)?, ¿cuál?
7. ¿El producto tiene tabla de información nutrimental? ¿Crees que la información que proporciona es suficiente para que el consumidor esté bien enterado de lo que está consumiendo?, ¿por qué?
8. Además de la información nutrimental, ¿el producto seleccionado hace alguna advertencia sobre las consecuencias de su consumo excesivo?, ¿cuáles?

Consigna 4

Una vez que revisaron el sobre, envase o empaque del producto seleccionado, en equipo analicen y definan cinco puntos clave que emplea la publicidad del producto para llamar la atención de los consumidores y cinco puntos que ustedes creen que el consumidor debería saber sobre este producto.

¿Qué publicidad o promociones se utilizan en el producto para llamar la atención del consumidor?	¿Qué no se dice en el empaque del producto y sería conveniente que el consumidor supiera?

Consigna 5

¿Qué sugerencias podrían dar a los consumidores de este producto para promover un consumo responsable?

ETAPA 2. Redacción de texto argumentativo (cuatro sesiones)

Consigna 6

Con la información que han recabado hasta ahora (análisis de un producto) escriban un borrador del texto en el que *argumenten* por qué sería importante que los productos “chatarra” incluyeran en su publicidad advertencias sobre los daños a la salud que puede causar su consumo irresponsable. Para ello, deberán buscar información que apoye las ideas que se plantearán en el texto (una cuartilla). Se recomienda buscar noticias, artículos u otra información (en libros de texto, publicaciones, internet, programas de televisión, etc.) que se refiera al consumo de comida “chatarra” y los problemas que puede causar a los consumidores irresponsables.

Consigna 7

Revisar el borrador con base en los aspectos que ya se mencionaron en la consigna anterior. En caso de no contar con muchas observaciones una corrección podría ser suficiente; de ser lo contrario, se deberá volver a revisar el documento y retroalimentarse nuevamente. Para ello se podrá utilizar una rúbrica.

Consigna 8

Leer los textos de sus compañeros y retroalimentarse con base en las dimensiones de la rúbrica y los criterios de evaluación.

ETAPA 3. Elaboración de un tríptico (cuatro sesiones)

Consigna 9

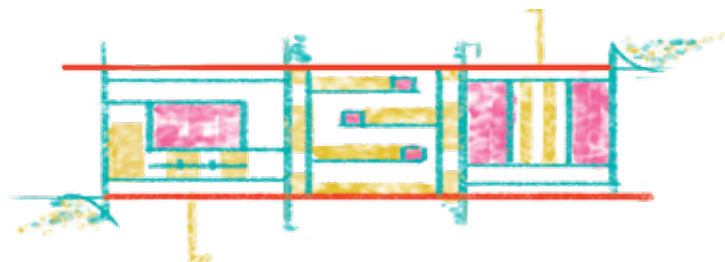
Con la intención de difundir la información que analizaron y redactaron como equipo, deberán elaborar un tríptico en el que plasmen de manera sintética la información sobre el producto “chatarra” que han elegido, de tal manera que puedan persuadir a su público sobre la publicidad engañosa de algunos productos que no advierten sobre los daños a la salud que causa su consumo irresponsable. El tríptico se divulgará entre sus compañeros de clase y de otros grados.

Consigna 10

Revisar y retroalimentarse durante la elaboración del tríptico con base en sus propios elementos y la distribución de la información. Hacer las correcciones necesarias.

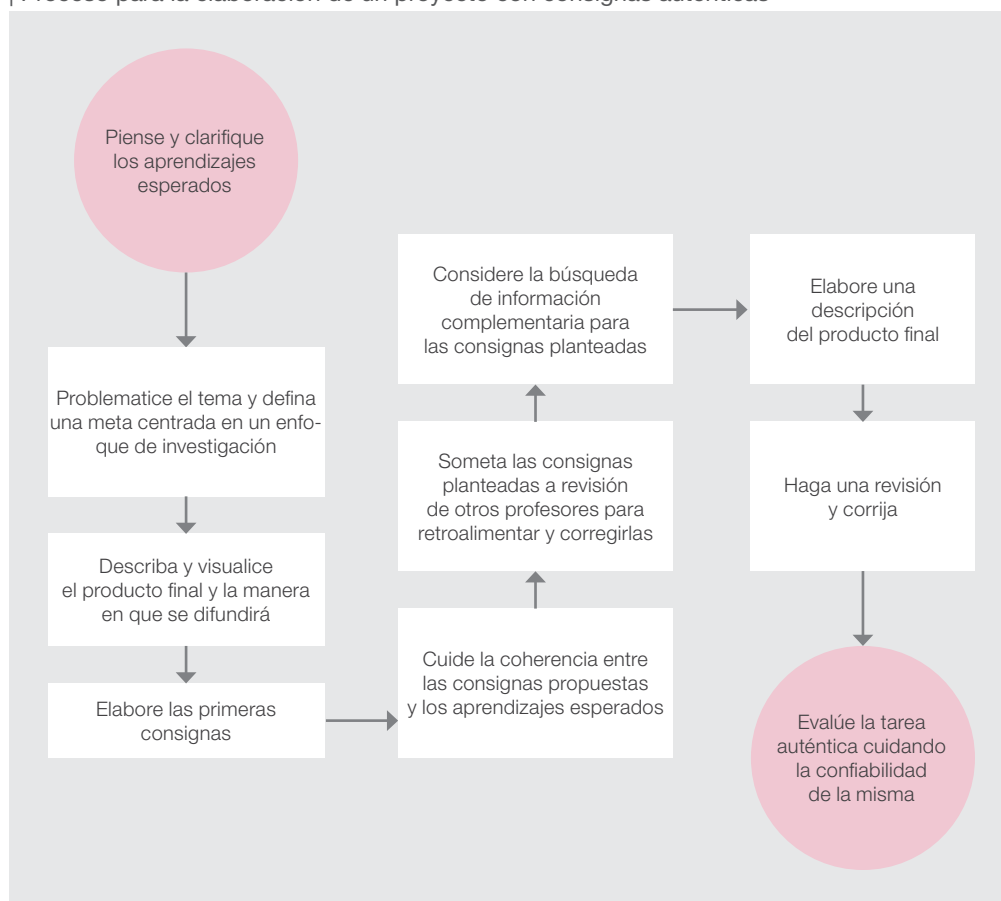
Consigna 11

Reproducir y difundir el tríptico entre sus compañeros de clase y de otros grados.



4.2 Analice el siguiente diagrama que sintetiza el proceso de elaboración de un proyecto con consignas auténticas como el que acaba de leer. Este proceso es el que utilizaremos en posteriores actividades para solicitarle que diseñe un proyecto de trabajo propio.

| Proceso para la elaboración de un proyecto con consignas auténticas



4.3 Ahora que ha revisado un ejemplo de proyecto y el proceso que subyace a él, ha llegado el momento de elaborar un proyecto propio con consignas auténticas. Lo haremos paso a paso. Para ello, le solicitamos que complemente la tabla 3.2 con los elementos que se describen a continuación:

- Aprendizajes esperados que se pretenden alcanzar en el desarrollo del proyecto. Conviene que éstos se puedan conseguir mediante un conjunto de actividades relacionadas en las que los alumnos puedan elaborar productos parciales.
- Describa con sus propias palabras lo que significan/implican los aprendizajes esperados; es decir, escribir en términos sencillos qué se espera que los niños aprendan.
- Por cada aprendizaje esperado, apunte los temas que se someterán a una reflexión y los materiales curriculares que se utilizarán (libro de texto, plan y programas) y extracurriculares que se deberán consultar (revistas, periódicos, bibliotecas, internet, entrevistas con personas, encuestas, etcétera).

Tabla 3.2 | Aprendizajes esperados de la tarea auténtica como proyecto

Aprendizajes esperados que se destacarán en el proyecto	Descripción propia sobre lo que se espera que aprendan los niños de su grado	Temas de reflexión que se priorizarán	Materiales curriculares y extracurriculares que será necesario consultar



4.4 Una vez que haya completado la tabla de *aprendizajes esperados* elabore un esquema general de su proyecto con base en el ejemplo anterior:

- Escriba el *título general* del proyecto.
- Escriba el *tema de investigación* tratando de identificar los diferentes componentes del problema general que los alumnos tendrán que resolver.
- Describa la *meta del proyecto o propósito* que se quiere lograr con dicho proyecto (tome en cuenta los aprendizajes esperados y el ejercicio de la tabla anterior). Considere *qué* se espera que los alumnos elaboren o desarrollen, *cómo* lo harán y *para qué*.
- Describa el *producto final* del proyecto tomando en cuenta aspectos de fondo, por ejemplo el tipo de texto que realizarán (descriptivo, argumentativo, informativo, expositivo, guiones de teatro o radio, etc.), y los medios para representarlos (carteles, trípticos, mesas redondas, programas de radio, obras de teatro, etcétera).
- Describa los *destinatarios del trabajo*, es decir, a quiénes estará dirigido el producto final que desarrollarán los alumnos, y qué se espera que hagan con el producto (por ejemplo: que estén mejor informados, que tomen mejores decisiones, etc.). Trate de responder a la pregunta: ¿por qué los destinatarios leerían o usarían el producto que generen los alumnos?

4.5 Elabore un esquema con las etapas (incluya un posible título) y las consignas para cada una de ellas (considere que puede haber modificaciones durante el desarrollo), dando un tiempo estimado a cada una; por ejemplo:

ETAPA 1. Crítica de un producto (dos semanas)

Consigna 1. Discusión sobre productos chatarra.

Consigna 2. Encuesta sobre alimentación.

Consigna 3. Descripción de información de aspectos nutricionales de productos.

Consigna 4. Análisis de información.

Consigna 5. Sugerencias de consumo responsable.

ETAPA 2. Redacción y revisión del texto argumentativo (una semana)

Consigna 6. Creación de un borrador de texto argumentativo.

Consigna 7. Retroalimentación del profesor.

Consigna 8. Retroalimentación de los compañeros.

ETAPA 3. Elaboración de un tríptico (una semana)

Consigna 9. Realizar un tríptico utilizando la información del texto argumentativo.

Consigna 10. Retroalimentación y correcciones del formato y contenido del tríptico con base en los criterios previamente establecidos.

Consigna 11. Reproducción y difusión del tríptico.

4.6 Formule las consignas que sus alumnos desarrollarán en cada etapa del proyecto y distribúyalas de acuerdo con la complejidad de su elaboración. Éstas deberán orientarse a la proposición de temas identificando fortalezas y debilidades; por ejemplo, buscar información, hacer encuestas, análisis de información, etc. Organice las actividades en el orden en que convendría que fueran realizadas por los alumnos; trate de que cada una cubra los siguientes aspectos:

1. Competencias involucradas.
2. Aprendizajes relacionados.
3. Asignatura(s) con la(s) que se relaciona.
4. Descripción de la actividad: consigna y secuencia.
5. Consideraciones para su realización.
6. Producto que se obtendrá de la actividad.
7. Contribución de esta actividad para el producto final.

Recuerde que cada consigna dará como resultado un producto parcial, por lo que es indispensable generar espacios en los que los alumnos recibirán retroalimentación sobre los avances que van mostrando. Las sugerencias que se les hagan pueden provenir de usted o de sus propios compañeros de aula, apoyándose en una guía que haga explícitos los elementos que deberán considerar.

Actividad 5. Reflexión sobre los alcances y las limitaciones de las tareas y sobre la creación de alternativas con base en las tareas auténticas

Propósito

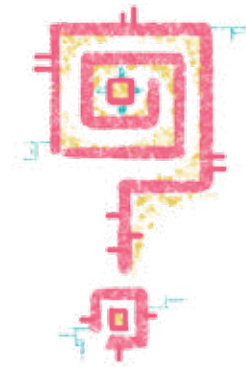
Identificar los alcances y las limitaciones de las evidencias de tareas o trabajo en aula analizados. Además, reflexionar sobre el uso de las tareas auténticas como una alternativa para el trabajo docente.

Indicaciones

5.1 Responda de manera individual las siguientes interrogantes:

- a) ¿Cuáles son los tres principales aprendizajes que usted ha conseguido después de realizar las actividades planteadas en el capítulo 3?
- b) ¿Qué concepciones sobre la forma en que solicita tareas a sus alumnos ha modificado a partir de este capítulo?
- c) ¿Qué dificultades anticipa para llevar a cabo una enseñanza y evaluación basadas en proyectos con tareas auténticas como las que ha diseñado en este capítulo?
- d) ¿Qué ventajas tendría para sus alumnos que el trabajo se organizara y evaluara mediante proyectos con consignas auténticas?
- e) ¿Qué condiciones requerirá para desarrollar proyectos con tareas auténticas? ¿Es posible realizarlos con todos los aprendizajes esperados? ¿El tiempo será suficiente o se necesitará priorizar algunos temas? ¿Qué apoyo necesitará de su director(a)?

A manera de cierre de este capítulo, en seguida se plantea una serie de preguntas para responder. Al hacerlo, reflexione sobre las implicaciones que tienen los aprendizajes y los métodos empleados en la(s) tarea(s) analizada(s), así como las condiciones que se requerirán para realizar adecuadamente los proyectos con tareas auténticas.



5.1 Comparta sus respuestas con algún colega y, además, plantéense lo siguiente:

¿Qué condiciones requieren como colectivo escolar para crear un banco de proyectos con tareas auténticas que les permitiera aprovechar los esfuerzos hechos para crearlos?

A manera de conclusión

Este capítulo ha intentado dar a conocer las propiedades que tiene una tarea auténtica y las características que la distinguen.

A través de los diferentes ejemplos analizados se ha mostrado que las tareas auténticas pueden plantearse cotidianamente como actividades individuales o bien como un grupo de actividades articuladas para el desarrollo de un proyecto integral. En cualquiera de los dos casos, las tareas auténticas deben diversificar la demanda cognitiva, contextualizar el aprendizaje y desafiar al estudiante.

En cuanto a los proyectos con consignas auténticas, es importante hacerse las siguientes consideraciones para su diseño y desarrollo:

- La base de cualquier proyecto está conformada por los referentes curriculares (competencias, aprendizajes esperados, temas de reflexión, etc.). Estos referentes son esenciales para definir las metas del proyecto, es decir, a dónde se espera llegar.
- Se deben definir los destinatarios y redactar de manera clara y precisa el producto final, pues éstos serán los ejes para la definición de las consignas para conducir el trabajo de los alumnos. Para esto, ayudará identificar y valorar la utilidad de los productos que se generen.
- Para la definición de las consignas se sugiere elaborar un esquema general en el que se vislumbren las principales etapas de realización del proyecto. Además de contribuir a sistematizar el trabajo que desarrollarán los alumnos, el esquema servirá para clarificar el trabajo a los propios docentes y permitirá visualizar de manera articulada las actividades y su relación con el desarrollo de los aprendizajes esperados.

- Es conveniente buscar un título al proyecto que sea una invitación a trabajar con él.
- Finalmente, se recomienda incorporar sugerencias de los alumnos al proyecto; esto hará que cobre mayor significado el trabajo que desempeñen.

Cabe mencionar que los proyectos pueden ser diseñados por uno, dos o varios profesores, del mismo o de distintos grados. El trabajo colaborativo es una herramienta que enriquece y ayuda al desarrollo de la planeación, aplicación y evaluación de proyectos. Con base en ello se podría pensar en la creación de un banco de tareas que se pueda adaptar a los distintos grupos de acuerdo con sus características, pensando en los beneficios que pudiera traer a la comunidad escolar.

La evaluación formativa subyace a cada una de las etapas y consignas que se desarrollen en aula. En un enfoque constructivista, la evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje son dos caras de una misma moneda y no son excluyentes.

Las tareas auténticas son una herramienta de la evaluación formativa y una de sus características más importante es que pretende un aprendizaje profundo, con demanda cognitiva diversificada, e implica la transferencia de saberes de la escuela a la vida real.

Actividades para seguir aprendiendo

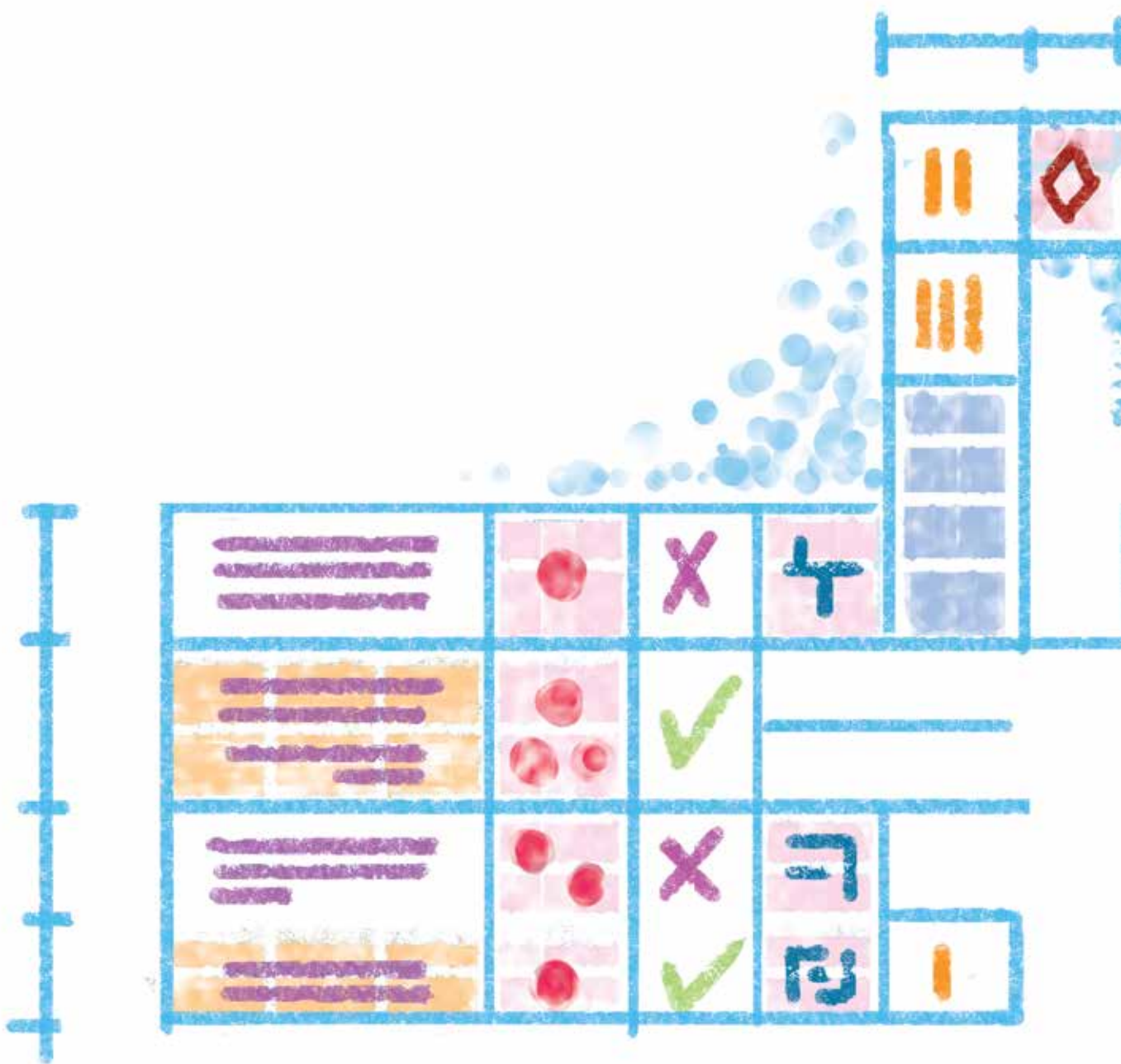
Para consolidar su conocimiento sobre las fortalezas y debilidades de las tareas auténticas y los proyectos de consignas auténticas, se recomienda ampliamente:

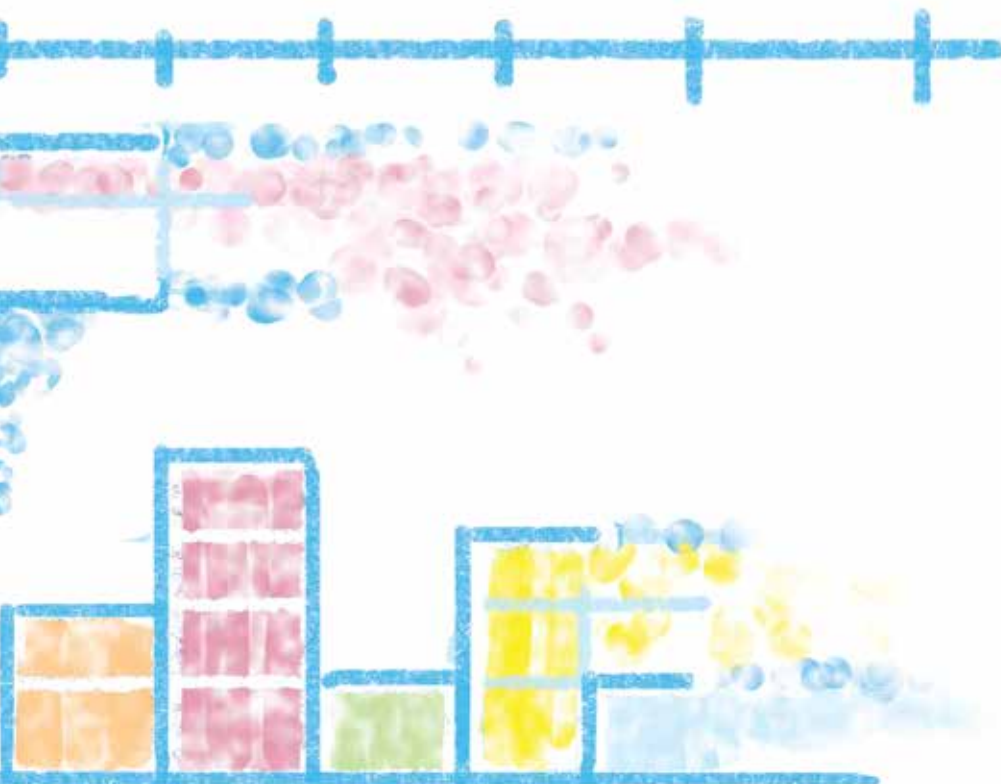
Consultar la videoconferencia:

Tareas auténticas, de Pedro Ravela, que encontrará en la liga: http://youtu.be/B8y1uq1_akU

Realizar la lectura completa del texto:

Ravela, P. (2009). "Consignas, devoluciones y calificaciones: problemas de la evaluación en aulas de educación primaria en América Latina". *Páginas de Educación*, año 2, núms. 49-89.





4

Rúbricas

Los desafíos de la evaluación de los aprendizajes incluyen, por un lado, el diseño de consignas o tareas que permitan reconocer los aprendizajes logrados por los alumnos y, por otro, la definición de estrategias y herramientas para medir las acciones y productos realizados por los alumnos y emitir un juicio sobre éstas y su relación con los aprendizajes esperados. Es decir, una vez que un alumno realiza una actividad es necesario dar respuesta a preguntas como: ¿qué aprendizajes logró con respecto a los que se esperaban?, ¿qué fortalezas y debilidades se identifican en las acciones realizadas?, ¿qué puede mejorar?, ¿de qué manera puede mejorar?

Para este segundo desafío (la medición y emisión de juicios sobre los aprendizajes de los alumnos), las matrices de valoración o rúbricas pueden ser una herramienta de gran ayuda. En estas matrices se explicitan los elementos más importantes del desempeño de los alumnos y cómo será valorado el trabajo en términos de calidad relativa. Autores como Wiggins (1998), Eduteka (2002) y Andrade (s.f.) coinciden en que las matrices de valoración o rúbricas son herramientas que permiten que la evaluación funcione de manera válida, y dan información importante que nutre las decisiones de docentes y alumnos.

De esta manera, el uso y aplicación de estas herramientas puede contribuir a lograr que una evaluación ofrezca mayor información a sus destinatarios, permitiendo al mismo tiempo favorecer la autoevaluación de los educandos como principal medio para lograr el autoajuste y el logro de un mejor desempeño y pericia.

