

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO



CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN EN DIFERENTES
NIVELES EDUCATIVOS

TESIS
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTAN
GONZÁLEZ SAAVEDRA VIVIANA
MUÑOZ ISLAS SANDRA

ASESORA
DRA. GABRIELA DE LA CRUZ FLORES

MÉXICO, D.F., MAYO, 2015

CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN EN DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS

ÍNDICE

pág.

INTRODUCCIÓN:.....9

CAPÍTULO I

1. Perspectiva histórica de la evaluación:.....12

1.1 De medición a evaluación:.....12

1.2 Definición y conceptos:.....17

1.3 Tipología de la evaluación:.....20

CAPÍTULO II

2. Evaluación Tradicional:.....24

2.1 Conceptualización:.....24

2.2 ¿Qué evalúa?:.....26

2.3 ¿Quién evalúa?:.....26

2.4 ¿Cuándo evaluar?:.....27

2.5 ¿Cómo evaluar?:.....27

2.6 Instrumentos de evaluación:.....28

CAPÍTULO III

3. Evaluación Auténtica:.....30

3.1 Conceptualización:.....31

3.1.2 Evaluación por competencias:.....33

3.2 ¿Qué evaluar?:.....36

3.3 ¿Quién evalúa?:.....37

3.4 ¿Cuándo evaluar?:.....39

3.5 ¿Cómo evaluar?:.....40

3.6 Instrumentos de evaluación :.....41

3.7 Evaluación tradicional vs evaluación auténtica:.....44

CAPÍTULO IV

4. Evaluación en México:	48
4.1 Historia de la evaluación en México:	48
4.1.1 ENLACE :	50
4.1.2 PISA:	53
4.2 Enfoque formativo de la Evaluación (SEP):	55
4.2.1 Qué significa evaluar :	55
4.2.2 La evaluación desde el enfoque formativo:	57
4.2.3 La calificación en el contexto formativo:	57
4.2.4 La acreditación:	58
4.2.5 Características del docente:	59
4.2.6 Momentos de evaluación:	60
4.2.7 Elementos de la evaluación:	60
4.2.7.1 ¿Qué se evalúa?:	61
4.2.7.2 ¿Para qué se evalúa?:	61
4.2.7.3 ¿Quiénes evalúan?:	61
4.2.7.4 ¿Cuándo se evalúa?:	62
4.2.7.5 ¿Cómo se evalúa?:	62
4.2.8 Estrategias de Evaluación desde el Enfoque Formativo:	63
4.2.8.1 Técnicas e instrumentos de evaluación:	63
4.2.8.2 Técnicas de desempeño:	64
4.3 Perspectiva de evaluación del aprendizaje en los niveles educativos básicos (primaria, secundaria y medio superior):	66
4.4. La ética en la evaluación:	70

CAPÍTULO V

5. Aproximación sobre la concepción de evaluación del aprendizaje:	76
--	----

CAPÍTULO VI

6. Método:	84
------------	----

CAPÍTULO VII

7. Resultados:	93
7.1 Resultados nivel primaria:	94

7.2 Resultados nivel secundaria:	101
7.1 Resultados nivel medio superior:	107
CAPÍTULO VIII	
8. Discusión:	114
CAPÍTULO IX	
9. Conclusiones:	120
REFERENCIAS:	124
ANEXOS:	129
Anexo 1. Instrumento utilizado (Red Semántica):	129
Anexo 2. Instrumento de jueceo (Categorización):	131
Anexo 3. Porcentaje de concordancia en la clasificación de palabras por jueceo:	134
AGRADECIMIENTOS:	136

ÍNDICE DE FIGURAS

pág.

Figura 1. Tipología de la evaluación:.....	20
Figura 2. Fases y subprocesos del ciclo de aprendizaje autorregulado:.....	38
Figura 3. Evaluación tradicional vs evaluación auténtica:.....	44
Figura 4. Ejemplo de captura:.....	91
Figura 5. Ejemplo de captura:.....	91
Figura 6. Núcleo de la Red en nivel escolar primaria. Sexo femenino:.....	95
Figura 7. Núcleo de la Red en nivel escolar primaria. Sexo masculino:.....	97
Figura 8. Núcleo de la Red en nivel escolar primaria:.....	99
Figura 9.-Núcleo de la Red en nivel escolar secundaria Sexo femenino:.....	101
Figura 10. Núcleo de la Red en nivel escolar secundaria. Sexo masculino:.....	103
Figura 11. Núcleo de la Red en nivel escolar secundaria:.....	105
Figura 12. Núcleo de la Red en nivel escolar medio superior Sexo femenino:.....	107
Figura 13. Núcleo de la Red en nivel escolar medio superior Sexo masculino:.....	109
Figura 14. Núcleo de la Red en nivel escolar medio superior:.....	111

ÍNDICE DE TABLAS

pág.

Tabla 1:.....	29
Exámenes orales y escritos.	
Tabla 2:.....	74
Evaluación en Primaria, Secundaria y Bachillerato	
Tabla 3:.....	93
Resultados cuantitativos en cuanto al tamaño de las redes	
Tabla 4:.....	93
Resultados cuantitativos en cuanto al tamaño de las redes por sexo	
Tabla 5:.....	95
Peso semántico (PS), distancia semántica cuantitativa (DSC) y clasificación de las palabras del concepto: <i>la evaluación es...</i> Nivel educativo primaria: sexo femenino.	
Tabla 6:.....	97
Peso semántico (PS), distancia semántica cuantitativa (DSC) y clasificación de las palabras del concepto <i>la evaluación es...</i> Nivel educativo primaria: en sexo masculino.	
Tabla 7:.....	98
Clasificación de atributos del concepto <i>la evaluación es...</i> , en nivel primaria, considerando el NR en hombres y mujeres.	
Tabla 8:.....	99
Peso semántico (PS), distancia semántica cuantitativa (DSC) y clasificación de las palabras del concepto <i>la evaluación es...</i> Nivel educativo primaria, considerando toda la muestra.	
Tabla 9:.....	100
Palabras relevantes no incluidas en el núcleo de la red- nivel primaria	

Tabla 10:.....	101
Peso semántico (PS), distancia semántica cuantitativa (DSC) y clasificación de las palabras del concepto: <i>la evaluación es...</i> Nivel educativo secundaria: sexo femenino.	
Tabla 11:.....	103
Peso semántico (PS), distancia semántica cuantitativa (DSC) y clasificación de las palabras del concepto <i>la evaluación es...</i> Nivel educativo secundaria: en sexo masculino	
Tabla 12:.....	104
Clasificación de atributos del concepto <i>la evaluación es...</i> , en nivel secundaria, considerando el NR en hombres y mujeres.	
Tabla 13:.....	105
Peso semántico (PS), distancia semántica cuantitativa (DSC) y clasificación de las palabras del concepto <i>la evaluación es...</i> Nivel educativo secundaria, considerando toda la muestra.	
Tabla 14:.....	106
Palabras relevantes no incluidas en el núcleo de la red- nivel secundaria.	
Tabla 15:.....	108
Peso semántico (PS), distancia semántica cuantitativa (DSC) y clasificación de las palabras del concepto <i>la evaluación es...</i> Nivel educativo medio superior: en sexo femenino.	
Tabla 16:.....	109
Peso semántico (PS), distancia semántica cuantitativa (DSC) y clasificación de las palabras del concepto <i>la evaluación es...</i> Nivel educativo medio superior: en sexo masculino	
Tabla 17:.....	110
Clasificación de atributos del concepto <i>la evaluación es...</i> , en nivel medio superior, considerando el NR en hombres y mujeres.	

Tabla 18:.....	111
Peso semántico (PS), distancia semántica cuantitativa (DSC) y clasificación de las palabras del concepto <i>la evaluación es...</i> Nivel educativo Medio Superior, considerando toda la muestra	
Tabla 19:.....	113
Palabras relevantes no incluidas en el núcleo de la red- nivel medio superior (bachillerato)	
Tabla 20:.....	113
Clasificación de atributos del concepto <i>la evaluación es...</i> , en los tres nivel educativos, considerando el NR de hombres y mujeres.	
Tabla 21:.....	113
Clasificación de atributos Tradicional y Auténtica del concepto <i>la evaluación es...</i> , en los tres nivel educativos, considerando el NR de hombres y mujeres.	

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el uso único y exclusivo de la corriente tradicional para evaluar los aprendizajes de los alumnos ha sufrido un desplazamiento importante, y esto puede ser constatado en los planes y programas de Educación Básica y Media Superior, documentos que plantean el uso de la evaluación de los aprendizajes bajo un enfoque formativo, el cual menciona que la evaluación favorece el seguimiento del desarrollo del aprendizaje de los alumnos como resultado de la experiencia, la enseñanza o la observación. Por tanto, la evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Sin embargo, como lo mencionan Prieto y Contreras (2008), la evaluación escolar se ha convertido actualmente en un tema de gran preocupación, debido a la creciente evidencia que señala que se desarrolla con sentidos y prácticas que, más que apoyar al aprendizaje de los estudiantes, lo obstaculiza. Es por ello que como Psicólogas Educativas, el tema en cuestión es relevante para conocer si los alumnos de nivel primaria, secundaria y medio superior tienen una concepción sobre la evaluación del aprendizaje acorde con el enfoque formativo que se plantea en la actualidad y que de acuerdo a los programas de educación, se llevan a cabo en estos niveles, o si por el contrario, su concepción se ve influida aún por aspectos asociados a la perspectiva de la evaluación tradicional.

Por lo anterior, el objetivo de la presente investigación es identificar los atributos que integran el concepto de evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de estudiantes de educación primaria, secundaria y medio superior, específicamente bachillerato, con la finalidad de analizar y clasificar el tipo de atributos distinguiendo aquellos que son congruentes con el significado de la evaluación formativa y aquellos que corresponden más con el concepto de evaluación tradicional. Por ello, la investigación se ha guiado considerando las tres siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los atributos que estudiantes de diferentes niveles educativos le asignan a la evaluación del aprendizaje?
2. ¿Existen diferencias en el tipo de atributos otorgados a la evaluación dependiendo del nivel educativo (primaria, secundaria y medio superior)?

3. ¿Existen diferencias en el tipo de atributos otorgados a la evaluación dependiendo del sexo de los participantes por nivel educativo?

Como se podrá inferir, para la presente investigación retomaremos aspectos clave sobre la evolución de la evaluación del aprendizaje, que abarca desde su surgimiento, pasando por su reconocimiento dada la importancia que presentó para el campo de la educación, hasta la formación de dos grandes vertientes que podemos ubicar y diferenciar con facilidad y que en su momento han respondido a las necesidades tanto sociales como educativas. Dichas vertientes corresponden a la *Evaluación Tradicional*, la cual constituyó una evaluación dirigida a los alumnos, mediante la cual se seleccionaba y segmentaba a los mismos con base en las puntuaciones obtenidas a través de pruebas guiadas bajo criterios normativos, es decir, lo que se buscaba era conocer si los alumnos habían aprendido cierto contenido; contrario a dicha vertiente, surge la corriente de la *Evaluación Auténtica*, la cual prioriza evaluar aprendizajes contextualizados, por lo que se busca que los alumnos demuestren su desempeño en situaciones relevantes de la vida real y ante problemas significativos de naturaleza compleja. Para brindar un panorama contextualizado y acorde a nuestro tema de investigación, retomamos la manera en que se ha llevado a cabo la evaluación de los aprendizajes en México, donde hacemos alusión a pruebas estandarizadas como ENLACE y PISA.

Una vez presentado a grandes rasgos el marco teórico que sustenta nuestra investigación, presentamos los apartados que componen el presente trabajo.

En el primer capítulo se presenta la **perspectiva histórica de la evaluación** del aprendizaje, enfatizando definiciones y conceptos clave en torno a la evaluación, además de describir los diferentes tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa). En el capítulo dos se hace referencia a la **evaluación tradicional**, se presenta su conceptualización y se brindan características principales considerando los siguientes aspectos: qué evalúa, quién evalúa, cuándo se evalúa y principales instrumentos de evaluación.

En el capítulo tres hablamos sobre la corriente de la **evaluación auténtica**, para ello se inicia con su conceptualización, la relación que guarda con la evaluación por competencias y se señalan sus características principales dando respuesta a las preguntas qué evalúa, quién evalúa y cuándo se evalúa. Además se describen algunos instrumentos de evaluación del aprendizaje que con frecuencia se utilizan desde esta corriente. Se finaliza

con un cuadro comparativo que permitirá ubicar las diferencias que existen entre ambas corrientes de evaluación.

En el capítulo cuatro se presentan aspectos relacionados con la **evaluación del aprendizaje en México**, para ello se ofrecen referentes históricos sobre algunas perspectivas de la evaluación del aprendizaje en nuestro país; se discuten las características y trascendencia de pruebas estandarizadas tales como ENLACE y PISA; posteriormente se retoma el enfoque formativo de evaluación que marca la Secretaría de Educación Pública (SEP), mostrando sus principales características y estrategias más comunes que se utilizan desde este enfoque; de manera particular se analiza lo referido sobre el propósito, enfoques y fines de la evaluación del aprendizaje en diferentes niveles educativos tales como primaria, secundaria y nivel medio superior; otro aspecto de vital importancia es el análisis de la ética en la evaluación del aprendizaje, dado que toda evaluación desencadena acciones y toma de decisiones relevantes (p. ej. promoción a grados posteriores).

En el quinto capítulo se presenta una breve **aproximación sobre investigaciones realizadas** en cuanto a la concepción de la evaluación del aprendizaje con la finalidad de dar cuenta de cómo se ha explorado la temática de interés. Posteriormente, en el capítulo seis, se describe el **método** que se utilizó para acercarnos a las concepciones sobre el concepto de evaluación en diferentes niveles educativos, donde se especifica el uso de la técnica de redes semánticas naturales modificadas (Reyes-Lagunes, 1993), técnica que permitió identificar los atributos que los propios estudiantes le asignan al concepto de evaluación.

En el capítulo siete, se presentan los **resultados** encontrados dentro de esta investigación. Posteriormente, en el capítulo ocho se expone la **discusión** entre los resultados y la teoría.

Por último, en capítulo nueve se muestran las **conclusiones** a las que se llegó con esta investigación. Cabe mencionar que al final del trabajo el lector podrá encontrar los **anexos** que sirven como respaldo de esta investigación.

Confiamos en que la presente investigación servirá también para crear conciencia entre los principales agentes educativos sobre la manera en que se concibe y practica actualmente la evaluación del aprendizaje en las aulas.

CAPÍTULO I

Perspectiva histórica de la evaluación

El campo de la evaluación ha tenido un cambio sustancial al pasar de los años, así, podemos ubicar que desde sus orígenes se hablaba exclusivamente de medición. Poco a poco y con los diferentes usos y aplicaciones que se le dieron, se comenzó a hablar de medición seguida de la palabra evaluación, pero fue tiempo después que se reconoció la función que tiene la evaluación, principalmente dentro del ámbito educativo, es así como podemos distinguir en la actualidad diferentes vertientes de la evaluación según su campo de aplicación y las metodologías utilizadas para cada fin. De esta manera, podemos hablar de evaluación de la docencia; de programas; de centros educativos; del sistema educativo; y del aprendizaje, siendo ésta última el tema que se tratará con gran énfasis en el presente trabajo con la intención de mostrar el panorama que subyace en torno a la evaluación del aprendizaje y, de esta forma, comprender de mejor manera la concepción que tienen los alumnos de nivel primaria, secundaria y medio superior respecto a la evaluación.

1.1 De medición a evaluación

En un primer estadio, la evaluación se entendía como una medición valorada hasta el punto de utilizarse de forma perfectamente intercambiable los vocablos medición y evaluación educativa (Mateo y Martínez, 2008).

Pero, ¿qué es la medición? Comencemos por decir que medir es el proceso mediante el cual asignamos valores numéricos a las cosas de acuerdo con ciertas reglas determinadas. Es decir, la pretensión básica de la medición es tratar de cuantificar los atributos que están presentes en objetos o individuos. Con ello se intenta objetivar nuestros juicios valorativos respecto de los mismos y facilitar su estudio y conocimiento (Mateo y Martínez, 2008).

Ahora bien, el comienzo formal de la utilización de la medida en el campo de las ciencias humanas puede situarse en los trabajos de R. Fecher, quien, en la segunda mitad del siglo XIX, introdujo la medición psicofísica, primero en los laboratorios de psicología

experimental, y después, asociada al estudio de las diferencias individuales de donde surge la psicometría (Mateo y Martínez, 2008).

De esta manera, como lo mencionan Bravo y Fernández del Valle (2000), la tradición psicométrica (como construcción científica) se basaba en tres principios, los cuales eran estandarización, diferenciación y el uso de tareas generales. Ahora bien, en el contexto de la evaluación educativa, podemos encontrar dos limitaciones importantes, la primera de ellas es que desde la psicometría se consideraba que los atributos que se medían eran de carácter fijo, y la segunda es que las puntuaciones eran asignadas bajo un referente normativo, es decir, en función de la norma, la cual era establecida por el propio grupo.

Con esto podemos dar cuenta de que a través de las pruebas de referencia normativa se podía agrupar a los individuos bajo un criterio de clasificación, donde importaban exclusivamente los resultados, ya fueran altos, medios o bajos, lo cual, desde nuestra perspectiva actual, implica el etiquetar a los individuos bajo criterios generalizados por el grupo en cuestión. Lo curioso radica en que actualmente dentro del campo de la educación, y específicamente en la evaluación de los aprendizajes, ideas como ésta se siguen llevando a cabo a pesar de lo estipulado en las nuevas Reformas Integrales de Educación.

Para aclarar mejor lo relativo al sistema de referencia basado en la norma, diremos que el sistema privilegia la obtención de indicadores estandarizables del objeto de evaluación, comunes a todos los individuos evaluados, de modo que permita establecer la posición relativa de cada uno respecto a las medidas de tendencia central de la población que sirve como referente. A tal efecto la aplicación de exámenes, iguales en cuanto a contenido y forma, unifica la situación de prueba, por lo que sus resultados sirven para establecer los estándares y comparar las realizaciones individuales con los mismos; lo que refuerza el valor del examen en el ámbito de la evaluación. La sobrevaloración del instrumento involucra sus resultados, y este hecho refuerza la consideración de dichos resultados como indicadores pertinentes del aprendizaje (González, 2001).

Ya a finales del siglo XIX y principios del XX, comienza la actividad evaluativa conocida como *testing*, durante la cual los términos medición y evaluación eran

intercambiables y donde los test de rendimiento eran sinónimo de evaluación educativa, aunque estos tenían poca relación con los programas educativos.

La expresión test mental la debemos a Francis Galton, quien la introdujo en un primer intento por clasificar a los individuos a partir de una inteligencia promedio, y por la necesidad de tipificar las condiciones adecuadas para examinar a los sujetos y poder compararlos entre sí (Mateo y Martínez, 2008). Fue éste personaje el primero en aplicar conceptos estadísticos como curva normal, media, mediana, varianza y correlación de datos, aunque sin profundizar en la metodología estadística. Sin embargo, ayudó a Pearson a desarrollar métodos estadísticos relacionados con el estudio de las diferencias individuales, siendo éste último quien formalizaría el coeficiente de correlación múltiple.

Según Escudero (2003), a finales del siglo XIX surgió el interés por la medición científica de las conductas humanas, interés que asumió la metodología positivista utilizada hasta entonces. Poco después, a principios del siglo XX el principal reto en el campo de la investigación pedagógica era crear tests propiamente escolares y elaborar escalas de comprobación de conocimientos, ya que las pruebas de laboratorio y los tests psicofísicos de hasta entonces resultaron insuficientes para el estudio de los problemas escolares; además, los tests mentales no cubrían las áreas propias del rendimiento escolar (Mateo y Martínez, 2008). Fue así que a partir de 1910, la línea de la medición en pedagogía, iniciada por J. M. Rice en el campo de la educación se desarrolló rápidamente, con la aparición de escalas de redacción, de ortografía y de cálculo aritmético. Más tarde se crearon las baterías de rendimiento, con la publicación de la primera edición de los Stanford Achievement Tests, en 1923, que definieron muchas de las características de la actual medición educativa (Mateo y Martínez, 2008).

El camino abierto por los tests objetivos de rendimiento tuvo gran aceptación en Estados Unidos, lugar en el que se crearon diversos programas tanto estatales como nacionales que en 1947, en conjunto, formaron el Educational Testing Service, el cual elaboró la mayor parte de pruebas de rendimiento en diferentes institutos.

La década entre 1920 y 1930 marca el punto más alto del *testing*, pues se idearon multitud de test estandarizados para medir toda clase de destrezas escolares con referentes objetivos externos y explícitos, basados en procedimientos de medida de la inteligencia, para

utilizar con grandes colectivos de estudiantes (Escudero, 2003). Sin embargo, el auge del testing comenzó a disminuir a partir de los años cuarenta debido al surgimiento de movimientos que lo criticaban.

Es aquí, cuando un acontecimiento importante marca la evolución de la evaluación en 1932, cuando Tyler fue nombrado director de una investigación que le llevó ocho años, titulada como *Eight Year Study of Secondary Education*. Su mayor contribución fue insistir en que el currículum necesitaba organizarse en torno a objetivos. Estos constituían la base de la planificación, ya que guiaban a los profesores y servían como criterio para seleccionar materiales, concretar los contenidos, desarrollar procedimientos instruccionales y preparar los exámenes. Además, componían la base para el estudio sistemático del programa: había nacido la evaluación propiamente dicha (Mateo y Martínez, 2008).

Hasta antes de la contribución de Tyler, la evaluación se había centrado exclusivamente a partir de pruebas basadas en la norma de grupo y en la formulación de juicios acerca de los estudiantes tomados de manera individual. Por lo que para Tyler, la referencia central en la evaluación eran los objetivos preestablecidos, que debían ser cuidadosamente definidos en términos de conducta. El objetivo del proceso evaluativo era determinar el cambio ocurrido en los alumnos, pero su función iba más allá de hacerlo explícito a alumnos, padres y profesores: servía también para informar sobre la eficacia del programa educativo y para el perfeccionamiento continuo del docente (Mateo y Martínez, 2008). Es así como se le comienza a dar un sentido un tanto más crítico a la evaluación al tomar en cuenta no sólo los resultados obtenidos por el alumno respecto a la norma, sino también considerando los programas educativos y la acción docente.

Durante la primera mitad del siglo XX y hasta la década de los 60, la función de la evaluación fue la de comprobar los resultados del aprendizaje. Ya se tratase en términos del rendimiento académico o del cumplimiento de los objetivos propuestos (González, 2001).

La distinción de más impacto en la historia de la evaluación se debe a Scriven cuando, en 1967, propuso diferenciar las funciones formativa y sumativa. La función formativa, la consideró, como una parte integrante del proceso de desarrollo (de un programa, de un contenido). La cual proporciona información continua para planificar y para producir algún objeto, y se usa, en general, para ayudar al personal implicado a perfeccionar

cualquier cosa que esté realizando o desarrollando. Mientras que la función sumativa calcula el valor del resultado y puede servir para investigar todos los efectos de éstos, examinarlos y compararlos con las necesidades que los sustentan (González, 2001).

Poco a poco fue evolucionando la evaluación centrada en los objetivos, hacia una orientada a la toma de decisiones.

Es con Glaser con quien se inicia el cambio en el uso de la denominación, y en 1990 nos indica que la evaluación debe ser usada para apoyar los procesos de aprendizaje, más que para medir el rendimiento actual o el del pasado más o menos inmediato (Mateo y Martínez, 2008).

Es así como a través de la evaluación educativa se buscaba diseñar pruebas que permitieran analizar al individuo con referencia a sí mismo y no con referencia a la norma, lo cual, a su vez, permitiría identificar tanto las fortalezas como las debilidades con la intención de potenciar su mejora educativa. Esto ha implicado que la calidad de los aprendizajes ya no se base única y exclusivamente en el conocimiento de un contenido en concreto, sino en la capacidad que el alumno posee para aplicar conocimientos y habilidades que le permitan solucionar tareas específicas, en lugares y momentos específicos.

Es así como de una evaluación referida a un comportamiento “relativo” de los grupos-curso, que prevaleció hasta la década de los ochenta, caracterizada por utilizar como criterio decisivo la comparación entre las personas y apoyarse fuertemente en componentes de carácter estadístico, se pasó a una evaluación de referente “absoluto” en donde lo que importaba era el logro individual de ciertos objetivos previamente formulados. Éste último enfoque basado en “criterios” tuvo su auge en los ochenta y noventa y hoy se intenta reemplazar por una evaluación demostrativa de construcción del conocimiento en la cual se desea conocer el grado de apropiación del conocimiento y la significación experiencial que el alumno les otorga a los aprendizajes (Ahumada, 2005), este intento que menciona Ahumada sobre la evaluación demostrativa, es lo que se conoce hoy día como evaluación auténtica, la cual implica la evaluación de los aprendizajes basada en ejecuciones que se realizan en contextos reales o lo más cercano posibles a los que realmente tienen lugar dichas actividades. Como lo menciona Rosales (2000), queda ya lejos el viejo concepto de

evaluación como constatación de un cierto nivel de aprendizaje en el alumno. Ahora resulta necesario conocer las características de los procesos y no sólo los resultados.

A partir de la evolución del concepto de evaluación y con fines esquemáticos, hablaremos de dos corrientes de la evaluación. La primera de ellas es la evaluación tradicional, en la cual podemos encontrar las evaluaciones realizadas desde la psicometría y los tests mentales; y la segunda denominada como evaluación auténtica, la cual parte de la premisa que hay que evaluar aprendizajes contextualizados a través de situaciones relevantes en la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja. Para ahondar más en estas dos corrientes de la evaluación, dedicaremos los capítulos dos y tres para hablar de ellos, no sin antes aclarar la conceptualización que se tiene respecto al término de evaluación y explicar sobre la tipología de la evaluación respecto al contexto educativo.

1.2 Definición y conceptos

A la par que se amplían y modifican las aplicaciones de la evaluación en el campo educativo, va evolucionando el concepto de la misma, pues los especialistas en su estudio profundizan y matizan sus posibilidades de utilización y la obtención de las mayores virtualidades mediante su uso adecuado (Casanova, 1998). Es por ello que nos resulta importante dedicar un espacio para hacer notar el cambio en la concepción del término, mostrando algunas de las definiciones que desde nuestra perspectiva resultan ilustrativas de la importancia y las funciones que se le han asignado.