En este capítulo se presentan las características de las rúbricas, se discute el sentido que tienen dentro de la evaluación de aprendizajes y los beneficios que puede traer en la planificación de la enseñanza y evaluación y la autorregulación de los alumnos. Incluye ejemplos mediante los cuales se muestran las características y se analizan aspectos básicos que el diseño y desarrollo de una rúbrica debe cumplir, de tal manera que los lectores tengan elementos para la planificación y el diseño de sus propias matrices de valoración y para identificar los alcances y las limitaciones del empleo de esta herramienta en sus prácticas.

Materiales para desarrollar las actividades de este capítulo

Los materiales que usted utilizará para llevar a cabo las actividades que se plantean en este capítulo son:

- a) Hojas y papel o computadora con que realizar las actividades.
- b) Formato de la tabla 4.2: "Rúbrica para evaluar el producto de la tarea auténtica".

Actividades por desarrollar

En este apartado desarrollaremos las matrices de valoración o rúbricas como herramientas para favorecer la autoevaluación y el autoajuste del educando. Para el desarrollo de estas herramientas será necesario seguir la secuencia que se propone en cada una de las siguientes actividades.

.....

Actividad 1. Las matrices de valoración o rúbricas

Propósito

Identificar el sentido, las características y los beneficios que el desarrollo de rúbricas puede brindar para la evaluación y la autorregulación de los alumnos.

Si se considera que para llevar a cabo una buena evaluación es necesario emplear criterios claros y específicos que permitan al docente y a los estudiantes tener un referente sobre el avance que han logrado de acuerdo con las metas establecidas, la siguiente actividad proporcionará los elementos teóricos necesarios para desarrollar una rúbrica como herramienta de evaluación cuyo objetivo será precisar los aprendizajes logrados por los alumnos y las áreas de oportunidad que se deberán trabajar para lograr un mejor desempeño.

Indicaciones

- 1.1** Lea el siguiente resumen elaborado a partir de la videoconferencia *Las matrices de valoración o rúbricas* y de los textos *Rúbricas para la evaluación* y *Cuando la valoración es instrucción y la instrucción es valoración*.

Una matriz de valoración o rúbrica es una herramienta que describe los criterios que se van a utilizar para evaluar los desempeños de los alumnos, por lo que puede ser una guía de valoración y/o calificación. Asimismo, las rúbricas como herramientas de evaluación permiten dar respuesta a las siguientes preguntas:

- a) ¿Con qué criterios debería juzgarse el desempeño?
- b) ¿Dónde y qué deberíamos buscar para juzgar el logro de un desempeño?
- c) ¿Cómo es el rango de calidades del desempeño?
- d) ¿Cómo podemos determinar en forma válida, confiable y justa la calificación que debería otorgarse y su significado?
- e) ¿Cómo deberían describirse los diferentes niveles de calidad y lo que distingue a un nivel de otro?

Por lo tanto, la rúbrica explicita a evaluados y evaluadores qué elementos del desempeño son más importantes y cómo será evaluado el trabajo en términos de calidad relativa, tomando como papel central de la evaluación la mejora del desempeño por medio del autoajuste del evaluado. En este sentido, una rúbrica nos sirve:

- Para que el docente explicita sus expectativas (individual y colectivamente).
- Para aclarar a los estudiantes el tipo de desempeño que se espera de ellos.
- Como herramienta de autoevaluación, ayuda a los estudiantes a ser responsables de sus propios aprendizajes.
- Como herramienta de calificación, brinda significado a estudiantes y padres de familia.
- Contribuye a limitar la arbitrariedad en las calificaciones (confiabilidad).

Elementos de una rúbrica

Aunque el formato de las rúbricas puede variar, generalmente encontraremos tres elementos básicos:

- a) Gradaciones de calidad: niveles, categorías, calificaciones...
- b) Dimensiones: aspectos centrales de aquello que interesa lograr y valorar.
- c) Descripciones de criterios o indicadores.

Rúbricas y estándares

Una rúbrica depende de los estándares, ya que éstos especifican qué tan bien deben cumplirse los criterios. A continuación se plantea un ejemplo basado en una actividad física:

Un estándar para salto alto especifica qué tan alto debe ser el salto para considerarlo excelente. ¿Qué tan excelente fue el alumno para sortear la barra en el salto?, es la pregunta que responde el estándar. Sin embargo, el mero hecho de pasar por encima de la barra (el criterio) no es suficiente si la barra está muy abajo y el estudiante pretende saltar a un nivel competitivo.

En este sentido, se debe establecer que un estándar se basa en patrones de desempeño real e instancias de desempeño ejemplar. Por lo que es necesario diferenciar entre un estándar *absoluto* y un estándar de *desempeño*.

- Estándares *absolutos*: será el mejor desempeño posible (la medalla de oro de las Olimpiadas).
- Estándares de *desarrollo*: éstos varían de acuerdo con el nivel de experiencia de los estudiantes y del contexto (Martínez Rizo, 2012; Andrade, s.f.).

Diseño de matrices de valoración o rúbricas

Las mejores rúbricas seguirán una lógica, un método útil (aunque no rígido), lineamientos y criterios que permitan revisar constantemente la efectividad del trabajo del diseño que se está aplicando; para ello, se tomarán en cuenta las siguientes *condiciones básicas*:

- La matriz de valoración o rúbrica deberá distinguir los aspectos centrales de aquello que interesa lograr o valorar, es decir, las *dimensiones* que se pretende evaluar, así como los *niveles de logro* en cada caso.

- Las dimensiones deberán concentrarse en los aspectos fundamentales del desempeño, evitando incluir aquellos que son fáciles de observar o cuantificar.
- Cada dimensión será excluyente: evitará incluir dimensiones que se refieran a un mismo aspecto del producto o proyecto que se pretende evaluar.
- La descripción de los indicadores en cada dimensión deberá permitir identificar cómo se manifiesta la calidad (su ausencia o presencia) en cada nivel.
- Evitar la combinación de criterios independientes en una misma dimensión. Es decir, cuidar que no existan traslapes entre las características o los aspectos descritos en las casillas correspondientes a una misma dimensión (o entre otras).
- Asimismo, se deberá enfocar la evaluación en el impacto del desempeño. Por ejemplo, en una presentación oral mantener la atención del público (Wiggins, 1998).

Además de las condiciones básicas mencionadas, es importante tener noción de los diferentes tipos de rúbricas que podemos desarrollar, por lo que a continuación se enlistan las características de diferentes tipos de rúbricas:

Genéricas	Evalúan un desempeño muy amplio; por ejemplo, una rúbrica para evaluar textos escritos en general.
Específicas	Se evalúa un producto en particular; por ejemplo, una rúbrica para evaluar una carta, un texto argumentativo, un proyecto específico, etcétera.
Holísticas	Enfocadas a una impresión general (totalizadoras).
Analíticas	Enfocadas en un único rasgo o criterio.
Longitudinales	Mide el progreso a lo largo del tiempo hacia un dominio más general de los objetivos educacionales (capacidad de lectura o fluidez). El desempeño se evalúa en un continuo que va desde principiante a experto y los avances se miden en términos de sofisticación o nivel de desempeño.
Eventuales	Evalúa productos en un lapso de tiempo corto, el desempeño se describe en términos particulares para esa tarea, contenido, contexto.

Otros aspectos que se deben cuidar en el momento de diseñar una rúbrica es la validez y confiabilidad de los instrumentos. En este caso, el instrumento será *válido* si en realidad mide lo que se quiere medir y si el contenido de los instrumentos está alineado con lo que se pretende evaluar. Por otro lado, será *confiable* siempre que las mediciones repetidas del mismo objeto den resultados idénticos o similares (medida consistente), es decir, si los resultados se mantienen estables en distintos momentos y circunstancias.

Desarrollo de las primeras rúbricas

Como se mencionó anteriormente, las rúbricas derivan de estándares, así como del análisis de muestras de trabajos que permiten definir los criterios para un producto de calidad. Sin embargo, para el desarrollo de una primera rúbrica se considera suficiente si en principio se logra *expresar con claridad el nivel más alto y más bajo de desempeño de la rúbrica y luego se utiliza un lenguaje comparativo para describir las debilidades progresivas de los otros niveles de desempeño (se sugiere incluir de cuatro a seis niveles de desempeño)*.

A continuación se describen cuatro pasos básicos para iniciar el desarrollo de una rúbrica:

1. Elaborar un listado de las características del desempeño que se pretende desarrollar, los objetivos de aprendizaje, los tipos de tareas y los posibles criterios e indicadores que se considerarán.
2. Agrupar los criterios (que se refieran a aspectos similares) para definir dimensiones.
3. Ordenar y definir niveles (desempeños) para cada dimensión:
 - Desempeño *óptimo* (lo deseable, el mejor desempeño posible) para cada dimensión de la rúbrica.
 - Desempeño *mínimo* aceptable (el nivel considerado más bajo en el desempeño que se espera de los alumnos).
 - Desempeños *intermedios* (se requiere explicitar una distinción entre un nivel y otro).
4. Explicitar criterios e indicadores en cada casilla, utilizando un lenguaje comparativo y descriptivo.

Mencionado lo anterior, es preciso aclarar que aunque la rúbrica es una herramienta de evaluación que ofrece información gracias a la que es posible ubicar el nivel de desempeño de los alumnos a través de la autoevaluación, aquella no será el fin sino el medio para lograr un mejor desempeño y pericia mediante el autoajuste del aprendizaje. Sin embargo, esto sólo será posible si existe una buena retroalimentación por parte del docente (Martínez Rizo, 2012).

1.2 A partir de la lectura previa, responda las siguientes preguntas y regístrelas:

- a) ¿Qué es una rúbrica y cuáles son sus componentes generales?
- b) ¿Qué utilidad tiene una rúbrica para docentes y alumnos?
- c) ¿Qué debe promover una buena rúbrica?
- d) ¿Por qué se recomienda utilizar rúbricas para evaluar el aprendizaje de los alumnos?

1.3 Escriba una breve reflexión sobre las ventajas y desventajas de desarrollar rúbricas para evaluar a sus alumnos.



Actividad 2. Descripción y análisis del diseño y desarrollo de una rúbrica

Propósito

Comprender las características y aplicación de las rúbricas a partir de un ejemplo.

Indicaciones

- 2.1** Lea el ejemplo que se plantea a continuación y analice la descripción que se hace sobre la rúbrica diseñada para evaluar la redacción de un texto argumentativo.

Contextualización

Para llevar a cabo la evaluación de un proyecto de Español de sexto grado, “Redacción de un texto argumentativo sobre productos o servicios”, el maestro José decidió diseñar una herramienta que le permitiera centrar su atención en los aspectos que, de acuerdo con los aprendizajes esperados, considera son fundamentales. Por lo que, con base en ellos, determinó las *dimensiones* o aspectos más importantes que debía evaluar: *estructura del texto en general*, *coherencia de la información* y, por supuesto, la *argumentación*. Además, estableció los diferentes niveles de desempeño (excelente, bueno, elemental e insuficiente) que sus alumnos de sexto grado podrían lograr al redactar un *texto argumentativo*.

En este sentido, el maestro José decidió emplear una *rúbrica* que le permitiera evaluar cada uno de los proyectos, ya que es una herramienta que ofrece información puntual sobre los aspectos que se van a evaluar y una descripción detallada sobre el nivel alcanzado, aclarando los puntos que se requiere mejorar y cómo se podría lograr. Asimismo, por sus características y la información que ofrece, decidió emplearla como una *guía de consulta* para sus alumnos en el desarrollo de los proyectos.

Rúbrica para evaluar un texto argumentativo				
Dimensiones	Insuficiente (no cumple o tiene serias deficiencias)	Elemental (no cumple, pero consideró...)	Bueno (sí cumple, pero le faltó...)	Excelente (sí cumple)
Estructura del texto	<p>El contenido del texto se organiza en tres apartados:</p> <p>Introducción, el texto parte de una breve exposición (<i>encuadre</i>); sin embargo, no logra captar la atención del destinatario ni establecer una <i>actitud favorable</i>.</p> <p>Desarrollo, el cuerpo argumentativo del texto es disperso, no se logran identificar <i>pruebas, inferencias o argumentos</i> que apoyen la tesis planteada o que sirvan para refutarla.</p> <p>Cierre, se establece un resumen de lo expuesto pero <i>no hay elementos que permitan retomar argumentos principales o una tesis</i> (ya que no se identifican en el texto).</p>	<p>El contenido del texto se organiza en tres apartados:</p> <p>Introducción, el texto parte de una breve exposición (<i>encuadre</i>) y, aunque no logra captar la atención del destinatario, sí intenta establecer una <i>actitud favorable</i>.</p> <p>Desarrollo, el cuerpo argumentativo del texto incluye <i>inferencias</i> pero no establece <i>argumentos o pruebas</i> que apoyen la tesis planteada o que sirvan para refutarla.</p> <p>Cierre, se establece un resumen de lo expuesto pero <i>no se destaca una tesis o ideas principales</i> de las inferencias planteadas.</p>	<p>El contenido del texto se organiza en tres apartados:</p> <p>Introducción, el texto parte de una breve exposición (<i>encuadre</i>) con la que intenta captar la atención del destinatario pero no logra establecer una <i>actitud favorable</i>.</p> <p>Desarrollo, el cuerpo argumentativo del texto se centra en <i>inferencias y argumentos</i> sin establecer <i>pruebas</i> que sirvan para apoyar la tesis planteada o refutarla.</p> <p>Cierre, se establece un resumen de lo expuesto en el texto pero <i>no se destaca la tesis o los argumentos principales</i>.</p>	<p>El contenido del texto se organiza en tres apartados:</p> <p>Introducción, el texto parte de una breve exposición (<i>encuadre</i>) con la que logra captar la atención del destinatario y establecer una <i>actitud favorable</i>.</p> <p>Desarrollo, el cuerpo argumentativo del texto establece <i>pruebas, inferencias y argumentos</i> que sirven para apoyar la tesis planteada o refutarla.</p> <p>Cierre, se establece un resumen de lo expuesto en el texto <i>destacando la tesis o los argumentos principales</i>.</p>
Coherencia del texto	La redacción no permite reconocer una idea general del texto ya que las <i>ideas</i> planteadas están <i>desordenadas</i> , esto es, no se establece un <i>hilo conductor</i> que guíe al lector dentro de un tema central.	La redacción no permite reconocer una idea general del texto pero logra mantener un <i>orden de las ideas planteadas</i> . No se identifica un <i>hilo conductor</i> que establezca el tema central del texto.	La redacción no permite reconocer una idea general del texto, aunque establece un <i>orden de las ideas planteadas</i> . Se logra identificar un <i>hilo conductor</i> a través de las diferentes ideas planteadas, aunque no se establece como tal un tema central.	La redacción permite reconocer una idea general del texto a través del <i>orden de las ideas planteadas</i> , además se establece un <i>hilo conductor</i> , esto es, mantiene un tema central.
Argumentación	El texto <i>carece de opiniones estructuradas</i> (la discusión es simple, no establece opiniones fundamentales) para persuadir a una audiencia. <i>Es necesario exponer razones válidas y una discusión fundamentada que justifiquen el punto de vista</i> adoptado.	El texto emplea <i>opiniones poco estructuradas</i> (la discusión es breve y sencilla), se advierten ideas vagas con las que se intenta persuadir a una audiencia. <i>Expone razones imprecisas</i> para que sean adoptadas, por lo que es necesario establecer un <i>fundamento que justifique el punto de vista</i> adoptado.	El texto emplea <i>opiniones estructuradas aunque no complejas</i> (la discusión plantea opiniones clave) con las que se busca persuadir a una audiencia. <i>Expone razones simples</i> para que sean adoptadas pero <i>no establece un fundamento para justificar el punto de vista</i> adoptado.	El texto plantea <i>opiniones estructuradas complejas</i> (la discusión retoma diversas opiniones fundamentales) con las que intenta persuadir a una audiencia. <i>Expone razones auténticas</i> para que sean adoptadas y <i>emplea una discusión fundamentada para justificar el punto de vista</i> adoptado.

2.2 Analice la descripción del proceso que el maestro José realizó para el diseño y desarrollo de su rúbrica.

- a) Para llevar a cabo el diseño de su rúbrica, en principio el maestro José tuvo que determinar el producto final en el que trabajarían sus alumnos; en este caso, el *texto argumentativo*, que se difundiría por medio de un tríptico (tarea auténtica del capítulo 3). Definido lo anterior consultó los aprendizajes esperados en los que se trabajaría e hizo una *priorización* de ellos, de manera que la rúbrica le permitiera evaluar aquellas *dimensiones* (o aspectos importantes) que desde un inicio decidió destacar en el proyecto propuesto.
- b) Establecidas las dimensiones, el maestro José determinó los niveles de desempeño que se considerarían. En este caso, integró una de las sugerencias propuestas por Andrade (s.f.), una autora que ha trabajado sobre este tipo de herramientas y que menciona la importancia de incluir en las rúbricas *al menos cuatro niveles de desempeño*, de suerte que los alumnos puedan visualizar de mejor manera *la diferencia en la calidad del desempeño en cada nivel*.
- c) Una vez definidas las dimensiones y niveles de desempeño, el maestro José inició la redacción de los *descriptores* que permitirían a sus alumnos y a él mismo identificar las diferencias entre un nivel y otro; para esto *subrayó los criterios* en la redacción de cada dimensión y nivel, para que los alumnos entendieran que los aspectos evaluados eran los mismos, pero en cada nivel cambiaba la calidad lograda.
- d) Entregó a sus alumnos la rúbrica como guía para el desarrollo de sus trabajos, explicando de antemano los aspectos que se evaluarían de su trabajo y la importancia de que se centraran en dichas dimensiones. Además, les mostró algunos trabajos de alumnos con los que trabajó el año anterior, para comparar físicamente los niveles logrados (excelente, bueno, elemental e insuficiente) y evaluó cada uno de los proyectos de acuerdo con los aspectos que se establecieron y revisaron en la rúbrica. De esta manera, los alumnos pudieron identificar cómo fueron evaluados y lo que les faltó (si fuera el caso) para lograr el nivel excelente.

2.3 Tomando como referente el ejemplo anterior, dé respuesta a las siguientes preguntas y registre sus respuestas:

- a) De acuerdo con la descripción del diseño y desarrollo de una rúbrica, ¿qué ventajas y desventajas encuentra en emplear este tipo de herramientas para llevar a cabo la evaluación en aula?, ¿por qué?
- b) Con su experiencia como docente, ¿de qué manera el uso de la rúbrica podría favorecer un mejor desempeño en las actividades planteadas a los alumnos?
- c) Con base en la información que la rúbrica puede aportar tanto a alumnos como a docentes, y considerando que el maestro José además de utilizarla para evaluar los proyectos de sus alumnos la entregó previamente como guía de consulta, ¿qué otras funciones se podría dar a esta herramienta?

.....

Actividad 3. Condiciones básicas que debe cumplir una rúbrica

Propósito

Analizar los aspectos básicos que el diseño y desarrollo de una rúbrica debe cumplir.

Indicaciones

- 3.1** Analice la rúbrica diseñada por el maestro José. Para hacerlo, conviene tener como referente los aspectos básicos que, de acuerdo con Wiggins (1998), toda rúbrica debe cumplir. Para llevar a cabo el análisis de la rúbrica utilice la tabla 4.1 que se muestra a continuación y conteste lo que ahí se le solicita.

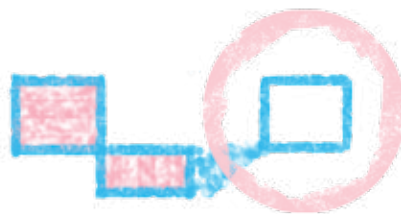
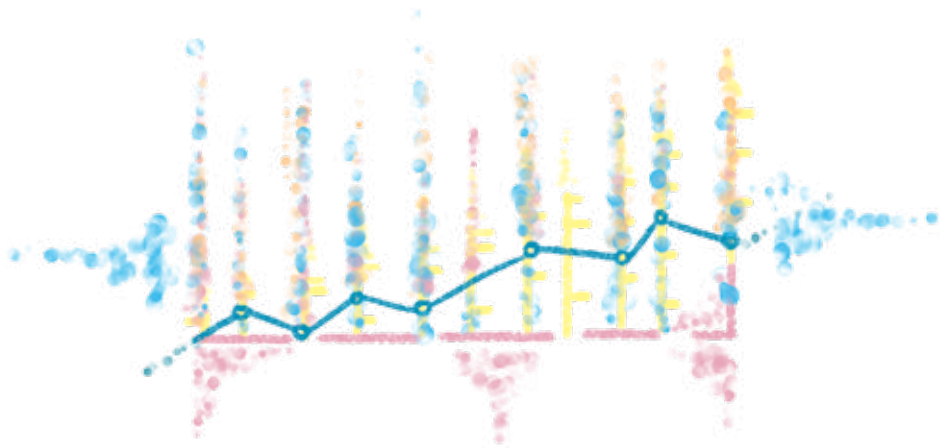


Tabla 4.1 | Condiciones básicas de las matrices de valoración o rúbricas

Preguntas para analizar	Cumple Sí/No	¿Por qué?
¿La matriz distingue dimensiones (aspectos centrales de aquello que interesa lograr o valorar) y niveles?		
¿Las dimensiones se concentran en los aspectos fundamentales del desempeño —no en aquellos que son fáciles de observar o cuantificar—? Se puede dar cuenta que las dimensiones no se concentran en aspectos fundamentales cuando podría encontrarse a un alumno cumpliendo todas, pero sin implicar el desempeño deseado.		
¿Son excluyentes las dimensiones? Es decir, cada una de las dimensiones se refiere a un aspecto diferente de los incluidos en la matriz.		
¿La descripción de cada indicador en sus diferentes niveles de desempeño permite identificar cómo se manifiesta la calidad (su ausencia o presencia)?		
¿Evita la combinación de criterios independientes en una misma dimensión? Es decir, no hay un traslape entre los aspectos o características descritas en las casillas correspondientes a cada dimensión.		
¿La rúbrica resalta la importancia de evaluar el impacto del desempeño? Es decir, el efecto en función del propósito (por ejemplo, en una presentación oral mantener la atención del público).		



Actividad 4. Desarrollo de una matriz de valoración o rúbrica

Propósito

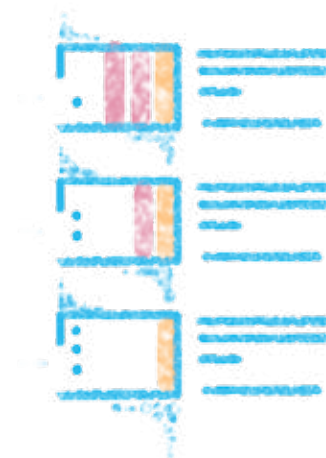
Planificar el desarrollo de una rúbrica como herramienta para evaluar el producto que se obtenga de la tarea auténtica que se desarrolló en el capítulo 3 de este material.

Indicaciones

4.1 Para desarrollar su rúbrica siga los pasos y sugerencias que se plantean a continuación:

1. Determine qué es importante evaluar del producto que elaboraron sus alumnos para culminar el proyecto de tarea auténtica sugerido en el capítulo 3 de este material. Puede apoyarse en los aprendizajes esperados del bloque o sección.
2. Especifique qué rasgos (elementos) debe tener el desempeño deseado del alumno; una vez que lo tenga claro enliste los rasgos y agrúpelos en las *dimensiones* que darán cuerpo a su rúbrica (verifique que cada dimensión se refiera a aspectos diferentes del producto).
3. Determine los *niveles* de desempeño con los que se evaluarán las dimensiones definidas. Se recomienda establecer de cuatro a seis niveles para ofrecer mayor información sobre el proceso de mejora del producto y, por ende, del nivel de desempeño de los alumnos. Asimismo, se sugiere definir desde el principio el desempeño óptimo (la valoración más alta, columna por dimensión y posteriormente redactar el nivel más bajo —insuficiente—), ya que esto le dará más elementos para determinar los límites entre un nivel y otro.

Esta actividad favorecerá el desarrollo de una matriz de valoración o rúbrica que cubra los aspectos básicos sugeridos por Wiggins (1998). De esta manera, se intentará dar sugerencias que favorezcan una mayor comprensión de los aspectos que se deben cuidar en cada paso.



4. Una vez establecidas las dimensiones y los niveles de desempeño, deberá *redactar los criterios* con los que se valorará cada una de las dimensiones en cada nivel (casillas de la rúbrica) utilizando un lenguaje descriptivo y comparativo de tal manera que sea fácil distinguir entre un nivel y otro.

- 4.2 Revise el ejemplo de rúbrica diseñada por el maestro José (actividad 3) y utilícelo como guía para construir su propio instrumento.
- 4.3 Utilice el formato de la tabla 4.2 para desarrollar su propia rúbrica. Tome como base las sugerencias señaladas y el ejemplo que se plantea en la actividad 3 de este capítulo.

Tabla 4.2 | Rúbrica para evaluar el producto de la tarea auténtica

Dimensiones	Niveles			
	I	II	III	IV

Actividad 5. Reflexión sobre el uso de matrices de valoración o rúbricas como herramienta de evaluación

Propósito

Identificar los alcances y las limitaciones de emplear una alternativa en la práctica de evaluación.

A manera de cierre de este capítulo, en seguida se plantea una serie de preguntas para responderse. Al hacerlo, reflexione sobre las implicaciones que tendría poner en práctica el diseño de rúbricas para llevar a cabo la evaluación de diferentes actividades o proyectos planteados a sus alumnos. Considere las condiciones que requeriría para emplear esta alternativa de evaluación.

Indicaciones

5.1 Responda de manera individual las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuáles son los principales aprendizajes que usted ha conseguido después de realizar las actividades planteadas en el capítulo 4?
- b) ¿Qué concepciones respecto a la práctica de evaluación ha modificado a partir de este capítulo?
- c) ¿Qué dificultades anticipa para llevar a cabo el desarrollo de rúbricas como herramientas para evaluar a sus alumnos?
- d) ¿Qué ventajas tendría para sus alumnos y para otros destinatarios emplear las rúbricas como herramientas de evaluación?

5.2 Comparta sus respuestas con algún colega y plantéense lo siguiente:

- a) ¿Qué condiciones requieren como colectivo escolar para crear un banco de rúbricas para compartir que les permita evaluar diferentes proyectos propuestos en los planes de estudio (ya sea de un mismo grado o de diferentes), de tal manera que pudiesen aprovechar los esfuerzos implicados al desarrollarlas?

A manera de conclusión

De acuerdo con lo revisado en este capítulo, considérese que para el diseño de una rúbrica será necesario que su formato cubra tres características fundamentales:

1. *Dimensiones*, que permitan enfocar la evaluación en los aspectos más importantes que se quiere evaluar de algún proyecto o actividad. Será preciso identificar el tipo de rúbrica que resulte más funcional para el propósito de la evaluación, y priorizar dichas dimensiones para lograr una herramienta práctica para el evaluado y el evaluador.
2. Incluir al menos cuatro *niveles de desempeño* (recomendado para el desarrollo de las primeras rúbricas), de tal manera que exista un margen más amplio para distinguir entre un nivel y otro. Para ello, será indispensable que en cada nivel se incluyan los mismos criterios en los que se centraran las dimensiones con la intención de que quede claro, para evaluados y evaluadores, que lo que cambia en el nivel de logro no es la carencia de elementos sino la calidad lograda en los mismos. Esto se justifica porque la rúbrica es una matriz de valoración que especifica a los usuarios los elementos que sí serán evaluados en la tarea planteada.
3. *Descriptores* para cada dimensión y nivel que favorezcan una redacción clara y precisa de los criterios evaluados. En este caso, será fundamental utilizar un lenguaje adecuado para los alumnos, de tal manera que puedan utilizar las rúbricas como una herramienta para identificar el nivel logrado y lo que hace falta mejorar.

Asimismo, las matrices de valoración o rúbricas, al utilizarse como herramientas de evaluación en aula, tienen al menos los siguientes beneficios:

- Favorecen una evaluación válida, ya que establecen desde un principio las dimensiones o los aspectos que serán evaluados de las actividades o proyectos planteados, por lo que se evitan las evaluaciones arbitrarias.
- Si se requiere establecer una calificación (por cuestiones administrativas u otros motivos), ésta tendrá un significado, que será el nivel logrado en cada dimensión evaluada. Por lo tanto, los alumnos sabrán los aspectos que lograron y los que tendrán que mejorar.

- Permiten argumentar sobre los resultados obtenidos en la rendición de cuentas para los diferentes actores de la educación (alumnos, autoridades escolares y padres de familia).
- Además de ser una herramienta de evaluación, se pueden (y recomiendan) utilizar como guía de consulta para los alumnos.

Finalmente, se hacen algunas recomendaciones para el diseño y desarrollo de rúbricas:

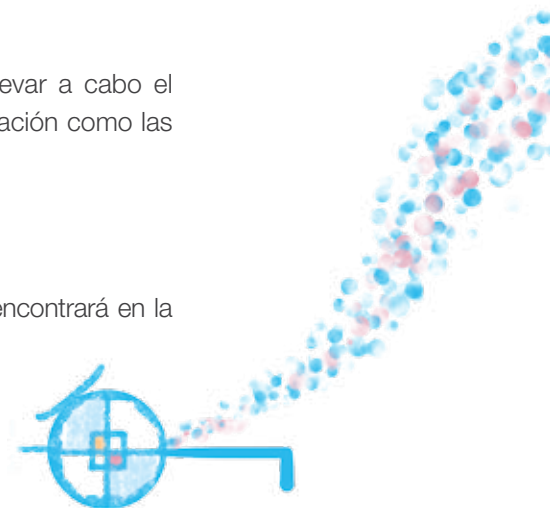
- Se recomienda contar con el apoyo de los evaluados para establecer las dimensiones y los criterios que integrarán esta herramienta.
- Es preciso contar con ejemplos físicos (trabajos o ejercicios que se hayan desarrollado en ciclos anteriores) que permitan a los evaluados hacerse una idea clara de lo que se espera que desarrollen con el proyecto o tarea planteada. Será necesario contar con ejemplos que se identifiquen con cada uno de los niveles de desempeño planteados.
- Una vez que se haya diseñado la rúbrica se recomienda revisarla entre el evaluador y los evaluados, de tal manera que las dimensiones y los criterios acordados sean claros, y, de ser el caso, se establezca la puntuación o calificación (según los requisitos administrativos) que se dará en cada nivel de desempeño.

Actividades para seguir aprendiendo

Para consolidar su conocimiento y reflexión respecto a la forma de llevar a cabo el proceso de evaluación y los beneficios de utilizar herramientas de evaluación como las rúbricas, se recomienda:

Consultar la videoconferencia:

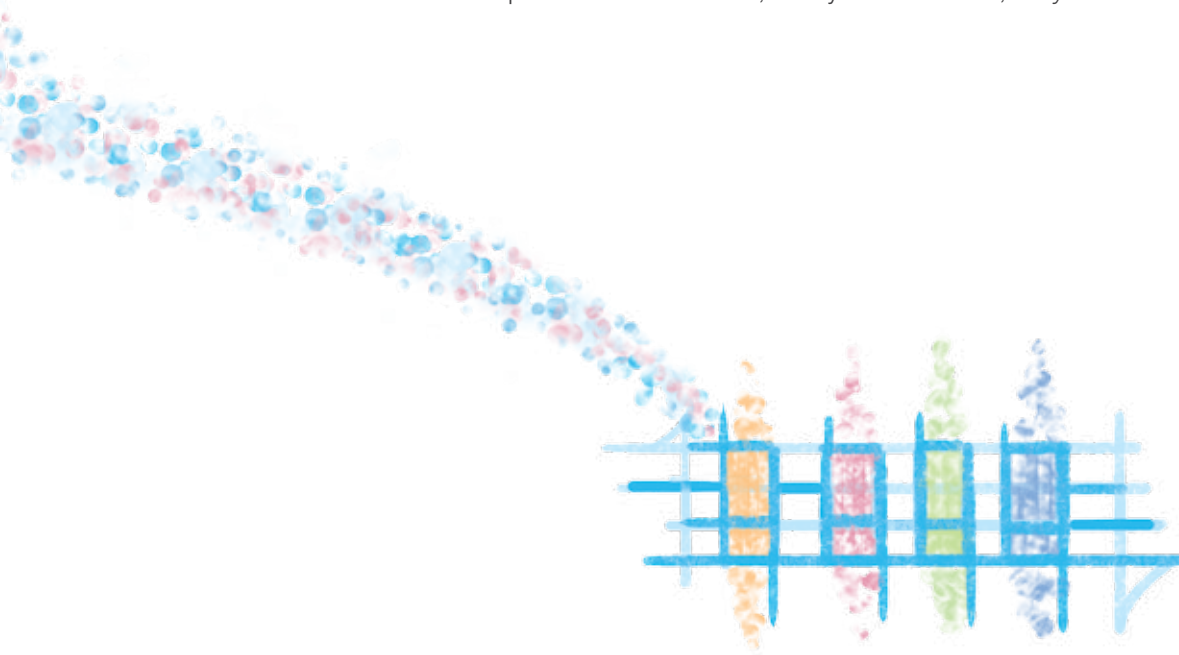
Las matrices de valoración o rúbricas, de Felipe Martínez Rizo, que encontrará en la liga: <http://youtu.be/oLCxt8BhRcU>

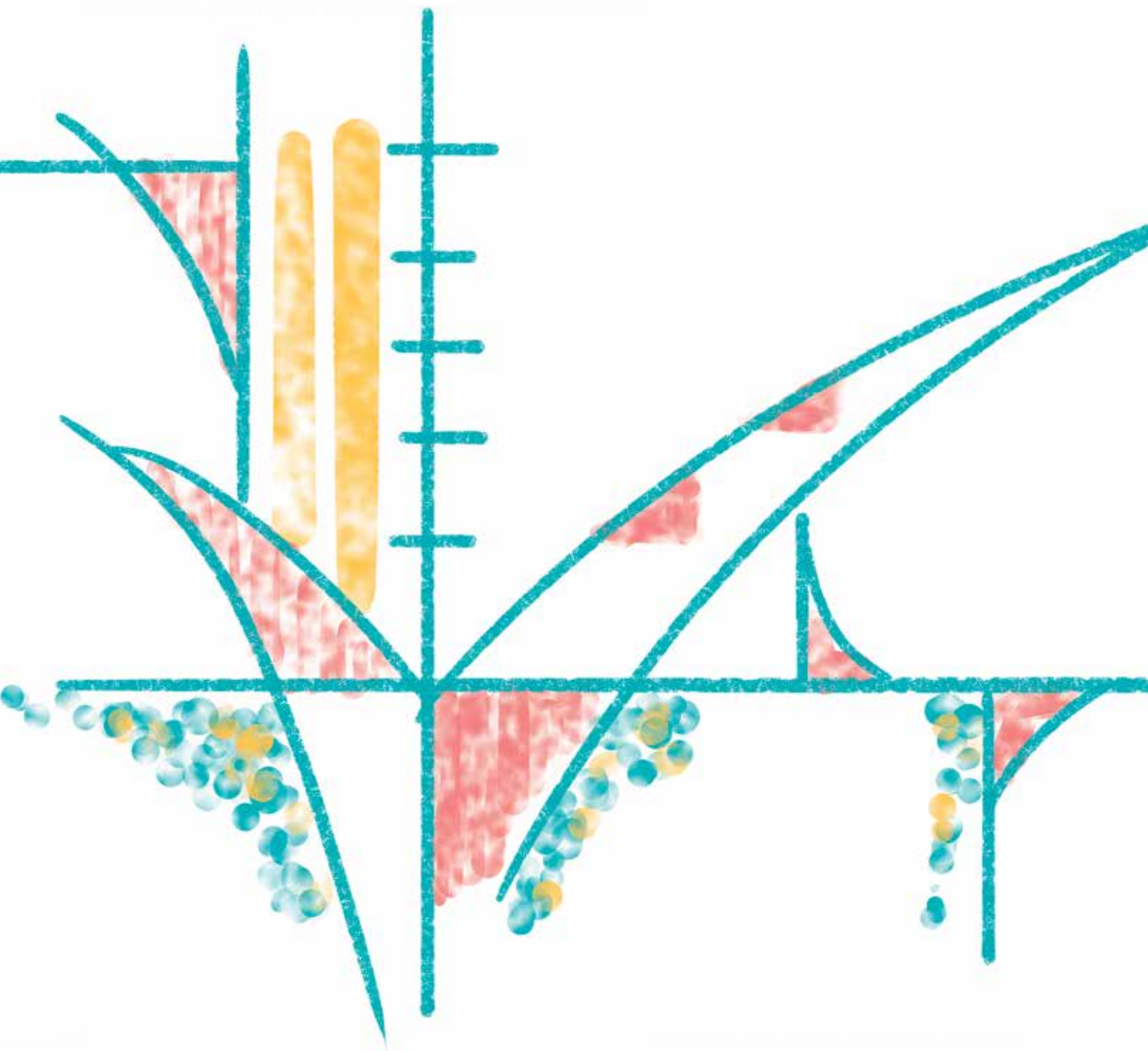


Con el fin de encontrar ideas adicionales acerca de las fortalezas y debilidades sobre el uso de matrices de valoración o rúbricas, se recomienda hacer la lectura completa de los textos:

Wiggings, G. (1998). "Rúbricas para la evaluación". Selección y traducción de J. Viñas y P. Ravela. En *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Teacher, cap.7.

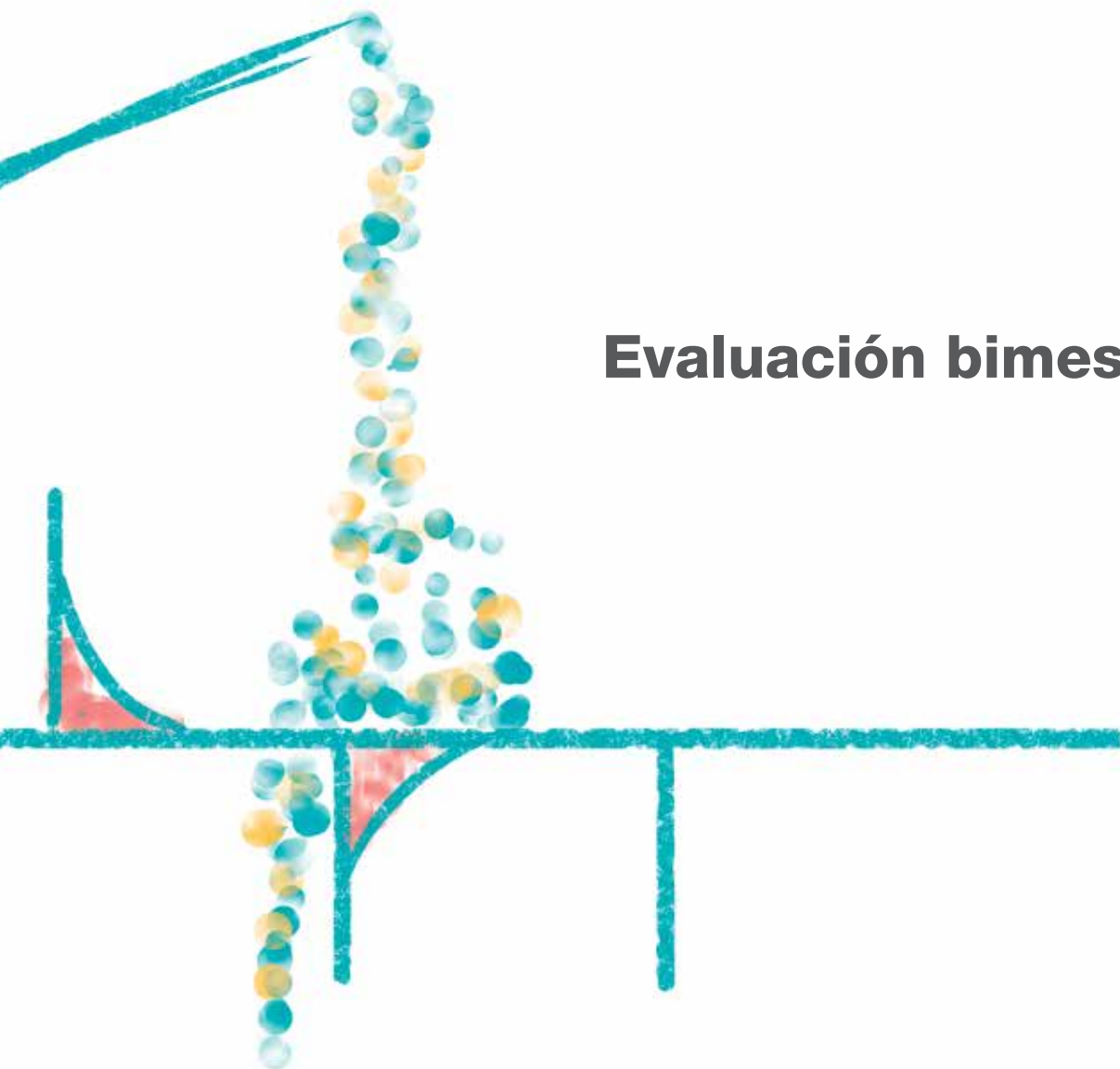
Andrade, H.G. (s.f.). "Cuando la valoración es instrucción y la instrucción es valoración: utilizando matrices analíticas para promover el pensamiento complejo y la comprensión". En Herland, Lois y Sh. Veenema, *Proyecto Cero*, pp. 91-99.





5

Evaluación bimestral



En nuestro país la normatividad relacionada con la evaluación de aprendizajes de los alumnos indica que, de manera periódica, se deberá dar información sobre el desempeño de los alumnos a los propios alumnos y a los padres de familia (Ley General de Educación, artículo 50). En educación primaria, se ha establecido una periodicidad bimestral para proveer esta información; de acuerdo con esta disposición, al finalizar cada ciclo escolar se deberán haber reportado cinco calificaciones parciales para cada alumno (cada una correspondiente a un bimestre evaluado), y el promedio de las calificaciones parciales por asignatura y grado (Acuerdo 696, artículos 6º y 8º).

De acuerdo con estos lineamientos, los docentes deben evaluar el aprendizaje de los alumnos cada bimestre. Esto implica una valoración de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes desarrolladas, y, de manera general, hasta dónde se han logrado los propósitos establecidos en el plan y los programas de estudio (Ley General de Educación, artículo 50). Para realizar estas evaluaciones los docentes pueden recurrir a una revisión y análisis del desempeño de cada uno de los alumnos.

El desempeño de los alumnos en un periodo dado puede hacerse utilizando diferentes recursos; por ejemplo: los trabajos en aula, las tareas que hayan realizado en casa, portafolios de evidencias, exposiciones o presentaciones, debates, mesas redondas, entre otros. A pesar de esta variedad de recursos a los que pueden acudir los docentes para revisar el desempeño de los alumnos, uno de los más utilizados es la aplicación de exámenes al final del bimestre (Picaroni, 2009; García-Medina *et al.*, 2011).

Dada la importancia de los exámenes bimestrales dentro de las prácticas de los docentes en México, se consideró de gran importancia analizar este tipo de recursos en este capítulo, identificando sus implicaciones para la valoración de los aprendizajes de diferente demanda cognitiva. En específico se pretende fortalecer la capacidad de valorar la congruencia del tipo de preguntas incluidas en los exámenes, con respecto a las metas de aprendizaje que representan los aprendizajes esperados. Así, este capítulo busca que los lectores continúen desarrollando la comprensión sobre la manera en

que se relacionan los aprendizajes esperados y los métodos para evaluarlos, enfocándose en el análisis de los exámenes de Español que aplicaron al final de algún bimestre en este ciclo escolar.

El análisis tendrá como propósito que los lectores valoren la suficiencia del examen para dar información sobre los aprendizajes esperados que se pretendían desarrollar en un bloque de Español con base en las metas de aprendizaje. Valorarán la adecuación de los métodos utilizados para evaluar los aprendizajes esperados e identificarán alternativas de mejora del examen bimestral con respecto al aumento de la demanda cognitiva. Finalmente, reflexionarán sobre los propósitos que persiguen con los exámenes bimestrales y la manera en que utilizan los resultados.

Se encontrarán algunos ejemplos como guía tanto para el análisis de exámenes como para la generación de alternativas de demanda cognitiva alta de dichos exámenes.

Materiales para desarrollar las actividades de este capítulo

Los materiales que usted utilizará para llevar a cabo las actividades que se plantean en este capítulo son:

- a) Exámenes de Español de algún bimestre y la planeación correspondiente a ese mismo bloque.
- b) Plan de estudios y programa de la asignatura de Español del grado en que usted imparte clases.
- c) Hojas y papel o computadora con que realizar las actividades.

Actividades por desarrollar

En este apartado realizaremos cuatro actividades de tres tipos: análisis de ejemplos de exámenes, evaluación de los propios exámenes bimestrales empleados y, por último, empezaremos a crear alternativas a las actividades que se han analizado. Para ello será necesario que siga la secuencia que se propone en cada actividad, pasando a la siguiente únicamente cuando se haya completado la anterior.

Actividad 1. Análisis de un examen bimestral

Propósito

Identificar los aprendizajes esperados con los que se relacionan las preguntas o ejercicios incluidos en un examen bimestral, se clasifiquen de acuerdo con una tipología de metas de aprendizaje y se valore la adecuación de los métodos de evaluación utilizados con respecto al tipo de aprendizajes.

Indicaciones

- 1.1** Revise con cuidado el ejemplo que a continuación se presenta, en el cual se analiza la correspondencia entre los aprendizajes esperados y los métodos de evaluación que se incluyen en un examen bimestral que un docente de quinto grado compró para evaluar la asignatura de Español.

En la figura 1 podrá ver un extracto del examen bimestral y en la tabla 5.1 se juzga la demanda cognitiva de las preguntas de la prueba y su correspondencia con el nivel de demanda cognitiva de los aprendizajes esperados con los que se relaciona.

Como se podrá observar, la mayor parte de las preguntas se ubica en las categorías de *conocimiento* y *razonamiento* como meta de aprendizaje y opción múltiple como método de evaluación. Sin embargo, considerando la demanda cognitiva de los aprendizajes esperados sería más adecuado emplear reactivos que permitieran evaluar habilidades de desempeño o razonamiento.

Por otro lado, usted podrá notar que, por lo regular, son sólo unos cuantos los aprendizajes esperados que se suelen evaluar mediante exámenes que se adquieren de terceros y que la mayoría de los reactivos son sólo del nivel de *conocimiento* y *razonamiento*; asimismo, la utilización de pruebas elaboradas por personas que no estuvieron en el aula durante los procesos de enseñanza y aprendizaje obstaculizan la evaluación de otras metas de aprendizaje que también se persiguieron durante determinado bloque y que, por lo tanto, también convendría haber evaluado. Por ello, es conveniente preguntarse si la adquisición de exámenes es una actividad que conviene continuar realizando. Nuestra postura es que no; el maestro puede construir mejores herramientas de evaluación porque conoce mucho mejor las metas de aprendizaje que se propuso con su grupo.

Figura 1 | Extracto de examen del primer bimestre de Español. Quinto grado

Español

1. Lee el texto, luego rellena las opciones correctas. (10 aciertos.)

La toma de Zacatecas.

Pancho Villa se presentó en las inmediaciones de Zacatecas, por la tarde del 22 de junio de 1914, y determinó que la batalla comenzaría a las 10 de la mañana del día siguiente. -Juntas se moverán todas las fuerzas a esa hora. Nadie entrará un minuto antes ni un minuto después- ordenó el -Centaurio-. La señal para comenzar sería el disparo de un cañón.

El disparo de cañón a las diez de la mañana en punto anunció la batalla. Los villistas avanzaron por los cuatro puntos cardinales, con la intención de arrebatar a los federales sus posiciones en la Bufa, el Grillo, la Sierpe, Loreto y el cerro de la Tierra negra. Cuarenta cañones -28 por el norte y 12 por el sur- entraron en acción al mismo tiempo, para apoyar el despliegue de la infantería, que ascendía presurosa por los cerros que rodeaban la ciudad.

Los veintidós mil hombres de la División del norte se movían en completa armonía, bajo la dirección de Felipe Ángeles. El general había logrado la perfecta conjunción entre las brigadas del ejército villista.

Ángeles estaba enardecido; parecía encontrarse en una dimensión diferente al resto de los hombres, en un sitio privilegiado, exclusivo para el guerrero. Las granadas estallaban encima de su punto de observación, o lo rebasaban por completo. Con sus binoculares, alcanzaba a divisar

al abanderado que corría sin parar al frente de su brigada. Entonces calibraba nuevamente los cañones y alargaba el tiro para apoyar el asalto final de la infantería sobre alguna posición.