Comenzaremos por retomar a González (2001), quien menciona que la mayoría de las definiciones actuales coinciden en reconocer, como procesos básicos de la evaluación, la recogida de información y la emisión de un juicio valorativo. Esta idea que puede resultar simple, deja ver que para llevar a cabo un proceso evaluativo es necesario recolectar información a través de vías previamente establecidas y emitir un juicio que permita entender el valor que se hace de la misma.

Por su parte, Mateo y Martínez (2008), sostienen en su publicación *Medición y evaluación educativa*, que la evaluación constituye una parte fundamental del hecho educativo y su uso se justifica en tanto optimizamos su impacto sobre la calidad de los

aprendizajes. Es decir, la evaluación es fundamental y lógica siempre que ésta sirva para tomar acciones necesarias sobre la calidad del aprendizaje, de otra manera, la evaluación no logra hacer su cometido.

Otra concepción hace referencia a que evaluar supone siempre el acto de establecer el valor de algo y para ello no basta con la mera recogida de información evaluativa, ésta debe ser interpretada en contextos en los que también los valores y las actitudes juegan un papel importante (Mateo y Martínez, 2008). A través de esta concepción se hace notorio que la evaluación debe tomar en cuenta tanto aspectos cognitivos como afectivos, ya que ambos se hacen presentes en el proceso de aprendizaje de los individuos.

Dos conceptos nos parecen de vital importancia para comprender lo que es la evaluación del aprendizaje, la primera de ellas menciona la importancia del acto comunicativo en el proceso, y la segunda, hace referencia principalmente a la evaluación en la actualidad, la cual adopta un enfoque auténtico.

Comenzaremos por dar a conocer el primero, el cual menciona que una importante característica de la evaluación del aprendizaje es la interrelación que se establece entre los sujetos de la acción: el evaluador y el evaluado, debido a que la evaluación del aprendizaje constituye un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana; donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente. La comprensión de la evaluación del aprendizaje como comunicación es vital para entender por qué sus resultados no dependen sólo de las características del objeto que se evalúa, sino, además, de las peculiaridades de quien(es) realiza(n) la evaluación y de los vínculos que establezcan entre sí. Asimismo, de las características de los mediadores de esa relación y de las condiciones en que se da ésta (González, 2001).

Mientras que el segundo concepto reitera que la evaluación consiste en un proceso sistemático para recopilar información sobre el aprendizaje del estudiante y su desempeño, con base en distintas fuentes de evidencia. La evaluación alternativa es un enfoque que intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando métodos diferentes de la solitaria aplicación de un conjunto de pruebas o exámenes. Se fundamenta en la idea de que existe un espectro mucho más amplio de desempeño que el estudiante

puede mostrar, a diferencia del conocimiento limitado que se evidencia con un examen de respuestas breves o extensas. Este espectro más amplio debería incluir situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja, que no se resuelven con respuestas sencillas seleccionadas de un banco de preguntas (Ahumada, 2005).

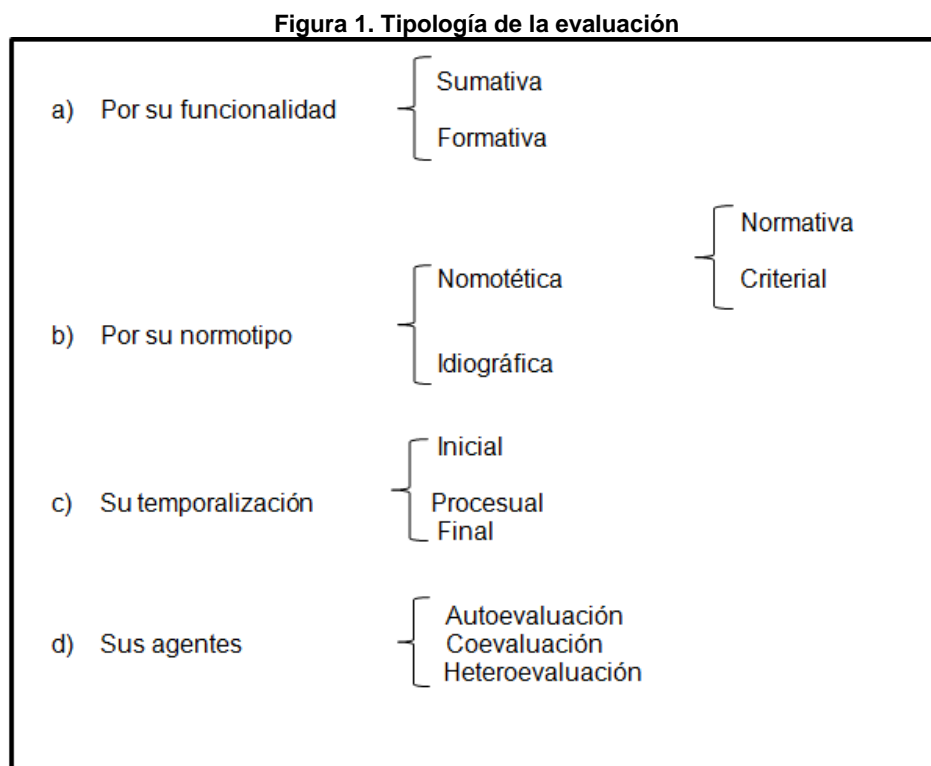
Otra definición es la propuesta por Mejía (2012), quien menciona que la evaluación puede ser entendida como un proceso de recogida de información, además de continuo, ordenado, sistemático y complejo; que requiere de una dedicada planeación; que es en sí mismo un sistema de subprocesos alternos, de distinto orden pero articulados y que tienen como fin común la constatación y estimación de la construcción del aprendizaje y el desarrollo de facultades del alumno, en donde los resultados arrojados se interpretan con justicia y objetividad para tomar decisiones y actuar, en consecuencia, para incrementar dialécticamente el desarrollo integral de los educandos y su vida plena.

Otro autor que nos habla sobre la evaluación es Guarro (2002), quien explica que la evaluación es uno de los procesos curriculares más comprometidos y complejos. Comprometido, porque en él se acaban de cristalizar más explícitamente nuestras concepciones acerca de la educación y de la enseñanza; y complejo, porque junto con la organización de la enseñanza, incorpora un amplio conjunto de decisiones, procesos y tareas que resultan difíciles de adoptar y desarrollar tanto por su cantidad como por su calidad.

Por su parte, el *Plan de estudios 2011 de Educación Básica* define la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011:35). Es decir, el enfoque formativo que se sigue en la actualidad, indica que el centro de atención de la evaluación son los aprendizajes, no los alumnos, por lo que de ésta manera se evalúa el desempeño de los alumnos, no al alumno.

1.3 Tipología de la evaluación

En el contexto educativo podemos encontrar diferentes tipos de evaluación, los cuales dependen de diversas características subyacentes a los mismos, así, podemos ubicarlas por su función, su normotipo, su temporalización y por último, los agentes que la llevan a cabo. Para ello, retomaremos la tipología de la evaluación expuesta por Casanova (1998), la cual se muestra en la Figura 1, posteriormente brindaremos una explicación sobre cada tipo.



Fuente: Casanova, 1998

a) Evaluación según su funcionalidad

-Sumativa. La funcionalidad sumativa de la evaluación resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados y hace referencia a las evaluaciones realizadas al final de una unidad de enseñanza o curso de estudio, con el propósito de dar calificaciones o de certificar el aprovechamiento del estudiante (Shepard,

2006). Normalmente éste tipo de evaluación se utiliza cuando es necesario tomar una decisión concreta, como por ejemplo la acreditación de los alumnos.

-Formativa. De acuerdo con Shepard (2006), la evaluación formativa se define como la evaluación llevada a cabo durante el proceso de enseñanza con el fin de mejorar la enseñanza o el aprendizaje. La evaluación formativa puede implicar métodos informales, tales como la observación y las preguntas orales, o el uso formativo de medidas más formales como exámenes tradicionales, portafolios y evaluaciones del desempeño. En la actualidad, la Reforma Educativa tanto de Educación Básica como de Educación Media Superior en México, se rigen bajo este tipo de evaluación.

b) La evaluación según su normotipo

-Nomotética. Dentro de ésta, se pueden distinguir dos tipos de referentes externos que guían la evaluación, así, podemos ubicar a la evaluación normativa y la criterial.

-Normativa. Esta evaluación permite valorar al alumno respecto a su grupo, es decir, el alumno es calificado respecto a los resultados del grupo en el que se encuentra.

-Criterial. Propone la fijación de unos criterios externos, bien formulados, concretos y claros para proceder a evaluar un aprendizaje tomando como punto de referencia el criterio marcado y/o las fases en que éste se haya podido desglosar (Casanova, 1998).

-Idiográfica. Cuando el referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, un referente absolutamente interno a la propia persona evaluada, la evaluación se denomina idiográfica. El realizarla supone la valoración psicopedagógica inicial de esas capacidades y posibilidades del alumno y la estimación de los aprendizajes que puede alcanzar a lo largo de un periodo determinado (un curso, un ciclo). De acuerdo con esa valoración y estimación realizadas, el alumno va siendo evaluado durante su proceso e, igualmente, se valora el rendimiento final alcanzado. Si éstos coinciden, al menos con lo estimado, se considera el rendimiento satisfactorio; de lo contrario el rendimiento sería

insatisfactorio. Este tipo de evaluación es positivo individualmente porque se centra totalmente en cada sujeto y valora, sobre todo, su esfuerzo y la voluntad que pone en aprender y formarse. Para Casanova (1998) este tipo de evaluación valora lo más importante en la educación personal: las actitudes.

c) Evaluación según su temporalización

-Inicial. La evaluación inicial es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador. De esta forma se detecta la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación y, por lo tanto, otros procesos de evaluación adecuados a los diversos momentos por los que pasen (Casanova, 1998).

-Procesual. La evaluación procesual es aquella que consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumno y de la enseñanza del profesor, mediante la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportunas mientras tiene lugar el propio proceso. Este tipo de evaluación es netamente formativa, pues al favorecer la toma continua de datos, permite la adopción de decisiones durante el proceso, que es lo que debe importar al docente para no perder tiempo en la resolución de las dificultades presentadas por sus alumnos (Casanova, 1998).

-Final. La evaluación final es aquella que se realiza al terminar un proceso, aunque éste sea parcial. Ésta puede estar referida al fin de un ciclo, curso o etapa educativa, pero también al término del desarrollo de una unidad didáctica o del proceso habido a lo largo de un trimestre. Es una evaluación en la que se comprueban los resultados obtenidos, aunque es necesario advertir que no por ello debe tener funcionalidad sumativa. Si coincide con una situación en la que tiene que decidirse definitivamente acerca de la obtención de un título, por ejemplo, será final y sumativa; pero si se sitúa al terminar el trabajo con una unidad didáctica, resultará simplemente final e inicial del trabajo que se va a realizar al día siguiente (Casanova, 1998).

d) La evaluación según sus agentes

-Autoevaluación. Este tipo de evaluación se presenta cuando el alumno se evalúa a sí mismo tomando en cuenta sus conocimientos, actitudes, acciones, productos elaborados y/o desempeños según los estándares establecidos previamente.

-Coevaluación. La coevaluación es aquella evaluación que se lleva a cabo entre alumnos, esto permite proporcionar retroinformación entre pares, contrastar sus autoevaluaciones y ofrecer juicios críticos respecto a lo que se evalúa.

-Heteroevaluación. Esta evaluación la realiza una persona sobre otra, por ejemplo, el profesor, quien evalúa a sus alumnos.

CAPÍTULO II

Evaluación Tradicional

La evaluación escolar dirigida a los alumnos, a lo largo del tiempo ha sido un elemento que ha intentado estimar el esfuerzo, capacidad y aprendizaje escolar. No obstante, en sus inicios, era un proceso de segmentación y selección basado en puntuaciones obtenidas por los alumnos a través de pruebas guiadas bajo criterios normativos. Más tarde, la evaluación fue sufriendo cambios y llegó a considerarse como una herramienta que permitía medir el nivel de aprendizaje.

Considerando lo anterior, en el siguiente apartado hablaremos de la evaluación tradicional, la cual es aquella que se efectúa sin tomar en cuenta las potencialidades de los estudiantes y básicamente es cuantitativa. Este tipo de evaluación ha sido utilizada por décadas y es predecesora a las nuevas corrientes de evaluación como lo es la evaluación auténtica, la cual se describe en el Capítulo 3. Algunas características, así como su conceptualización, serán explicadas en los siguientes apartados.

2.1 Conceptualización

Una vez mencionado lo anterior, hablemos entonces de la evaluación tradicional, un estilo de evaluación que, pese a los cambios que ha sufrido la educación se ha negado a desaparecer del todo. Dicha evaluación, conocida como evaluación tradicional o sumativa, es reconocida principalmente porque define los objetivos en términos que pueden ser medidos y observados, la importancia radica en medir un conocimiento por medio de los resultados obtenidos. Este conocimiento es medido por una evaluación que se caracteriza por realizarse al final de determinado periodo de enseñanza.

Como menciona López e Hinojosa (2003), la evaluación sumativa está dirigida a conocer, al final de un determinado periodo, el logro de los objetivos de aprendizaje planeados, los cuales deben estar ajustados a los requerimientos de contenidos, habilidades, actitudes y valores.

Sobre este tema, Baird (citado en López e Hinojosa 2003), menciona cuatro propósitos de la evaluación sumativa o tradicional:

1. Determinar el grado de los estudiantes y elaborar un reporte de su desempeño.
2. Constituirse en una base para revisiones subsecuentes o rediseño de un curso o programa.
3. Predecir el probable desempeño de los estudiantes en cursos subsecuentes.
4. Determinar la efectividad de programas o cursos.

Por su parte, García (citado en Elías, 2013), caracteriza a la evaluación tradicional por los siguientes aspectos:

1. Los parámetros tienden a ser establecidos por el docente sin tener en cuenta criterios académicos y profesionales;
2. Se brindan notas cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen.
3. Generalmente se hace con el fin de determinar quiénes aprueban o reprueban una asignatura;
4. Tiende a centrarse más en las debilidades y errores que en los logros;
5. Es establecida por el docente, sin tener en cuenta la propia valoración y participación de los estudiantes;
6. Tiende a castigar los errores y no se asumen éstos como motores esenciales del aprendizaje;
7. Son escasas las oportunidades para el automejoramiento, pues los resultados de las pruebas de evaluación son definitivos, sin posibilidades de corrección o mejora;
8. Se asume como un instrumento de control y de selección externo;
9. Se considera como un fin en sí misma, limitada a la constatación de resultados;
10. Se centra en los estudiantes de manera individual sin tener en cuenta el proyecto docente y de institución.

En términos más simples, en la evaluación tradicional se trata de constatar si la información o los contenidos han sido acumulados y esto se lleva a cabo bajo una sola evaluación final.

Como lo refiere Chevallard (citado en Perrenoud, 2010), el sistema de evaluación tradicional participa en una especie de extorsión, de una relación de fuerza más o menos

explícita, que sitúa a docentes y alumnos, y más generalmente a jóvenes y adultos, en dos campos diferentes; unos intentando preservar su libertad y tranquilidad, los otros esforzándose por hacerlos trabajar por su bien. El contrato pedagógico tradicional es parcialmente conflictivo, algo así como el contrato de trabajo clásico, debido a que modula la presión que uno de los contratantes puede ejercer sobre el otro y prescribe tanto los límites como la resistencia de una presión. Tal contrato no puede sino obstruir una revolución hacia nuevas pedagogías, hacia la escuela activa, la puesta a cargo del alumno de su propio aprendizaje. Por lo que se podría decir que la evaluación tradicional es como el juego del gato y el ratón, debido a que representa un enfrentamiento de estrategias y contraestrategias. En esas condiciones, resulta difícil crear una relación verdaderamente cooperativa entre docentes y alumnos, cuando, más temprano que tarde, los primeros juzgarán a los segundos, a veces sin amabilidad. Esto explica por qué es difícil conjugar evaluación formativa y evaluación certificativa en la misma relación pedagógica y en el mismo espacio-tiempo. La primera supone transparencia y comunicación, mientras que la segunda se sitúa en el registro de la competencia y el conflicto.

2.2 ¿Qué evalúa?

Existen múltiples factores que se manifiestan durante el proceso de evaluación, de los cuales deben extraerse datos para poder realizar una interpretación y un juicio de los aprendizajes de los estudiantes.

Tomando en cuenta lo anterior, la evaluación tradicional sólo revela, lo que fuera de contexto, el estudiante pueda reconocer, recordar o memorizar, de aquello que aprendió. Es decir, se evalúa el conocimiento global que se ha almacenado de forma memorística, o en su caso, aquella información que se recuerda durante la prueba de evaluación final.

2.3 ¿Quién evalúa?

En la evaluación tradicional, es el docente, autoridad o aplicador de los test o examen quienes cuentan con el poder de emitir un resultado de la evaluación, bajo el control de las pruebas estandarizadas que caracterizan este tipo de evaluación.

2.4 ¿Cuándo evaluar?

La evaluación tradicional se caracteriza por ser de una sola evaluación, es decir, que, bajo una sola y final evaluación se concentrará el resultado de lo aprendido en determinado tiempo.

Una característica de la evaluación sumativa, es que, es aquella que se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo cualquiera, también denominada evaluación final.

2.5 ¿Cómo evaluar?

La evaluación tradicional evalúa el aprendizaje mediante pruebas estandarizadas.

Las pruebas estandarizadas de rendimiento constituyen probablemente el grupo de pruebas de referencia normativa mejor conocidas. De acuerdo con Mateo y Martínez (2008), ellas sirven frecuentemente para identificar a las personas de acuerdo a su variabilidad en alguna habilidad; sin embargo, no aportan demasiada información respecto de la situación del sujeto en relación con los niveles de logro en algún contenido del currículum.

Las pruebas diseñadas bajo los principios de la referencia normativa están pensadas para evaluar lo que los estudiantes conocen de una disciplina particular en relación con otros estudiantes y en un momento determinado. Se acostumbra a expresar esta evaluación mediante algún tipo de puntuación.

De acuerdo con Mateo y Martínez (2008), en términos generales, las consecuencias más importantes que se derivan de aplicar pruebas basadas en estrategias normativas son las siguientes:

- La puntuación individual se interpreta en función de los rendimientos del grupo con el que mantiene una relación de pertenencia.
- La puntuación permite la comparación entre los distintos individuos.

- La puntuación ofrece una idea global de la realización del sujeto, pero no permite establecer acciones de mejora y corrección respecto al propio individuo, al currículum o al proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.6 Instrumentos de evaluación

Los contenidos de aprendizaje requieren de distintas estrategias e instrumentos de evaluación. En este apartado se hará una descripción sintética del cómo estos deben evaluarse bajo el enfoque de evaluación tradicional.

La evaluación tradicional usualmente se limita al test o examen de papel y lápiz y de respuestas únicas y por ello, para aclarar el referente que se tiene sobre esto, proporcionaremos algunas definiciones de examen:

1. Cualquier medio que se usa para medir el rendimiento del alumno (Rodríguez y García, citado en López e Hinojosa, 2003).
2. Una serie de reactivos cuyo propósito es obtener información sobre los conocimientos (López Vazario, citado en López e Hinojosa ,2003).
3. Es una medida objetiva y normativa de una muestra de la conducta (Anastasi, citado en López e Hinojosa, 2003). Es objetiva, porque se da bajo condiciones estrictas y controladas; y normalizada, porque los datos determinan la norma o conducta promedio de un grupo y las observaciones estándares esperadas de dicha conducta "normal".
4. Es parte del proceso educativo, que consiste en la observación cuantitativa con capacidad diagnóstica de una conducta y de predicción.

Hay diferentes clasificaciones de exámenes. En este trabajo se toma la clasificación de exámenes basada en la forma de respuesta.

- Orales (cuestionamiento de temas)
- Escritos (lápiz y papel)
- Ejecución (prácticas o laboratorio).

En la Tabla 1 y, de acuerdo con Andrade, Juárez, García, Padilla y Vargas (2010) las siguientes características, ventajas y desventajas, giran alrededor de los exámenes, orales o escritos.

Tabla 1. Exámenes orales y escritos.

Tipo de examen	Características	Ventajas	Desventajas
Examen escrito	1.-Se integra con preguntas previamente estructuradas sobre un tema. 2.-Se puede aplicar de forma oral o escrita. 3.-Se pueden utilizar cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas. 4.-La combinación de preguntas abiertas y cerradas proporciona información cualitativa y cuantitativa.	1.-Se puede aplicar de manera simultánea a más de una persona (grupo). 2.-Puede estructurarse de manera que sea contestado mediante claves. 3.-Puede estructurarse de forma que permita conocer la opinión de los alumnos sobre un tema.	1.-Si el grupo es muy grande, se requiere de mucho tiempo para su procesamiento.
Examen oral	1.-Se lleva a cabo mediante un diálogo entre el maestro y el alumno durante un tiempo determinado. 2.-Otra posibilidad es el interrogatorio, el docente pregunta sobre algún tema.	1.-Permite al estudiante expresar sus respuestas. 2.-Permite una comunicación personal. 3.-Brinda la oportunidad del estudiante de seleccionar, ordenar, analizar y sintetizar la información.	1.-Requiere mucho tiempo para llevarse a cabo. 2.-No es factible para grupos numerosos. 3.-Un alumno introvertido tiene desventaja.

Fuente: Andrade, Juárez, García, Padilla y Vargas (2010)

CAPÍTULO III

Evaluación Auténtica

Siguiendo las dos corrientes de evaluación que hemos distinguido para el presente trabajo, en el capítulo anterior tratamos lo referente a la evaluación tradicional, donde mencionamos aspectos de gran relevancia para entender su concepto, sus funciones e instrumentos de evaluación de los que se apoya; pero toca ahora el turno de hablar sobre la evaluación auténtica, para lo cual comenzaremos diciendo que la evaluación auténtica se sustenta en los enfoques socioconstructivista, de la cognición y el aprendizaje situado, así como en la visión experiencial de la enseñanza. La premisa central de la evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados a través de situaciones relevantes en la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja (Díaz Barriga y Hernández, citados en Díaz Barriga, Bustos, Hernández y Rigo, s/f). Tras este primer acercamiento general, podemos distinguir que la evaluación auténtica representa una evaluación alternativa a la corriente tradicional (la cual se limitaba a evaluar sólo ciertos campos de conocimiento a través de instrumentos de lápiz y papel). Esta nueva corriente de evaluación centrada en el desempeño, busca evaluar el nivel de desarrollo de ciertas habilidades a través de la actuación llevada a cabo por los alumnos, por lo que permite evaluar tanto desempeños como competencias, mismas que serán retomadas para su explicación más adelante.

Siguiendo con Díaz Barriga, *et al.* (s/f), la evaluación centrada en el desempeño demanda a los estudiantes demostrar que poseen ciertas conductas o habilidades en situaciones de prueba ex profeso, por lo que la evaluación auténtica va un paso más allá en el sentido de que destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación relevante en la vida real, de esta manera la evaluación se convierte en un medio que permite valorar y asegurar que las estrategias educativas elegidas tanto para enseñar como para aprender han sido las adecuadas y que los alumnos han logrado un aprendizaje significativo de saberes complejos y relevantes.

3.1 Conceptualización

La evaluación alternativa es un enfoque que intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando métodos diferentes que la simple aplicación de un conjunto de pruebas o exámenes. Se fundamenta en la idea de que existe un espectro mucho más amplio de desempeño que el estudiante puede mostrar, a diferencia del conocimiento limitado que se evidencia con un examen de respuestas breves o extensas. Este espectro más amplio debería incluir situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja, que no se resuelven con respuestas sencillas seleccionadas de un banco de preguntas (Ahumada, 2005), sino que requieren mostrar evidencias reales que demuestren que el alumno ha adquirido un aprendizaje significativo, el cual podrá aplicar ante situaciones diversas que le demanden su aplicación y respuesta adecuadas, por lo que tanto las evidencias reales como las vivencias de los alumnos son importantes para conocer la relación existente con los aprendizajes que le plantean las asignaturas marcadas en el currículum.

La evaluación auténtica es definida por sus defensores como una evaluación opuesta a la tradicional, a la cual culpan de algunos de los problemas del actual sistema educativo, donde no se detecta el verdadero aprendizaje de los alumnos, ya que guía su evaluación bajo estándares normativos. Por su parte, la evaluación auténtica agrupa todo un conjunto de alternativas a la evaluación tradicional y subraya la importancia del contexto. En este tipo de evaluación, la persona evaluada hace, crea o produce algo durante un tiempo suficiente para poder evaluar el proceso, el resultado o ambos (Messick, citado en Bravo y Fernández del Valle, 2000).

Así podemos dar cuenta de que la evaluación auténtica centra su atención en procesos más que en resultados, se interesa porque el alumno sea un agente activo y responsable de su propio aprendizaje (es decir, que sea un alumno autorregulado) y su premisa central es evaluar aprendizajes contextualizados.

Según Ahumada (2005), la evaluación auténtica se constituye en una instancia destinada a mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes; el propósito principal de la evaluación alternativa es aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. En este sentido, se considera que esta evaluación es un aspecto inseparable de la

enseñanza y el aprendizaje, constituyéndose en una acción destinada a regular los aprendizajes, es decir, que los estudiantes sean capaces de autorregular su actuación elevando así sus niveles de comprensión y asegurando su permanencia y posterior aplicación.

Hasta este punto podemos retomar que la evaluación auténtica se sustenta en una serie de principios constructivistas del aprendizaje, donde reconoce:

- La necesidad de que los conocimientos previos se vinculen con los nuevos a fin de que cada estudiante genere su propia significación de lo aprendido.
- Que los estudiantes tienen diferentes ritmos de aprendizaje pues poseen distintos estilos, capacidades de razonamiento y memoria, rangos atencionales, etcétera.
- Que el aprendizaje es motivador cuando el estudiante asume las metas que hay que conseguir.
- El desarrollo de un pensamiento divergente en donde son fundamentales la crítica y la creatividad (Ahumada, 2005).

Cabe mencionar que la evaluación alternativa cumple diferentes funciones, entre las cuales podemos ubicar las siguientes según la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013a): diagnóstico (como análisis para conocer los errores y logros de los estudiantes); diálogo (la evaluación como punto de debate); comprensión (facilita la comprensión del proceso de aprendizaje); retroalimentación (reorienta el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la planificación de la enseñanza); aprendizaje (vislumbra un mejor trabajo del docente desde los contenidos hasta las estrategias de enseñanza-aprendizaje).

Por lo anterior, coincidimos con González, (2001), quien menciona que ésta corriente de evaluación tiene un enfoque holístico, ya que considera al estudiante en su integridad, tiene sentido cuando la evaluación se visualiza de manera natural en el proceso didáctico, aporta y valora información a partir de las prácticas cotidianas de trabajo, de la realización de las tareas docentes, de la comunicación entre los participantes; a fin de orientar, regular y promover el aprendizaje. Esto es, predominio de funciones y finalidades educativas y no de control, calificación y clasificación. Predominio, a su vez, de medios informales de captación de información sobre las vías formales especialmente concebidas para comprobar resultados

parciales y finales y las diversas dimensiones o facetas del alumno a través de instrumentos diseñados a tal fin, en tanto que la suma de éstos no representa el todo en su unidad.

La evaluación centrada en el desempeño guarda una estrecha relación con la evaluación por competencias. Para conocer un poco más sobre lo referente a las competencias, mencionaremos algunos aspectos relevantes de las mismas a continuación.

3.1.2 Evaluación por competencias

El *Plan de Estudios 2011*, define como competencia a la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes) (Plan de Estudios, 2011:29). Es decir, las competencias giran en torno a tres ejes que guían la capacidad de respuesta de los alumnos, éstos son: las habilidades, conocimientos y valores y actitudes, por lo que las competencias, insertas en la evaluación auténtica, difieren de la evaluación tradicional, ya que aquí no sólo importa el conocimiento que tenga un alumno durante la realización de una prueba, sino que, para que este conocimiento sea verdaderamente un aprendizaje significativo, toma en cuenta que el alumno sepa llevar a cabo ese conocimiento y que valore las consecuencias de su uso, es decir, las competencias permiten que los alumnos sean capaces de responder de la mejor manera a tareas diversas que les presenta la vida cotidiana.

Siguiendo con este tema, la SEP (2011), explica de manera más clara que se entiende como competencia al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir. Es decir, la competencia pone énfasis tanto en los procesos como en los resultados de aprendizaje de los alumnos, lo cual se traduce en lo que el alumno es capaz de hacer en diversas situaciones y problemas que le permitan utilizar con pertinencia los aprendizajes escolares tanto en el ámbito escolar, como en el personal y social. Es por ello que en la actualidad existe una estrecha relación entre la evaluación auténtica y la evaluación por competencias.

El principio básico de la “evaluación por competencias consiste en asegurar que ésta esté alineada con el currículo” (Biggs, p. 178, citado en Jiménez, González, y Hernández, 2011); por lo tanto, no puede limitarse a la calificación; no debe centrarse en el recuerdo y la repetición de información descontextualizada por parte del estudiante, y por supuesto, no se circunscribe a pruebas de lápiz y papel, sino que requiere del manejo de herramientas e instrumentos complejos y variados (Jiménez, *et al.*, 2011). Derivado de este fundamento, el diseño y desarrollo curricular deben dirigirse para lograr una alta educación en su estudiantado, que incluya conocimientos, capacidades, destrezas, habilidades, actitudes y valores. El reto, entonces, es convocar a los estudiantes, despertar su interés, inquietarlos en la búsqueda de alternativas sociales y en la investigación sistemática, promover la creatividad, la autonomía y el desempeño responsable, entre otros aspectos (Jiménez, *et al.*, 2011). Por ello, el punto de partida es formar alumnos activos, responsables de su propio aprendizaje y capaces de llevar a cabo acciones en lugares y momentos específicos, es decir, propiciar que los alumnos busquen un aprendizaje autorregulado y no sean meros receptores de información en espera de tareas que le sean asignadas por sus profesores (como en la corriente tradicional).

Por lo anterior, y dentro del ámbito educativo, se asume que las competencias se insertan en el constructivismo, ya que éstas se definen en función de una categoría de situaciones sociales relevantes, donde la competencia es la posibilidad que posee el individuo de movilizar de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos con la finalidad de resolver una gama de situaciones problema.

Asimismo, Frola (citado en Jiménez, *et. al.* 2011), menciona que en la evaluación basada en competencias, la evaluación debe cumplir con ciertas particularidades que otorgan sentido y relevancia a lo evaluado; dichas particularidades son:

- **Funcionalidad.** Porque se evalúa para tener información relevante, procesarla y tomar decisiones fundamentadas.
- **Sistematicidad.** Ya que requiere de organización, control, regulación y justificación de los pasos metodológicos necesarios para realizarla.
- **Continuidad.** Porque es una actividad a realizar en diferentes momentos, no solamente al final de un ciclo escolar o unidad temática.

- **Integralidad.** Ya que requiere considerar no sólo los aspectos cognoscitivos sino también psicomotores y afectivos.
- **Cooperatividad.** Porque debe ser un proceso socializado desde su concepción, fases y procedimientos.

Con lo anterior, queda de manifiesto que la metodología para evaluar competencias reside en la valoración tanto cuantitativa como cualitativa del progreso real y evidente que va logrando el alumno respecto a las competencias establecidas. La SEP (2011), por ejemplo, explica que la evaluación basada en competencias se caracteriza por centrarse en las evidencias de los aprendizajes (definidos en parámetros y en criterios de desempeño) y por ser integral, individualizada y permanente; por lo tanto, no compara diferentes individuos ni utiliza necesariamente escalas de puntuación y se realiza, preferentemente, en situaciones similares a las de la actividad del sujeto que se evalúa.

Por su parte, Tobón, Rial, Carretero y García (citados en Mejía, 2012:133), conciben que la evaluación basada desde el enfoque de competencias “se orienta a evaluar las competencias en los estudiantes teniendo como referencia el proceso de desempeño de estos ante actividades y problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo, teniendo como referencia evidencias e indicadores, buscando determinar el grado de desarrollo de tales competencias en sus tres dimensiones (afectivo-motivacional, cognoscitiva y actuacional) para brindar retroalimentación en torno a fortalezas y aspectos a mejorar (...)”.

De esta manera la evaluación basada en competencias implica, entre otros aspectos, que éstas deben ser demostradas, por lo que requieren de la definición de evidencias, así como de los criterios de desempeño que permitirán inferir el nivel de logro. Este tipo de evaluación no excluye la verificación del dominio teórico y conceptual que necesariamente sustenta la competencia. En ese sentido, se requiere una evaluación integral e integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la acción (SEP, 2011a). Es por ello que los métodos e instrumentos de evaluación marcados por el enfoque auténtico, parecen ser los más adecuados.

Ahora que ya hemos aclarado la relación existente entre la evaluación auténtica y el enfoque por competencias, a continuación responderemos a las mismas preguntas

mostradas en el Capítulo 2 (correspondiente a la evaluación tradicional), con la intención de hacer notar sus principales características.

3.2 ¿Qué evaluar?

Saber cuál es la finalidad de evaluar es importante, ya que de ello dependerá el tipo de información que se deba recoger y por ende los instrumentos a utilizar, los momentos propicios en que se deberá recoger dicha información y bajo qué criterios se analizarán.

Para Miras y Solé (citados en Serrano de Moreno, 2002), el objeto de evaluación puede ser muy variado, dependiendo del propósito con que se evalúa. Dicho objeto puede ser el proceso en su conjunto o algún componente del mismo, por lo que, si la actividad de evaluación presta atención al proceso que sigue el alumno, a las cualidades y competencias que desarrolla y a los resultados del aprendizaje que él obtiene en un momento dado en el proceso, estamos hablando exclusivamente de la evaluación de los aprendizajes. Es por ello que cuando la evaluación está centrada en los alumnos y en su aprendizaje se demanda un nivel mayor de precisión sobre cuáles aspectos o dimensiones concretas del alumno se dirige la evaluación y sobre qué criterios se fundamenta la valoración de los resultados, por lo que se requiere que desde el comienzo de la actividad tanto docentes como alumnos tengan claridad en cuanto a los objetivos que la enseñanza se propone alcanzar: qué es lo que los alumnos deben aprender, cuáles son las competencias que éstos han de desarrollar, cuáles son los objetivos que deben alcanzar y qué criterios revelarán sus logros; en otras palabras, el docente debe tener claro qué es lo que se propone enseñar y qué deben los alumnos aprender, cómo apreciará sus logros y de qué manera se informará sobre lo que ocurre a lo largo del proceso. Partiendo de estos propósitos, el docente ha de definir y discutir con sus estudiantes los criterios de evaluación y los procedimientos a seguir para recoger, registrar y analizar la información (Serrano de Moreno, 2002). Es importante que para que realmente se lleve a cabo una evaluación auténtica, tanto profesores como alumnos deben conocer claramente los objetivos que se pretenden lograr, sin olvidar que éstos deben ser acordes al tipo y nivel de trabajo que los alumnos puedan desarrollar.

Así, la evaluación del desempeño es un método que requiere que el estudiante construya una respuesta o un producto que demuestre sus conocimientos interdisciplinarios,

el desarrollo de habilidades, actitudes y valores en determinadas situaciones (Jiménez, *et. al.*, 2011).

Desde el constructivismo, si las competencias expresan un saber hacer, que se fundamenta en un saber conocer, la evaluación debe considerar no sólo lo que el estudiante sabe sino lo que hace con ese conocimiento en diferentes contextos; es decir, evaluar su actuación en tales contextos, donde es de vital importancia que el alumno realice una ejecución autónoma, fundamentada y responsable.

También resulta necesario tomar en cuenta que debido a la gran complejidad que subyace al proceso de evaluación y que, por economía, costumbre o comodidad se tiende a automatizar y simplificar, a veces no se realiza conscientemente, por lo que se suprimen tareas importantes o se presta demasiada atención a lo que carece de jerarquía, provocando una situación que convierte a la evaluación en un proceso superficial y poco fiable (Guarro, 2002), por lo que resulta menester no caer en la automatización de las tareas.

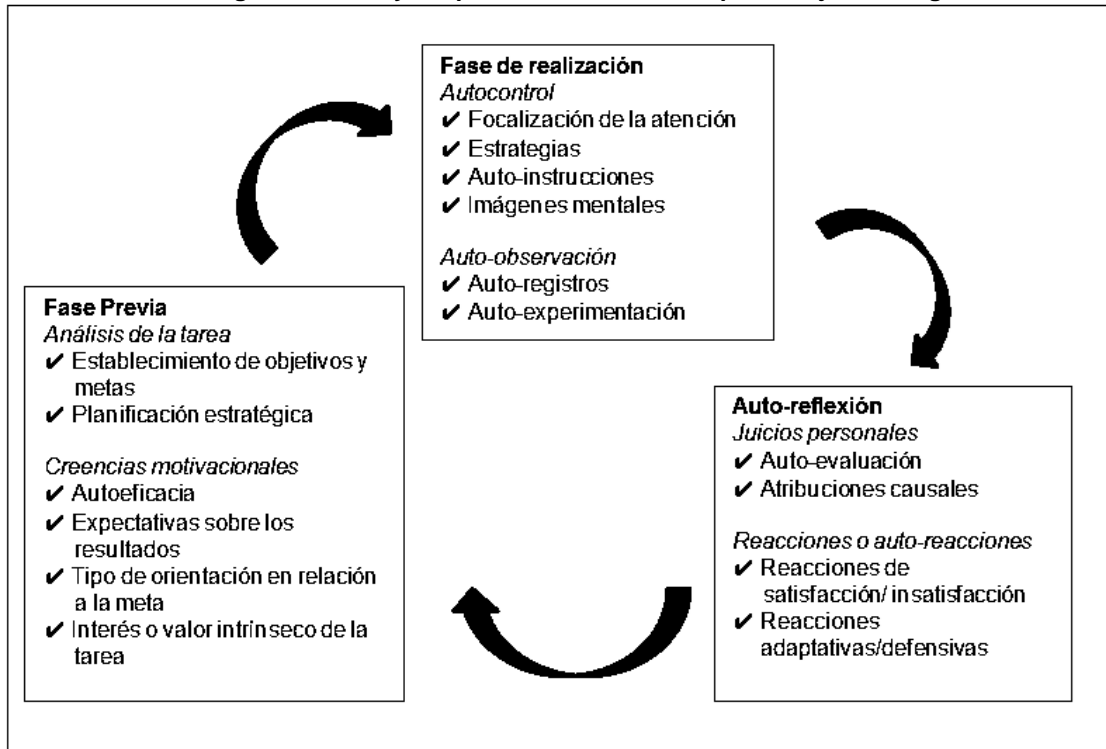
3.3 ¿Quién evalúa?

Dentro de la evaluación auténtica los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje juegan un papel activo respecto a la evaluación, así, podemos ubicar tres diferentes tipos de evaluación del aprendizaje:

- **Autoevaluación.** Este tipo de evaluación se presenta cuando el alumno se evalúa a sí mismo respecto a sus conocimientos, actitudes, acciones, productos elaborados y desempeños con base en los estándares acordados previamente. Este tipo de evaluación permite al alumno lograr un aprendizaje autónomo y regular su proceso de aprendizaje. Como lo mencionan Lara y Larrondo (2008), la autoevaluación es un proceso altamente participativo para los estudiantes, toda vez que le permite identificar estándares y criterios aplicables a su trabajo y llegar a emitir juicios sobre la extensión que ha abarcado con estos criterios y estándares. Por ello, la autoevaluación implica que los alumnos pongan en funcionamiento diversas estrategias evaluativas que le permitan autorregular su aprendizaje, con ello, se espera que los alumnos sean capaces de establecer sus propios criterios y aplicarlos

a la revisión continua del o los objetos sometidos a su autoevaluación (Lara y Larrondo, 2008). A continuación presentamos las fases y subprocesos del ciclo de aprendizaje autorregulado, el cual se muestra en la Figura 2.

Figura 2. Fases y subprocesos del ciclo de aprendizaje autorregulado



• Fuente: Retomado de Núñez, Solano, González-Pienda y Rosário (2006).

A través de éste cuadro, podemos observar que el aprendizaje autorregulado tiene tres fases compuestas por diferentes subprocesos que en conjunto forman un proceso cíclico, ya que una conlleva a la otra y el proceso no tiene fin.

- **Coevaluación.** La coevaluación es aquella evaluación que se lleva a cabo entre alumnos, esto permite proporcionar retroinformación entre pares, contrastar sus autoevaluaciones y ofrecer juicios críticos respecto a lo que se evalúa.
- **Heteroevaluación.** Este tipo de evaluación, la realiza una persona sobre otra, el ejemplo más ilustrativo de este tipo de evaluación es la evaluación que lleva a cabo el profesor hacia sus alumnos, aunque cabe mencionar que en la actualidad, la heteroevaluación también es llevada a cabo de los alumnos hacia el profesor.

La idea es hacer un seguimiento constante del progreso del alumnado (evaluación continua) para detectar y subsanar los problemas de aprendizaje que vayan surgiendo, ayudándole así a su desarrollo; y para conocer con la mayor precisión posible las necesidades de cada uno y establecer así los programas correspondientes de recuperación o compensación, que se desarrollarán en paralelo a su escolarización normal en el curso o ciclo al que se le promociona (Guarro, 2002).

3.4 ¿Cuándo evaluar?

Debido a que en la actualidad, los planes y programas escolares mencionan que la evaluación de los aprendizajes se debe llevar a cabo desde un enfoque formativo, el cual, según Díaz Barriga y Hernández (citados por la SEP, 2012a), constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente, por lo que se visualiza con mayor importancia el proceso, más que el resultado, es decir, la evaluación formativa se realiza con la intención de valorar el avance en los aprendizajes para de esta manera mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Con lo anterior, es posible dar cuenta que la evaluación, bajo la corriente de evaluación auténtica, debe llevarse a cabo durante todo el proceso de aprendizaje del alumno, lo cual incluye tanto la evaluación diagnóstica, como la propiamente dicha evaluación formativa, aunque también se considera la sumativa pero no sólo como elemento para propiciar o no la acreditación del alumno en términos meramente cuantitativos y bajo estándares normativos, sino dándole un giro donde ésta esté justificada por la evaluación diagnóstica y formativa. Al respecto, resulta conveniente recordar que:

Es formativa toda evaluación que ayuda al alumno a aprender y a desarrollarse. Dicho de otro modo, la que participa de la regulación de los aprendizajes y el desarrollo, en el sentido de un proyecto educativo. Esa es la base de un enfoque pragmático. Sin duda, interesa saber cómo la evaluación formativa ayuda a aprender al alumno, por cuáles mediaciones retroactúa sobre los procesos de aprendizaje. Sin embargo, en el estadio de la definición, las modalidades importan poco: la evaluación formativa se define por los

efectos de regulación de los procesos de aprendizaje (Perrenoud, 2010:135,136).

3.5 ¿Cómo evaluar?

Para que la evaluación tenga un sentido formativo es necesario evaluar usando distintas técnicas e instrumentos para la recolección de información; además de aplicar criterios explícitos que permitan obtener información sistemática (SEP, 2012a).

Como lo menciona Serrano de Moreno (2002), un requisito de la evaluación formativa es la explicitación clara de los objetivos, de las exigencias que plantean determinadas tareas y de los criterios de evaluación, esto permitirá que todos los estudiantes asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje, sin tener que depender de los requerimientos constantes del docente. Es decir, la evaluación auténtica marca la necesidad y por qué no decirlo, la obligación, de informar de manera clara tanto los objetivos que se pretenden conseguir antes de iniciar cualquier actividad, como los criterios que se tomarán en cuenta para evaluarla. Pero, cabe recordar que estos criterios de evaluación no son impuestos por el profesor, sino que éste puede brindar una opción de los mismos, pero al ser explicitados ante los alumnos, dichos criterios pueden ser ajustados por ambas partes a partir de diálogos y acuerdos compartidos.

Por lo anterior, dentro de la corriente de la evaluación auténtica, el cómo evaluar implica la explicitación y acuerdo de objetivos, tareas y criterios de evaluación, lo que provoca que, en el proceso de aprendizaje, el alumno sea consciente de lo que se espera de él, de las tareas o productos que realice y de las competencias que se espera sea capaz de lograr, de esta manera, el alumno promueve su propio aprendizaje de manera autónoma a través de la autorregulación. Como lo menciona Perrenoud (2010), el concepto de regulación, en sus variantes más sencillas, da cuenta del mantenimiento de una situación estable. Se aplica también a la optimización de una trayectoria o, más abarcativamente, de un proceso dinámico finalizado. Por lo que la regulación de los procesos de aprendizaje, en un sentido bastante amplio, hace referencia al conjunto de operaciones metacognitivas del sujeto y sus interacciones con el ambiente, que orientan sus procesos de aprendizaje en el sentido de un determinado objetivo de dominio. Es decir, para aprender, el individuo no deja

de operar con regulaciones intelectuales. En última instancia, cualquier regulación, en la mente humana, no puede ser sino una autorregulación, ya que ninguna intervención exterior actúa si no es percibida, interpretada y asimilada por un sujeto. En esta perspectiva, cualquier acción educativa no puede sino estimular el autodesarrollo, el autoaprendizaje y la autorregulación de un sujeto, al modificar su ambiente, al entrar en interacción con él (Perrenoud, 2010).

En sentido más estricto, apostar a la autorregulación consiste en fortalecer las capacidades del sujeto para administrar por sí mismo sus proyectos, sus progresos, sus estrategias frente a las tareas y a los obstáculos. Del mismo modo las medicinas suaves apuestan al fortalecimiento de los mecanismos de autodefensa del organismo y de la psiquis. Esta opción proviene bastante naturalmente de una constatación: las capacidades de autorregulación cognitiva de los que aprenden son tan desiguales como las capacidades de autodefensa y autorregulación de los seres vivos. Entonces, ¿por qué no soñar con fortalecer a los más débiles, más que suplir constantemente regulaciones deficientes? (Perrenoud, 2010).

La evaluación del aprendizaje de los alumnos dentro de la evaluación auténtica, se puede llevar a cabo a través del uso de diversos instrumentos y/o estrategias de evaluación que incluyen un gran abanico de opciones que, a diferencia de evaluación tradicional, permiten obtener mayor cantidad de evidencias reales sobre los aprendizajes de los alumnos.

3.6 Instrumentos de evaluación

En la bibliografía reciente se reportan diversas estrategias para la evaluación auténtica del aprendizaje centradas en el desempeño, entre ellas podemos encontrar las siguientes:

- Los portafolios
- Las rúbricas o matrices de valoración
- Las pautas de observación

- Las pruebas situacionales
- Los registros anecdóticos
- Los diarios de clase

Así, todas las estrategias mencionadas tienen en común que su importancia estriba en que permiten a los alumnos practicar reflexivamente, pensar y aprender significativamente. También permiten explorar el aprendizaje de distintos tipos de contenido, incluso el conceptual, procedimental y estratégico, sin dejar de lado el componente actitudinal. Y sobre todo, conducen a establecer el deseado vínculo de coherencia entre la instrucción y la evaluación en distintos contextos de aplicación. Pero estas estrategias serán auténticas sólo en la medida que se conecte la experiencia educativa y la evaluación con asuntos relevantes de la vida real, es decir, si se vinculan la escuela con la vida (Díaz-Barriga, 2006).

Cabe mencionar que el examen escrito, utilizado comúnmente por la evaluación tradicional, sigue siendo una buena herramienta para evaluar el aprendizaje de los alumnos, siempre y cuando esté bien desarrollado y su resultado se complemente con otras estrategias de evaluación que permitan contrastar la información a fin de emitir valoraciones válidas y críticas.

A continuación, brindaremos una breve explicación de cada uno de los instrumentos de evaluación arriba mencionados con la finalidad de dar a conocer sus principales características.

Portafolios

Según Jiménez, *et al.* (2011), el portafolio consiste en una compilación de producciones o trabajos que los aprendices realizan durante el desarrollo de una asignatura, un curso o ciclo educativo, lo que permite evaluar distintos tipos de contenidos curriculares, uso y aplicación de conceptos, habilidades, destrezas, estrategias, actitudes y valores, entre otros.

Por su parte, Arter y Spandel (citados en Bravo y Fernández del Valle, 2000), lo definen como el grupo de trabajos realizados intencionalmente por el estudiante, donde se muestran sus logros en una o más áreas. Es decir, el portafolio permite tanto al alumno

como al profesor tener evidencias que permitan mostrar la evolución del proceso de aprendizaje del alumno.

Rúbricas o matrices de valoración

Las rúbricas, también conocidas como matrices de valoración, en su concepción más simple, son guías de puntaje que permiten describir el grado en el cual un estudiante está ejecutando un proceso, una actividad, exponiendo un tema o desarrollando una competencia, entre otros (Jiménez, *et al.* 2011). Dichas rúbricas determinan una serie de criterios específicos y niveles progresivos que se tomarán en cuenta para valorar el desempeño de los alumnos, estas guías permiten al alumno ser consciente de los criterios que debe cubrir para que de esta manera, actúe de manera autónoma y responsable sobre su propio proceso de aprendizaje.

Por lo anterior, estas matrices permiten llevar a cabo una autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación crítica, con base en los criterios previamente establecidos.

Pautas de observación

Estas pautas están compuestas por indicadores y una escala de calificación. Normalmente el nombre que reciben está asociado a la escala que utiliza, así encontramos las de cotejo y apreciación, donde las primeras sirven para detectar la presencia o ausencia de un indicador, aunque no determina su calidad, y las segundas tienen escalas que permiten calificar el desempeño del estudiante.

Pruebas situacionales

Las pruebas situaciones, como lo refiere (Ahumada, 2005), representan la aproximación a situaciones reales, por lo que son una consideración importante en el desarrollo e incorporación de aprendizajes significativos en los estudiantes; sin embargo, en ocasiones pueden significar mayor esfuerzo para lograr su vinculación con contextos y situaciones cotidianos. Su importancia radica en que los alumnos logran aprendizajes significativos cuando se apropian de un determinado conocimiento, le dan un sentido experiencial y logran autonomía en ese conocimiento (Ahumada, 2005).

Registros anecdóticos

El registro anecdótico es un informe que describe hechos, sucesos o situaciones concretas que se consideran importantes para el alumno o el grupo, y da cuenta de sus comportamientos, actitudes, intereses o procedimientos. Para que resulte útil como instrumento de evaluación, es necesario que el observador registre hechos significativos de un alumno, de algunos alumnos o del grupo (SEP, 2012b). Los registros anecdóticos se recomiendan para identificar las características de un alumno, algunos alumnos o del grupo, con la finalidad de hacer un seguimiento sistemático para obtener datos útiles y así evaluar determinada situación (SEP, 2012b).

Diarios de clase

El diario de clase es un registro individual donde cada alumno plasma su experiencia personal en las diferentes actividades que ha realizado, ya sea durante una secuencia de aprendizaje, un bloque o un ciclo escolar. Se utiliza para expresar comentarios, opiniones, dudas y sugerencias relacionadas con las actividades realizadas (SEP, 2012b). El diario de clase permite promover la autoevaluación, privilegiar el registro libre y contextualizado de observaciones y servir de insumo para verificar el nivel de logro de los aprendizajes (SEP, 2012b).

3.7 Evaluación tradicional vs evaluación auténtica

Hasta ahora hemos dedicado dos capítulos para tratar por separado cada una de estas corrientes de evaluación, sin embargo, en aras de distinguir y comparar las principales características de cada una, dedicamos este espacio para mostrar en la Figura 3, un comparativo que permite reunir de manera sistemática dichas características.