En medio del fuego de la fusilería, Ángeles tomó su caballo para cerciorarse del estado que guardaban otros puntos de la batalla. En camino a Loreto encontró a Villa. Ambos generales, con sus estados mayores, cabalgaron juntos mientras oían -alegremente- los disparos de la artillería villista. Los cañones federales intentaban pegarle al numeroso grupo; sus tiros, sin embargo, quedaban cortos.

Una granada explotó a escasos tres metros de donde se hallaban Ángeles y Villa, que observaban el combate. El humo cubrió por algunos instantes a los dos jefes y a sus hombres. Cuando el humo desapareció, había varios cadáveres mutilados. Para mala fortuna, no había sido disparado por el enemigo. El proyectil era villista y explotó en manos de un artillero que preparaba su lanzamiento. Para evitar que los soldados entraran en pánico o pensarán en el riesgo que corrían al manejar las bombas, Ángeles gritó: -No ha pasado nada, hay que continuar sin descanso; algunos se tienen que morir, y para que no nos muramos nosotros es necesario matar al enemigo. ¡Fuego sin interrupción!

Alejandro Rosas
<http://www.bicentenario.gob.mx>

1. ¿Qué tipo de texto acabas de leer?

- ☒ Novela.
- ☒ Noticia.
- ☒ Reportaje.
- ☒ Reseña histórica.

2. ¿Cuál es la idea principal en el texto?

- ☒ Leemos sobre el comienzo de la lucha de Independencia de México, en la ciudad de Zacatecas.
- ☒ Ahí se narra cómo transcurrió una de las batallas de la Revolución mexicana, en la ciudad de Zacatecas.
- ☒ Ahí se relata la ruta que siguió la División del norte, durante la Revolución mexicana.
- ☒ Ahí conocemos un fragmento de la biografía de Felipe Ángeles y Francisco Villa.

1. ¿De cuántos párrafos consta el texto?

☒ 7. ☐ 8. ☐ 6. ☐ 34.

4. ¿En qué opción se muestra una relación de causa y consecuencia citada en el texto anterior?

☒ 1. Pancho Villa determinó que la batalla comenzaría a las 10:00 de la mañana.
☒ 2. La señal de partida sería el disparo de un cañón.
☒ 3. El general Ángeles había logrado la perfecta conjunción entre las brigadas del ejército villista, así que los veintidós mil hombres de la División del norte se movían en completa armonía.
☒ 4. Una granada explotó cerca del batallón.

5. ¿En qué opción se muestra el orden cronológico de los acontecimientos narrados en el texto?

☒ 1. El ejército de la División del norte atacó la ciudad, antes de que llegase Villa.
2. Ángeles tomó su caballo y fue en busca de Villa.
3. En el camino, los dos generales fueron atacados por granaderos, pero lograron escapar.
4. Ángeles ordenó el cese al fuego al ver que sus hombres no sabían manejar las bombas.
5. El ejército huyó escondido en los cerros que rodean la ciudad.

☒ 1. El ejército de la División del norte comenzó el ataque a la orden del general Felipe Ángeles.
2. Ángeles y Villa avanzaron junto con la tropa hasta llegar al centro de la ciudad.
3. Al llegar a la ciudad, los dos generales lanzaron granadas a los enemigos hasta rendirlos.
4. Ángeles ordenó finalizar la batalla, al darse cuenta de la cantidad de soldados heridos por armas de fuego.
5. La batalla terminó a la señal de un disparo de cañón.

☒ 1. Una granada explotó accidentalmente en las manos de un soldado villista.
2. Ángeles y Villa se dieron cuenta, pero ordenan que continúe el fuego, pese a los soldados heridos y fallecidos durante el incidente.
3. Los hombres de la División del norte avanzaron a la ciudad, rodeando los cerros.
4. Ángeles y Villa ganaron la batalla.
5. El disparo de un cañón a las 10 de la mañana sirvió de señal para el cese al fuego.

☒ 1. Villa llegó a Zacatecas y, a la señal de un cañonazo, se anunció el principio de la batalla.
2. La División del norte entró en acción, para ello ascendió por los cerros que rodeaban la ciudad.
3. Ángeles cabalgó para cerciorarse del estado que guardaban otros puntos de la batalla y, en el camino, se encontró con Villa.
4. Una granada del propio ejército villista explotó por accidente cerca de donde se hallaban Ángeles y Villa.
5. Ángeles ordenó que continuase con el fuego, para evitar que los soldados entrasen en pánico al enterarse del riesgo que corrían al manejar las bombas.



Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa

Tabla 5.1 | Relación del examen bimestral con los tipos de metas de aprendizajes y métodos de evaluación

1	2	3				4				5				6
Número de pregunta	Aprendizaje esperado con el que se relaciona	Tipo de meta de aprendizaje				Tipo de método				Método que se podría haber empleado				Observaciones
		Conocimiento	Razonamiento	Habilidades	Creación de productos	Selección de respuesta	Respuesta extendida	Desempeño	Comunicación personal	Selección de respuesta	Respuesta extendida	Desempeño	Comunicación personal	
1	Identifica información complementaria en textos que relatan sucesos relacionados.	x				x						x		La pregunta sólo requiere de memorización de conceptos.
2	Identifica información complementaria en textos que relatan sucesos relacionados.		x			x						x		Para la comprensión lectora es necesario detectar varias ideas importantes para poder determinar cuál es la más importante.
3	Organiza un texto en párrafos con oración tópico y oraciones de apoyo, empleando puntuación y ortografía convencionales.	x				x						x		Contestar esta pregunta requiere sólo de observar el texto.
4	Identifica información complementaria en textos que relatan sucesos relacionados.		x			x						x		Aunque se considera de razonamiento, sigue remitiéndose sólo a un texto.
5	Organiza un texto en párrafos con oración tópico y oraciones de apoyo, empleando puntuación y ortografía convencionales.		x			x						x		Ésta es quizás la pregunta que requiere de mayor razonamiento, aunque la única referencia de análisis es el texto, igual que la pregunta anterior.

Actividad 2. Análisis de los propios exámenes bimestrales

Propósito

Analizar la adecuación de los reactivos que se incluyen en los exámenes bimestrales y en función de ello valorar la conveniencia de utilizar otras herramientas de evaluación que permitan evaluar de mejor manera las metas de aprendizaje.

Indicaciones

- 2.1** Del bloque que usted ha seleccionado para trabajar este capítulo de MAPE, le solicitamos que recupere todos los aprendizajes esperados de la asignatura de Español y, posteriormente, los clasifique de acuerdo con el nivel de demanda cognitiva. A manera de ejemplo, incluimos los aprendizajes esperados de uno de los proyectos del primer bloque de quinto grado (véase la tabla 5.2). Recuerde que los verbos son importantes para determinar el tipo de meta de aprendizaje.

Ahora que hemos analizado un ejemplo de examen bimestral es momento de revisar los que usted emplea en su grupo para evaluar a sus alumnos al final del bimestre. En primer lugar, le pediremos que seleccione el examen bimestral de Español que usted aplicó para evaluar un bloque (no importa si lo diseñó o lo adquirió).



Tabla 5.2 | Clasificación de aprendizajes esperados de los proyectos del bloque I de Español

Proyecto	Aprendizaje esperado	Tipo de meta de aprendizaje			
		Conocimiento	Razonamiento	Habilidades	Creación de productos
Práctica social del lenguaje. Reescribir relatos históricos para publicarlos	Identifica información complementaria en dos textos que relatan sucesos relacionados.	x			
	Registra, en notas, los aspectos centrales de una exposición oral.			x	
	Organiza un texto en párrafos con oración tópico y oraciones de apoyo, empleando puntuación y ortografía convencionales.			x	
	Usa palabras y frases que indican sucesión y simultaneidad, así como relación antecedente-consecuente al redactar un texto histórico.				x

2.2 A partir del examen bimestral de Español que eligió, le solicitamos que haga un análisis de la correspondencia entre el nivel de demanda cognitiva de los aprendizajes esperados que evaluó con el examen y el método de evaluación empleado. Es una actividad con la que usted seguramente ya está muy familiarizado porque la hemos realizado en varias ocasiones a lo largo de este material. En la tabla 5.3:

- a) Registre en la columna 1 el número de las preguntas incluidas en el examen bimestral.
- b) Anote en la columna 2 el aprendizaje esperado con el que se relaciona cada pregunta. Tome como referencia únicamente los aprendizajes esperados del bloque que está evaluando.
- c) En la columna 3 clasifique los aprendizajes esperados según su nivel de demanda cognitiva.
- d) En la columna 4 clasifique las preguntas de acuerdo con la tipología de métodos de evaluación.

- e) Analice la adecuación del método de evaluación utilizado en cada pregunta, reactivo o ejercicio, de acuerdo con el tipo de aprendizaje que pretendía evaluar, y señale en la columna 5 si sería necesario que empleara otro método de evaluación.
- f) Anote las observaciones que tenga a cada pregunta, de acuerdo con los resultados de su análisis.

Tabla 5.3 | Relación del examen bimestral con los tipos de metas de aprendizajes y métodos de evaluación

[illegible]

Actividad 3. Reflexión sobre los alcances y las limitaciones del examen bimestral

Propósito

A partir de los resultados de la actividad anterior, reflexionar sobre los alcances y las limitaciones de un examen bimestral.

A partir del análisis que ha hecho de un examen bimestral empleado para evaluar un bloque de Español, la siguiente actividad es un espacio para reflexionar sobre las implicaciones que tiene el uso de estos instrumentos de evaluación.

Indicaciones

3.1 Responda a las siguientes preguntas:

- a) ¿El examen consideró todos los aprendizajes esperados del bloque que usted seleccionó?
- b) En caso de que la respuesta a la pregunta anterior haya sido negativa, ¿qué aprendizajes esperados fueron omitidos en el examen?, ¿a qué tipo de metas de aprendizaje pertenecen?, ¿por qué considera que fueron omitidos?
- c) En general, ¿qué tipo de metas de aprendizaje fueron más evaluadas en el examen bimestral que se analizó?, ¿por qué considera que se evalúan más este tipo de metas de aprendizajes?
- d) ¿Qué limitaciones tiene el examen analizado para informar a los alumnos sobre su logro en los aprendizajes esperados del bloque de Español que usted seleccionó?
- e) Dada la potencialidad que tienen los proyectos para mostrar los aprendizajes que han logrado los alumnos, ¿considera que es necesario aplicar exámenes bimestrales para evaluar sus aprendizajes?, ¿por qué?
- f) ¿Qué desafíos representaría para usted utilizar las evidencias del trabajo de los alumnos en los proyectos como únicos recursos para evaluar los aprendizajes?

Actividad 4. Modificación de reactivos de un examen bimestral

Propósito

Reformular reactivos para que haya coherencia entre el tipo de aprendizaje esperado y el método de evaluación empleado.

Indicaciones

- 4.1** Revise en la tabla 5.4 el ejemplo de reactivo que se reformuló para adecuarlo al tipo de meta de aprendizaje que pretendía evaluar.



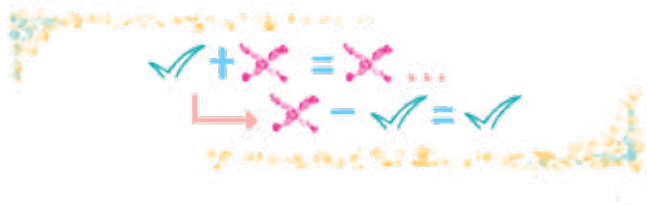
Tabla 5.4 | Ejemplo de reformulación de una pregunta de acuerdo con el tipo de meta de aprendizaje

Pregunta original	Aprendizaje esperado	Tipo de meta de aprendizaje				Análisis de la pregunta, reformulación y vinculación con el proyecto
		Conocimiento	Razonamiento	Habilidades	Creación de productos	
<p>¿Cuál de los siguientes textos corresponde a una norma del reglamento de uso de la Biblioteca del Aula?</p> <ul style="list-style-type: none">■ Permite que maestros se responsabilicen de la organización, conservación y uso de los materiales.■ Organizamos un mural donde todos exponemos los escritos de la biblioteca escolar.■ Los préstamos a domicilio serán el fin de semana.	Identifica el uso de oraciones impersonales en los reglamentos y las emplea al redactar reglas.	(Identifica) x		(Emplea las oraciones impersonales) x		<p>Análisis de la pregunta: La limitación de la pregunta original es que se enfoca sólo en el tipo de conocimiento, no en el de habilidades (que implicaría el de conocimiento). En el examen escrito se podría dar la siguiente consigna a los alumnos.</p> <p>Reformulación de la pregunta: La Biblioteca Central desea modificar su reglamento, añadiendo algunas reglas para que los estudiantes cuiden los materiales que leen, los devuelvan a los estantes después de usarlos y trabajen en silencio mientras se encuentren en la biblioteca. Redacte las reglas que podría añadir la Biblioteca Central en su reglamento. Explique por qué redactó las reglas de esa manera.</p> <p>En el proyecto: Después de redactar en equipo el reglamento de la Biblioteca de Aula, se podría pedir a los alumnos elaborar de manera individual (de tarea) un reglamento para una actividad familiar realizada cotidianamente (por ejemplo: lavar los platos, sacar a pasear al perro) o el uso de un aparato o mueble que también sea requerido por toda la familia (por ejemplo: televisión, refrigerador, computadora). Se les pide que consideren que el reglamento contenga título y al menos cinco reglas.</p>

- 4.2 Ahora revise su examen bimestral e identifique un par de preguntas que resultaron inadecuadas para evaluar algún aprendizaje esperado clasificado como *habilidades*.
- 4.3 Analice cómo podría evaluar este aprendizaje a partir del proyecto que realizan los alumnos y cómo se mejoraría la pregunta en el examen escrito. Puede ayudarse del ejemplo anterior, incluido en la tabla 5.4, en el que se retoma un aprendizaje esperado del bloque I de tercer grado de Español. Ahora hágalo usted y, si es posible, con algún colega.

Tabla 5.4 | Ejemplo de reformulación de una pregunta de acuerdo con el tipo de meta de aprendizaje

Pregunta original	Aprendizaje esperado	Tipo de meta de aprendizaje				Análisis de la pregunta, reformulación y vinculación con el proyecto
		Conocimiento	Razonamiento	Habilidades	Creación de productos	



En este apartado se han analizado exámenes bimestrales; sin embargo, la evaluación bimestral, como se indicó al inicio de este capítulo, implica tomar en consideración muchos otros aspectos. Una conclusión a la que se puede llegar en este capítulo es que los exámenes son útiles para evaluar grandes contenidos de demanda cognitiva básica, es decir, de conocimiento o razonamiento. Sin embargo, los proyectos o el trabajo en el aula aumentan la demanda cognitiva hasta la creación de productos y, en este sentido, se debe considerar cuáles son los instrumentos o herramientas de evaluación que ayuden a evaluar aprendizajes complejos y de demanda cognitiva alta. Entonces surge una pregunta: si la demanda cognitiva alta se refleja con mayor facilidad en el trabajo cotidiano de aula, ¿qué valor tendría un examen de conocimientos para una evaluación bimestral?

A manera de conclusión

Las evaluaciones bimestrales pueden retomar diferentes recursos para describir el avance de los alumnos con base en los aprendizajes esperados. En este capítulo se ha observado que los aprendizajes esperados para un bimestre en una materia específica pueden ser diversos con respecto a su demanda cognitiva; es decir, por lo general comprenden conocimientos, razonamientos, desarrollo de habilidades de desempeño y la elaboración de productos.

Los exámenes bimestrales que comprenden preguntas altamente estructuradas, como las revisadas en este capítulo, pueden tener limitaciones para la evaluación de aprendizajes de demanda cognitiva diversificada, en especial cuando no son elaborados específicamente por los docentes a cargo del grupo evaluado. Dado que los exámenes elaborados por fuentes externas a la escuela son un recurso utilizado frecuentemente por los profesores mexicanos, es importante considerar los siguientes rasgos distintivos, que podrían tener implicaciones sobre la información que proporcionan y el tipo de juicios que se pueden derivar de ésta:

- La priorización y dosificación de los aprendizajes esperados y temas de reflexión que aborda no son siempre consistentes con el trabajo del maestro en el periodo en cuestión.
- Son de corta duración para evaluar los aprendizajes de un bimestre o periodo no tan corto.

- Por lo general, evalúan metas de aprendizaje de conocimiento y, en menos casos, habilidades de razonamiento, pero no incorporan la evaluación de habilidades de desempeño o consignas que impulsen al alumno a diseñar productos.
- Los métodos de evaluación de este tipo de exámenes son, en su mayoría, de selección de respuesta y en ocasiones de respuesta abierta.

Si se considera lo anterior, se podría decir que la utilización de exámenes altamente estructurados elaborados por fuentes externas evalúa sólo ciertos aprendizajes esperados, privilegiando aquellos con una demanda cognitiva baja y, quizá en algunos casos, no vinculados con las actividades realizadas a lo largo del periodo en cuestión.

Además, es importante reflexionar sobre lo que hay que hacer para emitir la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos al final del bimestre. Ante esto, podrían existir diferentes perspectivas, que no son necesariamente excluyentes: a) evaluar todos los aprendizajes esperados planteados en el bimestre; b) evaluar sólo los aprendizajes esperados prioritarios identificados en la evaluación diagnóstica del bimestre; c) evaluar los aprendizajes esperados de los cuales no se obtuvo evidencia durante el bimestre mediante otros medios; d) evaluar los aprendizajes esperados de los que se esperaba mayor progreso de los alumnos.

Es importante que los docentes reflexionen sobre sus posturas ante la evaluación sumativa de los aprendizajes y los principios que las sustentan. Por ejemplo, es probable que la primera perspectiva esté centrada en una comprensión de la evaluación como una tarea de revisión acumulada de los aprendizajes logrados por los alumnos, con la intención de rendir cuentas de todo lo trabajado durante el bimestre. Esta perspectiva podría dejar de lado evidencias valiosas sobre el aprendizaje de los alumnos y desempeños auténticos que hayan realizado.

De acuerdo con lo anterior, se argumenta que las evaluaciones bimestrales son complejas e implican decisiones importantes por parte de los docentes. No obstante, para tomar estas decisiones es importante tomar en cuenta que los exámenes no son la única herramienta que puede dar información sobre el progreso de los alumnos; otras herramientas pueden ser:

- Proyectos desarrollados en aula haciendo uso de rúbricas.
- Actividades que den como resultado proyectos que impliquen el desarrollo de aprendizajes esperados de alta demanda cognitiva.
- Portafolios de evidencia que dejen ver lo que ha sido más significativo aprender para los alumnos y promover procesos de metacognición.
- Exámenes que incluyan preguntas que atiendan aprendizajes esperados de demanda cognitiva diversa; por ejemplo, las preguntas de razonamiento utilizadas en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).

Cabe mencionar que el trabajo colaborativo también es recomendable en la elaboración de instrumentos de evaluación bimestral, pues dos o más miradas al trabajo que se desarrolla pueden tener resultados más confiables y formativos, además de fortalecer la construcción de una comprensión y postura colectiva sobre los aprendizajes que se espera alcancen los alumnos y las prácticas de evaluación que se deben emplear en las escuelas.

Actividades para seguir aprendiendo

Para consolidar su reflexión sobre los propósitos de las evaluaciones diagnósticas, los exámenes bimestrales, la correspondencia entre los métodos de evaluación y el tipo de aprendizaje esperado por evaluar, así como sus alcances y limitaciones, conviene que invite a otros de sus colegas para que realicen las actividades de este capítulo y, posteriormente, compartan las respuestas a las preguntas que se les plantean y las reflexiones que han generado en torno al tema.

Además, lo invitamos a leer el siguiente texto:

Popham, W.J. (2006). "Demasiados objetivos relativos a la aplicación de pruebas". En *Evaluar mejor para enseñar mejor*. México: Santillana. Aula XXI. Cap. 3 y epílogo, pp. 45-51 y 181-189.



6

Las calificaciones



En sentido amplio, la educación como labor social otorga al docente la responsabilidad de “certificar” el grado que ha logrado cada estudiante en conocimientos y capacidades establecidas en el currículo. Esta certificación se lleva a cabo por medio de puntajes, categorías o calificaciones en las que, en teoría, se sintetiza el nivel de conocimientos y capacidades alcanzados por el estudiante. Sin embargo, los caminos que se toman para otorgar dichas calificaciones pueden ser variados, arbitrarios y muchas veces confusos (Ravela, 2009).

Al respecto, resultados de un estudio realizado en América Latina (Ravela, 2009) establecen que el principal problema de las calificaciones se centra en la falta de claridad y definición de los logros que hay que alcanzar; esto es, a pesar de que los documentos normativos suelen establecer una escala de calificaciones y, en el mejor de los casos, los procedimientos e instrumentos, éstos no especifican qué se espera de un alumno para que su desempeño sea considerado destacado, aceptable o insuficiente y reprobado.

Tomando como referente lo anterior, en este capítulo se destacará la importancia del enfoque que los docentes adoptan para determinar las calificaciones, diferenciando entre la calificación de carácter normativo (evaluación que toma como referente la media aritmética o promedio y compara a los sujetos entre sí) de la que tiene un enfoque criterial, que compara la situación de los alumnos con respecto a un estándar, definiendo lo que se considera adecuado (lo mínimo aceptable); es decir, se toma un referente de desempeño (aprendizajes esperados, competencias, etcétera).

De esta manera, se buscará que el lector reconozca su propia práctica de calificación, así como las implicaciones que ésta conlleva en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Materiales para desarrollar las actividades de este capítulo

Los materiales que usted utilizará para llevar a cabo las actividades que se plantean en este capítulo son:

- a) Hojas y papel o computadora con que realizar las actividades.

Actividades por desarrollar

En este apartado encontrará actividades que buscan reconocer y analizar las prácticas de calificación y la manera en que se determinan. Para ello será necesario que siga la secuencia que se plantea en cada una de las actividades.

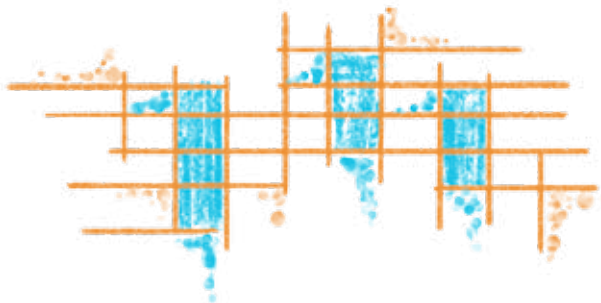
Actividad 1. Lectura informativa sobre calificación de las evaluaciones

Propósito

Reflexionar sobre la práctica de calificación a partir elementos que favorezcan su redefinición.

Indicaciones

- 1.1** Lea el siguiente resumen de la conferencia *La calificación de las evaluaciones*, que puede consultar en: <http://www.youtube.com/watch?v=gsdREpA9ZA0>



Calificación normativa vs. criterial

La tarea de un docente es por mucho diferente a la de un entrenador de alto rendimiento, ya que en el caso del entrenador lograr que algunos de sus atletas sobresalientes logren una medalla, se considera un éxito en los propósitos. Por el contrario, el docente (sobre todo en educación básica) deberá buscar que todos sus alumnos alcancen un nivel mínimo adecuado, y además que los más capaces lleguen a niveles superiores. En este sentido, la evaluación debería permitir saber no sólo quiénes alcanzaron o no el objetivo (evaluación sumativa) al final del trayecto, sino que es necesario que ofrezca información que ayude a los alumnos a lograrlo (evaluación formativa). Para esto, se distinguen dos formas que pueden determinar las calificaciones de los alumnos:

- a) **Calificación con referencia a la norma estadística (normativa):** se obtiene al comparar a los sujetos entre sí o, lo que es lo mismo, con la *norma estadística* (la media). Permite definir un orden según el lugar que ocupen (1°, 2°, 3°...). Sin embargo, no es posible saber la distancia que separa a unos de otros (el intervalo). No es posible definir la diferencia entre el 1° y el 2° o el 50°, distancia que podría ser muy grande o muy pequeña.
- b) **Calificación con referencia a un criterio (criterial):** se obtiene al comparar a los sujetos con un *criterio o estándar preciso* que define lo que se considera mínimo aceptable. En este caso es posible saber cuántos de los sujetos cumplen o no con el estándar y, por ende, si se están cumpliendo los objetivos. Si la mayoría de los alumnos cumple, se estarán consiguiendo los objetivos; si son pocos, será indicio de problemas.

Además de estas formas de calificar, se deben tener en cuenta los juicios de valor que se pueden hacer al momento de determinar la calificación:

- a) **Juicios de valor relativos:** comparan a los sujetos entre sí y los ordenan de mejor a peor. Sin embargo, en este caso es indispensable reconocer que no siempre es lo mismo *mejor que bueno*, *ni peor que malo*, ya que ser mejor que alguien muy malo puede ser malo, y ser peor que alguien muy bueno puede ser bueno.

Ejemplo: Carreras de 100 metros, 10 corredores.
 Olimpiada: 1°=9.75"; 10°=10.15". ¿Es malo el último?
 Universiada: 1°=11.50"; 10°=13.25". ¿Es bueno el primero?

b) Juicios de valor absolutos: comparan a los sujetos con un criterio y los agrupan si lo alcanzan o no: bueno o malo. No importa que no se ordene uno por uno a todos los que cumplan; tampoco se buscará una distribución que se ajuste a la *curva normal*.

Ejemplo: Prueba de condición física para jóvenes.
El estándar es recorrer al menos 1 000 m en 15'.
Escuela 1: 75% de los alumnos alcanzan el estándar.
Escuela 2: 25% de los alumnos lo consiguen.

Aspectos que hay que considerar en la evaluación

Algunos de los aspectos que los maestros dicen considerar al asignar una calificación bimestral incluyen aquellos que tienen que ver con el desempeño del alumno en la materia, como el examen que se aplicó al final del bimestre, las tareas hechas en casa y el trabajo en aula, pero también se incluyen otros que, aunque importantes, no tienen que ver con el desempeño en la materia, como asistencia, puntualidad, disciplina, limpieza, etc. Asimismo, el peso que se asigna a estos aspectos parece en muchos casos arbitrario.

La conducta del alumno, su asistencia a clases y su puntualidad son aspectos relevantes de la tarea educativa, ¿por qué no considerarlos al calificar? La respuesta es simple: son dimensiones diferentes del desempeño en las materias: competencia lectora y conducta de un alumno pueden ser similares, pero también puede haber alumnos que lean bien y tengan mala conducta o viceversa. Confundir las dimensiones no ayuda a mejorar la lectura ni tampoco la conducta. La calificación de lectura debe referirse sólo a esa competencia, y el juicio sobre la conducta deberá manejarse por separado.

Es necesario saber distinguir para unir, ya que de lo contrario se estará promoviendo una calificación por alquimia matemática sin sentido sustantivo o por impresión subjetiva, donde el problema no será el número o la letra reportados sino usarlos sin sentido, sin puntos de referencia estables y claros.

Cómo llegar a la calificación numérica

Una manera usual de calificar un examen, que a primera vista parece razonable, es la siguiente:

- Se elabora un examen con cierto número de preguntas (10, 50, 100...).
- Se revisan las respuestas de los alumnos y se marcan las que son correctas y las incorrectas.

- Se cuentan los aciertos y se asigna una nota según el porcentaje del total que representan.
- En nuestro sistema de calificaciones, en que la nota máxima es 10, esa nota corresponde a 100% de aciertos, 9 a 90%, etcétera.

En este caso es conveniente mencionar que no es adecuado calificar así por varias razones: si todas las preguntas son fáciles, acertar todas las respuestas no nos dirá gran cosa; si son muy difíciles, tampoco dice mucho el que un alumno tenga pocos aciertos. Entonces, ¿cuál es el balance adecuado de preguntas de dificultad alta, media o baja?

Lo más conveniente será adoptar un enfoque criterial, lo que implica definir los criterios de referencia que precisen lo que los alumnos deberán conocer, saber hacer... en cierto momento (estándares); diseñar evaluaciones que podrán ser exámenes con ítems de opción múltiple, aunque lo más apropiado sería emplear trabajos más amplios, tipo proyectos en los que se precise qué tipo de respuesta o producto se considera evidencia de que se ha alcanzado cierto estándar. En estos casos las herramientas para hacer mejores evaluaciones serán las rúbricas y los mapas de progreso.

Martínez Rizo, F. (2012). *La calificación de las evaluaciones*. Consultado el 17 de junio de 2013 en: <http://youtu.be/gsdREpA9ZA0>

1.2 A partir de la lectura previa, responda las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué tipo de calificación usted realiza generalmente (normativa/criterial)?
- b) ¿Por qué se sugiere no mezclar aspectos ajenos al desempeño en el momento de calificar? ¿De qué manera podría beneficiar o perjudicar la calificación de los alumnos esta medida?
- c) ¿Qué tipo de calificación se recomienda llevar a cabo?, ¿por qué?

Actividad 2. Reflexión sobre las prácticas de calificación

Propósito

Reflexionar sobre las prácticas de calificación que se aplican a partir de un estudio de caso y sobre el sentido de asignar calificaciones a los estudiantes.

Indicaciones

2.1 A continuación se ejemplifican, mediante un estudio de caso, algunas situaciones que se viven en la práctica educativa, así como las diversas formas en que los docentes suelen emplear los criterios para otorgar una calificación. Lea con atención el caso de la maestra Evangelina y analice la información que se plantea en el texto.

Caso de la maestra Evangelina

La maestra Evangelina acaba de ser designada directora de la escuela primaria 16 de Septiembre, una escuela de organización completa. A su llegada, pidió ayuda a los docentes para familiarizarse con los procesos habituales de la escuela, con los alumnos, sus familias y la comunidad, y con las necesidades prioritarias que habría que abordar.

Una de las preocupaciones principales de Evangelina era conocer el progreso de los alumnos que asistían a la escuela, pues pensaba que entre todos los docentes podrían diseñar acciones comunes para superar las dificultades que detectaran. Al comentar con los docentes esta preocupación, éstos le sugirieron revisar las calificaciones de los bimestres transcurridos, pues eso le daría una buena idea del progreso de los alumnos y sus necesidades.

Revisó el reporte de calificaciones de cada uno de los docentes, pero después de ver las calificaciones no sentía que contara con los elementos para identificar qué aprendizajes habían logrado los alumnos y cuáles no. Así, convocó a los docentes a una reunión para que juntos conversaran sobre las dudas que le habían quedado después de revisar las calificaciones.

Al iniciar la reunión, Evangelina comenzó diciendo que ella creía firmemente que las “escuelas deben ser lugares de aprendizaje reflexivo no sólo para los alumnos, sino también para los maestros” (Perkins, 2008: 217); que entendía que la materia principal de reflexión eran los múltiples aspectos de las prácticas que realizaban en las aulas y en la escuela y que buscan una tarea compartida entre todos: que los alumnos logren los aprendizajes esperados. Posteriormente les planteó las siguientes preguntas como guía de la conversación:

- ¿Qué aspectos consideran para calificar?
- ¿Cómo valoran cada uno de los aspectos?
- ¿Cómo combinan los diferentes aspectos para construir la calificación final?

Se hizo una larga pausa después de que Evangelina habló. Luego el maestro de sexto grado, Julián, pidió la palabra: “Evangelina, sé que nosotros te sugerimos ver las calificaciones para familiarizarte con el progreso de los alumnos. Antes de entregar las de mi grupo volví a ver las listas y me surgieron muchas dudas. ¿Cómo sabrías qué significa para mí un 9 o un 5?, ¿cómo podrías verificar si las calificaciones fueron justas y que realmente reflejan de manera sintética lo que el alumno aprendió?, ¿qué pensarías si los alumnos que tiene Ana, que también da clase en sexto, tienen calificaciones diferentes: que soy muy duro o poco exigente?, ¿acaso no estamos trabajando en relación con los mismos aprendizajes esperados o acaso no entendemos lo mismo de cada aprendizaje esperado? Éste es apenas el tercer año que trabajo como docente frente a grupo, siempre he estado en esta escuela. Aunque es la primera vez que alguien me pregunta cómo califico, debo confesar que siempre ha sido una de mis preocupaciones. Como las calificaciones las ven los alumnos de nuestros grupos, los papás y ahora también, con las gráficas que pegamos afuera del salón, las ven otros alumnos y nuestros compañeros, pensé que en cualquier momento alguien llegaría a pedirme que hiciera explícita la manera en que obtuve los números que finalmente están en las listas y gráficas.

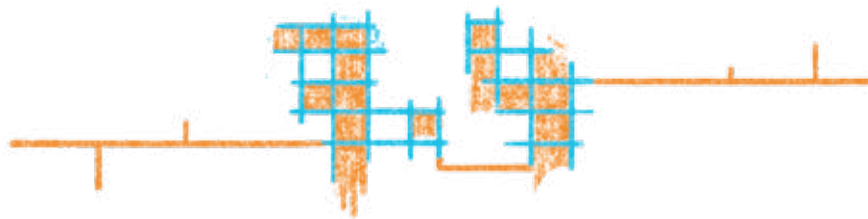
“Cuando comencé a dar clases sabía que tenía que asignar una calificación cada bimestre, pero cierto es que no sabía cómo hacerlo. Como alumno, siempre me calificaron exámenes, tareas, trabajos hechos en clase, participación, esfuerzo y disposición para el trabajo; y cuando estuve de practicante en las escuelas vi que los maestros también calificaban así. Entonces pensé que debía hacer algo similar.”

“Hice una lista de las actividades que se supone deben hacer los alumnos de sexto grado: asistir a clase, participar, hacer trabajos durante la jornada escolar, realizar tareas, responder

exámenes. Luego pensé que había otros aspectos, no necesariamente actividades que era importante considerar en la calificación, pues creo que dan un mensaje al alumno de lo que se espera que haga; por ejemplo: conducta, pues sería deseable que se portara bien en el aula; esfuerzo, haría que el alumno tuviera una mejor disposición para el trabajo; y limpieza, para que pongan empeño en que sus trabajos se vean bien.”

“Después de hacer la lista de actividades me pregunté cómo calificaría cada una de ellas. Con trabajos y tareas era fácil, entregado o no entregado. Si así lo hacía, sí era posible calificar todo lo que hacían los alumnos. Con los exámenes era similar, pues el número de aciertos entre el total es sencillo de calcular, y a eso todos estamos habituados. Pero con participación estaba perdido; así que lo que hice fue tomar como referencia al alumno que más pedía la palabra en clase, e hice como con el examen: el número de participaciones que tenía cada alumno la dividía entre las de aquel que más participaba. Conducta, esfuerzo y limpieza pensé que tendrían que basarse en mi percepción. Luego decidí que para la calificación bimestral debería darle mayor peso al examen (50%), y los demás puntos los dividí entre los otros aspectos que había calificado. La asistencia la valoro siempre al final, resto medio punto por cada falta que haya tenido el alumno.”

“Cabe decir que así sigo calificando; aunque sé que si alguna vez alguien me preguntara cómo hago para valorar conducta, por ejemplo, no sabría qué decirle, porque lo hago intuitivamente. También sé que cualquiera podría preguntarme de qué sirve que valore que entreguen o no la tarea, pero, la verdad sea dicha, si me pongo a ver qué hacen en cada tarea no acabaría nunca.”



2.2 Tomando como referente el caso de la maestra Evangelina, responda a las siguientes preguntas:

- a) En las prácticas de calificación que compartió el maestro Julián, identifique cuáles son similares a las que usted realiza.
 - b) ¿Qué le sugeriría al maestro Julián para mejorar sus prácticas de calificación?, ¿por qué?
 - c) Un compañero le comentó a Julián que había leído poco tiempo atrás que “el aprendizaje y la enseñanza pueden llevarse a cabo sin las calificaciones... el aprendizaje de los alumnos se beneficia de la retroalimentación, pero raramente se beneficia de las calificaciones” (Stiggins, Arter, Chappuis y Chappuis, 2007), ¿qué piensa usted sobre esto?
 - d) Si lo que se enuncia en la cita anterior fuera cierto, ¿para qué califica usted?
-



Actividad 3. Aspectos que se consideran para calificar

Propósito

Reflexionar sobre los aspectos que se incluyen en la calificación y reconocer la importancia de privilegiar evidencias sobre el nivel de logro de los aprendizajes esperados y sobre las propias actividades que realizan los alumnos (tareas, exámenes y otros).

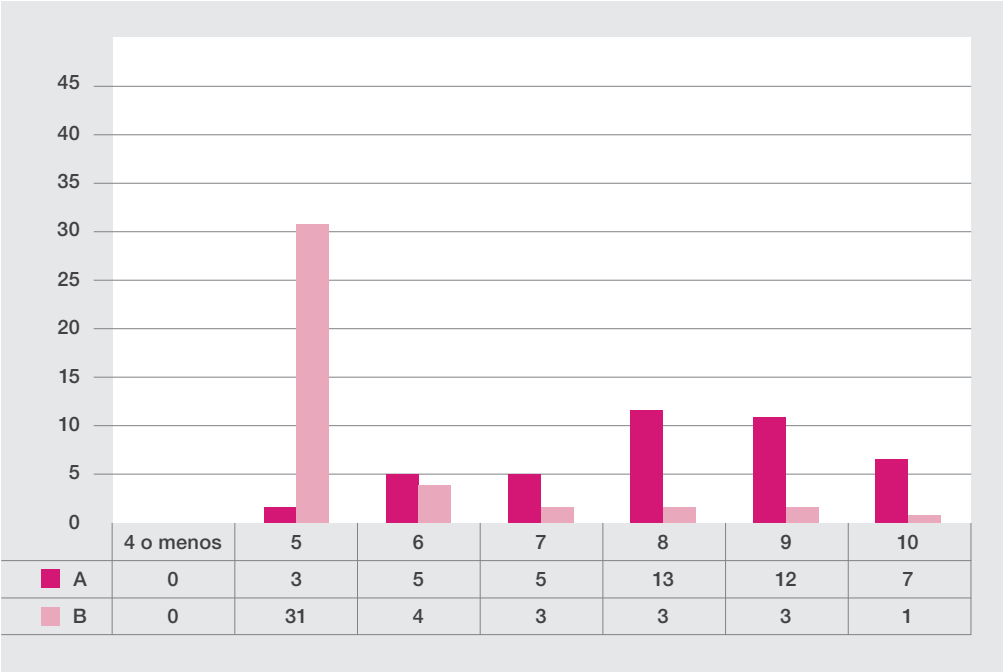
Indicaciones

3.1 Continúe la lectura del caso de la maestra Evangelina y responda las preguntas que se presentan del punto 1 al 5. Asegúrese de responder una pregunta a la vez, de modo que se consiga una mejor reflexión respecto al tema. Asimismo, se recomienda tener a la mano hojas en blanco en las que pueda organizar las respuestas a las diferentes preguntas de esta actividad.

Caso de la maestra Evangelina (continuación)

Después de la intervención de Julián, Evangelina externó algunas dudas respecto a las calificaciones de los maestros que dan clase en el mismo grado. Tomó como referencia la gráfica 4.1, que contiene las calificaciones del primer bimestre de los alumnos de tercer grado (ambos grupos con un total de 45 alumnos).

Gráfica 4.1 | Calificación del primer bimestre, tercer grado



- a) Con base en la gráfica 4.1 y de acuerdo con su experiencia explique a qué cree que se deben las diferencias que hay en los porcentajes de alumnos por calificación en los dos grupos.
- b) Para ayudar a Evangelina a comprender las calificaciones, los docentes de tercer grado señalaron qué aspectos tomaron en cuenta para determinar las calificaciones de sus respectivos alumnos. Observe y analice las siguientes tablas y responda las preguntas que se plantean a continuación.

Tabla 4.1 | Calificaciones de los grupos A y B

Grupo A. Ricardo		Grupo B. Josefa	
Apecto	Peso	Apecto	Peso
Examen bimestral	20%	Examen bimestral	70%
Tareas	20%	Tareas	10%
Trabajos en clase	20%	Trabajos en clase	10%
Participación	20%	Participación	10%
Disciplina	10%		
Asistencia	10%		

- c) ¿Qué le dice esta nueva información (tabla 4.1 de aspectos) sobre las calificaciones que se mostraron en la gráfica 4.1?
- d) ¿Qué opina respecto a la forma en que califica cada docente ahora que conoce los aspectos que consideraron?
- e) Si tuviera que elegir uno de los dos formatos para determinar la calificación de sus alumnos, ¿cuál elegiría?, ¿por qué?
- f) ¿Qué cambios haría al formato elegido (algunos aspectos por calificar, el peso otorgado a los que se incluyen, etc.)?, ¿por qué?

3.2 De acuerdo con los aspectos que cada docente considera para calificar en las tablas anteriores, ¿qué implicaciones cree que tendrían ambas formas de calificar para un alumno de tercer grado que cursó el primer bimestre en el grupo A y en segundo bimestre se cambió al grupo B? Considere lo siguiente:

- **Primer bimestre (grupo A), calificación 9:** no respondió completamente el examen (suele ponerse muy nervioso), por lo que sólo obtuvo la mitad de los puntos posibles. Sin embargo, cumplió con todas las tareas, no faltó a clase, participó constantemente, elaboró los trabajos y su disciplina fue adecuada.
- **Segundo bimestre (grupo B), calificación 7:** cumplió con todas las tareas y trabajos en clase. Sin embargo, participó poco en clase y en el examen obtuvo 6; al parecer suele ponerse nervioso al contestar exámenes.

3.3 De acuerdo con el análisis de la situación antes expuesta responda las siguientes preguntas:

- Al ver el cambio en la calificación del alumno, la madre de familia pide hablar con el docente a cargo del grupo B, ¿qué preguntas, críticas o propuestas cree que plantearía la madre de familia al docente?
- Si en este caso usted fuese el docente a cargo del grupo de tercero B, ¿cómo explicaría a la madre de familia el cambio en la calificación de este alumno? Argumente su respuesta.

3.4 Después de que los maestros de tercer grado presentaron los aspectos que tomaron en cuenta para asignar la calificación, Iván, a cargo del grupo de cuarto grado, comentó lo siguiente:

“Yo califico de manera similar a Josefa, la maestra de 3° B, le doy un alto peso al examen porque creo, o creía, que en los exámenes los alumnos tienen la responsabilidad de evidenciar los conocimientos que han obtenido. Sin embargo, ahora que escuchaba a Josefa pensé que tal vez un examen, por múltiples razones, no podría reflejar los aprendizajes de

los alumnos: a veces porque se ponen nerviosos, porque están teniendo un mal momento en casa y sus preocupaciones son otras, o porque lo que pregunto no necesariamente tiene que ver con lo que hicimos en el aula.”

“Esto me llevó a preguntarme algo que nunca me había planteado. Si un alumno, a través de los trabajos en clase, las aportaciones que hace, lo que desarrolla en sus tareas, me deja ver que ha alcanzado los aprendizajes esperados, pero luego en el examen de cierre, por nerviosismo u otras razones, no responde bien, ¿por qué es necesario considerar el examen dentro de la calificación si lo demás ya me informó sobre sus logros?”

“De hecho, si pensamos que el objetivo de la calificación es emitir un juicio sintético y tan preciso como sea posible de los aprendizajes de los alumnos, no entiendo ahora por qué, para asignar las calificaciones, tomamos como referencia las actividades que realizan los alumnos (tareas, exámenes, participaciones) y no los aprendizajes que pretendemos desarrollar.”

- ¿Qué opina respecto a lo que plantea el profesor Iván después de analizar la situación que se presentó en la reunión?
- ¿Qué necesitaría como docente para transitar de un sistema de calificación basado en las actividades que realizan los alumnos (exámenes, tareas, trabajos, etc.) hacia los logros de los aprendizajes esperados?



Actividad 4. Reflexión sobre otros aspectos de la calificación

Propósito

Reflexionar sobre la importancia de considerar los aspectos relacionados con los aprendizajes esperados de los alumnos y distinguir aquellos que se vinculan con las características personales de los alumnos (conducta, disposición, esfuerzo, etcétera).

Indicaciones

4.1 Analice la situación que se presenta a continuación y responda las preguntas que se plantean en los incisos a) al d). Anote sus respuestas en una hoja.

La maestra Ana está considerando el esfuerzo de dos alumnos para calcular su calificación con la esperanza de que uno de ellos aumente su motivación y otro la mantenga. A continuación se plantean ambos casos:

- Roberto es un alumno de sexto grado muy capaz que, en opinión de su maestra Ana, no está teniendo el nivel de desempeño que debería tener. Su calificación del segundo bimestre está entre 8 y 9. Su maestra decide asignarle 8 para ayudar a Roberto a que se dé cuenta que necesita esforzarse más; en otras palabras, lo castiga por no hacer más de lo que puede, con la esperanza de que él tome conciencia de ello y trabaje más en los siguientes bimestres.
- Paty es una alumna de sexto muy trabajadora que siempre entrega todo lo que se le pide, pero su nivel de desempeño no es el esperado. Su calificación del segundo bimestre está entre 7 y 8. Su maestra Ana decide asignarle 8 para aumentar su autoestima; es decir, la recompensa por ser trabajadora, con la esperanza de que siga motivada.

- a) De acuerdo con la calificación que obtuvieron Paty y Roberto, ¿qué se puede inferir sobre sus diferentes niveles de esfuerzo?, ¿qué ventajas y desventajas tiene que se incluya el esfuerzo o la motivación como parte de la calificación de una asignatura?

- b) ¿Qué ventajas y desventajas tiene incluir aspectos como la disciplina o la conducta al otorgar una calificación en una asignatura como Español?
 - c) ¿Qué implicaciones tiene incluir aspectos como la asistencia o la limpieza en los trabajos para otorgar una calificación?
 - d) Desde su perspectiva, ¿cuál tendría que ser el significado de la calificación bimestral de una asignatura?
-

Actividad 5. Criterios utilizados para calificar

Propósito

Reflexionar en torno a los criterios utilizados para calificar tareas, trabajos y exámenes e identificar el mensaje que se envía a los alumnos sobre lo que es importante aprender.

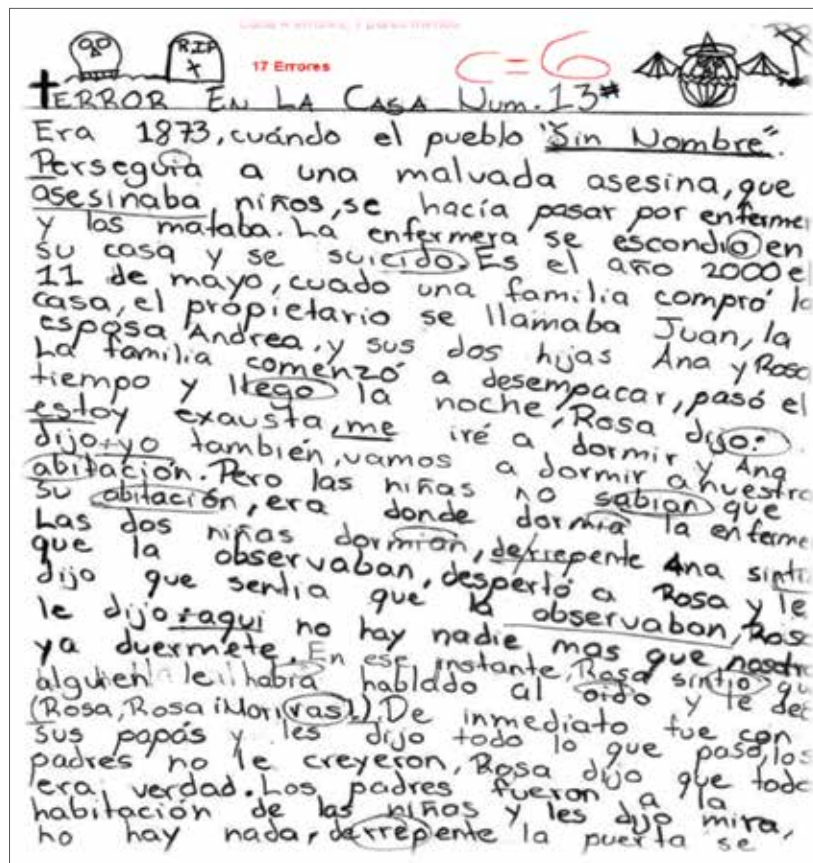
Indicaciones

- 5.1** A continuación se presenta un ejemplo de la manera en que se calificó una tarea (redacción de un cuento de terror). Se analizarán los aspectos que el docente consideró para otorgar la respectiva calificación. Lea cuidadosamente el ejemplo que se presenta a continuación.