Figura 3. Evaluación tradicional vs evaluación auténtica

	EVALUACIÓN TRADICIONAL	EVALUACIÓN AUTÉNTICA
CONCEPTO	-Este tipo de evaluación no toma en cuenta las potencialidades de los estudiantes y básicamente es cuantitativa	-Evaluación que se centra en procesos más que en resultados y se interesa porque sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje, promoviendo aprendizajes contextualizados

PREMISA CENTRAL	-Medir un conocimiento por medio de los resultados obtenidos en las pruebas	-Evalúa aprendizajes contextualizados a través de situaciones relevantes de la vida real y problemas de naturaleza compleja
OBJETIVO	-Clasificar a los alumnos en función de las puntuaciones alcanzadas en tests	-Evaluar el nivel de desarrollo de habilidades que poseen los alumnos a través sus ejecuciones
PROPÓSITO	-Determinar quiénes aprueban o reprueban una asignatura -Segmentar y seleccionar a los alumnos bajo puntuaciones obtenidas a través de pruebas guiadas bajo criterios normativos	-Mejorar la calidad y nivel de los aprendizajes -Aumentar la posibilidad de que todos los alumnos aprendan -Promover aprendizajes contextualizados y autorregulados en los alumnos
¿QUÉ EVALÚA?	-Conocimiento almacenado de manera memorística.	-Procesos de aprendizaje -Competencias
¿QUIÉN EVALÚA?	-El profesor	-Autoevaluación -Coevaluación -Heteroevaluación
¿CUÁNDO EVALÚA?	-Al finalizar el proceso instruccional (evaluación sumativa)	-Durante el proceso de aprendizaje (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa)
¿CÓMO EVALÚA?	-A través de pruebas de lápiz y papel -De manera cuantitativa	-A través de diversas pruebas que permiten obtener evidencias reales de desempeño -De manera tanto cualitativa como cuantitativa
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	-Exámenes -Pruebas estandarizadas	-Portafolios -Rúbricas o matrices de valoración -Pautas de observación -Pruebas situacionales -Registros anecdóticos -Diarios de clase
RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE	-Paralela al proceso de aprendizaje	-Consustancial al aprender
VENTAJAS	-Permite seleccionar un número amplio de individuos -Puntuación objetiva -Pruebas estandarizadas	-Permite centrarse en el desempeño de cada alumno -Puntuación según el criterio de referencia -Gran número de instrumentos para su evaluación
DESVENTAJAS	-Puntuación según la norma -Se basa en pequeños campos de conocimiento -No toma en cuenta el contexto -Insensible a las diferencias cualitativas	-Puntuación subjetiva -Permite evaluar mayores campos de desempeño -Relacionada con el contexto real -Sensible a las diferencias cualitativas

Fuente: Elaboración propia

Globalmente, la evaluación privilegia los saberes y habilidades que pueden traducirse en resultados individuales y manifestarse a través de preguntas con opción de respuestas múltiples o ejercicios a los que equitativamente se puede atribuir una cantidad determinada de puntos. En el conjunto de saberes y habilidades valorizadas por los planes de estudio, la evaluación tradicional delimita un subconjunto bastante restrictivo y relativamente conservador con relación a las nuevas tendencias de los programas, que ponen el acento cada vez más sobre la transferencia del conocimiento y la formación de competencias de alto nivel taxonómico (Perrenoud, 2010). Desde ya, las declaraciones bien intencionadas privilegian el razonamiento, la imaginación, la cooperación, la comunicación, el sentido crítico... Muy bien, pero el mayor problema de las escuelas es el de pasar a la acción, en el día a día, en la elección de actividades y la ponderación de las exigencias. El sistema clásico de evaluación es un freno importante para la evolución, porque obliga a los docentes a preferir las competencias aislables y calificables numéricamente a las de alto nivel –razonamiento, comunicación-, difíciles de encerrar en una prueba escrita y en tareas individuales (Perrenoud, 2010:96,97).

De manera general, podemos decir que la evaluación es un proceso que vale la pena repensar seria y profundamente para trascender la limitada y exclusiva función de control y a la que, tradicionalmente y desde perspectivas eficientistas, sólo se le concede un valor de control, comprobación, finalista, etc., en suma poco educativo. Desde el punto de vista de Guarro (2002), en el contexto de un currículum democrático, la evaluación forma parte esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es decir, mientras que la evaluación tradicional permite evaluar a un número grande de alumnos ya que se basa en el estándar normativo, la evaluación auténtica se centra en mayor medida en cada uno de los alumnos, lo que permite prestar más atención al proceso individual mediante las estrategias de evaluación utilizadas, las cuales permiten al alumno ser un agente activo de su propio proceso de aprendizaje, a diferencia de la evaluación tradicional, donde el alumno es un agente pasivo que espera órdenes del profesor para la realización de sus tareas escolares.

Dentro del ámbito educativo, en la actualidad se ha apostado por la evaluación auténtica debido al cambio de visión, donde ya no interesa clasificar a los alumnos, sino que se ha prestado atención a que los alumnos aprendan y puedan llevar a diferentes contextos dichos aprendizajes de manera que le permitan hacer frente a las nuevas exigencias tanto escolares como personales, profesionales y sociales, es decir, se ha apostado por una evaluación que permita formar a los alumnos de manera integral.

Al respecto, nos parece conveniente retomar algunas características importantes que menciona Guarro (2002) al hablar de una evaluación democrática, características que consideramos responden también a una evaluación auténtica, entre estas características podemos encontrar que: la evaluación debe centrarse en la mejora más que en el control; debe estar más atenta a los procesos que a los productos; y debe ser lo más integral posible.

CAPÍTULO IV

Evaluación en México

México es una nación compleja que ha trabajado en sus reformas educativas desde mediados del siglo pasado, ha creado instituciones, acreditado leyes, y constantemente se ha visto en busca de reformas que lleven a la educación a los niveles más competitivos.

4.1 Historia de la evaluación en México

Hasta ahora ya hemos hablado de la historia de la evaluación, los conceptos por los cuales se le reconoce y de las dos corrientes de la evaluación en el aprendizaje que son la tradicional y la auténtica; sin embargo no hemos hablado de cómo esta se lleva a cabo en nuestro país, pues como sabemos bien, no todos los contextos son iguales y no en todos los países la evaluación del aprendizaje es llevada de la misma manera, por ello, para ser más explícitas, este capítulo intenta aclarar los estándares de evaluación que se llevan a cabo en México.

Ahora bien, para comprender la evaluación en México, comencemos con algunos datos históricos al respecto.

A finales de la década de los 80, tal como menciona Aboites (2012), se decidió en los círculos gubernamentales que la educación mexicana, si se quería que fuera de calidad, debería estar sujeta a una constante evaluación. Estudiantes, instituciones, escuelas, profesores, programas de estudio, todo debía ser evaluado, por lo que apresuradamente se comenzaron a organizar grupos de expertos.

En los constantes debates se perfilaron dos posiciones. Una, la más fuerte que la otra, de quienes pensaban que, para ser una transformadora eficaz, la evaluación debía ser llevada a cabo no por quienes realizaban directamente el trabajo educativo, sino por jueces externos que precisamente por eso serían más objetivos y más capaces de exigir que se rindieran cuentas.

La otra posición era mucho más débil y su planteamiento apenas fue escuchado y señalaba lo siguiente:

Dado que la evaluación tiene como propósito la toma de decisiones y que éstas sólo pueden hacerse efectivas realmente en la medida en que quienes realizan las actividades específicas las asuman, es importante que sean los propios actores institucionales quienes lleven a cabo el proceso de evaluación, ya que les concierne y afecta en su ámbito propio de actividades, y dado que son ellos quienes efectivamente pueden hacer mayores esfuerzos para efectuar cambios cualitativos (Mendoza, 1997:89).

Aunque los argumentos eran aceptables, la primera postura fue aprobada y fue entonces que “con sus exámenes estandarizados, el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, (CENEVAL) comenzó a evaluar a los demandantes de educación, estudiantes y egresados de nivel medio superior y superior; los programas de estudio e instituciones comenzaron a ser certificados por las acreditadoras y los comités de pares; las instituciones, por los programas de evaluación-financiamiento; los profesores, por la Carrera Magisterial; las escuelas de nivel básico, por el Programa de Escuelas de Calidad y el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE); los programas de posgrado, por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT); los candidatos a profesor, por el Concurso Nacional de Otorgamiento de Plazas Docentes; y hasta un organismo internacional, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos)” comenzó a delinear aspectos a evaluar (Aboites, 2012:4).

Como podemos ver, la educación en México se evalúa por medio de pruebas estandarizadas, como la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) para evaluar la educación básica; mientras que para evaluar a los estudiantes de secundaria y media superior, se utiliza la prueba PISA (Programme for International Student Assessment), siendo estas pruebas las designadas a medir el aprendizaje y los logros alcanzados por los alumnos.

Para clarificar más lo relacionado con las pruebas anteriores, y ya que éstas hacen referencia a los niveles educativos centrales dentro de este trabajo, describiremos cada una de ellas.

4.1.1 ENLACE

De acuerdo con la SEP (2013d), la prueba de Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) es un instrumento estandarizado, objetivo, de alcance nacional, diseñado para que los docentes, directivos, autoridades educativas, investigadores y escolares de todo el país, dispongan de una medida válida, objetiva y confiable, del estado actual del logro académico de los estudiantes de educación básica.

Este programa inició casi al concluir el ciclo escolar 2005-2006, a fin de evaluar el logro académico de todos los alumnos de tercero a sexto grados de educación primaria y del tercer grado de educación secundaria en las asignaturas de Español y Matemáticas.

Actualmente, ENLACE cubre de tercero a sexto grados de educación primaria y todos los grados de educación secundaria y explora cada año —además de las asignaturas referidas— una más, la cual varía para cada ciclo escolar y se repite cada cuatro años (Ciencias, Formación Cívica y Ética, Historia o Geografía). Además, en educación media superior, cubre el último grado de bachillerato y evalúa las competencias disciplinarias básicas de los Campos de Comunicación y Matemáticas (SEP, 2013d).

De acuerdo a la SEP (2013c), la prueba ENLACE, en Educación Básica mide el nivel de dominio en Español, Matemáticas y una tercera asignatura o materia académica, y evalúa el aprovechamiento escolar con énfasis en los contenidos que deberá conocer el estudiante de manera que pueda comprender mejor temas que se abordarán en el siguiente ciclo escolar. Para ello, se articularon todos los contenidos de la Reforma Integral de la Educación Básica, desde 1º de primaria hasta 3º de secundaria, ligando los temas que tienen conexiones.

Mientras que ENLACE en la educación media superior: mide el dominio y habilidades para la vida en Español y Matemáticas y a partir de 2011 evalúa las competencias establecidas en la Reforma de Educación Media Superior. Valora en qué medida los jóvenes egresados de este nivel educativo son capaces de aplicar a situaciones del mundo real conocimientos y habilidades básicas adquiridas a lo largo de la trayectoria escolar que les permitan hacer un uso apropiado de la lengua (habilidad lectora y la habilidad matemática),

ya que proporciona información a la sociedad acerca del grado de preparación que han alcanzado los estudiantes (SEP 2013c).

La SEP (2013b), publica en su página de internet que el propósito de ENLACE es generar una sola escala de carácter nacional que proporcione información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en los temas evaluados, que permita:

- Estimular la participación de los padres de familia así como de los jóvenes, en la tarea educativa.
- Proporcionar elementos para facilitar la planeación de la enseñanza en el aula.
- Atender requerimientos específicos de capacitación a docentes y directivos.
- Sustentar procesos efectivos y pertinentes de planeación educativa y políticas públicas.
- Atender criterios de transparencia y rendición de cuentas (SEP, 2013c).

Por su parte, la SEP (2013d), en su manual técnico 2013, menciona que el propósito primordial de ENLACE es recopilar datos y producir información respecto del logro académico de cada alumno de las escuelas de educación primaria y secundaria del país.

En cuanto a los resultados de la prueba ENLACE, primeramente hay que decir que éstos se presentan en cuatro niveles de logro y se publican reportes a nivel de estudiante, grupo y escuela y se elaboran guías para los docentes con el análisis de los reactivos así como de los distractores para coadyuvar al diagnóstico de su grupo (SEP, 2013c).

Los aspectos que se cubren en el reporte son:

- a. **Contraste.** Comparación del resultado individual con los valores de referencia nacional, estatal y por estrato en el que se clasifica la escuela.
- b. **Nivel de logro.** Descripción de las competencias, habilidades o conocimientos que es capaz de atender el estudiante de acuerdo con su puntaje obtenido.
- c. **Contenidos temáticos no logrados.** Información sobre las habilidades, conocimientos o competencias donde el estudiante muestra deficiencias potenciales, las cuales inciden en su aprovechamiento escolar (SEP, 2013d).

De esta manera, ENLACE contribuye con un modelo de apoyo a la mejora educativa del país en diversos ambientes: el salón de clases, la escuela, la familia, los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto. Por lo que se espera que los informes de resultados del logro académico de los estudiantes sean interpretados pertinente y constructivamente por los padres de familia, los docentes y directivos escolares y la sociedad en general; para ello, es necesario que, en el marco de una cultura de la evaluación, se abandonen las prácticas tradicionales de evaluaciones incompletas, mal diseñadas y sin interpretación alguna (SEP, 2013d).

Por último, la SEP realizó la difusión de los resultados de la prueba ENLACE que México tuvo en el año 2013:

En Básica, se aplicó del 3 al 7 de junio de 2013 a 14'098,879 alumnos (94.4% de los programados) en 122,608 escuelas primarias y secundarias de sostenimiento público y privado (89.9% de los planteles programados), en 32 entidades federativas. En el caso de Oaxaca, participaron sólo los centros comunitarios administrados a nivel federal por CONAFE. Las asignaturas evaluadas son Español, Matemáticas –igual que en años anteriores- así como Formación Cívica y Ética, con preguntas sobre los contenidos de los programas de estudio vigentes (SEP, 2013b).

En Media Superior fue aplicada a 14,125 escuelas, a 1'028,956 alumnos. Estas cifras son las más altas en los siete años de esta evaluación, con un incremento del 2.1% en escuelas y 1.6% en alumnos con respecto al 2013 (SEP, 2013b).

Con base en los resultados 2014 en los niveles bueno y excelente, se destaca lo siguiente:

- En el último año, en Matemáticas se avanzó 3 puntos porcentuales, pasando del 36.3% al 39.3% el porcentaje de alumnos en niveles Bueno y Excelente y en Comprensión Lectora, el porcentaje antes referido pasó del 50% al 44.7%.
- Las brechas entre instituciones públicas y privadas se han venido reduciendo, en Matemáticas de 7 puntos porcentuales en 2008 a 0.3 en 2014 y en Comprensión Lectora de 8.4 puntos porcentuales en 2008 a 5.8 en 2014.

- Los alumnos de Bachillerato Tecnológico obtienen los resultados más altos en ambas competencias evaluadas respecto al Bachillerato General y Técnico. Es importante destacar que, en general, eran los alumnos del Bachillerato General quienes obtenían los resultados más altos en los primeros años de la evaluación (SEP, 2013b).

En ambas competencias evaluadas, Matemáticas y Comprensión Lectora, se conserva la tendencia histórica de mejores resultados a menor grado de marginación (SEP, 2013b).

4.1.2 PISA

El nombre PISA corresponde con las siglas del programa según se enuncia en inglés: *Programme for International Student Assessment*, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Se trata de un proyecto de la (OCDE), cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años (OCDE s/f).

El programa de evaluación internacional PISA fue desarrollado entre 1997 y 1999 y aplicado por primera vez en el año 2000 con la colaboración de 28 países miembros de la OCDE, entre ellos México (más cuatro países no miembros, dando un total de 32 países). Por lo tanto, no se trata de un instrumento de evaluación que corresponda a la trayectoria de ciertos países y haya sido exportado a otros, sino que fue gestado con la colaboración de los mismos países que habrían de aplicarlo, y ello contribuyó a que se atendiera la universalidad en el enfoque del examen y en la pertinencia cultural de los ejemplos utilizados en los reactivos (OCDE s/f).

Es muy importante destacar que el Programa ha sido concebido como un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países miembros de la OCDE adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos (OCDE s/f).

“Los exámenes utilizados en el proceso de evaluación no requieren otra cosa que papel y lápiz y cada estudiante cuenta con dos horas para responderlo, cada examen es una

combinación de preguntas directas con respuesta correcta única (...), y preguntas que requieren que los estudiantes elaboren sus propias respuestas. Las preguntas del primer tipo sólo pueden ser correctas o incorrectas, y las del segundo tipo son de evaluación más compleja y admiten respuestas parcialmente correctas (...) además del examen propiamente dicho, los estudiantes deben responder un cuestionario en el que se les hacen preguntas sobre sí mismos y sobre sus hogares, este cuestionario de contexto es una herramienta muy importante para el aprovechamiento de la prueba de PISA” (OCDE s/f).

De acuerdo con la OCDE (s/f), para la realización de PISA se utilizan muestras representativas de entre 4,500 y 10,000 estudiantes por país. Este tamaño de muestra permite realizar inferencias del país en su totalidad pero no permite inferencias por regiones o estados. Algunos países solicitan sobre-muestras para utilizar la prueba también en la exploración de las diferencias regionales. Tal fue el caso de México, que en el ciclo de evaluación de 2003 condujo una evaluación con 29,983 estudiantes y en el ciclo 2006 con 30,971 estudiantes (OCDE s/f).

Respecto a los resultados de la prueba 2012, Montalvo (2013) menciona que, el rezago entre los estudiantes mexicanos y los de países miembros de la (OCDE) es de dos años de escolaridad, por lo que México es el país con el peor desempeño en Matemáticas, Lectura y Ciencias.

Los resultados de programa PISA 2012 concluyen que a México le tomará más de 25 años alcanzar el nivel promedio de los países de la OCDE en Matemáticas y más de 65 años en Lectura (Montalvo, 2013).

De acuerdo con Montalvo (2013), el 55% de los alumnos mexicanos no alcanza el nivel de competencia básico en Matemáticas, lo mismo ocurre con el 41% en Lectura y el 47% en Ciencias, según PISA, lo que implica un retroceso en comparación con los resultados de 2009.

México se ubica en último lugar entre los países de la OCDE y en el sitio 53 de entre los 65 países que participan en la prueba, superando a Montenegro, Uruguay, Costa Rica, Albania, Brasil, Argentina, Túnez, Jordania, Colombia, Qatar, Indonesia y Perú (Montalvo 2013).

Se enfatiza que las pruebas ENLACE y PISA miden el aprendizaje final de los alumnos en sus respectivos niveles escolares, sin embargo queda al aire la pregunta ¿Cómo se evalúa el aprendizaje durante el curso? Para contestar esta interrogante acudiremos directamente a los estándares de evaluación de la SEP los cuales especifican que toda educación pública debe seguir una evaluación formativa.

4.2 Enfoque formativo de la evaluación (SEP)

Tal y como menciona la SEP (2012a), la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) tiene como elemento central la articulación de la Educación Básica, la cual determina un trayecto formativo congruente con las características, los fines y los propósitos de la educación y el sistema educativo nacional. La articulación está centrada en el logro educativo, al atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. En este contexto, el enfoque formativo de la evaluación se convierte en un aspecto sustantivo para la mejora del proceso educativo en los tres niveles que integran la Educación Básica.

En el marco de la RIEB, la SEP ha editado la serie *Herramientas para la Evaluación en Educación Básica*, dicha serie de herramientas han sido rescatadas para este trabajo haciendo un especial énfasis en lo referente a la evaluación del aprendizaje. Ahora bien, antes de ahondar en la evaluación desde el enfoque formativo, partamos de lo más básico: entender el significado de evaluación desde una perspectiva nacional.

4.2.1 ¿Qué significa evaluar?

De acuerdo con la SEP (2013a), en el campo de la evaluación educativa, la evaluación es un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado: los aprendizajes de los alumnos, el desempeño de los docentes, el grado de dominio del currículo y sus características; los programas educativos del orden estatal y federal, y la gestión de las instituciones, con base en lineamientos definidos que

fundamentan la toma de decisiones orientadas a ayudar, mejorar y ajustar la acción educativa.

Desde esta perspectiva, el *Plan de estudios 2011. Educación Básica* recupera las aportaciones de la evaluación educativa y define la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011:35).

Este enfoque formativo enriquece las aportaciones de la evaluación educativa al indicar que el centro de la evaluación son los aprendizajes y no los alumnos; esto es, se evalúa el desempeño y no la persona; con ello, la evaluación deja de ser una medida de sanción.

En la comprensión del enfoque formativo de la evaluación que plantea el Plan de estudios 2011, retomado por la SEP (2013a), es necesario considerar los siguientes aspectos:

- a. Que en la práctica se tiende a confundir con cierta facilidad conceptos como medición, calificación, estimación o acreditación. Sin embargo, existen diferencias epistemológicas o de origen, y metodológicas que es importante atender para clarificar su uso dentro del proceso de la evaluación.
- b. Que la evaluación, al ser un proceso que busca información para tomar decisiones, demanda el uso de técnicas e instrumentos para recolectar información de corte cualitativo y cuantitativo con objeto de obtener evidencias y dar seguimiento a los aprendizajes de los alumnos a lo largo de su formación en la Educación Básica.
- c. La medición en el contexto formativo de la evaluación se define como la asignación de un valor numérico a conocimientos, habilidades, valores o actitudes, logrados por los alumnos durante un periodo de corte, particularmente en primaria y secundaria.

4.2.2 La evaluación desde el enfoque formativo

Tal como menciona la SEP (2013a), la evaluación desde el enfoque formativo, además de tener como propósito contribuir a la mejora del aprendizaje, regula los procesos de enseñanza y de aprendizaje, principalmente para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los alumnos.

Desde este enfoque, la evaluación favorece el seguimiento del desarrollo del aprendizaje de los alumnos como resultado de la experiencia, la enseñanza o la observación. Por tanto, la evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

En el *Plan de estudios 2011*, se define la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011:35).

De acuerdo con la SEP (2013a), para evaluar desde el enfoque formativo, es necesario realizar un seguimiento sistemático del aprendizaje de los alumnos a partir de la recolección de evidencias relacionadas con su desempeño. Reunir dichas evidencias sin el análisis del desempeño y la propuesta de mejora, no es parte del enfoque formativo de la evaluación, porque no contribuye al logro educativo.

4.2.3 La calificación en el contexto formativo

De acuerdo con la SEP (2013a), calificar se refiere sólo a la expresión cualitativa del nivel de desempeño, A: destacado, B: satisfactorio, C: suficiente, y D: insuficiente; o cuantitativa, como la escala numérica (10, 9, 8, 7, 6, 5) del juicio de valor que emita el docente acerca del logro de los aprendizajes esperados de los alumnos. En este juicio de valor se suele expresar el grado de suficiencia o insuficiencia de los aprendizajes esperados.

Cuando se evalúa, no basta con establecer una calificación, sino tomar decisiones sobre estas estimaciones. Las decisiones se refieren a la retroalimentación que debe darse a los alumnos, a la mejora o adecuación de la práctica docente y, en consecuencia, a la creación de oportunidades de aprendizaje que permita a los alumnos aprender más y mejor. En el *Plan de estudios 2011*, se establece que los juicios acerca de los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación deben buscar que los alumnos, los docentes, las madres y los padres de familia o tutores, las autoridades escolares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los alumnos (SEP, 2011a:23).

4.2.4 La acreditación

La acreditación desde el enfoque formativo de evaluación, de acuerdo con la SEP (2013a), consiste en tomar la decisión respecto a la pertinencia de que un alumno acceda al grado escolar o nivel educativo siguiente o termine la Educación Básica, en función de las evidencias cualitativas y cuantitativas que se tienen sobre el logro de los aprendizajes esperados de cada alumno.

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

En la Educación Básica, tal como lo menciona la SEP (2013a), el docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, por lo que debe recolectar evidencias, medir los aprendizajes en el aula, calificar y tomar decisiones que permitan mejorar el desempeño de los alumnos para dar seguimiento a su aprendizaje, crear oportunidades de mejora y hacer modificaciones en su práctica docente para lograr los aprendizajes establecidos en los programas de estudio.

4.2.5 Características del docente

El docente que evalúa desde el enfoque formativo, “reflexiona constantemente acerca de los aprendizajes esperados; los criterios de evaluación; informa a los alumnos lo que quiere que aprendan y retroalimenta su trabajo; además de promover que supervisen su desempeño” (SEP, 2013a:48).

De acuerdo con la SEP (2013a), el docente que evalúa con base en el enfoque formativo es quien:

- Posee una conducta ética y promueve una práctica profesional.
- Cuenta con capacidad analítica y autocrítica.
- Realiza una práctica reflexiva en el aula.
- Se actualiza de forma continua.
- Utiliza diferentes instrumentos para recolectar evidencias.
- Fortalece competencias interpersonales, como algunas habilidades de comunicación con diferentes audiencias; tiene buen manejo del tiempo; es líder constructivo a lo largo del proceso; es asertivo bajo presión; es sensible para percibir conflictos, y es negociador y construye relaciones sólidas con sus alumnos y otros docentes.
- Promueve que el aula y la escuela sean los espacios destinados a la formación de los alumnos, y la convivencia respetuosa y armoniosa.
- Organiza y planifica su trabajo, y evalúa lo que enseña.
- Conoce, a partir de las evaluaciones, los avances de sus alumnos y crea oportunidades de aprendizaje que conduzcan al logro de los aprendizajes esperados.
- Define y comparte con sus alumnos los criterios de evaluación que utilizará, y ofrece retroalimentación de su progreso en el aprendizaje, para que sus alumnos conozcan su desempeño y cuenten con los elementos necesarios para mejorarlo.
- Analiza los resultados de sus evaluaciones para reflexionar y tomar decisiones conducentes a mejorar su práctica, de manera que incidan en el mejor desempeño de sus alumnos.
- Informa a las autoridades escolares y a las madres, los padres de familia o tutores el progreso en el logro de los aprendizajes de los alumnos tanto en los momentos

destinados para ello como cuando lo considere oportuno, con el fin de que todos contribuyan al logro de los aprendizajes esperados.

- Promueve en sus alumnos la puntualidad, la asistencia y la limpieza en sus trabajos, pero no incorpora estos aspectos como parte de la evaluación.

4.2.6 Momentos de evaluación

La SEP (2013a), menciona que la evaluación debe ser constante, por lo que es recomendable utilizar instrumentos para recolectar de forma sistemática y rigurosa la información. Esto permite al docente hacer un seguimiento del desempeño de los alumnos durante el desarrollo de las actividades cotidianas en el aula y en la escuela.

La evaluación diagnóstica, que generalmente se usa al inicio del ciclo escolar, permitirá identificar las fortalezas y las debilidades de los alumnos para enfrentarse a nuevos aprendizajes, lo que favorecerá el diseño o la selección de estrategias de enseñanza.

La evaluación formativa permite hacer un seguimiento cercano del desempeño de los alumnos; tal cual lo menciona la SEP (2013a), este tipo de evaluación ofrece la posibilidad de retroalimentar a los alumnos durante los procesos de aprendizaje o el desarrollo de las actividades de aprendizaje, y no al final. La evaluación sumativa se realiza al concluir un periodo de corte para obtener un juicio como producto de las evidencias recolectadas durante el proceso de aprendizaje. Es importante considerar que usar un instrumento solamente al final de un periodo de corte no permitirá ver de manera integral el desempeño de los alumnos.

4.2.7 Elementos de la evaluación

De acuerdo con la SEP (2013a), cuando se evalúa desde el enfoque formativo, se debe tener presente una serie de elementos para el diseño, el desarrollo y la reflexión del proceso evaluativo. Así pues, al igual que los Capítulos 2 y 3 de este trabajo buscaremos la respuesta en las siguientes interrogantes: ¿Qué se evalúa? ¿Para qué se evalúa? ¿Quiénes evalúan? ¿Cuándo se evalúa? ¿Cómo se evalúa?

4.2.7.1 ¿Qué se evalúa?