La maestra Ana solicitó como tarea a sus alumnos (sexto grado) redactar un cuento de terror en al menos una cuartilla de extensión, expresando sus ideas de forma clara y coherente con el escenario, los personajes y la estructura general del cuento, de tal forma que se lograra crear un ambiente de suspenso o miedo.

La figura 1 muestra uno de los productos entregados por los alumnos de la maestra Ana. Léalo detenidamente y analice la manera en que fue calificado. Posteriormente conteste las preguntas que se plantean.

Figura 1 | Fragmento de la tarea calificada por la maestra Ana



Ana calificó la tarea de sus alumnos utilizando el siguiente criterio: el alumno recibe un 10 por entregar la tarea y le resta 1 punto por cada 4 errores ortográficos que tenga el trabajo (figura 1). Es decir:

$$\text{Calif. tarea} = 10 - \frac{\text{número de errores ortográficos}}{4}$$

5.2 A partir del análisis que hizo del ejemplo anterior, conteste las siguientes preguntas:

- a) ¿Considera usted que es adecuado el criterio que utilizó la maestra Ana para calificar el cuento?, ¿por qué?
- b) Al calificar sólo la ortografía, ¿qué mensaje envía la maestra Ana a sus alumnos?

5.3 Tomando en cuenta la siguiente información establezca los criterios que usted tomaría en cuenta para otorgar una calificación al producto de la figura 1.

BLOQUE II. Español. Sexto grado

Prácticas sociales del lenguaje: escribir cuentos de misterio o terror para su publicación.

Tipo de texto: narrativo

Aprendizajes esperados:

- Emplear verbos y tiempos verbales para narrar acciones sucesivas y simultáneas.
- Redactar párrafos usando primera y tercera persona.
- Escribir un cuento de terror o suspenso empleando conectivos para dar suspenso.

5.4 Conteste las siguientes preguntas:

- a) Con base en los aprendizajes esperados para el bloque II de Español de sexto grado, determine qué se busca realmente promover con el desarrollo de la actividad que culminó en el producto de la figura 1.
- b) Con base en los aprendizajes esperados expuestos para el bloque II de Español de sexto grado, ¿qué le sugeriría a la maestra Ana para lograr una mejor evaluación de los productos de sus alumnos? Argumente su respuesta.
- c) ¿Qué criterios diferentes de la ortografía hubiesen apoyado el objetivo de la actividad y, por ende, del proceso de enseñanza y aprendizaje?

5.5 Para complementar los ejercicios expuestos, elija una tarea que sus alumnos hayan realizado en el último bimestre e identifique lo siguiente:

- a) Los criterios que está utilizando para calificar la tarea o el examen.
- b) La congruencia que existe entre los criterios utilizados y los aprendizajes esperados que se desarrollarán.
- c) Los criterios que cree que deberían cambiar o ajustarse. Explique por qué.
- d) Identifique el mensaje que puede estar dando a sus alumnos con la forma en que los califica.
- e) Valore si el mensaje que está enviando es el que realmente quiere emitir; en caso contrario, ¿qué modificaciones haría para lograr el mensaje correcto?

A manera de conclusión

Este capítulo ha hecho evidente la importancia de asignar calificaciones de una manera más consciente por parte de los docentes. Se revisaron diferentes conceptos que subyacen a las prácticas de calificar que se llevan a cabo en las aulas, poniendo énfasis en la importancia de definir los logros que se evaluarán (referente curricular y su nivel de complejidad) y que se quiere que el alumno adquiera, el proceso o el tiempo que cada alumno requiere para asimilar ese referente (nivel de desempeño y criterios) y los instrumentos usados para otorgar “la calificación” (métodos de evaluación).

Dos conceptos importantes que orientan a los profesores sobre su forma de calificar son los de calificación normativa y calificación criterial. La primera es la que asigna la calificación mediante la comparación de los sujetos entre sí. La segunda la asigna mediante la comparación del sujeto con un criterio previamente establecido o estándar. Estamos seguros de que para cualquier alumno la asignación de calificación criterial posee mayor riqueza para mejorar su desempeño y, por ende, ofrece una mayor posibilidad de dar un sentido al número asignado.

Dado que la asignación periódica de calificaciones es un requisito normativo, convendría mejorar los sistemas mediante los cuales se obtienen y dar pasos en el sentido de ofrecer un significado para el alumno, el padre de familia y el propio docente sobre el avance de los alumnos. También convendría que la información que se dé oriente hacia dónde avanzar.

Otorgar una calificación implica determinar el grado que el alumno ha logrado en conocimientos o capacidades establecidas en el currículo, tomando como referencia los aprendizajes esperados en cada caso, por lo que resulta indispensable establecer y, sobre todo, distinguir aspectos que sirvan como puntos de referencia claros y estables para resumir dichos aprendizajes. Unos criterios bien establecidos darán insumos al alumno y al docente para saber qué mejorar y cómo hacerlo.

Es necesario recordar que todo esfuerzo realizado de forma grupal, es decir, en colectivo y no aisladamente obtendrá mejores resultados para la comunidad escolar. El establecimiento de criterios para evaluar en cada institución no es un asunto menor; si se establecen conjuntamente los alumnos sabrían que todos los profesores aplican los mismos criterios y no habría diferencias tan marcadas, como se pudo constatar en el caso de la maestra Ana que vimos anteriormente.

Si bien estas actividades confirman la importancia de analizar las prácticas de calificación llevadas a cabo por los docentes, también muestran la congruencia y el hilo conductor de los capítulos revisados con anterioridad.

Actividades para seguir aprendiendo

Para consolidar su conocimiento y reflexión respecto a la forma de llevar a cabo el proceso de calificación, se recomienda:

Consultar la videoconferencia:

La calificación de las evaluaciones, de Felipe Martínez Rizo, que encontrará en la liga: <http://www.youtube.com/watch?v=gsdREpA9ZA0>

Con el fin de encontrar ideas adicionales acerca de las fortalezas y debilidades de la práctica de calificación, se recomienda hacer la lectura completa del siguiente texto:

Andrade, H.G. (s.f.). “Cuando la valoración es instrucción y la instrucción es valoración: utilizando matrices analíticas para promover el pensamiento complejo y la comprensión”. En Herland, Lois y Sh. Veenema, *Proyecto Cero*, pp. 91-99.



A decorative graphic in the bottom left corner of the page, consisting of a dense cluster of overlapping circles or bubbles in various colors including purple, orange, yellow, and blue. The bubbles vary in size and opacity, creating a vibrant, textured effect.

7

Comunicación de los resultados

Como se ha visto, la evaluación formativa o para el aprendizaje privilegia la reflexión sobre lo que se va aprendiendo en confrontación con lo que se intenta aprender y lo que en realidad se logra, lo que hace posible anticipar el siguiente paso en el proceso de enseñanza y, sobre todo, ofrecer una *retroalimentación* apropiada que favorezca la mejora del trabajo del alumno, así como el control en su proceso de aprendizaje (Ravela, 2009).

En este sentido, Stiggins (2007) establece que para realizar una buena evaluación formativa en aula hay que considerar ciertos elementos, que implican la definición de metas de aprendizaje o aprendizajes esperados (¿qué evaluar?), como parte de un proceso evaluativo en el que será fundamental la comprensión profunda por parte del docente de las metas de aprendizaje, su nivel de complejidad y la importancia de privilegiar los aprendizajes de alta demanda cognitiva (como se ha visto en el capítulo 1).

Asimismo, se debe definir un método de evaluación (¿cómo evaluar?), que se empleará de acuerdo con las estrategias de evaluación resueltas en función de las metas de aprendizaje de la actividad o proyecto (por ejemplo, tareas auténticas y rúbricas).

Finalmente, al emplear la evaluación formativa hay que considerar la comunicación de los resultados (retroalimentación), cuidando que la información que se ofrezca a los alumnos sea clara y oportuna, pero, sobre todo, continua, devolutiva y orientadora, de tal forma que impulse su aprendizaje.

La importancia de esa comunicación se sustenta en datos recabados en estudios que se centran en las prácticas de evaluación en escuelas de educación primaria en México y América Latina (García-Medina, 2011; Picaroni, 2009; Ruiz y Pérez, 2014), donde se reporta que la retroalimentación que los docentes hacen por escrito no ofrece información suficiente a los destinatarios, ya que la mayoría de los profesores (70%) suelen privilegiar la revisión de trabajos y tareas mediante una firma o sello; esta deficiencia también se observa en el marcaje de aciertos y errores y en calificaciones que se otorgan a los alumnos, que no tienen ningún sentido para ellos. En contraposición, la

retroalimentación oral resulta más descriptiva; incluso, poco más de 70% de los docentes afirma dar una explicación a sus alumnos sobre cómo se podrían solucionar errores cometidos en actividades o proyectos.

Por lo anterior, este capítulo pretende ayudar al lector a reconocer sus propias prácticas de retroalimentación y sus implicaciones, identificando los beneficios de fomentar una retroalimentación que provea información sobre lo que se ha alcanzado y lo que se requiere mejorar para conseguir una meta específica (referente), a la vez que cuide el impacto afectivo que pueda tener.

Materiales para desarrollar las actividades de este capítulo

Como apartado de cierre para este documento, se buscará integrar las reflexiones y los trabajos desarrollados en los capítulos anteriores, así que los materiales que usted necesitará para llevar a cabo las actividades que se plantean en este capítulo son:

- a) Primer borrador de la tarea auténtica desarrollada en el capítulo 3.
- b) Primer borrador de la rúbrica para evaluar el producto de la tarea auténtica como instrumento por desarrollar en el capítulo 4.
- c) Hojas y papel o computadora con que realizar las actividades.

Actividades por desarrollar

En este apartado encontrará tres tipos de actividades: se buscará reconocer las prácticas de retroalimentación llevadas a cabo en el aula (características y usos); se promoverá una reflexión sobre el impacto afectivo y cognitivo de la retroalimentación, y finalmente se establecerán los tipos de retroalimentación que hay que promover, reconociendo las tareas auténticas y las rúbricas como estrategias que promueven los aprendizajes de los alumnos.



Actividad 1. Lectura informativa acerca de la retroalimentación

Propósito

Identificar los conceptos relacionados con la retroalimentación y sus aportes al aprendizaje y conocer los diferentes tipos de retroalimentación y sus usos.

Indicaciones

1.1 Lea con detenimiento el siguiente texto:

La retroalimentación: punto clave de la evaluación formativa

La omnipresencia de la retroalimentación en el quehacer educativo no sólo es en el sentido formativo, incluso se encuentra en aquellas evaluaciones con propósitos sumativos, en ambos casos evaluar implica informar sobre los resultados a varias audiencias: los evaluados, sus padres, las instituciones a las que se quiere acceder, etcétera.

La mayoría de los maestros sabe qué deben aprender los alumnos, identifican a los que lo consiguen y a los que no lo alcanzan, pero se sienten impotentes para que los segundos, sobre todo aquellos que enfrentan mayores dificultades, aprendan más. Lo que finalmente define si una evaluación es formativa o no, es precisamente si contribuye o no a que los alumnos aprendan. Por eso es fundamental ofrecer a los alumnos una buena retroalimentación, en el sentido de que no se limite a informar al alumno si domina o no algún tema (valoración), sino que contribuya de manera efectiva a que el interesado avance en el proceso de aprendizaje y le ayude a transitar del punto en que se encuentra al que se ha definido como meta del proceso.

La retroalimentación efectiva y formativa no es aquella que se limita “repetir lo mismo más alto y más despacio”, como lo hacía ver ya hace algunas décadas Benjamin Bloom, sino que deberá ir más allá de las prácticas más tradicionales.

Richard (Rick) Stiggins, del Educational Testing Service, señala que hasta hace poco los sistemas educativos consideraban normal y aceptable que sólo una parte de los

alumnos alcanzara los objetivos de aprendizaje, mientras un número importante no lo conseguía. Hoy se espera de las escuelas que hagan que todos los alumnos alcancen los niveles de competencia necesarios para vivir en la llamada sociedad del conocimiento, y es necesario reflexionar sobre el papel y las formas apropiadas para evaluar el aprendizaje en este nuevo contexto. Stiggins dice en este sentido:

Las evaluaciones más válidas y confiables del mundo que tengan como efecto hacer que los alumnos abandonen la tarea desesperanzados no pueden ser consideradas productivas, porque hacen más daño que bien... En el pasado, los marcos de referencia para el control de la calidad de las evaluaciones no tomaban en cuenta su impacto en el alumno; la nueva visión de la excelencia en lo relativo a evaluación, en cambio, pone en el centro de la escena este criterio de calidad (2008: 2-3).

En referencia al impacto emocional que la evaluación tiene sobre los alumnos, añade:

Desde los primeros grados, algunos alumnos... obtienen altos puntajes en las evaluaciones y reciben altas calificaciones. El efecto emocional es que se ven a sí mismos como capaces de aprender, y se sienten cada vez más confiados...

...otros alumnos, en cambio, obtienen puntajes bajos en las pruebas y reciben calificaciones malas. Esto los lleva a dudar de su capacidad como aprendices. La falta de confianza en sí mismos los priva de las reservas emocionales para correr el riesgo adicional de seguir intentando. El fracaso crónico es difícil de ocultar y se vuelve penoso: mejor ya no intentarlo.

...si unos estudiantes trabajan duro y aprenden mucho es un resultado positivo y ocupan los primeros lugares en los ordenamientos. Y si otros se resignan a lo que ven como fracaso inevitable, eso es un resultado aceptable para la institución, y ocupan los últimos lugares. Mientras más grande sea la distancia entre los primeros y los últimos más confiables son los ordenamientos. Misión cumplida. Si un alumno se rinde y deja de esforzarse, o incluso si abandona la escuela, eso es visto como un problema del alumno, no de sus maestros o de la escuela. La responsabilidad de ésta es ofrecer oportunidades de aprendizaje, si los alumnos no las aprovechan, no es responsabilidad del sistema (2008: 7).

La importancia del cambio de paradigma evaluativo que implica centrar la atención en los alumnos como usuarios privilegiados de los resultados, y en especial teniendo en cuenta el impacto afectivo de las evaluaciones, no se puede exagerar.

Durante décadas los expertos en la mejora escolar han cometido el error de pensar que los adultos del sistema son los usuarios más importantes de las evaluaciones. Hemos creído que si los adultos toman mejores decisiones en lo relativo a la enseñanza, las escuelas se volverán más eficaces. Sin duda los padres de familia, los maestros, los directores de escuela y las autoridades educativas toman decisiones cruciales que influyen en la calidad de las escuelas, y mientras mejor sustentadas estén esas decisiones en datos duros, tanto mejor. Pero esta visión pierde de vista la realidad de que los alumnos pueden ser tomadores de decisiones de aprendizaje más importantes que los adultos... los estudiantes pueden hacer que las decisiones de sus maestros sobre la enseñanza sean irrelevantes; tienen el poder de volver ineficaces a los adultos...

Si un alumno decide que cierto aprendizaje está fuera de su alcance o que el riesgo de fracaso público es demasiado grande o amenazador, entonces, hagamos lo que hagamos los adultos, el aprendizaje termina (Stiggins, 2008: 8).

El primer desafío que hay que enfrentar si se quiere que las prácticas docentes incorporen el enfoque de EF no es otro que redefinir la dinámica motivacional de la evaluación, y de esta premisa derivan consecuencias claras en cuanto a las exigencias de una buena EF.

Si desconocer la importancia de lo afectivo, el fin de la educación es principalmente cognitivo. El desarrollo de ciudadanos honrados, responsables y solidarios no es solamente ocupación de la escuela; estos elementos tienen gran influencia de elementos extraescolares y la escuela es sólo parcialmente responsable de su desarrollo. En cambio, el desarrollo de competencias cognitivas es responsabilidad principal de la escuela; es ahí donde importa saber si la evaluación contribuye a que haya mejor aprendizaje, que es lo que busca la evaluación formativa.

Un paso más en el desarrollo del impacto cognitivo se identifica en los trabajos de Sadler (1989), que añaden que no sólo los docentes pueden utilizar los resultados de la evaluación formativa, sino que también los estudiantes pueden hacerlo. Además de lo anterior, la aportación más significativa de Sadler consiste en el señalamiento de que, para que una evaluación pueda considerarse formativa, debe incluir tres elementos:

- El objetivo por alcanzar al final del proceso de enseñanza y aprendizaje de que se trate sea el *punto de llegada*, el aprendizaje esperado.
- La situación en que se encuentra el alumno según la evaluación realizada, o sea el *punto de partida* de todo nuevo esfuerzo.

- *La forma de pasar del segundo al primero*, las indicaciones precisas que orientarán al estudiante para que logre alcanzar el aprendizaje esperado.

Por su parte, Davies distingue dos tipos de retroalimentación, cada una con diferente impacto sobre el aprendizaje:

- **Retroalimentación específica, descriptiva.** Puede tener lugar durante el aprendizaje o después de él. Es formativa. El trabajo del alumno se compara con criterios, rúbricas, modelos, ejemplos, muestras o descripciones de trabajos excelentes. Los alumnos aprenden qué puntos cumplen las expectativas de calidad y dónde deben aprender más y mejorar su trabajo. Los alumnos comprenden más fácilmente esta retroalimentación por su relación con el aprendizaje. Una retroalimentación menos eficaz simplemente juzga el resultado (por ejemplo “Buen trabajo” o “Necesita mejorar”), mientras la retroalimentación específica y descriptiva, relacionada con criterios claros, informa a los aprendices sobre lo que han hecho bien y lo que deben hacer de manera distinta (2007: 32).
- **Retroalimentación evaluativa.** Este segundo tipo tiene lugar al final del aprendizaje. Es sumativa. Dice al aprendiz cómo se ha desempeñado en comparación con otros (referencia a norma estadística) o en relación con lo que se debía aprender (referencia a un criterio). Se comunica mediante letras, números u otros símbolos que constituyen un código. El alumno que recibe retroalimentación evaluativa usualmente comprende si necesita mejorar o no; sin embargo, podrá no tener suficiente información para saber cómo mejorar. Los investigadores reportan que las letras, grados y otros símbolos que comunican retroalimentación evaluativa pueden tener un efecto negativo sobre el aprendizaje de todos los alumnos y que esos efectos negativos son más marcados en el caso de alumnos de bajo rendimiento (Davies, 2007: 33).

Por otro lado, Martínez Rizo (2012) y Wiggins (en Picaroni, 2009) distinguen tres tipos de retroalimentación relacionados con el desafío de comunicar los resultados de las evaluaciones a los estudiantes: valoración, descripción y devolución o autorregulación.

La retroalimentación valorativa se centra en lo afectivo y la autoestima; este tipo de retroalimentación puede provocar mejoras en el aprendizaje a partir del incremento en la autoconfianza y la capacidad de logro de los estudiantes, pero también puede inducir un efecto contrario cuando, apoyado en comentarios positivos, el alumno no reconoce que necesita mejorar

Tipos de retroalimentación			
	Valorativa	Descriptiva	Devolutiva
Tipo de información	Se da calificación (juicio) de logro; tal vez frases emotivas para animar -reprender no existe referente claro.	Los referentes se comunican. Descripción de lo que se hizo y lo que faltó.	Con preguntas para que los alumnos auto y coevalúen su logro, se fijan metas según los referentes y su posición para alcanzarlos.
Momento de comunicar	Al fin de la tarea, en una sola ocasión.	Durante y al final de las tareas.	También se da durante y después de la tarea.
Conciencia de impacto afectivo	No hay conciencia o se cree que el impacto es lineal.	Conciencia de la complejidad y el impacto.	Hay conciencia, el maestro busca volverse innecesario.
Idea del papel de la retroalimentación	Aprobar o no; motivar, rendir cuentas.	Mejorar futuros desempeños.	Promover la autonomía de los alumnos.
Participación del alumno	Recibe juicios, sin referentes claros.	Puede contrastar retroalimentación con referentes que conoce de antemano.	Revisa su trabajo y el de otros; fija metas según los referentes. Decide sobre su propio aprendizaje.

Por último, la buena evaluación formativa no se puede reducir a no dar calificaciones sumativas, pues con eso no mejora la retroalimentación que necesita el alumno para orientar sus esfuerzos para avanzar, sino que de una buena retroalimentación (devolución) se espera que el alumno sea capaz de revisar su trabajo: plantearse preguntas para identificar lo que hizo y lo que no hizo con respecto a lo que se esperaba. Puede buscar ayuda en otras fuentes, toma decisiones necesarias para conocer sus avances y decidir qué hacer.

1.2 A partir de la lectura previa, responda las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué define si una evaluación es formativa?
- b) ¿Cuándo se puede decir que se ha dado una buena retroalimentación?
- c) De manera breve describa:
 - Cuándo se lleva a cabo una retroalimentación específica o descriptiva.
 - Cuándo realiza una retroalimentación evaluativa.

- d) Redacte en un par de párrafos qué debe contener el proceso de comunicación de las evaluaciones a los estudiantes y las estrategias sugeridas para comunicar resultados.
- e) ¿Cuáles son los tres tipos de retroalimentación y en qué consisten?
- f) ¿Cuál es el doble impacto de la evaluación?, ¿en qué consiste cada uno?

Actividad 2. Identificación y valoración de las prácticas de retroalimentación

Propósito

Cobrar conciencia sobre las prácticas de retroalimentación en aula, sus usos y las aportaciones que pueden hacer a la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Indicaciones

- 2.1** Analice las imágenes que se presentan a continuación y responda las preguntas situadas a la derecha de cada caso.

► Esta actividad muestra, a manera de ejemplo, el análisis de algunas evidencias de comunicación de resultados en dos tareas de Español. Para determinar el impacto en ambos casos se consideraron los elementos expuestos en el texto anterior.

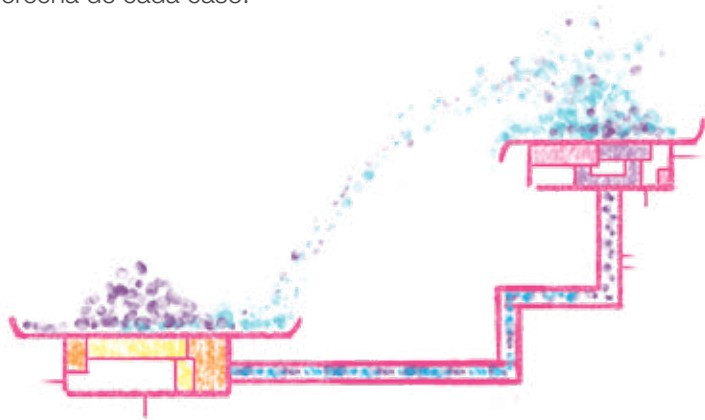



Imagen 2.



Análisis

1. ¿Ha utilizado esta forma de retroalimentar a los alumnos?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
2. ¿Para que tipo de actividades la ha utilizado?	Tareas <input type="checkbox"/> Trabajos en clase <input type="checkbox"/> Exámenes <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/>
3. ¿Con qué frecuencia?	Diario <input type="checkbox"/> Semanalmente <input type="checkbox"/> Una vez al mes <input type="checkbox"/> Una vez al bimestre <input type="checkbox"/>
4. ¿Ha habido alguna circunstancia especial que lo haya llevado a utilizarla?, si es así, descríbala.	
5. ¿Para que le ha servido utilizarla?	
6. ¿Ha tenido alguna mala experiencia?, si es así, descríbala.	

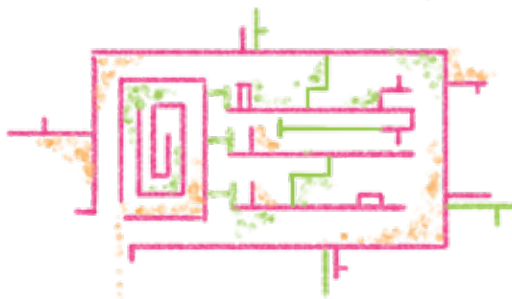


Imagen 3.

¿Cuál es el tema de la lectura?
Los costumbres y tradiciones de los tarahumaros.

¿Cuál es la finalidad de este texto?
para conocer como viven los tarahumaros.

¿Que otros temas se podrían agregar a la información?
su existencia, su religión, su entretenimiento.

Investigar: Los Purepechos

- ubicación
- historia
- vestimenta
- alimentación
- costumbres
- fiestas.

Análisis

1. ¿Ha utilizado esta forma de retroalimentar a los alumnos?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
2. ¿Para que tipo de actividades la ha utilizado?	Tareas <input type="checkbox"/> Trabajos en clase <input type="checkbox"/> Exámenes <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/>
3. ¿Con qué frecuencia?	Diario <input type="checkbox"/> Semanalmente <input type="checkbox"/> Una vez al mes <input type="checkbox"/> Una vez al bim. <input type="checkbox"/>
4. ¿Ha habido alguna circunstancia especial que lo haya llevado a utilizarlas?, si es así, descríbalas.	
5. ¿Para que le ha servido utilizarla?	
6. ¿Ha tenido alguna mala experiencia?, si es así, descríbalas.	

2.2 Identifique su postura acerca de las retroalimentaciones con base en la lectura de la actividad 1 y en la revisión de este par de ejemplos de retroalimentación.

- a) ¿Qué tipo de retroalimentación usted suele realizar comúnmente?
- b) ¿De qué manera ha beneficiado a sus alumnos este tipo de retroalimentación?
- c) ¿Considera que la retroalimentación que ofrece a sus alumnos les ha ayudado a situarse donde se encuentran (con respecto a un referente) y donde se pretende que logren llegar?, ¿por qué?
- d) ¿Considera que este tipo de retroalimentación le ha servido para replantear su enseñanza?, ¿por qué?

Actividad 3. Análisis de prácticas de retroalimentación

Propósito

Analizar y clasificar el tipo de retroalimentación de algunas evidencias de Español e identificar el impacto afectivo que puede tener en los alumnos.

Las siguientes imágenes muestran la retroalimentación que dos docentes de sexto grado proponen a sus alumnos en diferentes etapas de un proyecto para elaborar un guión de radio. El primer ejemplo se refiere a la retroalimentación realizada al finalizar el proyecto y el segundo, a la retroalimentación ofrecida a una primera versión del trabajo.

Indicaciones

3.1 Analice las dos imágenes que se presentan a continuación y determine el tipo de retroalimentación del que se trata en cada caso. Considere que los aprendizajes esperados en ambos casos fueron los siguientes:

- a) Identificar los elementos y la organización de un programa de radio.
- b) Conocer la función y la estructura de los guiones de radio.
- c) Emplear el lenguaje según el tipo de audiencia.
- d) Resumir información de diversas fuentes conservando los datos esenciales.



Ejemplo de retroalimentación 1
Ocurrida al final del proyecto

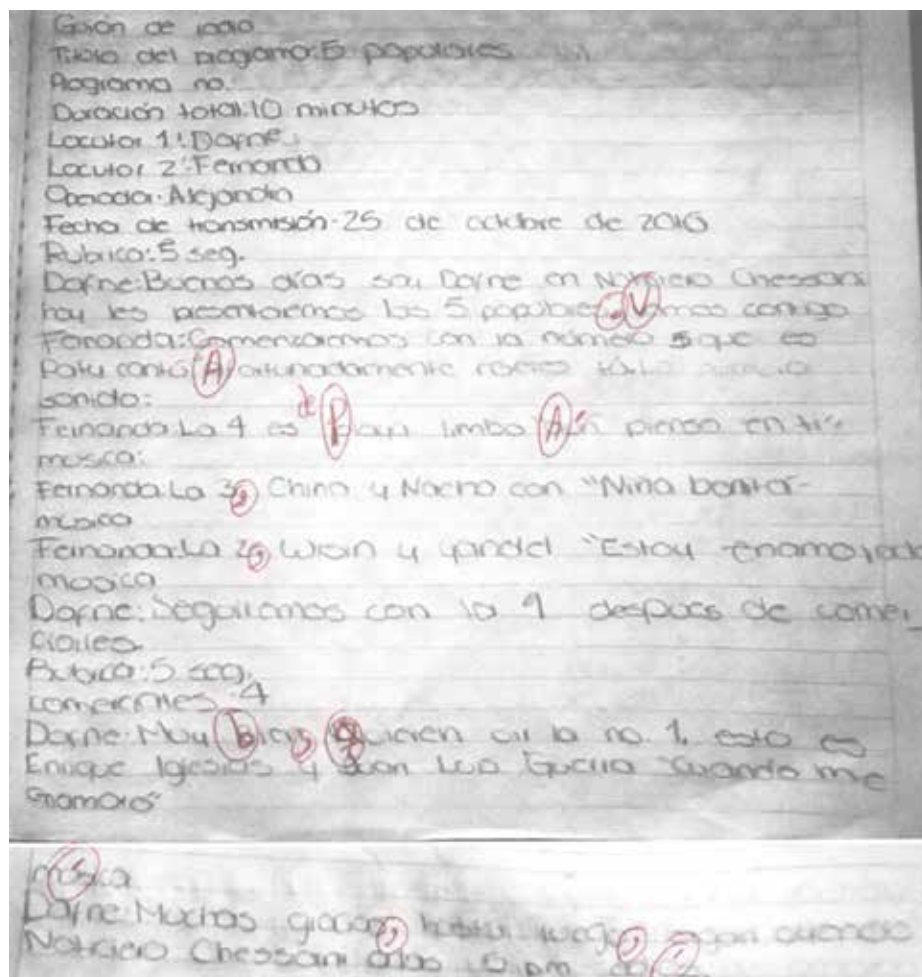
¡Buen trabajo!

(8)

Operador	Audio
Guion de radio	
Título del programa: Lowers top 5	
Programa número: 45	
Duración total:	
Locutor 1: Alondra J.	
Locutor 2: Fernanda	
Locutor 3: Aleth	
Operador: Karla J.	
Fecha de transmisión:	
Rubrica de entrada: 8 segundos.	Alondra: Buenos días yo soy Alondra Japelín esto es Lowers top 5. Vamos primero con Fernan da como estas.
Sonido de: Chino y Nacho "Mi niño bonito"	Fernanda: Muy bien gracias, comenza remos con la no. 5 que es Chino y Nacho con "Mi niño bonito".
Sonido de: Patu cantó "afortunadamente no eres tú"	Fernanda: La número 4 con Patu Cantu "afortunadamente no eres tú"
Sonido de: "All planets"	Fernanda: La no. 3 con palomares "All planets".
Sonido de: "Exou enamorado"	Fernanda: La no. 2 que es Wisin y Yandel con "Estoy enamorado"
	Alondra: Seguiremos con la no 1 después de comerciales.

Ejemplo de retroalimentación 2

Ocurrida al hacer la primera versión del guión



Además de las marcas que hizo en el guión, el docente les entregó el siguiente texto a sus alumnos:

Aspectos bien logrados:

- Se realizó una investigación sobre las canciones que están de moda y el orden que ocupan en las listas de popularidad.
- Se conocen varios elementos que deben tener los guiones de radio: nombre del programa, tiempo total del programa, número de locutores y sus nombres, nombre del operador, duración de las rúbricas, fecha de transmisión, entre otros.
- El tema sobre el cual se elaboraron los diálogos es claro: las cinco canciones más populares del momento.
- Los diálogos están asignados a cada locutor.
- Cuando leyeron el guión, lo hicieron correctamente, es decir, leyeron de manera fluida, lo hicieron con entonación, se alternaron los diálogos según lo que estaba previsto en el guión. Incluso, cuando en alguna ocasión una de las locutoras se equivocó, la otra corrigió el dato, y eso es muy positivo porque en un programa de radio, cuando es en vivo, pueden ocurrir errores que se tienen que corregir en el momento.

Aspectos que hay que mejorar:

- Señalar el tipo de público al que va dirigido (la audiencia).
- Contabilizar mejor los tiempos del programa porque los 10 minutos no alcanzan para escuchar las cinco canciones. Además, convendría que se anotara el tiempo aproximado de cada canción.
- ¿No les parece que los diálogos son muy cortos? Tengo varias sugerencias para mejorarlos: si se invitara al público para que siguiera escuchando el programa, o bien, si se dieran algunos datos sobre la historia del grupo o artista que toca la canción. Otra opción es que se diera alguna noticia reciente del grupo o artista.
- ¿Creen que podrían diseñar un formato que distinguiera lo que va a hacer el operador del programa y lo que harán las locutoras? ¿O así como está les parece que es claro lo que va a hacer el operador?
- Cuidar la ortografía; les marqué los errores.

Chicos, les comento que para valorar su trabajo me apoyé en la rúbrica que ustedes ya conocen porque se las presenté al inicio del proyecto y se las incluyo a continuación:

Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa

Rúbrica para evaluar un guión de radio			
Dimensiones	Niveles		
	1 En progreso	2 Básico	3 Avanzado
A. Fundamentación	No se aclara alguno de los elementos del programa de radio (audiencia, propósito, duración y horario). Los elementos señalados no son consistentes entre sí.	Señala audiencia, propósito, duración y horario del programa de radio, pero sin justificarlos. No se señalan las características de la audiencia o, de señalarlas, no se especifican las fuentes de información. Las características del programa de radio no son consistentes entre sí (por ejemplo, la duración del programa no parece ser adecuada a la audiencia).	Señala la audiencia a quien se dirige y especifica las razones de su elección. Señala las características que tienen la audiencia y la fuente de donde retoma esta información. Señala el propósito del programa de radio y lo justifica en función de las características de la audiencia. Señala la duración del programa y el horario en el que será transmitido; lo justifica en función de las características de la audiencia. Las diferentes características señaladas son consistentes entre sí.
B. Redacción del guión de radio			
B.1. Claridad de los mensajes	La mayoría de las frases empleadas son incompletas, dificultando que se entienda su sentido y función dentro del programa de radio.	Hay algunas frases incompletas, y esto dificulta que en algunos casos se entienda su sentido y función dentro de la sección del programa de radio.	Se usan frases completas que permiten entender su sentido y función en cada sección del programa de radio.
B.2. Secuencia lógica de las ideas	Las frases por lo general están desvinculadas. Dificultan la identificación de la estructura y el propósito del programa.	Las frases están en su mayoría articuladas, aunque en algunos casos hay saltos en el flujo de la información que no permiten identificar con claridad la estructura del programa.	Las frases están articuladas. Permiten identificar con claridad la estructura del programa: inicio del programa, las presentaciones y comentarios y la salida del programa.
B.3. Adecuación del lenguaje a la audiencia	El lenguaje utilizado no es adecuado a la audiencia a la que se dirige. Se sobreutiliza o subutiliza el lenguaje formal o informal para motivar su permanencia.	El lenguaje se adecua a las personas a las que se dirige aunque no se utiliza tanto el lenguaje formal como informal para motivar su permanencia.	El lenguaje utilizado es adecuado a la edad y gustos de la audiencia a la que se dirige. Se utiliza lenguaje formal e informal para motivar la permanencia de la audiencia durante el programa.

Rúbrica para evaluar un guión de radio			
Dimensiones	Niveles		
	1 En progreso	2 Básico	3 Avanzado
B.4. Estructura y formato del guión	El formato utilizado no permite distinguir las tareas técnicas del texto de los locutores. No se aprecia la distribución de las tareas técnicas en el guión. El formato del guión no permite identificar sus distintas partes. El guión no especifica variaciones en la entonación de voz de los locutores.	El guión utiliza dos columnas: en la izquierda se dan las indicaciones técnicas (música, cortinillas, rúbricas, efectos especiales) y en la derecha se escribe el texto para los locutores. Dentro del guión se aprecia la distribución de tareas técnicas: locutores, operador, productor, guionistas. El guión no utiliza marcadores gráficos para identificar sus diferentes partes o anotaciones para especificar variaciones en la entonación de voz de los locutores.	El guión utiliza dos columnas: en la izquierda se dan las indicaciones técnicas (música, cortinillas, rúbricas, efectos especiales) y en la derecha se escribe el texto para los locutores. Dentro del guión se aprecia la distribución de tareas técnicas: locutores, operador, productor, guionistas. Emplea marcadores gráficos para señalar las diferentes partes del guión. Emplea anotaciones adecuadas para especificar los efectos especiales y la entonación de voz.
C. Ejecución/producción del guión de radio			
C.1. Fluidéz en la lectura	La lectura del guión toma demasiado tiempo. Requieren ayuda para identificar sus áreas de mejora y autocorregirse.	Leen de manera fluida la mayoría del texto, sin embargo hay saltos de lectura que aún requieren trabajo por parte del equipo. Necesitan ayuda con la corrección de lectura para facilitar la fluidéz. No identifican las lecturas imprecisas y no se autocorrigen.	Leen de manera fluida el texto, demostrando su apropiación y ensayo. No necesitan ayuda para la lectura; se autocorrigen cuando identifican que han leído de manera imprecisa el guión.
C.2. Congruencia de la entonación con el objetivo del guión y con la audiencia	La entonación no es consistente con el propósito y la audiencia. Se pierde el interés de la audiencia muy pronto duante la lectura del guión.	La entonación es consistente con el propósito y la audiencia. Sin embargo, en algunas secciones se perdió la atención de la audiencia (ya sea por sobreexpresar o subexpresar una idea).	La entonación es consistente con el propósito del guión y con la audiencia. La entonación hizo que en la presentación el público mostrara entusiasmo, atención y que se mantuvieran interesados.

3.2 Con base en el análisis de los dos ejemplos anteriores, conteste las siguientes preguntas (asegúrese de escribir una respuesta para cada ejemplo):

- a) ¿Con qué ejemplo se identificaría su práctica de retroalimentación?, ¿por qué?
 - b) De acuerdo con los niveles de retroalimentación que se han revisado, ¿qué información se ofrece a los alumnos respecto a su nivel de desempeño?
 - c) ¿Qué utilidad tiene la retroalimentación para llegar a los aprendizajes esperados?
 - d) ¿Considera que la retroalimentación que se ofrece a los alumnos promueve la autorregulación o el autoaprendizaje?, ¿por qué?
 - e) ¿Qué impacto afectivo puede tener en los alumnos este tipo de retroalimentación?, ¿por qué?
 - f) ¿En qué nivel de retroalimentación ubicaría este ejemplo?
 - g) ¿Qué aconsejaría al docente para lograr una retroalimentación que favorezca el aprendizaje de los alumnos?
 - h) Tomando en cuenta el ejemplo con el que relacionó su propia práctica de retroalimentación, desarrolle un esquema de estrategias, actividades o preguntas de reflexión que debería plantearse para conseguir mejores resultados de sus alumnos a través de la retroalimentación.
-

Actividad 4. La rúbrica como estrategia para la retroalimentación

Propósito

Reflexionar acerca del uso de rúbricas como estrategia para la retroalimentación de trabajos.

Indicaciones

4.1 Con base en la rúbrica que usted ha elaborado a partir del capítulo 4, responda las siguientes preguntas:

- a) ¿La rúbrica permite identificar lo que se espera que sus alumnos aprendan?

- b) ¿Su rúbrica le permite identificar en qué nivel de desempeño se encuentran sus alumnos?
- c) ¿Existe una descripción clara de los criterios y los niveles para cada aspecto que se va a valorar, de forma que le permite ofrecer información precisa a sus alumnos de cómo pueden avanzar para alcanzar los aprendizajes esperados?
- d) De acuerdo con los tipos de retroalimentación que hemos visto, identifique y justifique el nivel que propicia su rúbrica.
- e) ¿Cómo podría mejorar su rúbrica para aumentar el nivel de retroalimentación entre sus alumnos?

A manera de conclusión

La información que se proporciona a partir de la evaluación formativa de los aprendizajes de los alumnos a distintas audiencias (alumnos, padres de familia, profesores, directivos, entre otros) debe incluir: ubicar al alumno en dónde se encuentra, a dónde se pretende que llegue y otorgar algunas ideas de cómo puede transitar del primer punto al segundo.

Como se ha podido constatar a lo largo de los capítulos anteriores, no es posible otorgar calificaciones y retroalimentación sin revisar anticipadamente los referentes curriculares que se van a evaluar y el nivel de complejidad que implican los aprendizajes. De lo anterior dependerán y se desprenderán los criterios que se evaluarán y los niveles de desempeño que pueden esperarse, así como la elección de los instrumentos que deberán utilizarse. Una forma organizada y visualmente clara de los niveles de desempeño retomada en este capítulo es la rúbrica, ya que se puede utilizar como herramienta de evaluación y de retroalimentación.

Una buena comunicación de resultados de evaluación, es decir, una buena retroalimentación será aquella que logre que el alumno comprenda qué y cómo mejorar. Si se logra obtener lo anterior, el fin último de los actores educativos no será obtener un número como reflejo de la evaluación, sino adquirir la necesidad y el gusto de aprender independientemente.

Actividades para seguir aprendiendo

Para consolidar una reflexión más profunda sobre el tema de la retroalimentación, conviene que invite a otros colegas a reflexionar sobre la importancia de comunicarse con el

Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa

alumno de forma que éste entienda cómo transitar de lo que ha logrado hasta el momento hasta la adquisición de los aprendizajes esperados deseables, considerando sus beneficios y limitaciones.

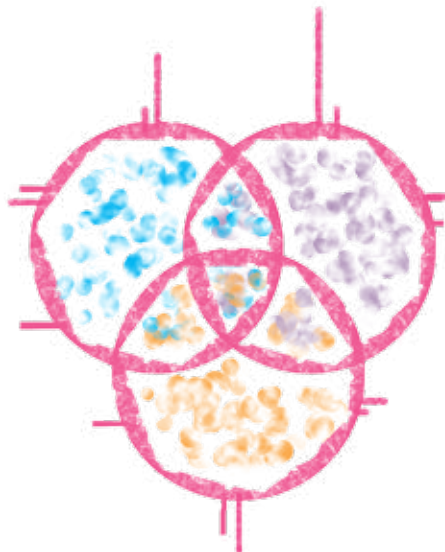
Además, se recomienda consultar la videoconferencia:

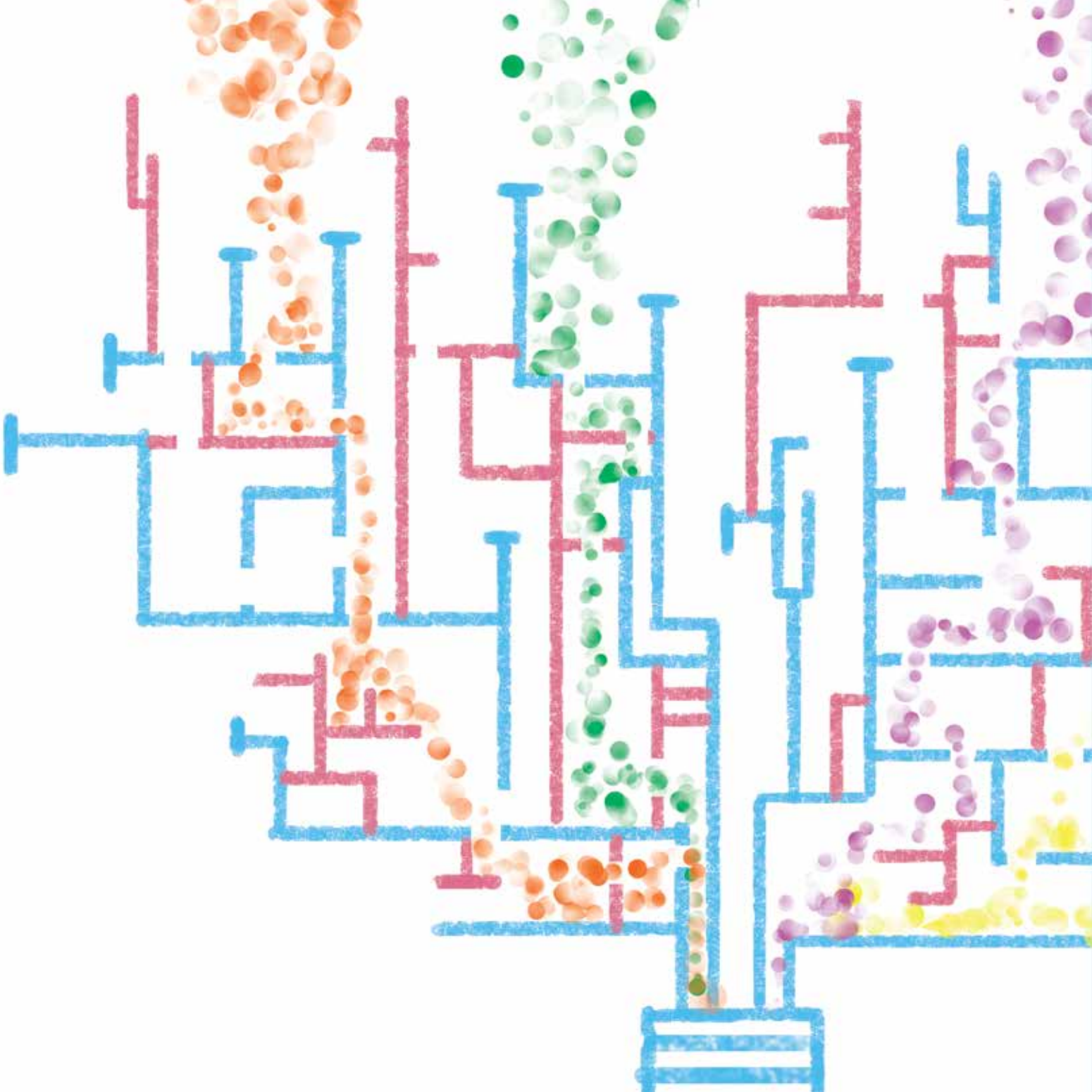
La calificación de las evaluaciones, que encontrará en la liga: <http://www.youtube.com/watch?v=gsdREpA9ZA0>

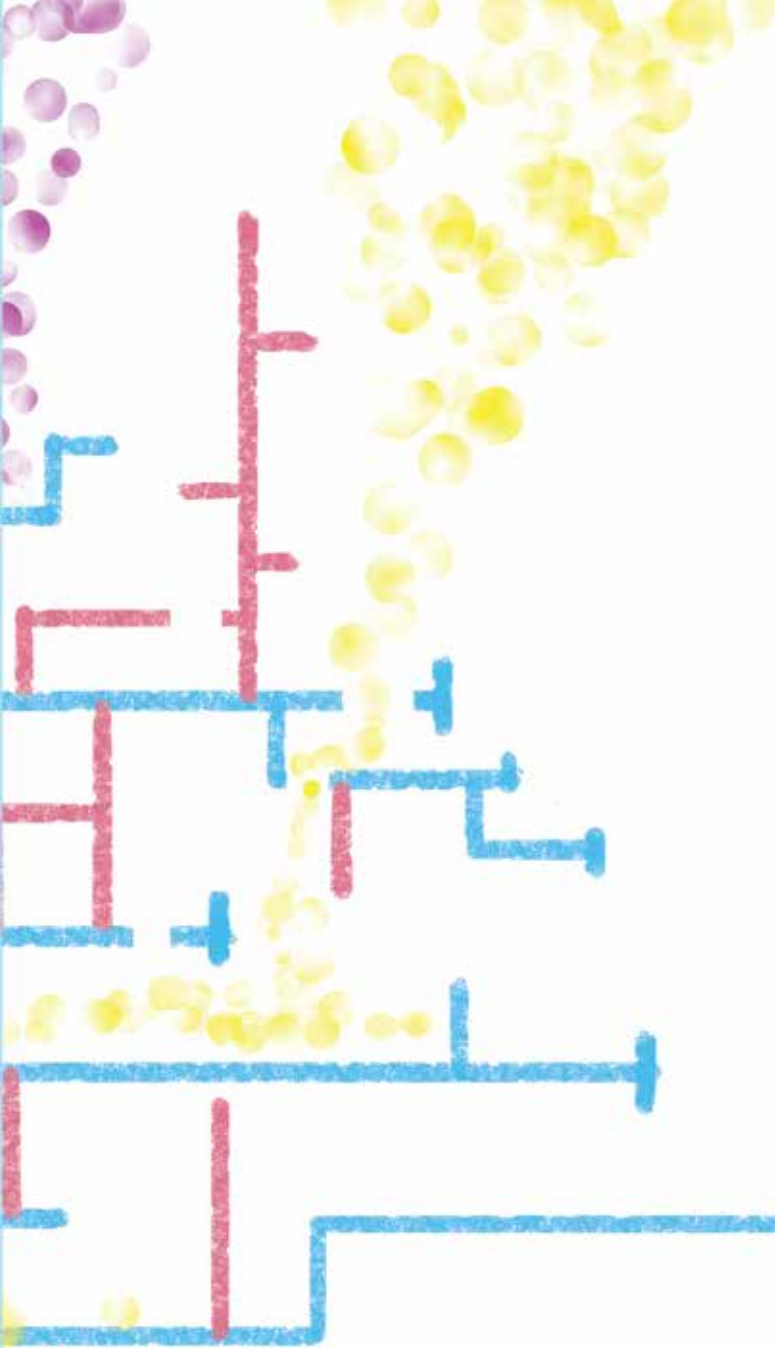
Asimismo, revisar los siguientes textos:

Martínez Rizo, F. (2013). *Devolución-retroalimentación. Extractos de la evaluación en el aula*. Vol. 1. *Promesas y desafíos de la evaluación formativa*. Aguascalientes: UAA.