El objeto de evaluación se refiere al componente que se evalúa, respecto al cual se toman decisiones en función de un conjunto de criterios establecidos. Con base en el *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, el objeto de evaluación son los aprendizajes de los alumnos. “En la educación primaria y secundaria, en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas, lo que significa que se cuenta con referentes de evaluación que permiten dar seguimiento y apoyo cercano a los aprendizajes de los alumnos” (SEP, 2011a: 31).

4.2.7.2 ¿Para qué se evalúa?

De acuerdo con la SEP (2013a), toda evaluación que se lleve a cabo durante el ciclo escolar, independientemente de su momento (inicio, durante o al final del proceso), de su finalidad (acreditativa o no acreditativa), o de quienes intervengan en ella (docentes, alumnos), se hará desde el enfoque formativo de la evaluación; es decir, evaluar para aprender como se señala en el séptimo principio pedagógico del *Plan de estudios 2011* y en consecuencia mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

4.2.7.3 ¿Quiénes evalúan?

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

La interna se refiere a que el docente evalúa a los alumnos del grupo que atiende en un ciclo escolar, porque tiene un conocimiento detallado del contexto y las condiciones en las que surgen los aprendizajes de los alumnos.

La evaluación participativa quiere decir que el docente evalúa al involucrar otros actores educativos, como sus alumnos, colegas o directivos. Tal cual lo menciona la SEP (2013a), cuando el docente involucra a sus alumnos en el proceso de evaluación, propicia que ellos aprendan a regular sus procesos de aprendizaje; para lo cual pueden promoverse los siguientes tipos de evaluaciones formativas que son complementarias a las que realizan los docentes: Autoevaluación, Coevaluación, Heteroevaluación.

La evaluación externa se refiere a que el docente o agente que evalúa no está incorporado a la escuela; es decir, se establece un juicio más objetivo porque no existen relaciones interpersonales con los evaluados.

La SEP (2013a) nos menciona que, en el enfoque formativo se debe privilegiar que los docentes evalúen de manera interna y participativa, al considerar los aprendizajes de los alumnos como el centro de atención de la evaluación en el aula.

4.2.7.4 ¿Cuándo se evalúa?

Desde el enfoque formativo, la evaluación es un proceso cíclico que se lleva a cabo de manera sistemática, contemplando tres fases, inicio, proceso y final.

4.2.7.5 ¿Cómo se evalúa?

Para que la evaluación tenga un sentido formativo, de acuerdo con la SEP (2013a), es necesario evaluar usando distintas técnicas e instrumentos para la recolección de información; además de aplicar criterios explícitos que permitan obtener información sistemática.

Las técnicas y los instrumentos de recolección de información pueden ser informales, semiformales y formales, en los tres casos se obtienen evidencias cualitativas y cuantitativas. “Cuando no se usen los instrumentos suficientes para dar seguimiento al aprendizaje de los alumnos, el registro de las evaluaciones en la Cartilla hará difícil conocer los logros de aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2013a:33).

4.2.8. Estrategias de Evaluación desde el Enfoque Formativo

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

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

Por ello, y de acuerdo con la SEP (2012b), las estrategias de evaluación, por el tipo de instrumentos que utilizan, pueden tener las siguientes finalidades:

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

Considerando lo anterior, la SEP (2012b) menciona que, el uso de los instrumentos de evaluación dependerá de la información que se desea obtener y de los aprendizajes a evaluar, porque no existe un instrumento que pueda evaluar conocimientos, habilidades, actitudes o valores al mismo tiempo. Considerando que la evaluación es importante para aprender, conviene usar diferentes instrumentos durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje, porque de esta manera se contará con información suficiente para el registro de los resultados en la Cartilla de Educación Básica.

4.2.8.1. Técnicas e instrumentos de evaluación

Cabe señalar que no existe un instrumento mejor que otro, pues cada uno tiene una función y finalidad distinta, es decir, dependerá de qué se evalúa, a quién se evalúa y qué se quiere evaluar. En Educación Básica una de las técnicas e instrumentos de evaluación más usados, es la observación.

Técnicas de observación

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

De acuerdo con la SEP (2012b) existen dos formas de observación: sistemática y asistemática. En la primera, el observador define previamente los propósitos a observar, en cambio, la asistemática, consiste en que el observador registra la mayor cantidad de información posible de una situación de aprendizaje sin focalizar algún aspecto en particular. La observación sistemática se vale de dos instrumentos de evaluación de mayor utilidad: la guía de observación y el registro anecdótico, los cuales describiremos de manera breve a continuación.

Guía de observación

La guía de observación de acuerdo con la SEP (2012b), es un instrumento que se basa en una lista de indicadores que pueden redactarse como afirmaciones o preguntas, que orientan el trabajo de observación dentro del aula señalando los aspectos que son relevantes al observar.

Registro anecdótico

Tal como mencionamos en el Capítulo 3 de este trabajo, el registro anecdótico es un informe que describe hechos, sucesos o situaciones concretas que se consideran importantes para el alumno o el grupo. Es importante señalar que tanto la observación como la descripción deben ser objetivas y apegarse a los hechos como sucedieron, así como registrar y describir cada situación con precisión y de forma breve.

4.2.8.2 Técnicas de desempeño

Las técnicas de desempeño desde el enfoque formativo, son aquellas que requieren que el alumno responda o realice una tarea que demuestre su aprendizaje en una determinada situación.

De acuerdo con la SEP (2012b) estas técnicas involucran la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores puestos en juego para el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias.

Entre los instrumentos de evaluación de las técnicas de desempeño se encuentran las preguntas sobre el procedimiento, los cuadernos del alumno, los textos escritos y los organizadores gráficos, entre otros. Para esto, describiremos brevemente cada una de estas técnicas de evaluación.

Preguntas sobre el procedimiento

Se entiende que, las preguntas sobre el procedimiento tienen la finalidad de obtener información de los alumnos, acerca de la apropiación y comprensión de conceptos, procedimientos y la reflexión de la experiencia.

Cuadernos de los alumnos

Por otro lado, los cuadernos de los alumnos, como instrumentos de evaluación, permiten hacer un seguimiento del desempeño de los alumnos y de los docentes. También son un medio de comunicación entre la familia y la escuela. De acuerdo con la SEP (2012b), los cuadernos de los alumnos pueden usarse para elaborar diferentes producciones con fines evaluativos, pero es necesario identificar el aprendizaje esperado que se pretende evaluar y los criterios para hacerlo.

Organizadores gráficos

Un organizador gráfico tal como menciona la SEP (2012b), es una representación visual que comunica una estructura lógica de un contenido. Los organizadores gráficos pueden utilizarse en cualquier momento del proceso de enseñanza, pero son recomendables al concluir el proceso como instrumentos de evaluación porque permiten que los alumnos expresen y representen sus conocimientos sobre conceptos y las relaciones existentes entre ellos.

4.3 Perspectiva de evaluación del aprendizaje en los niveles educativos básicos (primaria, secundaria y medio superior)

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP), la evaluación para el aprendizaje debe considerarse como un proceso de registro y análisis de información del desempeño de los alumnos, con el propósito de orientar las decisiones respecto a los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Desde el enfoque formativo (el cual hemos analizado en el punto 4.2.), la evaluación para el aprendizaje permite conocer la manera en que los estudiantes organizan, estructuran y usan sus aprendizajes en contextos determinados, para resolver problemas de distintos niveles de complejidad y de diversa índole. A partir de este enfoque, tal como menciona la SEP (2012a), evaluar no se reduce a identificar la presencia o ausencia de algún fragmento de información para determinar una calificación, ya que se reconoce que la adquisición de conocimientos por sí sola no es suficiente, también se requiere la movilización de habilidades, valores y actitudes para resolver situaciones.

De acuerdo con la SEP (2012a), para conocer el nivel de desempeño de los alumnos, es preciso sistematizar las acciones de evaluación y aprender a identificar las situaciones o barreras que generan dificultad en el aprendizaje de los alumnos; además de favorecer en ellos la reflexión de su proceso de aprendizaje para corregir errores y potenciar aciertos, así como la consolidación de actitudes críticas ante el propio proceso de aprendizaje, permitiéndoles superar las dificultades y deficiencias. Es decir, aprender a autoevaluarse, responsabilizarse y comprometerse con su propio aprendizaje.

En el caso de los niveles de primaria y secundaria, de acuerdo con la SEP (2012a) las situaciones de evaluación deberán considerarse como situaciones privilegiadas para hacer emerger de manera visible y transparente los significados construidos por los alumnos, y ser vías o medios para que aprendan a regularse y no instancias mediante las cuales sólo se obtienen, registran y se acreditan resultados de aprendizaje.

Por lo anterior, la SEP (2012a) menciona que en la educación básica, las acciones de evaluación con enfoque formativo que se planifiquen a lo largo del ciclo escolar tendrán que contribuir no sólo a la realización de valoraciones de tipo sumativo, sino que deberán evaluar

el desempeño de cada estudiante, retroalimentándolo y proporcionando las ayudas pertinentes de acuerdo con sus propias necesidades.

Por otro lado, la Ley General de Educación establece en su artículo 50 que “la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio, y que las instituciones deberán informar periódicamente a los educandos y, en su caso, a los padres de familia o tutores, los resultados de las evaluaciones parciales y finales, así como, en caso de contar con ellas, aquellas observaciones sobre el desempeño académico de los propios educandos que permitan lograr mejores aprovechamientos” (SEP, 2012)

Así mismo, el acuerdo número 648, emitido por la SEP, establece normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación de la educación básica, y menciona en su artículo segundo. que lo contenido en este acuerdo, es aplicable a todos los establecimientos educativos públicos y particulares con autorización de los ámbitos federal, estatal y municipal que imparten educación preescolar, primaria y secundaria; y se emiten sin perjuicio de las adaptaciones que sean necesarias en materia de educación indígena, especial o para adultos, así como de aquellas requeridas en términos de los contextos y las características propias de cada modalidad o servicio educativo.

Del mismo modo, en el artículo tercero menciona los componentes que debe considerar la evaluación de los aprendizajes, y estos dicen que: La evaluación de los aprendizajes se basará en la valoración del desempeño de los alumnos en relación con el logro de los aprendizajes esperados y las competencias que éstos favorecen, en congruencia con los programas de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria. Asimismo, la evaluación tomará en cuenta las características de pluralidad social, lingüística y cultural, necesidades, intereses, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos.

“Toda evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje, así como a detectar y atender las fortalezas y debilidades en el proceso educativo de cada alumno” (Artículo 3o. acuerdo 648, SEP 2012).

Ahora bien, para especificar estos niveles de educación básica (primaria y secundaria) recurriremos al artículo octavo. el cual dice que: En apego a los programas de estudio y con base en las evidencias reunidas durante el proceso educativo, el docente utilizará los siguientes niveles de desempeño y referencia numérica para decidir en cuál nivel ubicar al alumno, y qué calificación asignar, en cada momento de registro de evaluación.

Artículo 8°- Niveles de desempeño, escala de calificación y momentos de registro de evaluación en la educación primaria y secundaria:

NIVELES DE DESEMPEÑO Y ESCALA DE CALIFICACIONES EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA		
NIVEL DE DESEMPEÑO	COLABORACIÓN REQUERIDA POR PARTE DE LA FAMILIA, DOCENTES Y DIRECTIVOS	REFERENCIA NUMÉRICA
A: Muestra un desempeño destacado en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Para conservar este nivel es necesario mantener el apoyo que se le brinda.	10
B: Muestra un desempeño satisfactorio en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Necesita apoyo adicional para resolver las situaciones en las que participa.	8 o 9
C: Muestra un desempeño suficiente en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Requiere apoyo y asistencia permanente para resolver las situaciones en las que participa.	6 o 7
D: Muestra un desempeño insuficiente en los aprendizajes que se esperan en el bloque.	Requiere apoyo, tutoría, acompañamiento diferenciado y permanente para resolver las situaciones en las que participa.	5

Fuente: SEP, 2012. Acuerdo 648.

Por otro lado, la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2008), menciona que la evaluación del Sistema Nacional de Bachillerato debe ser integral, es decir incluir todos los componentes de la evaluación educativa: los recursos, los procesos y los resultados. Para tal efecto habrá que desarrollar un modelo que considere los distintos ámbitos del quehacer escolar. Además de estar orientada a promover la calidad de manera general, la evaluación servirá para dar seguimiento a los distintos aspectos que contempla la Reforma Integral de EMS.

Ahora bien, hablando específicamente de la evaluación del aprendizaje la SEMS (2008), menciona que el aspecto fundamental de la evaluación educativa lo constituyen sus

resultados, en términos de los aprendizajes conseguidos. En ese sentido, las pruebas estandarizadas de logro escolar constituyen un elemento valioso a considerar. Esta evaluación de sistema no sustituye la de corte formativo y sumativo que cotidianamente realizan los profesores en el aula. La evaluación del aprendizaje, en su dimensión sistémica, permitirá identificar las debilidades y fortalezas en el Sistema Nacional de Bachillerato.

A esto, la SEP ha lanzado diversas iniciativas con el propósito de evaluar de forma integral el sistema educativo. Una de ellas es la prueba ENLACE para el bachillerato, que, de acuerdo con la SEMS (2008), permitirá tener por primera vez indicadores del logro escolar para conocer el desempeño de los alumnos por subsistema. Por otra parte, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) realizó en 2008 la primera aplicación del Examen de Calidad y de Logro Educativo (EXCALE) a nivel bachillerato (una prueba con finalidad de aportar información para conocer en qué medida se está cumpliendo con los propósitos educativos que se formalizan en el currículo nacional). Sin duda, ambas pruebas proporcionarán elementos para valorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Por tanto, el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación se convierten en procesos regulados por una valoración constante que busca mejorarlos. De esta manera, se evalúa el desempeño de cada estudiante, se retroalimenta y se proporcionan las ayudas necesarias. Así mismo y de acuerdo con la SEP (2012a), se requiere que, como parte de las estrategias de evaluación, se especifiquen desde un inicio los criterios con que serán evaluados o valorados los aprendizajes y los productos de trabajo que se soliciten a los alumnos. Así, ellos sabrán lo que se espera que logren y serán capaces de identificar en qué punto se encuentran de su proceso de aprendizaje.

En cada nivel antes mencionados, los docentes pueden contribuir a que sus alumnos aprendan a aprender, partiendo de la idea de que son personas con conocimientos y posibilidades de seguir aprendiendo, independientemente de sus características físicas, intelectuales, sociales, culturales o económicas.

En particular, realizar acciones evaluativas centradas en lo formativo y no sólo en la valoración de resultados finales, favorecerá que los niños y adolescentes adopten una mejor actitud hacia el estudio y se perciban como estudiantes capaces que saben responder a las demandas académicas empleando estrategias de aprendizaje específicas, haciendo uso

adecuado tanto de sus propios recursos internos como del entorno físico, los materiales y el tiempo asignado para alcanzar a los propósitos de aprendizaje (SEP, 2012a).

4.4. La ética en la evaluación

Consideramos esencial para este trabajo hablar de la ética de la evaluación, pues es un principio fundamental que todo evaluador o profesional de la educación debe de tomar en cuenta para ejercer su labor, tal como menciona Ormart “la ética es una actividad difícil porque nos exige tomar distancia y volvernos sobre nosotros mismos” (2004:104).

De acuerdo con la SEP (2013a), la ética le da a la evaluación la posibilidad de constituirse como un ejercicio profesional equilibrado, al regular que los juicios de los docentes se apliquen de manera imparcial, justa, equitativa, respetuosa, responsable, honesta y con compromiso social; además de que se asuman las responsabilidades y se facilite la reflexión de las acciones que surgen de la evaluación.

Asimismo, la ética es un elemento a considerar en el proceso de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, con todos los actores: docentes, alumnos, madres y padres, tutores, y autoridades escolares y educativas.

De acuerdo con la SEP (2013a), un docente que evalúa debe ser un profesional ético que:

a) Trate a los alumnos de acuerdo con las orientaciones y los valores que rigen su conducta, como la honestidad, el respeto, la autonomía, la reciprocidad, la imparcialidad y la justicia; b) reconozca las voces de todos, asegurando que los grupos más vulnerables en la sociedad, la escuela y el salón de clases, sean igualmente escuchados durante los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación; c) incorpore a los alumnos en las actividades con su pleno consentimiento; d) logre que los resultados estén disponibles y sean legítimos para todos los interesados, y e) permita a otros docentes enterarse de lo que hace.

Es importante no olvidar que la ética debe regir nuestras acciones en cualquier campo de actuación, por lo que es imprescindible que los docentes se guíen bajo lo

establecido tanto en la RIEB, como en la RIEMS, con la finalidad de no olvidar lo que está en juego al evaluar y de esta manera, no abusar del poder y no seguir reproduciendo un enfoque tradicional de la evaluación.

El poder

El poder parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Es el docente quien nos enseña, quien orienta, quien nos guía y por ende, quien nos evalúa, por ello el poder de la evaluación recae en él. Sin embargo, de acuerdo con Ormart (2004), el poder puede ser ejercido de diferentes modos. Un uso legítimo del poder es productivo, pero el poder conferido en una situación asimétrica puede ser utilizado de forma antiética. Si el poder otorgado por esta situación no se utiliza para la guía y orientación del alumno sino para fines ajenos a los del proceso de enseñanza aprendizaje, caemos en una falla ética.

Tal como menciona Ormart, “la evaluación le da al docente no sólo poder ante los alumnos, sino poder ante las familias, los docentes muchas veces no miden el impacto que tiene una determinada calificación en la vida de un chico y de su familia. Existen respuestas que van desde el suicidio por no aprobar una evaluación de ingreso a la universidad, a aquellos que dicen “a mí no me importa”, pero aún en este último caso tiene impacto en su vida futura, tanto en lo académico como en lo laboral” (2004:105).

Por su parte Guarro (2002), menciona un conjunto de influencias que subyacen al proceso evaluador considerando tres dilemas que tienen una especial relevancia y cuya resolución influye más decisivamente sobre el modo en el que planteemos y desarrollemos la evaluación. El primero, lo plantea como un dilema entre educación para el desarrollo vs. educación para la selección, el segundo como un dilema entre reparto del poder vs. la acumulación del poder, y por último, el tercero tiene que ver con la relación entre la enseñanza y el aprendizaje y se le denomina *hipótesis de causalidad entre la enseñanza y el aprendizaje*, sin embargo para fines de este capítulo, retomaremos el segundo, el cual está relacionado con el componente político que subyace a todo proceso educativo: el poder, es decir, el reparto de poder vs. la acumulación del poder. A esto, Guarro (2002), menciona que quien evalúa, es decir quien da cuenta de los resultados y, sobre la base de ello, acredita o certifica, adquiere un poder que no se corresponde en demasiadas ocasiones con la autoridad moral y profesional que le otorgaría su trabajo como docente. Y cuando más control ejerce sobre la educación acumula más poder, de tal forma que puede llegar un

momento en el que considere que no tiene que dar explicaciones a nadie de su trabajo en general, y de la evaluación en particular.

El docente tiene poder para abrir puertas hacia delante, hacia el futuro del alumno pero también para cerrarlas.

Objetividad

De acuerdo con Ormart, cuando evaluamos debemos plantear funciones, alcances, objetivos y contenidos a evaluar. A partir de allí fijaremos las dimensiones e instrumentos de la evaluación. “El planteo de tales cuestiones permite prever los modos de evaluar comprendiendo un amplio espectro de situaciones escolares (...) esto garantiza objetividad en el proceso evaluativo” (2004:108).

La falta de objetividad de acuerdo con Ormart (2004), se puede producir por diversos motivos. En primer lugar se puede dar por falta de competencia profesional. Este es el caso del diseño incorrecto de evaluaciones: por fallas en el instrumento de evaluación, por inadecuación entre los contenidos impartidos y los contenidos evaluados, entre otras. En segundo lugar, la falta de objetividad se puede producir intencionalmente, cuando el docente decide beneficiar a un alumno por sobre otro. Aquí la falla no está en el instrumento sino en la ponderación de los resultados. Aquí la falla no es por omisión (involuntaria) sino por comisión. Los motivos que lleven al docente a beneficiar un estudiante con una calificación superior a la que realmente obtuvo pueden ser diversos, los más estudiados son los económicos y los sexuales.

Desde la perspectiva de los manuales de herramientas de evaluación emitidos por la SEP (2013a), algunas herramientas y estrategias que ayudan al docente que evalúa a identificar, enfrentar y solucionar los dilemas éticos, se dividen en tres ámbitos: individual, colectivo y material, que en su conjunto permiten al docente que evalúa enfrentar los desafíos éticos. Ésta es una propuesta que el docente puede reflexionar y aumentar según su experiencia.

A continuación se describe cada uno de estos ámbitos.

- El ámbito individual se refiere a todas aquellas competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que debe poseer el docente que evalúa para poder identificar, enfrentar y solucionar un dilema ético: ser reflexivo, tener formación y estar actualizado en su campo, además de contar con capacidad analítica y autocrítica (SEP 2013a).
- El ámbito colectivo se refiere a que el docente que evalúa trabaje de manera colegiada y colaborativa para evaluar su desempeño, mediante el diálogo entre docentes para comunicar sus experiencias, avances y retos. Es necesario fomentar el intercambio de experiencias entre docentes para favorecer la conformación de redes y el desarrollo de un clima de aprendizaje, que permita la actualización y la detección de problemas comunes para establecer y comprender principios y códigos de actuación que favorezcan al docente evaluador revisar su desempeño con base en las opiniones de otros docentes (SEP, 2013a)
- El ámbito material se refiere a las herramientas con que cuenta el docente para regular y desarrollar un proceso de evaluación ética. La evaluación debe reflejar lo que el alumno ha aprendido o le falta por aprender; de esta manera, dentro de este ámbito es necesario que el docente tenga evidencias que le ayuden a tomar decisiones correctas para favorecer el desempeño de los alumnos. Cabe señalar que una mala evaluación es determinante en los procesos de aprendizaje de los alumnos (SEP 2013a).

En suma, tener siempre presentes los tres ámbitos permitirá al docente evaluar de manera profesional y ética.

La ética recae en cada uno de nosotros, tener principios y guiar nuestra labor profesional con los mimos nos permitirá permanecer en el camino ético, las herramientas las proponen los manuales, la responsabilidad es nuestra.

Una vez que ya hemos presentado lo relativo a la perspectiva de evaluación del aprendizaje en los niveles educativos que atañen a esta investigación, en la Tabla 2 mostramos de manera general los principales aspectos sobre la evaluación en estos tres niveles educativos.

Tabla 2. Evaluación en Primaria, Secundaria y Bachillerato

	Rol del docente	Rol del alumno	Qué evalúa	Cómo se ve a la evaluación
Primaria	De acuerdo con la SEP la evaluación se guía bajo el enfoque formativo, este nos menciona que el docente “ reflexiona constantemente acerca de los aprendizajes esperados; los criterios de evaluación; informa a los alumnos lo que quiere que aprendan y retroalimenta su trabajo; además de promover que supervisen su desempeño” (SEP, 2013a:48).	Se concibe al estudiante como parte activa y fundamental del proceso de aprendizaje, la evaluación está centrada en la persona que aprende, y no solo en lo que aprende, sino y sobre todo en relación a cómo aprende Cochram-Smith (citado en Núñez, Solano y González-Pienda 2006).	Con base en el <i>Plan de estudios 2011. Educación Básica</i> , el objeto de evaluación son los aprendizajes de los alumnos. En la educación primaria, en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas. (SEP, 2011a:31).	De acuerdo con la SEP (2012a) las situaciones de evaluación deberán considerarse como situaciones privilegiadas para hacer emerger de manera visible y transparente los significados construidos por los alumnos, y ser vías o medios para que aprendan a regularse y no instancias mediante las cuales sólo se obtienen, registran y se acreditan resultados de aprendizaje.
Secundaria	En secundaria, el docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas de estudio 2011 de la SEP.	Desde el enfoque formativo, se ve al alumno como un agente activo y responsable de su propio proceso de aprendizaje. Al igual que la primaria, la concepción del estudiante respecto a la evaluación es verlo como parte activa y fundamental del proceso de aprendizaje, centrada en la persona que aprende, y no solo en lo que aprende.	Con base en el <i>Plan de estudios 2011</i> . El objeto de evaluación en secundaria, al igual que la educación primaria, son los aprendizajes de los alumnos. En secundaria, en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas, lo que significa que se cuenta con referentes de evaluación que permitan dar seguimiento y apoyo cercano a los aprendizajes de los alumnos (SEP, 2011a:31).	En el caso de la secundaria, la SEP (2012a), menciona que, al igual que la primaria, las situaciones de evaluación deberán considerarse como situaciones privilegiadas (...) ser vías o medios para que aprendan a regularse y no instancias mediante las cuales sólo se obtienen, registran y se acreditan resultados de aprendizaje.
Medio Superior	En el nivel medio superior, las instituciones suelen ser en su mayoría descentralizadas del gobierno, sin embargo, se espera que se siga el enfoque formativo que propone la SEP el cual pide al	Tal cual lo menciona la SEP (2013a), cuando el docente involucra a sus alumnos en el proceso de evaluación, propicia que ellos aprendan a regular sus procesos de aprendizaje ; para lo	Desde esta perspectiva, el <i>Plan de estudios 2011</i> , propone la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre	En el nivel medio superior, la SEMS (2008), menciona que la evaluación del Sistema Nacional de Bachillerato debe ser integral , es decir incluir todos los componentes de la evaluación educativa: los

	<p>docente “reflexionar constantemente acerca de los aprendizajes esperados;(…) además de promover que supervisen su desempeño” (SEP, 2013a:48).</p>	<p>cual pueden promoverse los siguientes tipos de evaluaciones formativas que son complementarias a las que realizan los docentes: Autoevaluación, Coevaluación, Heteroevaluación.</p>	<p>los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje” (SEP, 2011:35).</p>	<p>recursos, los procesos y los resultados. Además de estar orientada a promover la calidad de manera general, la evaluación servirá para dar seguimiento a los distintos aspectos que contempla la Reforma Integral de la EMS.</p> <p>Así mismo, la SEMS (2008), menciona que el aspecto fundamental de la evaluación educativa lo constituyen sus resultados, en términos de los aprendizajes conseguidos.</p>
--	--	--	---	---

Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO V

Aproximación sobre la concepción de evaluación del aprendizaje

En el presente capítulo hablaremos lo que significa la concepción sobre algún tema o situación en particular, con la intención de hacer notar que es importante investigar sobre las concepciones de los sujetos para comprender su modo de actuar o de pensar. Para esto, comenzaremos retomando algunas definiciones que nos permitan tener una noción general sobre el tema en cuestión.

Warren (2001), define la palabra *concepción* como la formación o experimentación de un concepto o una idea general.

En esta definición, podemos ubicar dos palabras importantes: concepto e idea. Para comprenderlas a mayor detalle, a continuación las explicaremos.

La palabra *concepto* hace alusión al estado o proceso mental que significa o se refiere a más de un objeto o experiencia, o a un objeto en relación con otros (Warren, 2001). En cuanto a la palabra *idea*, el mismo autor la define tanto como la experiencia o pensamiento que no se debe directamente a la estimulación sensorial; como al proceso psicológico que tiene una función simbólica o representativa más directa.

Visto lo anterior, y tomando en cuenta que las concepciones son ideas que una persona se forma de manera interna con base en su experiencia, nos parece adecuado mencionar que han sido varios los autores que se refieren al concepto de concepción a través de términos diferentes pero que, a nuestro parecer, se complementan, dando así un explicación más clara. Para explicar lo antes mencionado, retomaremos a Castillo (2009), quien menciona que en diferentes estudios se ha demostrado que las personas utilizan ciertas teorías personales para interpretar los acontecimientos que les suceden (Rodrigo y Rodríguez, citados en Castillo, 2009), dichas teorías personales, también conocidas como teorías implícitas, y de acuerdo con Ayala y Martín (citados en Castillo, 2009) éstas representan diferentes formas de pensar sobre el mundo, son interpretaciones que se realizan de la propia experiencia. Sin embargo, Goodnow (citado en Castillo, 2009:204), menciona que también se ha hecho referencia a ellas como “marcos conceptuales que le sirven de guía al sujeto en sus procesos de comprensión, atribución, predicción, planificación

de sus conductas, y lo que es más importante, su propia actuación en el contexto de intervención educativa”.

Para hacer más claro lo anterior, diremos que las teorías implícitas son configuraciones de creencias relativas que posee una persona sobre un cierto dominio de la realidad y que asumen las siguientes características: a) son producto de experiencias personales; b) son de naturaleza implícita, en el sentido de no ser completamente conscientes; c) mantienen una cierta consistencia interna; d) influyen en las acciones de los sujetos; y e) son resistentes al cambio (Pozo *et al.*; Rodrigo, citados en Hernández, 2012).

Gómez (2008), refiere también que las teorías implícitas son las lógicas con que los individuos comprenden los eventos que perciben y guían las acciones de su propia conducta en el mundo. Este conocimiento relevante para la acción suele ser tácito, se desarrolla en la práctica y con la práctica, y rara vez se pide que se explique.

Por su parte, según Contreras (2010), las creencias constituyen elementos fundamentales para explicar las representaciones implícitas (teorías) que subyacen en las prácticas de los individuos. En este sentido, la investigación señala que las creencias son adquiridas de forma natural y no reflexiva a partir de la propia experiencia, que son afectivas e individuales, que constituyen factores internos relacionados con las preferencias y líneas de acción, y que son elementos estables del conocimiento cotidiano o profesional.

Tomando en cuenta lo anterior, nos parece apropiado el afirmar que todas las personas tienen un bagaje de concepciones y conocimientos, los cuales han sido formados e interiorizados a través de su experiencia, siendo éstos los que guían su actuación en diversos contextos de su vida, por ejemplo, como lo menciona Perrenoud (2008:7), “cuando se reviven los recuerdos escolares, ciertos adultos asocian la evaluación a una experiencia gratificante, constructiva, mientras que para otros evoca una serie de humillaciones”. Por lo que, como lo menciona Guarro (2002), una de las ideas que conviene resaltar cuando pensamos en la evaluación es la nitidez y claridad con que se perciben a su través las concepciones, creencias, valores e ideología de los sujetos.

Al respecto, resulta interesante la explicación que brindan Guerrero, Blanco y Castro (2001), quienes mencionan que los pensamientos, las creencias y las actitudes determinan los sentimientos y las emociones, y no son los hechos reales, sino las percepciones y las evaluaciones que realizamos las que producen cambios en nuestras emociones y en nuestros comportamientos, es decir, todas nuestras experiencias son procesadas y reciben un significado antes de experimentar una respuesta emocional. En este caso, la emoción depende del pensamiento, y éste precede a la emoción, por ejemplo, cuando una persona está ansiosa está interpretando los sucesos como amenazantes y peligrosos, creándose un circuito de retroalimentación negativa entre nuestros pensamientos y la actividad psicofisiológica.

Con base en lo anterior, resulta conveniente hacer notar que; desde el punto de vista de las investigadoras, existe una estrecha relación entre lo que los autores llaman teorías implícitas, teorías personales, marcos conceptuales, creencias y concepciones, por lo que, para fines de este trabajo, utilizaremos el término **concepciones**, teniendo en cuenta que es sinónimo de los términos anteriores, haciendo hincapié en que resulta relevante investigar sobre las concepciones que tienen los individuos para comprender sus formas de pensar y de actuar frente a diferentes contextos o situaciones, tomando en cuenta las experiencias que han configurado dichas concepciones.

Ahora bien, centrándonos en nuestro tema de investigación, consideramos importante conocer cuáles son las concepciones que alumnos de nivel primaria, secundaria y medio superior (bachillerato) tienen sobre la evaluación del aprendizaje, ya que a través de éstas podremos conocer si su concepción responde más a un enfoque de evaluación auténtica o tradicional, lo cual obedecerá directamente a su experiencia escolar.

Hasta este punto, resulta conveniente retomar algunos de los estudios que se han llevado a cabo sobre las concepciones respecto a diversos tópicos de interés, sin otro fin más que el de brindar un panorama general sobre el tema.

Hernández (2012), en su artículo titulado *Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas*, menciona que uno de los aspectos menos explorados es el estudio del modo en que las personas desarrollan una conceptualización (creencias, concepciones, teorías implícitas o epistemologías personales)

de la escritura y el posible papel mediador que éstas tienen en las actividades de escritura de las personas. Menciona también que, por lo que toca a la investigación en México, ésta ha sido escasa, y particularmente sobre el tópico de la conceptualización, prácticamente inexistente. La muestra total de esta investigación estuvo conformada por 12 estudiantes pertenecientes a una universidad pública (UNAM), provenientes de dos comunidades académicas: estudiantes de la carrera de Química (quinto semestre; edad promedio: 21 años y un mes) y estudiantes de la carrera de Literatura y Letras Hispánicas (quinto semestre; edad promedio: 21 años y siete meses). Todos los sujetos del estudio aceptaron participar voluntariamente en el trabajo de investigación y se consideró igual número de hombres y mujeres. Y como instrumentos se utilizaron dos estrategias básicas: entrevistas semi-estructuradas y reportes verbales de pensamiento en voz alta. Los resultados obtenidos demostraron que es posible identificar diferencias cualitativas entre las teorías implícitas de escritura de los dos grupos estudiados, por lo que se puede inferir que los estudiantes de cada comunidad redactan textos según el tipo de conceptualización que tienen sobre lo que es escribir.

Otro artículo, proporcionado por Mendoza (1998), titulado *Concepción y creencias de la evaluación en el docente*, constituye un análisis a partir de la constatación de una serie de aspectos que muestran las creencias conceptualmente convencionales de los docentes sobre la evaluación en el área de lengua y literatura. La apreciación de las limitaciones observadas y documentadas, constituye la base para desarrollar una propuesta orientada a la reconceptualización de la función evaluadora y a la ubicación de la evaluación en el sistema educativo inmersa en el marco de la proyección formativa, entendiendo a las peculiaridades de los procesos de enseñanza aprendizaje y los condicionantes que supone la propia materia. En dicho artículo, menciona que las creencias que usualmente poseen los profesores sobre las funciones y las formas de evaluación, aún remiten en sus aspectos esenciales, a la concepción sancionadora o de control de la evaluación.

Por otro lado, Contreras (2010), en su estudio *Las creencias curriculares de los profesores de ciencias: una aproximación a las teorías implícitas sobre el aprendizaje*, refiere que los profesores poseen diversas creencias con respecto a cómo aprenden ciencias sus alumnos. Estas creencias se pueden organizar y representar como teorías implícitas sobre el aprendizaje. Dicho lo anterior, el propósito del estudio fue explorar y describir las creencias curriculares y las creencias de actuación curricular en lo relativo a los contenidos, la

metodología y la evaluación, y establecer una relación aproximada entre el pensamiento y la actuación. Este estudio fue realizado con 303 profesores chilenos de las áreas de biología, física y química a los cuales se les aplicó un cuestionario estructurado con escala Likert. Los resultados señalan que los profesores se identifican con una tendencia más tradicional cuando se trata de la práctica. Más concretamente, aquello que los profesores creen que se debe hacer no es igual a aquello que creen hacer en sus clases. Respecto a los resultados obtenidos a través de este estudio, se menciona que éstos describen una relación entre las creencias curriculares y las creencias de actuación curricular incoherente y con una tendencia a lo tradicional.

La investigación *Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula*, llevada a cabo por Gómez (2008), tuvo como finalidad indagar la relación que existe entre las teorías implícitas que tienen los profesores acerca de la enseñanza y sus prácticas pedagógicas en el aula. El estudio se llevó a cabo en una universidad privada de la ciudad de Guadalajara y utilizó un método de investigación cualitativo. Los resultados muestran que los profesores tienen teorías implícitas con mayor tendencia al constructivismo o a la transmisión de información. Se encontró que 81.25% de los profesores de la muestra utilizaban en el aula un método pedagógico congruente con las teorías que sustentaban y 18.75% mostraban incongruencia entre lo que hacían y la manera en que concebían los procesos de enseñanza. Una de las implicaciones de la relación encontrada es que si se desea producir un cambio en la práctica educativa de los docentes es necesario ayudarlos a modificar las teorías implícitas que tienen acerca de la enseñanza y no limitar la capacitación a cuestiones instrumentales.

Hasta el momento hemos presentado una aproximación sobre lo referente a la concepción que tienen los individuos ante diferentes situaciones, lo cual permite observar que si bien es cierto que se ha investigado sobre las concepciones de los individuos, no se encuentran referentes sobre investigaciones respecto a la evaluación del aprendizaje en ningún nivel educativo, por lo que parece de vital importancia la realización de investigaciones como ésta que permitan conocer sobre éste tema, ya que la evaluación es un proceso de vital importancia marcado por los Planes de Estudio vigentes.

A continuación, hablaremos sobre cómo se ha indagado específicamente la concepción de la evaluación del aprendizaje. Sin embargo, cabe mencionar que es muy poca la exploración que se ha realizado en esta área, por ello la importancia de esta investigación.

Comenzaremos retomando a Moreno (2011), quien menciona en su investigación *Frankenstein evaluador* que, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje es menester mejorar la evaluación, toda vez que ésta, por la relevancia que tiene, trastoca de forma importante los demás elementos del currículum.

Así mismo, Moreno (2011) menciona que para renovar la evaluación es preciso empezar por reconocer que lo que hemos estado haciendo no ha sido adecuado o al menos que se puede perfeccionar. Tras dos décadas de experimentación con la evaluación, es necesario instaurar un auténtico sistema nacional de evaluación ya que la mejora de la educación no es evidente, por lo que la primera exigencia de la verdadera revolución en evaluación consiste en volver la espalda resueltamente al mito del doctor Frankenstein, es decir, a la evaluación como fabricación, como un proceso consistente en embutir un conjunto de saberes inertes, desconectados, irrelevantes en la mente de los educandos según lo refiere Santos (citado en Moreno 2011).

Por su parte, Rodríguez-Gómez, Gallego-Noche, Gómez-Ruiz & Quesada-Serra (2012), en su investigación titulada *La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad*, concluyen que existen escasas evidencias que muestren que el profesorado universitario se plantee como algo importante considerar la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación. Esta falta de indicadores sobre la presencia de una evaluación participativa hace que podamos afirmar que el tipo de evaluación que predomina en la educación superior es el de “evaluación tradicional” ya que sigue siendo un proceso diseñado, ejecutado y controlado esencialmente por parte del docente.

Resultados parecidos encontró Moreno (2009) en su investigación *La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos*. Quien sostiene que existe una brecha entre los avances conceptuales del campo de la evaluación y las prácticas evaluadoras del profesorado universitario que siguen asentadas en un modelo tradicional. Para ellos, el examen escrito convencional sigue siendo la técnica privilegiada y la de mayor

peso en la evaluación, por lo que a la hora de la verdad, lo que realmente cuenta es el resultado obtenido en el examen y no el proceso, de esta manera, la evaluación genera temor en los evaluados. A través de ello, es fácil observar que la rigidez de la evaluación sigue centrada en los exámenes y restringida a los resultados de los alumnos se niega a ceder su paso a una evaluación formativa y continua, lo que evidencia que las tendencias teóricas y metodológicas actuales en este campo van por un sendero y las prácticas por otro muy distinto, por lo que estos resultados contradicen el discurso renovador de la evaluación.

Por otro lado, Vergara (2011), en *Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes Chilenos destacados de Educación Básica*, encontró que los principios teóricos que dan sentido al quehacer evaluativo de este grupo de profesores no estaban claramente definidos; que este grupo de profesores y profesoras destacados tenían una concepción acertada y coherente con los principios fundamentales de una evaluación para el aprendizaje, aunque con ciertas discrepancias en el ámbito técnico y práctico, particularmente en lo que se refiere a los instrumentos de evaluación diseñados y/o implementados; en cuanto a la autoevaluación y coevaluación que ponen en práctica este grupo de profesores, no presentaban la finalidad formativa, ya que éstas son reducidas a la asignación de calificación, y no a la valoración del desempeño; y por último encontró que en términos generales las concepciones eran coherentes con los postulados de la actual reforma educativa.

Stefan (citado en Jané, 2004) y Fuchs, Karns, Hamlett & Katzaroff, 1999 (citados en Jané, 2004) llevaron a cabo investigaciones acerca de la relación que se establece entre los procesos de evaluación tradicionales y los innovadores, más participativos, y su incidencia en los hábitos de enseñanza y aprendizaje. En el primer estudio se entrevistaron 30 estudiantes de posgrado de ingeniería ambiental y en el segundo se encuestaron 16 profesores y 272 estudiantes de 4 escuelas primarias en el Reino Unido. Todos habían vivido procesos de autoevaluación, evaluación por pares y evaluación por portafolios. Tanto estudiantes como profesores se refirieron a las nuevas modalidades de evaluación como procesos de gran influencia en el aprendizaje y la enseñanza e indicaron que promovían el desarrollo de personas autónomas, reflexivas, críticas y en permanente aprendizaje. Atribuyeron estas ventajas a la participación de los estudiantes.

Andreu-Andrés (2009) retoma a Sambell, McDowell y Brown(1997), quienes mencionan que desde el punto de vista del estudiante, la evaluación tiene un efecto positivo sobre su aprendizaje cuando se relaciona con tareas auténticas, representa exigencias razonables, anima a los estudiantes a utilizar conocimientos en un contexto realista, propicia el desarrollo de una gran variedad de destrezas y se percibe como beneficiosa a largo plazo.

Con lo anterior, podemos dar cuenta que existe un número amplio de investigaciones que toman como centro de interés la percepción de los profesores sobre la evaluación del aprendizaje, mientras que los registros que se tienen de investigaciones sobre la concepción de la evaluación por parte de los alumnos, están enfocadas principalmente en educación Superior, mientras que en Educación Básica, sólo se ha buscado la opinión de los profesores. Sin embargo, y pese a estas diferencias, los resultados encontrados no distan mucho unos de otros, ya que, a pesar de que los actores participantes en el proceso de evaluación tienen una idea respecto a la misma siguiendo un enfoque formativo, la práctica es muy diferente a lo que realmente se menciona en la teoría. Es por ello que el presente trabajo tiene como objetivo hacer evidente la concepción que tienen los alumnos sobre la evaluación tanto en Educación Básica como en Media Superior, con la finalidad de conocer si ha habido un cambio en la perspectiva y se sigue el enfoque de evaluación auténtica que rige en la actualidad, o si la práctica sigue guiada por un enfoque tradicional.

CAPÍTULO VI

Método

El campo de la evaluación ha tenido un cambio sustancial al pasar de los años, donde principalmente resalta su evolución de un paradigma a otro. De manera general, podemos decir que mientras que la evaluación tradicional permite evaluar a un número grande de alumnos ya que se basa en el estándar normativo, la evaluación auténtica se centra en mayor medida en cada uno de los alumnos, lo que permite prestar más atención al proceso individual de cada uno de ellos mediante las estrategias de evaluación utilizadas, las cuales permiten al alumno ser un agente activo de su propio proceso de aprendizaje, a diferencia de la evaluación tradicional, donde el alumno es un agente pasivo que espera órdenes del profesor para la realización de sus tareas escolares.

Dentro del ámbito educativo, en la actualidad se ha apostado por la evaluación auténtica debido al cambio de visión, donde ya no interesa clasificar a los alumnos, sino que se ha prestado atención a que los alumnos aprendan y puedan llevar a diferentes contextos dichos aprendizajes de manera que le permitan hacer frente a las nuevas exigencias tanto escolares como personales, profesionales y sociales, es decir, se ha apostado por una evaluación que permita formar a los alumnos de manera integral. Según Ahumada (2005), la evaluación auténtica se constituye en una instancia destinada a mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes; el propósito principal de la evaluación alternativa es aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. En este sentido, se considera que esta evaluación es un aspecto inseparable de la enseñanza y el aprendizaje, constituyéndose en una acción destinada a regular los aprendizajes, es decir, que los estudiantes sean capaces de autorregular su actuación elevando así sus niveles de comprensión y asegurando su permanencia y posterior aplicación, esto es posible en gran medida a través de la autoevaluación, la cual, como lo mencionan Lara y Larrondo (2008), es un proceso altamente participativo para los estudiantes, toda vez que le permite identificar estándares y/o criterios aplicables a su trabajo y llegar a emitir juicios sobre la extensión que ha abarcado con estos criterios y estándares. Por ello, la autoevaluación implica que los alumnos pongan en funcionamiento diversas estrategias evaluativas que le permitan autorregular su aprendizaje, con ello se espera que los alumnos sean capaces de establecer sus propios criterios y aplicarlos a la revisión continua del o los objetos sometidos a su autoevaluación.

Una vez retomado lo anterior y de manera más específica, en México, la SEP (2012a), menciona que la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) tiene como elemento central la articulación de la Educación Básica, la cual determina un trayecto formativo congruente con las características, los fines y los propósitos de la educación y el sistema educativo nacional. Este enfoque formativo, que es empleado también en la Educación Media Superior, enriquece las aportaciones de la evaluación educativa al indicar que el centro de la evaluación son los aprendizajes y no los alumnos; esto es, se evalúa el desempeño y no la persona; con ello, la evaluación deja de ser una medida de sanción.

Es por lo anterior que resulta importante investigar si la concepción que tienen los alumnos de primaria, secundaria y bachillerato (medio superior) coincide con el enfoque formativo que la educación en México, desde la (RIEB) y la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) señalan, donde uno de los principales puntos que permite es que los alumnos sean agentes activos y responsables de su propio proceso de aprendizaje.

Planteamiento del problema

En la actualidad, los planes y programas de Educación Básica y Media Superior, plantean la evaluación de los aprendizajes bajo un enfoque formativo, el cual menciona que la evaluación favorece el seguimiento del desarrollo del aprendizaje de los alumnos como resultado de la experiencia, la enseñanza o la observación. Por tanto, la evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente (Díaz Barriga y Hernández, 2002), sin embargo, como lo mencionan Prieto y Contreras (2008), la evaluación escolar se ha convertido en el último tiempo en un tema de gran preocupación, debido a la creciente evidencia que señala que se desarrolla con sentidos y prácticas que, más que apoyar al aprendizaje de los estudiantes, lo obstaculiza. Es por ello que en esta investigación nos interesa conocer si los alumnos de nivel primaria, secundaria y medio superior (bachillerato) tienen una concepción sobre la evaluación del aprendizaje acorde con el enfoque formativo que se plantea en la actualidad en los planes y programas de estudio.

Pregunta de investigación

- ¿Cuáles son los atributos que estudiantes de diferentes niveles educativos le asignan a la evaluación del aprendizaje?
- ¿Existen diferencias en el tipo de atributos otorgados a la evaluación dependiendo del nivel educativo (primaria, secundaria y medio superior-bachillerato)?
- ¿Existen diferencias en el tipo de atributos otorgados a la evaluación dependiendo del sexo de los participantes por nivel educativo?

Hipótesis

- El tipo de atributos que utilizan los alumnos para describir al concepto de evaluación coinciden con el enfoque de evaluación tradicional.
- Los descriptores utilizados por los alumnos de EMS (bachillerato) son más cercanos a una evaluación bajo enfoque auténtico.
- La riqueza de los descriptores es mayor en los alumnos de EMS (bachillerato) en comparación con los alumnos de primaria y secundaria.

Objetivo general

Identificar los atributos que integran el concepto de evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de estudiantes de educación primaria, secundaria y media superior.

Objetivo específico

Analizar y clasificar el tipo de atributos distinguiendo aquellos que son congruentes con el significado de la evaluación auténtica y aquellos que se corresponden más con el concepto de evaluación tradicional.

Tipo de estudio y diseño

El presente estudio es de corte cuantitativo y descriptivo, emplea como técnica el uso de redes semánticas naturales modificadas, las cuales tienen como propósito aproximarse a los significados que los individuos han elaborado sobre conceptos o situaciones específicas

(De la Cruz y Abreu, 2012). En cuanto a su diseño es transversal en tanto se realizó la aplicación de la técnica de redes semánticas en un solo momento, y de naturaleza comparada, en tanto se analizaron los diferentes atributos otorgados al concepto de evaluación en participantes que cursan diferentes niveles educativos: 5° y 6° de primaria, 3° de secundaria y 5° semestre de bachillerato (medio superior).

Cabe mencionar que el uso de las redes semánticas nos parece adecuado debido a que, como lo menciona Martínez Padrós (citado en Prieto y Contreras, 2008), las creencias en general, representan construcciones realizadas por los sujetos que les facilitan la comprensión del mundo en el que viven, que inciden en sus comportamientos y median su conocimiento, por lo que las creencias no necesitan ser consensuadas para ser consideradas válidas, como tampoco requieren de reglas lógicas para determinar su correspondencia con situaciones reales. De este modo, se constituyen como verdades idiosincráticas que no requieren una condición de verdad contrastada, dado que representan datos, supuestos y opiniones propias o transmitidas por otros y surgidas desde los saberes del sentido común (Carr y Kemmis, citados en Prieto y Contreras, 2008).

Es por lo anterior que el uso de las redes semánticas nos permitió conocer la concepción actual que tienen los alumnos de los niveles educativos antes mencionados respecto a la evaluación del aprendizaje, sin que se puedan poner en duda los atributos que los alumnos asignaron a nuestro tema de interés.

Participantes y muestreo

El muestreo fue no probabilístico de tipo deliberado (Coolican, 2005), en el que se utilizaron tres muestras para las cuales los participantes fueron alumnos de los últimos grados de cada nivel educativo, 5to. y 6to. año de primaria, 3er. año de secundaria y 5to semestre de bachillerato (medio superior) de escuelas públicas. Considerando una muestra mínima de 100 alumnos por nivel, 110 alumnos fueron de nivel primaria, compuesta por 60 niñas y 50 niños; 100 alumnos de nivel secundaria, entre los cuales 66 fueron mujeres y 34 hombres; y 133 de bachillerato, de ellos 92 fueron mujeres y 41 hombres. Es preciso aclarar que la diferencia de participantes en las muestras es debido a la cantidad de alumnos por aula en cada nivel educativo por institución. Cabe mencionar también que éstos grados escolares fueron

seleccionados debido a que es en el último grado en el que se tiene experiencia del método de evaluación usado por nivel educativo que cursan (primaria, secundaria o bachillerato-medio superior).

Escenario

Educación Básica:

Escuela primaria ubicada en una zona vulnerable al sur del Distrito Federal en la delegación Tlalpan, la cual atiende a una población de niños entre 6 y 12 años de edad. Es una institución con dos turnos (matutino y vespertino), para fines de la presente indagación solo se trabajó con estudiantes del turno matutino los cuales sumaban una matrícula de 664 distribuidos en 17 grupos. En cuanto al personal docente y de apoyo, se cuenta con un total de 26 trabajadores, quienes en promedio tienen entre cuatro y cinco años laborando en esa institución, sus edades oscilan entre los 35 y 40 años de edad, teniendo como grado educativo principalmente la Licenciatura.

Educación Secundaria:

Escuela Secundaria ubicada en una zona semirural considerada vulnerable al sur el Distrito Federal, en la delegación Tlalpan, en la cual se atiende una población de entre 12 y 16 años de edad. Dicha institución cuenta con dos turnos, sin embargo, para la presente investigación, se trabajó sólo con el turno vespertino, el cual está compuesto por 1422 alumnos, y cuenta con 50 empleados que incluyen personal docente y de apoyo, quienes tienen entre uno y diez años laborando en la institución, las edades de éstos oscilan entre los 30 y 50 años de edad, teniendo como grado educativo principalmente la Licenciatura.

Nivel Medio Superior

Colegio de Bachilleres, ubicado al noreste de la capital del país, en la unidad Aragón, dentro de los límites de la delegación Gustavo A. Madero, considerada una zona vulnerable. En el Colegio de Bachilleres se atiende a una población de jóvenes entre 15 y 21 años de edad aproximadamente.

La institución cuenta con dos turnos (matutino y vespertino), para dicho trabajo se trabajó con estudiantes del turno matutino, en este plantel se cubre una matrícula total de 5551 alumnos, teniendo un total de 212 docentes y personal de apoyo, quienes en promedio

tienen entre uno a 39 años laborando en esa institución y cuyas edades oscilan entre los 25 y 60 años de edad, teniendo como grado educativo principalmente la Licenciatura.

Técnica

Para el presente trabajo se aplicó la técnica de redes semánticas naturales modificadas, la cual, según Hinojosa (2008), es una herramienta útil para el estudio de los significados que tienen ciertas palabras o expresiones en un grupo social determinado. Como lo mencionan De la Cruz y Abreu (2012), las redes semánticas naturales tienen como propósito aproximarse a los significados que los individuos han elaborado sobre conceptos o situaciones específicas, y su nombre se debe a que dichas redes trabajan con las estructuras generadas por los sujetos sin intromisión del investigador.