Picaroni, B. (2009). *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificación y comunicaciones con los padres*. Santiago: PREAL-GTEE.







Conclusiones

Aun cuando ya hemos incluido conclusiones parciales en los capítulos de este libro, consideramos necesario compartirle una visión más completa sobre aspectos que son fundamentales para realizar un trabajo docente que fomente la evaluación para la mejora del aprendizaje en sus aulas.

En primer lugar, partimos del reconocimiento de que existe una gran interrelación entre la forma en que un docente desarrolla su instrucción pedagógica y la manera en que evalúa a sus alumnos. La evaluación auténticamente formativa no tiene sentido, y es muy poco probable que ocurra en ambientes tradicionales de enseñanza; por el contrario, una evaluación orientada hacia la mejora del aprendizaje deberá estar acompañada de actividades de enseñanza en las que se demande a los alumnos el desarrollo habilidades de pensamiento de orden superior y alta complejidad cognitiva, más allá del conocimiento de hechos, datos, procedimientos mecánicos o reglas.

Como la pedagogía constructivista, la evaluación formativa deriva de los avances de la psicología cognitiva, tanto en la variante estadounidense representada por Jerome Bruner como en la europea de Piaget y Vigotsky. Si se tiene claro esto se entenderá también que llevar a la práctica una y otra implica modificar profundamente la enseñanza. Evaluar con visión formativa no es distinto de enseñar con enfoque constructivista. La evaluación formativa no es una técnica más, y no es fácil de hacer, pero no implica algo diferente: un maestro capaz de desarrollar prácticas de enseñanza acordes con los principios cognitivistas y constructivistas, no superficialmente, sino de manera profunda, será capaz al mismo tiempo de hacer realmente evaluación formativa. Enseñar con enfoque constructivista o evaluar formativamente, sobre todo habilidades cognitivas complejas, implica cambiar la práctica docente de forma integral.

Las actividades de enseñanza suelen atraer más el interés de los alumnos cuando se relacionan con situaciones de la vida cercana a ellos y, además, tienen utilidad práctica, ya sea en la resolución de un problema, en la explicación de un fenómeno o en la adquisición de conocimiento pragmático. Como se ha visto en el capítulo 3, las tareas autén-

ticas son un recurso valioso para cumplir con estos propósitos, por lo que convendría que su diseño y utilización se introdujeran con mayor intensidad en la elaboración de los proyectos didácticos que se llevan a cabo en los salones de clase.

La evaluación formativa que realicen los docentes deberá responder a propósitos claros sobre lo que se espera que los alumnos aprendan. Es decir, en el proceso de evaluación en el aula, la primera actividad tendría que consistir en la definición precisa de las metas de aprendizaje de los alumnos y de cómo se interrelacionan con los conocimientos previos de los estudiantes. El currículo actual es demasiado extenso; para cada campo formativo y asignatura hay estándares y competencias específicas, así como una cantidad no menor de aprendizajes esperados, temas de reflexión, contenidos y ámbitos que deben desarrollarse en cada uno de los cinco bloques del ciclo escolar; la carga curricular ocasiona que se profundice poco en conocimientos que son fundamentales. Por ello resulta indispensable que usted como docente y con sus compañeros de escuela o de la zona escolar aprovechen la flexibilidad que otorga el currículo para que definan cuáles serán las metas de aprendizaje que serán prioritarias y que promoverán que las consigan todos los alumnos; claro, tomando en consideración el contexto de cada grupo.

Los métodos de evaluación que se empleen para identificar el nivel de aprendizaje de los alumnos tendrían que considerar el propósito con el que se realiza la evaluación y el nivel de complejidad de las metas de aprendizaje que se pretenden evaluar. Como se ha visto en el capítulo 1, existen métodos de evaluación que son más apropiados según el tipo de metas de aprendizaje que usted pretenda que los alumnos consigan.

Al respecto, reiteramos que ningún método es adecuado o inadecuado por sí mismo, sino en función del uso que se haga de los resultados y de las decisiones que se tomen a partir de la información que se obtenga de ellos. Por ejemplo, en algunas ocasiones se aplican exámenes que permiten mediciones periódicas para monitorear el avance de alumnos hacia el logro en pruebas externas que se suelen aplicar al final del ciclo escolar. Esas pruebas se ofrecen como formativas, pero si no dan detalles necesarios para corregir el rumbo e interrumpen la enseñanza sin retroalimentación útil, en realidad no lo son. Asimismo, algunos maestros creen que usar portafolios es realizar evaluación formativa; si no hay retroalimentación que capacite a los estudiantes para modificar y mejorar su trabajo a medida que avanzan, tampoco lo es.

La diferencia entre una evaluación formativa y una que no lo es remite a una cuestión ética. Si un docente considera que las pruebas son lo fundamental, alcanzar un

buen puntaje se vuelve el propósito de la escuela y el aprendizaje se sacrifica, es decir, se puede entrenar para salir bien en las pruebas sin mucho aprendizaje. Esta postura es completamente opuesta a lo que promovemos; una postura ética exige dar prioridad al aprendizaje y no a las pruebas. Si hay aprendizaje real se reflejará en el resultado de toda buena evaluación, pero no necesariamente al contrario: el resultado en cualquier prueba por sí mismo no significa que haya habido aprendizaje.

La retroalimentación con énfasis en la devolución, en lugar de la valoración, es quizás el elemento más importante de la evaluación formativa. Sin embargo, realizarla de manera adecuada requiere la utilización de instrumentos que ofrezcan indicadores o parámetros detallados sobre lo que se espera que consigan los alumnos. Además, la retroalimentación con énfasis en la devolución rara vez ocurrirá cuando la enseñanza se centre en que los alumnos sólo desarrollen niveles de cognición simples; es decir, ¿qué retroalimentación detallada podremos darle a un alumno cuando la evaluación sólo indaga el conocimiento de reglas ortográficas? En este ejemplo es claro que la retroalimentación será muy limitada y se ceñirá a si el alumno conoce o no esas reglas de ortografía, sin más orientación que el profesor pueda dar sino la memorización de ellas.

Las rúbricas son instrumentos que, si se realizan con las características que se han señalado en el capítulo 4 de este MAPE, ofrecen pautas para valorar el progreso de los alumnos en un conjunto de aprendizajes específicos y, a la vez, permite que los propios estudiantes puedan visualizar lo que se espera que ellos realicen y tengan referentes para autoevaluarse, por lo que es muy deseable que en su diseño e implementación considere la colaboración de sus alumnos para definir criterios e ir mejorando el instrumento. Asimismo, las rúbricas le brindarán elementos al docente para realizar una evaluación mucho más detallada porque tendrá referentes claros y detalladas sobre lo que se espera que consigan los estudiantes. La enorme funcionalidad de esta herramienta justifica el tiempo de desarrollo.

En síntesis, evaluar formativamente implica:

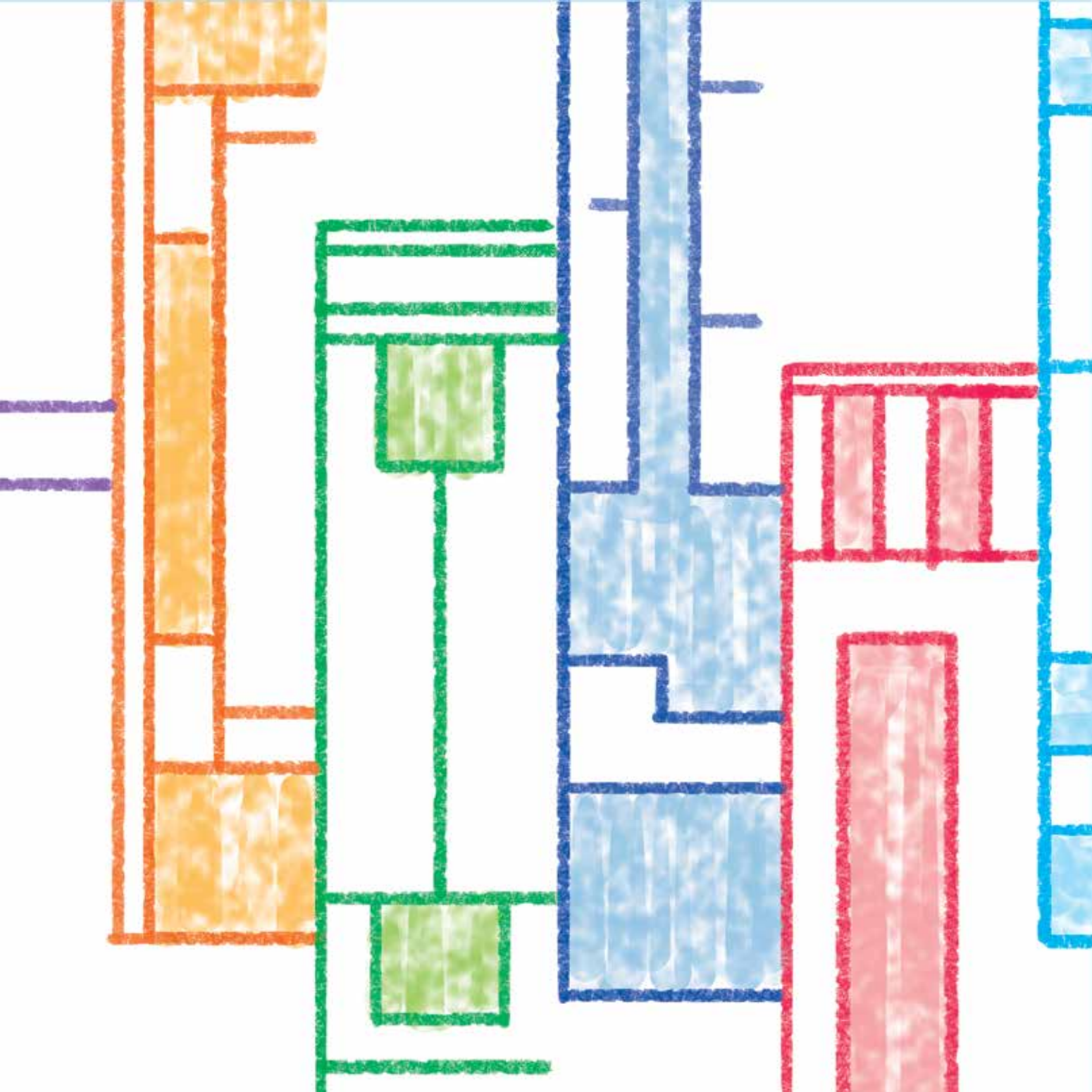
- a) Establecer metas de aprendizaje de acuerdo con los aprendizajes alcanzados por los alumnos previamente.
- b) Diseñar estrategias para comunicar a los estudiantes los aprendizajes esperados; entender los propósitos y usos de una gama de opciones de evaluación y ser capaces de usarlas.

- c) Establecer criterios de evaluación con base en los distintos referentes curriculares (estándares, competencias, aprendizajes esperados, temas de reflexión) con el fin de lograr una retroalimentación descriptiva argumentada y que esto, a su vez, contribuya a la asignación de calificaciones con un sentido.
- d) Ayudar a los estudiantes a usar la información de las evaluaciones para tomar decisiones educativas sólidas.
- e) Construir esquemas de calificación que informen de manera válida el desempeño de los estudiantes.
- f) Comunicar las interpretaciones de los resultados de evaluaciones y su razonamiento sobre las decisiones educativas a tomar en diferentes poblaciones educativas que atienden (alumnos y sus familias, grupo, escuela, comunidad).
- g) Entender y cumplir las responsabilidades éticas y legales de las evaluaciones que realizan.

Una auténtica evaluación formativa requiere de un esfuerzo prolongado para su realización, y quizás en los primeros meses el aprendizaje será más lento de lo habitual; sin embargo, una vez que el grupo y usted como maestro se hayan familiarizado con esta manera de trabajar, paulatinamente se irán percibiendo cada vez mejores resultados escolares. Tomando esto en consideración, se sugiere que, de acuerdo con las condiciones de trabajo en su escuela, el diseño de la estrategia de evaluación se realice de manera colectiva (o por lo menos con docentes del mismo grado y el director) de suerte que se visualice una congruencia entre los criterios de evaluación y se favorezca el seguimiento de los niveles de desempeño de los alumnos. En un escenario ideal sería fundamental contar con el apoyo de supervisores, Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) y autoridades educativas estatales que permitan la toma de decisiones en cada centro de trabajo de acuerdo con sus necesidades contextuales y cognitivas.

Para finalizar, queremos compartir una idea de Richard Stiggins con la cual simpatizamos:

El inmenso potencial de la evaluación para apoyar el aprendizaje se ha desaprovechado; ha pasado desapercibido en los niveles más altos de decisión. No tiene por qué ser así. Está a nuestro alcance una nueva visión de una evaluación de excelencia, que libere la fuente de confianza, motivación y potencial de aprendizaje que hay en cada alumno. Es tiempo de hacerlo.





Referencias



- Andrade, H.G. (s.f.). Cuando la valoración es instrucción y la instrucción es valoración: utilizando matrices analíticas para promover el pensamiento complejo y la comprensión. En Herland, Lois y Sh. Veenema, *Proyecto Cero*, pp. 91-99.
- Anijovich, R. (2010). "Introducción". En Anijovich, R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós, pp. 15-22.
- Black, P. & William, D. (2004). The formative purpose: Assessment must first promote learning. En Wilson, M. (Ed.). *Towards coherence between classroom assessment and accountability: 103rd Yearbook of the National Society for the Study of Education*. (2nd. Part.) (pp. 20-50). Chicago, EE. UU.: University of Chicago Press.
- Brookhart, S. (2003). Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22 (4), 5-12.
- Butler, S. M., y McMunn, N. (2006). *A Teacher's Guide to Classroom Assessment. Understanding and Using Assessment to Improve Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Teacher.
- Davies, A. (2007). "Involving Students in the Classroom Assessment Process". En Reeves, (2007), pp. 31-57.
- Dorr-Bremme, D. (1983). Assessing students: Teachers' routine practices and reasoning. *Evaluation Comment*, 6(4), 1-12.
- Eduteka (2012). *Ejemplos de Matrices de Valoración*. Disponible en: <http://www.eduteka.org/MatrizEjemplos.php3>
- García-Medina, A.M., M.A. Aguilera, M.G. Pérez y G. Muñoz (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. México: INEE.
- Loureiro, G. (2009). *Evaluación en el aula, currículo y evaluaciones externas*. Montevideo, Uruguay: IEE/UCU-GTEE/PREAL
- Martínez Rizo, F. (2012). *La calificación de las evaluaciones*. Consultado el 17 de junio de 2013 en: <http://www.youtube.com/watch?v=gsdREpA9ZA0>
- ____ (2012). *La devolución de resultados de las evaluaciones*. Consultado el 27 de junio de 2013 en: <http://www.youtube.com/watch?v=gYhmSO84vw8>

- _____. (2012). *La evaluación en el aula. Promesas y desafíos de la evaluación formativa*. Aguascalientes: UAA.
- Mercado, A., y F. Martínez Rizo (2014). "Evidencias de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primarias de Nuevo León". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 19, núm. 61, pp. 537-567. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n061/pdf/61008.pdf>
- Perkins, D. (1998). *Smart Schools. Better thinking and learning for every child*. New York: Free Press.
- Picaroni, B. (2009). *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*. Instituto de Evaluación Educativa, UCU y GTEE-PREAL.
- Ravela, P. (2009). "Consignas, devoluciones y calificaciones: problemas de la evaluación en aulas de educación primaria en América Latina". *Páginas de Educación*, Año 2, núms. 57-58.
- Ravela, Pedro, B. Picaroni y G. Loureiro (2009). La evaluación de aprendizajes en las aulas de 6° grado en América Latina. *Observatorio Regional de Políticas de Evaluación Educativa*. Boletín N° 12 (Julio), pp. 1-12. GTEE-PREAL.
- Ruiz, G. y Pérez, M. (2014). Creencias y prácticas de evaluación en el aula por parte de maestros de educación primaria en Nuevo León. En Ruiz, C. (Coord.). *Acercamientos empíricos a las prácticas de evaluación en el aula en la Educación Básica*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Sadler, D.R. (1989). "Formative Assessment and the Design of Instructional Systems". *Instructional Science*, 18 (2), pp. 119-144.
- SEP (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.
- _____. (2011b). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria*. México: SEP.
- Shepard, L. (2008). *La evaluación en el aula*. (Martha Domís, Trad.). En Robert L. Brennan. (Ed). *Educational Measurement* (Cap. 17, pp. 623-646). ACE/Praeger Westport. (Trabajo original publicado en 2006). (Publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México. Textos de Evaluación.
- Stiggins, R., J. Arter, J. Chappuis y S. Chappuis (2007). *Classroom Assessment for Student Learning. Doing it Right-Using it Well*. New Jersey: Pearson Education.
- Stiggins, R.J. (2008). *Assessment Manifesto: A Call for the Development of Balanced Assessment Systems*. Portland: ETS Assessment Training Institute.

- Stiggins, R. y Conklin, N. (1992). *In Teachers' Hands: Investigating the Practices of Classroom Assessment*. Portland, OR: SUNY Press.
- Tristán, A., y S. Molgado (2006). *Compendio de taxonomías*. México: Instituto de Evaluación e Ingeniería Avanzada.
- Wiggins, G. (1998). "Rúbricas para la evaluación". Selección y traducción de J. Viñas y P. Ravela. En *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Teacher.
- William, D. (2010). What counts as evidence of educational achievement? The role of constructs in the pursuit of equity in assessment. En *Review of Research in Education*, Vol. 34.

Lecturas adicionales

A aquellos lectores interesados en conocer más sobre los temas tratados en este documento se les sugiere la siguiente lista de textos:

- Martínez Rizo, F. (2006). "Pruebas de selección y pruebas para evaluar escuelas: nuevas consideraciones sobre su uso y la difusión de sus resultados". *Cuadernos de Investigación*, núm. 21. México: INEE.
- ____ (2007). "La inspección educativa y la evaluación integral de la educación básica". En *Jornadas de Inspección Educativa*. Madrid: MEC.
- ____ (2009). "Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 11, núm. 2. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html>
- ____ (2012). *La escuela y el futuro: alegato por la esperanza*. Aguascalientes: UAA.
- ____ (2012). *La evaluación en el aula. Promesas y desafíos de la evaluación formativa*. Aguascalientes: UAA.
- ____ (2004). "¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 23, pp. 817-839.
- ____ (2009). "¿Puede la escuela reducir las desigualdades del rendimiento?" *Páginas de Educación*, año 2, núm. 2, pp. 7-27.
- Marzano, R. (1992). "Hábitos mentales productivos". En *Dimensiones del aprendizaje*. Guadalajara: ITESO, pp. 189-209.

Colaboradores

El INEE agradece a los miembros de los comités de especialistas y docentes que contribuyeron con sus valiosas aportaciones en la elaboración de este material. Nuestro reconocimiento a todos ellos.

Comité Técnico de especialistas

Lilia Dalila López Salmorán, directora de Educación Básica del estado de Guanajuato

María Cristina Marcela Arce Tena, consultor independiente

Comité Didáctico de docentes

Francisco Javier Barreto Bonilla, maestro de primaria multigrado del estado de Colima

Emelia Díaz Romero, maestra de primaria rural del estado de Querétaro

Julián Santiago de la Cruz, maestro de primaria rural del estado de Veracruz

Soledad Tlachy Anell, maestra de primaria urbana del estado de Veracruz

Rosa Angélica Torres Ruiz, maestra de primaria urbana del estado de Aguascalientes

María Verónica Salas Rubalcava, maestra de primaria urbana del estado de Aguascalientes

Elvira Gutiérrez Santiago, maestra de primaria urbana de Chimalhuacán, Estado de México

Luis Miguel Martínez Arzate, maestro de primaria urbana de Chimalhuacán, Estado de México

Concepción Juárez Avelya, maestra de primaria indígena de Texcoco, Estado de México

Alma Rosa Cantón Lojero, asesora técnica pedagógica de escuela privada de Tlalnepantla, Estado de México

Coordinación del proyecto MAPE

Hidalía Sánchez Pérez

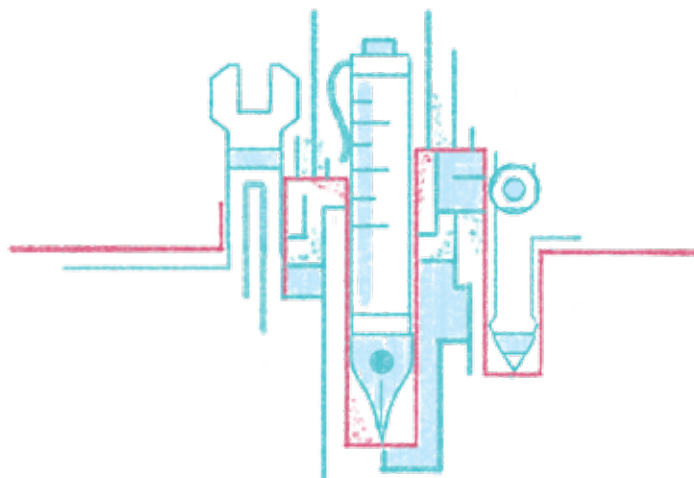
Rosa Mónica García Orozco

Agradecimientos

Este material ha sido elaborado con el apoyo de muchas mentes. Agradecemos de forma muy especial a Felipe Martínez Rizo, quien aportó muchísimas de las ideas que están en la base del proceso de formación que pretendemos impulsar mediante este libro, y que siempre estuvo atento a discutir las reflexiones que iban surgiendo durante su elaboración; agradecemos su generosidad para orientarnos y compartirnos sus propuestas.

Asimismo, reconocemos a Lilia Dalila López Salmorán, por sus valiosas sugerencias para que este material resultara más pertinente para los maestros.

Agradecemos también al personal del INEE que estuvo retroalimentándonos para que el documento consiguiera mayores niveles de autosuficiencia y nos brindó todas las facilidades para llevar a cabo espacios de discusión con expertos en el tema de la evaluación en el aula y especialistas en dicha temática, especialmente a Annette Santos del Real.





**Materiales
para docentes**

HERRAMIENTAS PARA MEJORAR LAS PRÁCTICAS
DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL

MATERIALES PARA APOYAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Se terminó de imprimir en febrero de 2015
en los talleres de Impresora y Encuadernadora Progreso,
S.A. de C.V. (IEPSA). En su formación se empleó la familia tipográfica
Helvetica Neue LT Std. Esta edición consta de 5 000 ejemplares.

HERRAMIENTAS PARA MEJORAR LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL, se suma a la colección Materiales para Apoyar la Práctica Educativa (MAPE), creada por el Instituto Nacional para el Evaluación de la Educación (INEE) para promover la mejora pedagógica o la gestión escolar. El presente título está dirigido a maestros de primaria y profesionales de la educación interesados en mejorar las prácticas de evaluación formativa, y tiene como finalidad dar a conocer y fomentar el uso de diversas herramientas de trabajo que faciliten el complejo proceso de la evaluación formativa que día a día efectúan los maestros en el salón de clases.

Con este MAPE se busca propiciar en los docentes una reflexión sobre sus prácticas de evaluación de aprendizajes, así como generar en ellos el interés por participar en el diseño y la puesta en marcha de nuevas actividades de evaluación, lo mismo que en la toma de decisiones que fortalezcan su práctica para definir, con base en sus propios resultados, el cuándo, el qué y el cómo enseñar.

El objetivo, como dice Richard Stiggins —miembro fundador del Instituto para el Entrenamiento en Evaluación—, es gestar una evaluación de excelencia capaz de liberar la confianza, la motivación y el potencial de aprendizaje que hay en cada alumno.



Descargue una
copia digital gratuita



Comuníquese
con nosotros



Visite nuestro
portal