De manera muy resumida, la técnica, explicada con detalle por Valdez y por Vera Noriega, *et al.* (citados en Hinojosa, 2008), consiste en lo siguiente: se seleccionan una o más palabras estímulo de las cuales se quiere saber el significado que le dan los sujetos miembros de algún grupo en particular (en este caso alumnos de 5to. y 6to. año de primaria, 3er. año de secundaria y 5to. semestre de bachillerato). Se les pide que definan la palabra estímulo mediante un mínimo de diez palabras sueltas, que pueden ser verbos, adverbios, adjetivos, sustantivos, nombres o pronombres, sin utilizar artículos ni proposiciones. Cuando los sujetos concluyen su lista de palabras definidoras (atributos) se les pide que, de manera individual, las jerarquicen de acuerdo con la cercanía o importancia que tiene cada una de las palabras con el estímulo. De este modo asignan el número uno a la palabra más cercana al estímulo, el dos a la siguiente, y así sucesivamente, hasta agotar todas las palabras definidoras.

Para la presente investigación se utilizaron los cuatro estímulos siguientes:

Mis amigos son...

Mi escuela es...

La evaluación es...

Mi familia es...

Sin embargo, para los fines de esta investigación sólo se consideraron los resultados del estímulo “*La evaluación es...*”, esto, debido a que para esta técnica se deben considerar

estímulos diferentes con la intención de que los participantes no infieran el tema central de investigación, ya que los resultados (en este caso, los atributos mencionados) se pudiesen ver sesgados debido a lo que socialmente se considera correcto.

Procedimiento

De manera individual, se les presentó a los alumnos un cuadernillo (Anexo 1) en el cual se mostraron los cuatro estímulos antes mencionados, se les pidió que para cada estímulo escribieran una lista de 10 palabras que según ellos, definiera lo que se presentaba en cada estímulo, dichas palabras podían ser verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos, nombres o pronombres, sin utilizar artículos ni preposiciones. Posteriormente, se les pidió que jerarquizaran esas palabras con números del 1 al 10, donde el número 1 representaría la palabra que mejor definiera el estímulo presentado, el 2 la siguiente y así sucesivamente hasta llegar al 10, que representaría la palabra que definiera en menor medida el estímulo presentado. El instrumento se aplicó de forma individual en las aulas asignadas de cada institución.

Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó en dos momentos: en primer lugar se analizó la información con base en los lineamientos de la técnica de redes semánticas naturales modificadas (Reyes-Lagunes, 1993). El análisis, consistió en:

Concentrar los datos obtenidos en una máscara de captura en Excel, por nivel educativo y por sexo. Para ello:

1. Se capturaron las definidoras o atributos por sujeto según la jerarquización otorgada, es decir, respetando el valor del 1 a 10 según la importancia otorgada y tomando en cuenta la frecuencia. Para ello, cada palabra tenía a su derecha diez casillas para registrar la jerarquía que cada alumno le dio. La Figura 4 muestra el ejemplo de este paso.

Figura 4. Ejemplo de captura

Estímulo	Jerarquía									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
“La evaluación es...”										
Examen	///	//		/	/	//		/		/
Estudiar	//	///	/		//					/

2. Cada definidora se ponderó, con el siguiente criterio: a las definidoras que aparecían en primer lugar se les otorgó el número 10, a las que obtuvieron el segundo lugar se les asignó un valor de 9, y así sucesivamente. Esto con la intención de obtener el valor semántico, para lo cual se multiplica la frecuencia de aparición en cada lugar de la jerarquía por el valor semántico que se le da a ésta y se suman los resultados obtenidos para las diez posiciones jerárquicas, lo cual nos da el peso semántico por atributo, por ejemplo, siguiendo la Figura 5 en el atributo *examen* su frecuencia es de 3, esto multiplicado por el valor semántico que es 10, nos da un total de 30 lo cual corresponde al peso semántico(PS) para la primera jerarquía.

Figura 5. Ejemplo de captura

Valor semántico	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Estímulo	Jerarquía									
“La evaluación es...”	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Examen	/// (30 PS)	//		/	/	//		/		/
Estudiar	//	///	/		//					/

3. Se sumaron todos los pesos semánticos por palabra o atributo para obtener un solo valor que representara el *peso semántico* (PS) total.
4. Las definidoras se ordenaron por PS total de mayor a menor y se graficaron sus valores por medio de una gráfica de línea.
5. Las palabras que obtuvieron mayor peso semántico y que se encontraron antes de que la curva de la gráfica se volviera asintótica (es decir que se hiciera lineal), integraron lo que se llama *núcleo de la red* (NR).

En un segundo momento del análisis, se clasificaron las palabras agrupando aquellas que podrían asociarse con el enfoque de la evaluación tradicional; por otra parte se

seleccionaron a las que podrían considerarse más propias de un enfoque de evaluación auténtica y finalmente un tercer grupo integró a aquellas que se consideraron neutras. Cabe aclarar que la técnica de redes semánticas modificadas propone clasificar las definidoras como positivas, negativas o descriptivas (Reyes-Lagunes, 1993: 91); sin embargo, para esta investigación se decidió clasificar las palabras tomando en cuenta las categorías antes mencionadas. Para llevar a cabo dicho análisis de palabras, las investigadoras realizaron en un primer momento una clasificación tomando en cuenta el núcleo de las redes (NR) de los tres niveles educativos y posteriormente dicha clasificación se sometió a dictamen por jueceo, en el cual participaron 15 jueces expertos o afines en el área de educación y evaluación (los cuales contaban con nivel educativo de licenciatura y maestría en el área), en el Anexo 2 se muestra el instrumento utilizado para dicho jueceo. En un segundo momento se observó si la clasificación otorgada por los jueces coincidía con la clasificación original, para lo cual se acordó que para aceptar la clasificación como correcta esta debía coincidir con un mínimo de 80% de concordancia con la clasificación asignada entre los jueces y las investigadoras de este proyecto. Cabe mencionar que dentro de los resultados, todas las palabras clasificadas coincidieron con el 80% o más, el Anexo 3 se muestra la clasificación asignada.

CAPÍTULO VII Resultados

En la Tabla 3 se muestran los resultados cuantitativos obtenidos en cuanto al tamaño de las redes respecto al estímulo de interés y de acuerdo a cada nivel educativo, donde TR representa el tamaño de la red y hace referencia al total de palabras utilizadas para dicho estímulo; DR la densidad de la red que indica el promedio de palabras escritas por cada participante; y NR el núcleo de la red, que indica las palabras con mayor peso semántico.

Del mismo modo y usando los mismos indicadores, en la Tabla 4 se muestran los resultados obtenidos por sexo en los tres niveles educativos.

Tabla 3. Resultados cuantitativos en cuanto al tamaño de las redes

Nivel educativo	Primaria			Secundaria			Bachillerato		
Resultados Estímulo	TR	DR	NR	TR	DR	NR	TR	DR	NR
La evaluación es...	166	1.5	15	213	2.1	20	340	2.5	20

Tabla 4. Resultados cuantitativos en cuanto al tamaño de las redes por sexo

Nivel educativo	Primaria			Secundaria			Bachillerato		
Resultados Sexo	TR	DR	NR	TR	DR	NR	TR	DR	NR
Femenino	139	2.3	13	118	3.4	19	276	3	16
Masculino	94	2.3	15	167	2.5	20	170	4.1	18

Visto lo anterior, a continuación se presentan los resultados y su correspondiente categorización de las palabras que integran los núcleos de las redes, donde PS hace referencia al peso semántico y DSC a la distancia semántica cuantitativa, la cual se obtiene por regla de tres asignando el 100% al atributo con mayor peso semántico.

Cabe mencionar que se utilizarán tres categorías para clasificar a las palabras considerando tres grupos: palabras relacionadas con la evaluación tradicional; aquellas que hicieran alusión a los atributos de la evaluación auténtica; y un tercer grupo donde se seleccionaron aquellas que podrían considerarse neutras. A continuación se explican las características que abarca cada categoría.

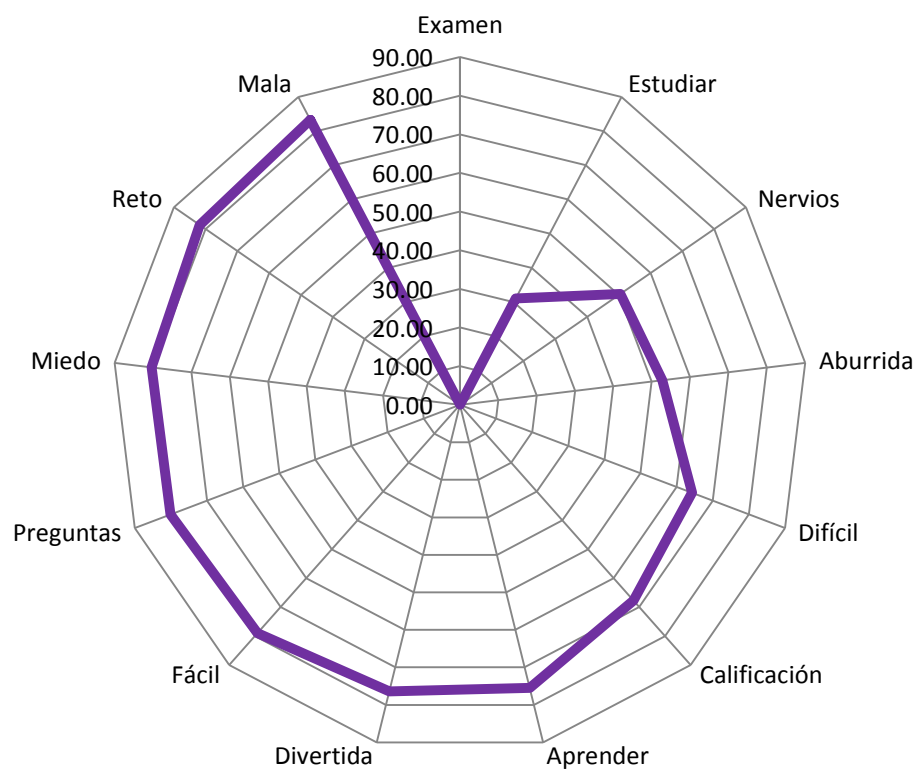
- **Evaluación Tradicional.** En este tipo de evaluación se trata de constatar si la información o los contenidos han sido aprendidos, en ella el examen es el medio por excelencia y por el cual se verifica el dominio de contenidos, y la evaluación, llevada a cabo por el docente, es un medio para calificar o promover al estudiantado, esto se lleva a cabo bajo una sola evaluación final por medio de un examen.
- **Evaluación Auténtica.** En esta categoría se seleccionaron aquellas palabras que describen a la evaluación como un proceso articulado con el aprendizaje, en este sentido se ubicaron a las palabras que hacían referencia al papel activo y autorregulado del estudiantado en su propio aprendizaje.
- **Neutral.** Estas son todas aquellas palabras que por su naturaleza no caen en ninguna de las categorías de tipo de evaluación (auténtica o tradicional) o por el contrario son descriptivas de ambas categorías por lo cual no se le puede dar una clasificación en solo una de ellas.

7.1 Resultados nivel primaria

En el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos a nivel primaria, considerando los valores del núcleo de la red.

Cabe aclarar que las figuras circulares presentadas en este capítulo se leen conforme a las manecillas del reloj, donde el cero (debido a la técnica utilizada) representa el NR y por lo tanto el atributo con mayor PS, y de manera subsecuente las palabras que en ellas se muestran. Por ejemplo, en la Figura 6 el atributo *examen* representa el núcleo de la red al tener el PS más alto, seguido de los atributos *estudiar*, *nervios*, *aburrida*, *difícil* y así hasta llegar a *mala*.

**Figura 6. Núcleo de la Red en nivel escolar primaria.
Sexo femenino**



**Tabla 5. Peso semántico (PS), distancia semántica cuantitativa (DSC) y clasificación de las palabras del concepto: *la evaluación es...*
Nivel educativo primaria: sexo femenino.**

Primaria sexo femenino			
Atributos	PS	DSC	Categoría
Examen	347	100.00	Evaluación Tradicional
Estudiar	239	68.88	Neutral
Nervios	172	49.57	Evaluación Tradicional
Aburrida	164	47.26	Evaluación Tradicional
Difícil	124	35.73	Evaluación Tradicional
Calificación	112	32.28	Neutral
Aprender	85	24.50	Evaluación Auténtica

Divertida	82	23.63	Evaluación Auténtica
Fácil	73	21.04	Evaluación Auténtica
Preguntas	69	19.88	Neutral
Miedo	68	19.60	Evaluación Tradicional
Reto	63	18.16	Evaluación Auténtica
Mala	58	16.71	Evaluación Tradicional

En el caso de las palabras que definen mejor a “*La evaluación es...*” en la Tabla 5, las estudiantes de primaria refieren las definidoras (atributos) *examen* y *estudiar* como los atributos que mejor describen su concepto de evaluación (con una distancia semántica mayor a 60); en segundo lugar se ubican las palabras *nervios* y *aburrida* (con una distancia semántica menor a 60 y mayor a 40).

Como se puede observar en la Tabla 7, en cuanto a la clasificación de las palabras, se encontró que 46.2% pertenecen a la categoría evaluación tradicional (exámenes, nervios, aburrida, difícil, miedo, etc.); 30.7% corresponden al rubro de evaluación auténtica (aprender, divertida, fácil y reto); y en tercer lugar, con 23.1%, se ubican las definidoras del rubro neutral (estudiar, calificación y preguntas).

En cuanto a los resultados obtenidos en los niños de primaria se encontró lo siguiente:

**Figura 7. Núcleo de la Red en nivel escolar primaria.
Sexo masculino**

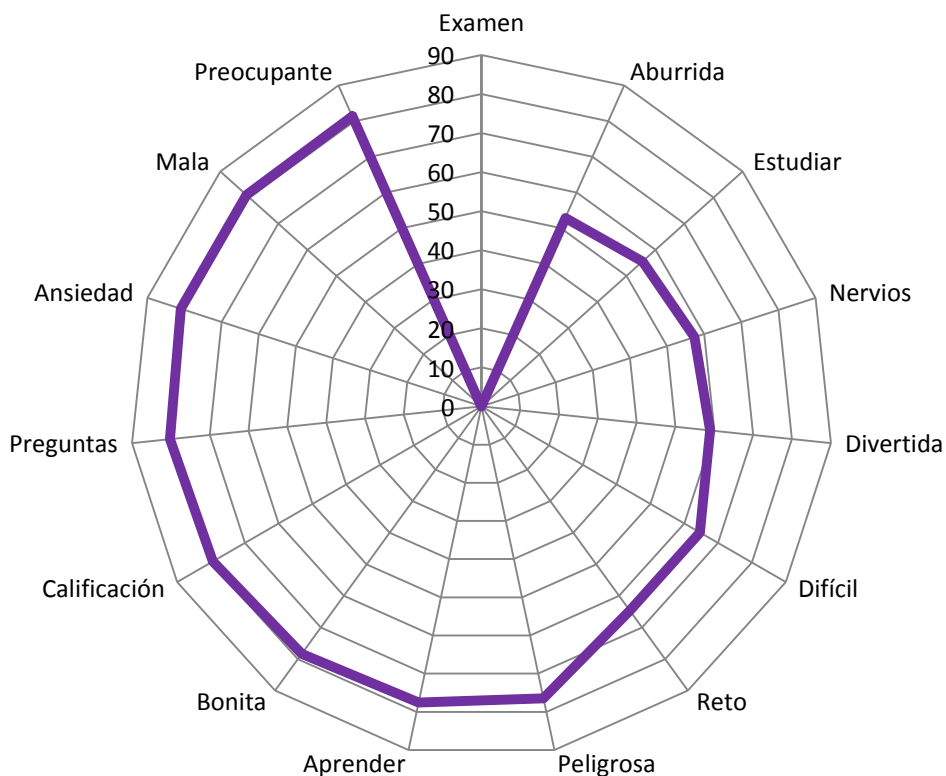


Tabla 6. Peso semántico (PS), distancia semántica cuantitativa (DSC) y clasificación de las palabras del concepto *la evaluación es...* Nivel educativo primaria: en sexo masculino.

Primaria sexo masculino			
Atributos	PS	DSC	Categoría
Examen	263	100.00	Evaluación Tradicional
Aburrida	124	47.15	Evaluación Tradicional
Estudiar	117	44.49	Neutral
Nervios	112	42.59	Evaluación Tradicional
Divertida	108	41.06	Evaluación Auténtica
Difícil	93	35.36	Evaluación Tradicional

Reto	93	35.36	Evaluación Auténtica
Peligrosa	62	23.57	Neutral
Aprender	59	22.43	Evaluación Auténtica
Bonita	57	21.67	Neutral
Calificación	54	20.53	Neutral
Preguntas	52	19.77	Neutral
Ansiedad	50	19.01	Evaluación Tradicional
Mala	50	19.01	Evaluación Tradicional
Preocupante	49	18.63	Evaluación Tradicional

En el caso de las palabras que definen mejor a “*La evaluación es...*”, (Tabla 6) los niños de nivel primaria refieren la definidora *examen* como el atributo que mejor define su concepto de evaluación y en segundo lugar se ubican las palabras *aburrida*, *estudiar*, *nervios* y *divertida* (con una distancia semántica mayor a 40 pero menor que 50).

Como se puede observar en la Tabla 7, en cuanto a la clasificación de las palabras, se encontró que un 46.7% pertenece a la evaluación tradicional (*examen*, *aburrida*, *nervios*, *difícil*, *ansiedad*, *preocupante*, etc.); 33.3% corresponden al rubro de neutral (*estudiar*, *peligrosa*, *bonita*, *calificaciones* y *preguntas*); y por ultimo con un 20%, se ubican las definidoras que se vinculan con la evaluación auténtica (*divertida*, *reto*, y *aprender*),.

Tabla 7. Clasificación de atributos del concepto *la evaluación es...*, en nivel primaria, considerando el NR en hombres y mujeres.

	Auténtica	Tradicional	Neutral	Total
Hombres	3 (20%)	7 (46.7%)	5 (33.3%)	15
Mujeres	4 (30.7%)	6 (46.2%)	3 (23.1%)	13

Considerando la muestra total de estudiantes de primaria, los resultados son los siguientes:

Figura 8. Núcleo de la Red en nivel escolar primaria

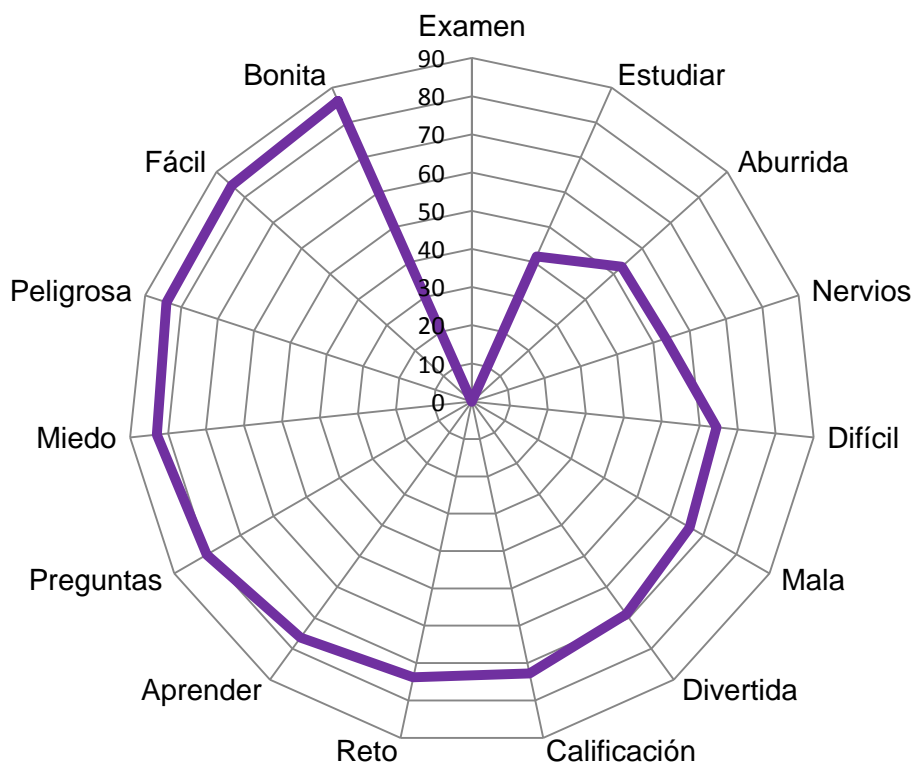


Tabla 8. Peso semántico (PS), distancia semántica cuantitativa (DSC) y clasificación de las palabras del concepto *la evaluación es...* Nivel educativo primaria, considerando toda la muestra.

Primaria todos			
Atributos	PS	DSC	Categoría
Examen	610	100	Evaluación Tradicional
Estudiar	356	58.36	Neutral
Aburrida	288	47.21	Evaluación Tradicional
Nervios	284	46.55	Evaluación Tradicional
Difícil	217	35.57	Evaluación Tradicional
Mala	208	34.09	Evaluación Tradicional

Divertida	190	31.14	Evaluación Auténtica
Calificación	166	27.21	Neutral
Reto	160	26.22	Evaluación Auténtica
Aprender	144	23.60	Evaluación Auténtica
Preguntas	121	19.83	Neutral
Miedo	104	17.04	Evaluación Tradicional
Peligrosa	97	15.90	Neutral
Fácil	94	15.40	Evaluación Auténtica
Bonita	84	13.77	Neutral

En cuanto a la clasificación de las palabras, se encontró que 40% pertenecen a la categoría evaluación tradicional (exámenes, mala, aburrida, nervios, difícil y miedo); con 31.2 % se ubican las definidoras (atributos) que se vinculan con el rubro de neutral (estudiar, calificaciones, preguntas, peligrosa y bonita); y en tercer lugar, con 26.6%, corresponden al rubro la evaluación auténtica (fácil, reto, aprender y divertida).

Si bien la técnica utilizada en la presente investigación está encaminada a encontrar el NR (Núcleo de la Red), dada la riqueza de las palabras que los participantes mencionaron, nos parece importante seleccionar algunas de ellas, las cuales distinguimos por su peso hacia la evaluación del aprendizaje, encontrando desde descriptivos positivos hasta descriptivos negativos, retomando también el lugar que ocuparon con la intención de que el lector se dé una idea más general de su PS, entre éstas seleccionamos atributos que describen según los alumnos de nivel primaria, “*La evaluación es...*” los cuales se muestran en la Tabla 9.

Tabla 9. Palabras relevantes no incluidas en el núcleo de la red nivel primaria

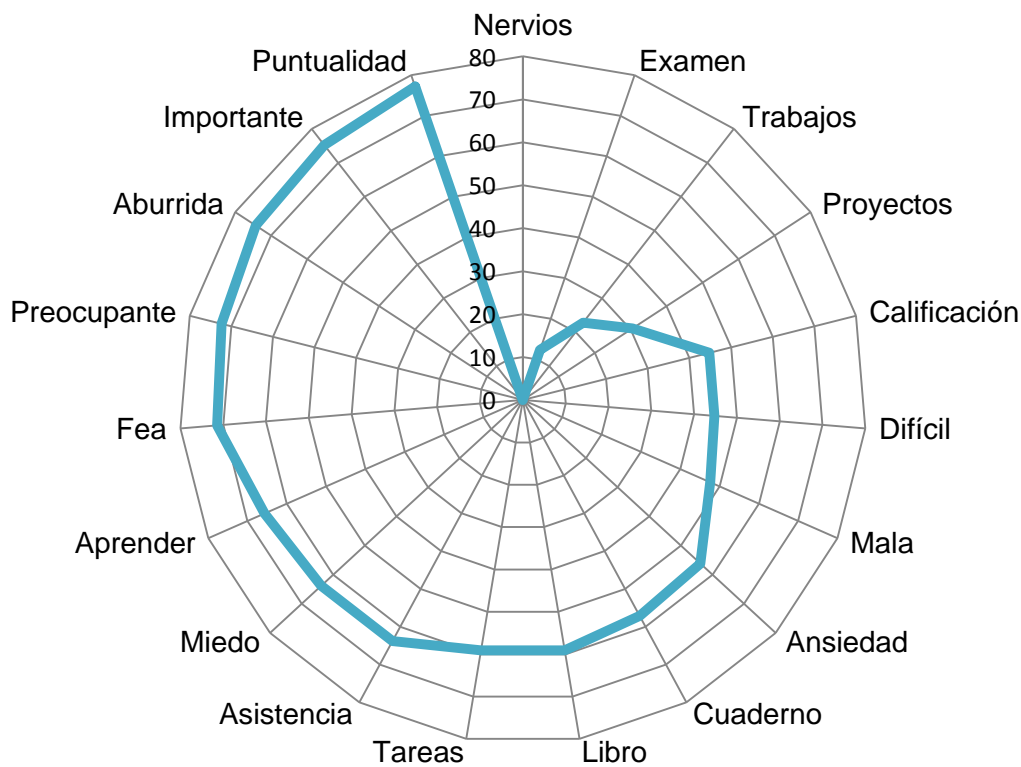
<i>Positivas</i>	<i>Posición</i>	<i>Negativas</i>	<i>Posición</i>
Sorpresa	46	castigo	29
Expresiva	51	muerte	66
<i>Enseñanza</i>	63	advertencia	82
Esfuerzo	69	intranquilidad	151
Curiosidad	127	masacre	159

Cabe mencionar que la cantidad total de palabras mencionadas por los alumnos de éste nivel educativo es de 166.

7.2 Resultados nivel secundaria

En las siguientes tablas y figuras se presentan los resultados obtenidos a nivel secundaria:

**Figura 9.-Núcleo de la Red en nivel escolar secundaria.
Sexo femenino**



**Tabla 10. Peso semántico (PS), distancia semántica cuantitativa (DSC) y clasificación de las palabras del concepto: *la evaluación es...*
Nivel educativo secundaria: sexo femenino.**

Secundaria sexo femenino			
Atributos	PS	DSC	Categoría
Nervios	105	100	Evaluación Tradicional
Examen	92	87.62	Evaluación Tradicional
Trabajos	81	77.14	Neutral
Proyectos	73	69.52	Evaluación Auténtica
Calificación	58	55.24	Neutral

Difícil	58	55.24	Evaluación Tradicional
Mala	55	52.38	Evaluación Tradicional
Ansiedad	46	43.81	Evaluación Tradicional
Cuaderno	45	42.86	Neutral
Libro	43	40.95	Neutral
Tareas	43	40.95	Neutral
Asistencia	38	36.19	Neutral
Miedo	38	36.19	Evaluación Tradicional
Aprender	36	34.29	Evaluación Auténtica
Fea	30	28.57	Neutral
Preocupante	29	27.62	Evaluación Tradicional
Aburrida	27	25.71	Evaluación Tradicional
Importante	26	24.76	Evaluación Auténtica
Puntualidad	24	22.86	Neutral

En el caso de las palabras que definen mejor a “*La evaluación es...*”, (Tabla 10), las estudiantes de secundaria refieren las definidoras (atributos) *nervios* y *examen* como los atributos que mejor describen su concepto de *evaluación* (con una distancia semántica mayor a 80); en segundo lugar se ubican las palabras *trabajo* y *proyecto* (con una distancia semántica menor a 80 y mayor a 60).

Como se puede observar en la Tabla 12, en cuanto a la clasificación de las palabras, se encontró que 42.1% pertenecen a la categoría neutral (trabajo, calificación, cuaderno, libro, etc.); en el mismo lugar con 42.1% corresponden al rubro de evaluación tradicional (nervios, examen, difícil, mala etc.); y en tercer lugar, con 15.8%, se ubican las definidoras del rubro evaluación auténtica (proyectos, importante y aprender).

En cuanto a los resultados obtenidos en los jóvenes hombres de nivel secundaria encontramos lo siguiente:

**Figura 10. Núcleo de la Red en nivel escolar secundaria.
Sexo masculino**



**Tabla 11. Peso semántico (PS), distancia semántica cuantitativa (DSC) y clasificación de las palabras del concepto *la evaluación es...*
Nivel educativo secundaria: en sexo masculino**

Secundaria sexo masculino			
Atributos	PS	DSC	Categoría
Examen	350	100.00	Evaluación Tradicional
Trabajos	183	52.29	Neutral
Nervios	170	48.57	Evaluación Tradicional
Cuaderno	148	42.29	Neutral
Proyectos	146	41.71	Evaluación Auténtica
Calificación	130	37.14	Neutral

Tareas	112	32.00	Neutral
Estudiar	108	30.86	Neutral
Asistencia	106	30.29	Neutral
Difícil	97	27.71	Evaluación Tradicional
Libro	87	24.86	Neutral
Aburrida	58	16.57	Evaluación Tradicional
Buena	58	16.57	Evaluación Auténtica
Conducta	51	14.57	Neutral
Miedo	50	14.29	Evaluación Tradicional
Reprobar	46	13.14	Neutral
Aprendizaje	44	12.57	Evaluación Auténtica
Complicada	44	12.57	Evaluación Tradicional
Importante	41	11.71	Evaluación Auténtica
Comportamiento	39	11.14	Neutral

En el caso de las palabras que definen mejor a “*La evaluación es...*”, (Tabla 12) los jóvenes de nivel secundaria refieren la definidora *examen* como el atributo que mejor define su concepto de evaluación y en segundo lugar se ubican las palabras *trabajos* y *nervios* (con una distancia semántica mayor a 45 pero menor que 60).

Como se puede observar en la Tabla 13, en cuanto a la clasificación de las palabras, se encontró que 50% pertenecen a la clasificación de neutral (trabajos, cuaderno, calificación, comportamiento etc.); 30% corresponden al rubro de evaluación tradicional (examen, nervios, difícil, aburrida, etc.); y en un nivel más abajo, con 20%, se ubican las definidoras que se vinculan con la evaluación auténtica (proyecto, buena, aprendizaje e importante).

Tabla 12. Clasificación de atributos del concepto *la evaluación es...*, en nivel secundaria, considerando el NR en hombres y mujeres.

	Auténtica	Tradicional	Neutra	Total
Hombres	4 (20%)	6 (30%)	10 (50%)	20
Mujeres	3 (15.8%)	8 (42.1%)	8 (42.1%)	19

Considerando la muestra total de estudiantes de secundaria, los resultados se presentan en la siguiente información:

Figura 11. Núcleo de la Red en nivel escolar secundaria

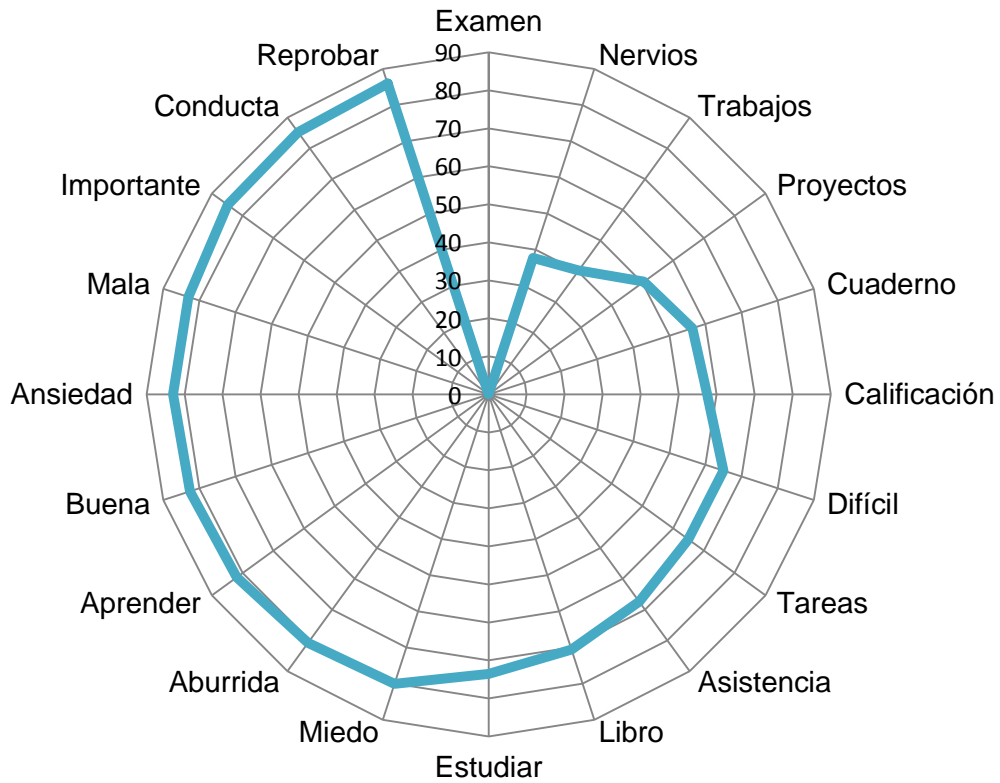


Tabla 13. Peso semántico (PS), distancia semántica cuantitativa (DSC) y clasificación de las palabras del concepto *la evaluación es...* Nivel educativo secundaria, considerando toda la muestra.

Secundaria todos			
Atributos	PS	DSC	Categoría
Examen	442	100.00	Evaluación Tradicional
Nervios	275	62.22	Evaluación Tradicional
Trabajos	264	59.73	Neutral
Proyectos	219	49.55	Evaluación Auténtica
Cuaderno	193	43.67	Neutral
Calificación	188	42.53	Neutral

Difícil	155	35.07	Evaluación Tradicional
Tareas	155	35.07	Neutral
Asistencia	144	32.58	Neutral
Libro	130	29.41	Neutral
Estudiar	117	26.47	Neutral
Miedo	88	19.91	Evaluación Tradicional
Aburrida	85	19.23	Evaluación Tradicional
Aprender	80	18.10	Evaluación Auténtica
Buena	77	17.42	Neutral
Ansiedad	75	16.97	Evaluación Tradicional
Mala	75	16.97	Evaluación Tradicional
Importante	67	15.16	Evaluación Auténtica
Conducta	65	14.71	Neutral
Reprobar	62	14.03	Neutral

En cuanto a la clasificación de las palabras, se encontró que 35% pertenecen a la categoría evaluación tradicional (examen, nervios, difícil, miedo, aburrida, etc.); 15 por ciento se ubican las definidoras (atributos) que se vinculan con la evaluación auténtica (proyectos, aprender e importante); y en tercer lugar, con 50%, corresponden al rubro de neutras (trabajos, cuaderno, calificación, tareas, asistencia, etc.).

Si bien la técnica utilizada en la presente investigación está encaminada a encontrar el NR (Núcleo de la Red), dada la riqueza de las palabras que los participantes mencionaron, nos parece importante seleccionar algunas de ellas, las cuales distinguimos por su peso hacia la evaluación del aprendizaje, encontrando desde descriptivos positivos hasta descriptivos negativos, retomando también el lugar que ocuparon con la intención de que el lector se dé una idea más general, entre éstas seleccionamos atributos que describen según los alumnos de nivel secundaria, “La *evaluación es...*” los cuales se muestran en la Tabla 14.

Tabla 14. Palabras relevantes no incluidas en el núcleo de la red nivel secundaria

<i>Positivas</i>	<i>Posición</i>	<i>Negativas</i>	<i>Posición</i>
Valiosa	41	Estúpida	97
Demostrativa	109	Mediocre	102

Democracia	162	Fastidiosa	137
Rúbricas	169	Traumatizante	188
Autoevaluación	189	Corrupción	191

Cabe mencionar que la cantidad total de palabras mencionadas por los alumnos de éste nivel educativo es de 213.

7.3 Resultados nivel medio superior

En las siguientes tablas se presentan los resultados obtenidos a nivel medio superior (bachillerato):

Figura 12. Núcleo de la Red en nivel escolar medio superior
Sexo femenino

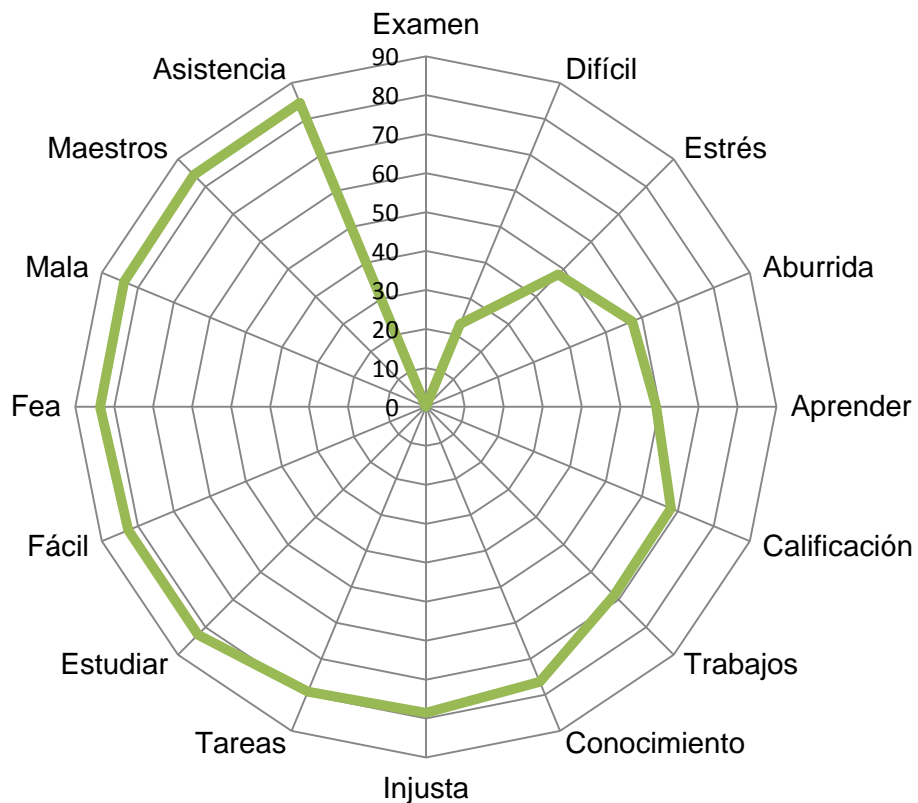


Tabla 15. Peso semántico (PS), distancia semántica cuantitativa (DSC) y clasificación de las palabras del concepto *la evaluación es...* Nivel educativo medio superior: en sexo femenino.

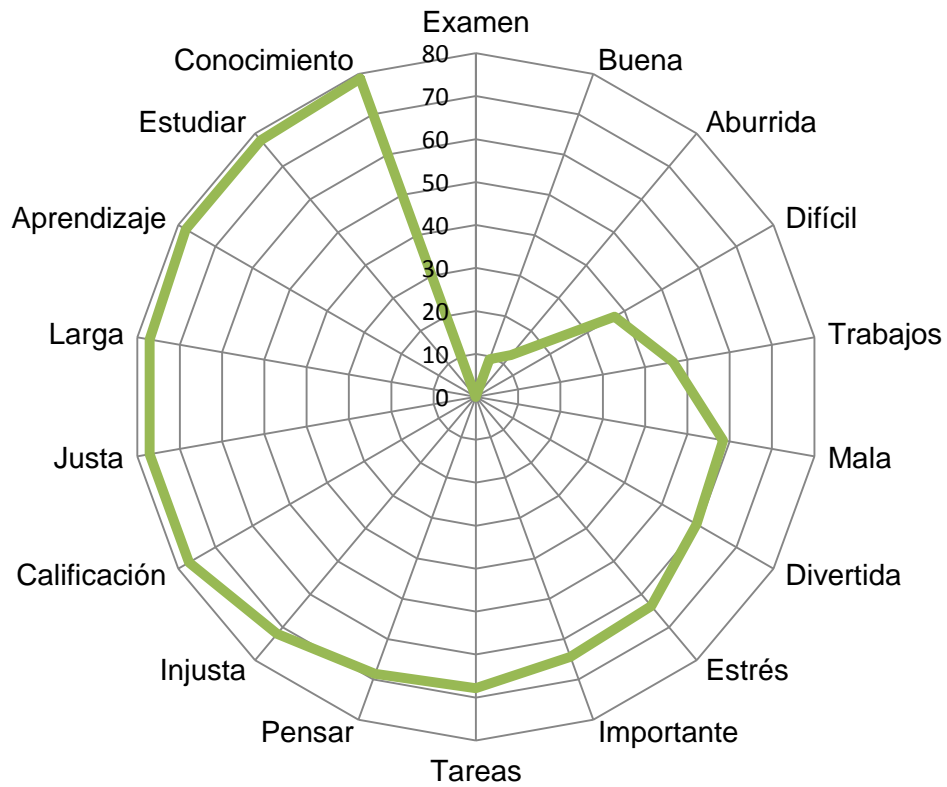
Medio Superior sexo femenino			
Atributos	PS	DSC	Categoría
Examen	335	100	Evaluación Tradicional
Difícil	258	77.01	Evaluación Tradicional
Estrés	174	51.94	Evaluación Tradicional
Aburrida	143	42.68	Evaluación Tradicional
Aprender	137	40.89	Evaluación Auténtica
Calificación	107	31.94	Neutral
Trabajos	106	31.64	Neutral
Conocimiento	79	23.58	Evaluación Auténtica
Injusta	72	21.49	Neutral
Tareas	70	20.89	Neutral
Estudiar	58	17.31	Neutral
Fácil	58	17.31	Evaluación Auténtica
Fea	55	16.41	Neutral
Mala	54	16.11	Evaluación Tradicional
Maestros	53	15.82	Neutral
Asistencia	52	15.52	Neutral

En el caso de las palabras que definen mejor a “*La evaluación es...*”, (Tabla 15), las estudiantes de medio superior refieren las definidoras *examen* y *difícil* como los atributos que mejor describen su concepto de *evaluación* (con una distancia semántica mayor a 70); en segundo lugar se ubican las palabras *estrés*, *aburrida* y *aprender* (con una distancia semántica menor a 70 y mayor a 40).

Como se puede observar en la Tabla 17, en la clasificación de las palabras se encontró que, 50% pertenecen a la categoría neutra (calificación, trabajo, injusta, tarea, etc.); 31.3% corresponden al rubro de evaluación tradicional (examen, difícil, estrés, aburrida y mala); y en tercer lugar, con 18.8%, se ubican las definidoras del rubro evaluación auténtica (aprender, conocimiento y fácil).

En cuanto a los resultados obtenidos en los jóvenes hombres se encontró lo siguiente:

**Figura 13. Núcleo de la Red en nivel escolar medio superior
Sexo masculino**



**Tabla 16. Peso semántico (PS), distancia semántica cuantitativa (DSC) y clasificación de las palabras del concepto *la evaluación es...*
Nivel educativo medio superior: en sexo masculino**

Medio Superior sexo masculino			
Atributos	PS	DSC	Categoría
Examen	118	100	Evaluación Tradicional
Buena	107	90.67	Evaluación Auténtica
Aburrida	103	87.28	Evaluación Tradicional
Difícil	74	62.71	Evaluación Tradicional
Trabajos	63	53.38	Neutral
Mala	49	41.52	Evaluación Tradicional

Divertida	48	40.67	Evaluación Auténtica
Estrés	43	36.44	Evaluación Tradicional
Importante	42	35.59	Evaluación Auténtica
Tareas	38	32.20	Neutral
Pensar	37	31.35	Neutral
Injusta	33	27.96	Neutral
Calificación	27	22.88	Neutral
Justa	27	22.88	Neutral
Larga	27	22.88	Neutral
Aprendizaje	26	22.03	Evaluación Auténtica
Estudiar	26	22.03	Neutral
Conocimiento	25	21.18	Evaluación Auténtica

En el caso de las palabras que definen mejor a “*La evaluación es...*”, (Tabla 16), los estudiantes de medio superior refieren las definidoras (atributos) *examen* y *buena* como los atributos que mejor describen su concepto de *evaluación* (con una distancia semántica mayor a 90); en segundo lugar se ubican las palabras *aburrida*, *difícil* (con una distancia semántica menor a 90 y mayor a 60).

Tal como se muestra en la Tabla 17, en cuanto a la clasificación de las palabras, se encontró que el 44.4% pertenecen a la categoría neutral (trabajo, tareas, pensar, injusta, etc.); 27.8% corresponden al rubro de evaluación tradicional (examen, aburrida, difícil, mala y estresante); y en la misma ubicación, con 27.8%, se ubican las definidoras del rubro evaluación auténtica (buena, divertida, importante, aprendizaje y conocimiento),

Tabla 17. Clasificación de atributos del concepto *la evaluación es...*, en nivel medio superior, considerando el NR en hombres y mujeres.

	Auténtica	Tradicional	Neutral	Total
Hombres	5 (27.8%)	5 (27.8%)	8 (44.4%)	18
Mujeres	3 (18.8%)	5 (31.3%)	8 (50%)	16

Considerando la muestra total de estudiantes de nivel medio superior, los resultados se presentan a continuación:

Figura 14. Núcleo de la Red en nivel escolar medio superior

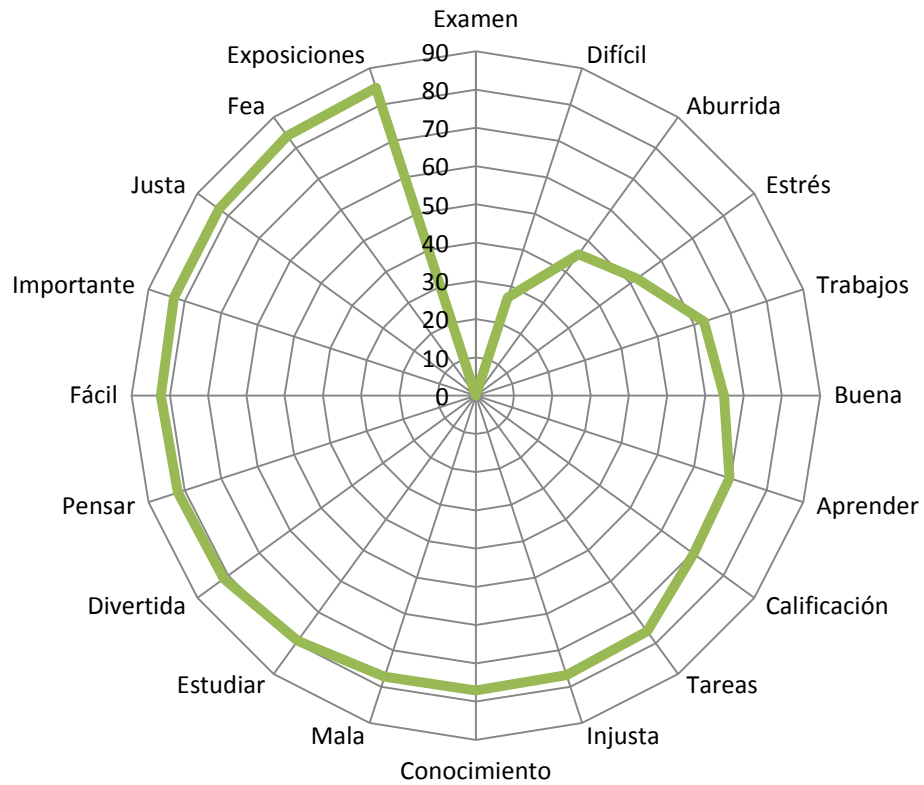


Tabla 18. Peso semántico (PS), distancia semántica cuantitativa (DSC) y clasificación de las palabras del concepto *la evaluación es...* Nivel educativo Medio Superior, considerando toda la muestra

Medio Superior todos			
Atributos	PS	DSC	Categoría
Examen	453	100	Evaluación Tradicional
Dificil	331	73.06	Evaluación Tradicional
Aburrida	246	54.30	Evaluación Tradicional
Estrés	217	47.90	Evaluación Tradicional
Trabajos	169	37.30	Neutral

Buena	159	35.09	Evaluación Auténtica
Aprender	137	30.24	Evaluación Auténtica
Calificación	134	29.58	Neutral
Tareas	108	23.84	Neutral
Injusta	105	23.17	Neutral
Conocimiento	104	22.95	Evaluación Auténtica
Mala	103	22.73	Evaluación Tradicional
Estudiar	94	20.75	Neutral
Divertida	84	18.54	Evaluación Auténtica
Pensar	82	18.10	Neutral
Fácil	80	17.66	Evaluación Auténtica
Importante	77	16.99	Evaluación Auténtica
Justa	77	16.99	Neutral
Fea	73	16.11	Neutral
Exposiciones	70	15.45	Neutral

En cuanto a la clasificación de las palabras, se encontró que 25% pertenecen a la categoría evaluación tradicional (examen, difícil, aburrida, estrés, etc.); 30% se ubican las definidoras (atributos) que se vinculan con la evaluación auténtica (buena, aprender, conocimiento, divertida, etc.); y por último, con 45%, corresponden al rubro de neutral (trabajos, calificación, tarea, injusta, estudiar, etc.)

Si bien la técnica utilizada en la presente investigación está encaminada a encontrar el NR (Núcleo de la Red), dada la riqueza de las palabras que los participantes mencionaron, nos parece importante seleccionar algunas de ellas, las cuales distinguimos por su peso hacia la evaluación del aprendizaje, encontrando desde descriptivos positivos hasta descriptivos negativos, retomando también el lugar que ocuparon con la intención de que el lector se dé una idea más general, entre éstas seleccionamos atributos que describen según los alumnos de medio superior, *“La evaluación es...”* los cuales se muestran en la tabla 19

Tabla 19. Palabras relevantes no incluidas en el núcleo de la red nivel medio superior (bachillerato)

<i>Positivas</i>	<i>Posición</i>	<i>Negativas</i>	<i>Posición</i>
Responsabilidad	36	Corrupción	23
Aprendizaje	60	Frustrante	54
Reflexión	87	Castigo	92
Recíproca	245	Deshonesta	99
Estimulativa	308	Estúpida	154
-	-	Torturas	262
-	-	Autoritaria	325
-	-	Depresión	329

Cabe mencionar que la cantidad total de palabras mencionadas por los alumnos de éste nivel educativo es de 340.

Ahora bien, con la intención de facilitar la observación de los datos antes mencionados, a continuación presentamos en la Tabla 20 el número de palabras clasificadas en tradicional, auténtica y neutral, tomando en cuenta los 3 niveles educativos respecto al núcleo de la red (NR).

Tabla 20. Clasificación de atributos del concepto *la evaluación es...*, en los tres nivel educativos, considerando el NR de hombres y mujeres.

	Tradicional	Auténtica	Neutra
Primaria	6 (40%)	4 (26.7%)	5 (33.3%)
Secundaria	7 (35%)	3 (15%)	10 (50%)
Medio Superior	5 (25%)	6 (30%)	9 (45%)

Así mismo, en la Tabla 21 se observa la cantidad de palabras clasificadas únicamente en tradicional y auténtica, debido a que para fines de este trabajo sólo se pretende distinguir los atributos que corresponden a cada una de estas dos corrientes.

Tabla 21. Clasificación de atributos Tradicional y Auténtica del concepto *la evaluación es...*, en los tres nivel educativos, considerando el NR de hombres y mujeres.

	Tradicional	Auténtica
Primaria	6 (60%)	4 (40%)
Secundaria	7 (70%)	3 (30%)
Medio Superior	5 (45.45%)	6 (54.5%)

CAPÍTULO VIII

Discusión

Tomando en cuenta el objetivo de la presente investigación, el cual es identificar los atributos que integran el concepto de evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de estudiantes de educación primaria, secundaria y bachillerato (medio superior), con la finalidad de analizar y clasificar el tipo de atributos distinguiendo aquellos que son congruentes con el significado de la evaluación auténtica (o formativa), la cual, según Ahumada (2005), es la evaluación destinada a mejorar la calidad y nivel de los aprendizajes, que tiene como propósito principal aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan, y se basa en la premisa de evaluar aprendizajes contextualizados a través de situaciones relevantes en la vida real y problemas de naturaleza compleja (Díaz Barriga y Hernández, citados en Díaz Barriga, Bustos, Hernández y Rigo, s/f), de aquellos que se corresponden más con el concepto de evaluación tradicional o sumativa, la cual, como menciona López e Hinojosa (2003), está dirigida a conocer al final de un determinado periodo, el logro de los objetivos de aprendizaje planeados, los cuales deben estar ajustados a los requerimientos de contenidos, habilidades, actitudes y valores; y que según García (citado en Elías, 2013), se caracteriza porque los parámetros de evaluación son establecidos únicamente por el docente; es puramente cuantitativa; determina la aprobación o reprobación de asignaturas; se centra en los errores y debilidades del alumnado; el docente es la única autoridad y quien ejerce el poder; la evaluación es vista como un instrumento de control y selección; se limita a la constatación de resultados y se centra de manera individual en los alumnos. Cabe aclarar que, para la presente discusión se tomarán en cuenta únicamente las categorías de evaluación tradicional y evaluación auténtica, dejando de lado la neutral, esto, debido a que el interés de la presente investigación es conocer los atributos que desde la concepción de los alumnos de niveles educativos antes mencionados le asignan al estímulo “*La evaluación es...*”, distinguiendo aquellos que se corresponden con la evaluación tradicional y aquellos que se corresponden con la evaluación auténtica.

Ahora bien, analizando los resultados correspondientes, considerando la primer pregunta de investigación del presente trabajo, la cual pretende conocer cuáles son los atributos que estudiantes de diferentes niveles educativos le asignan a la evaluación; a nivel primaria las palabras o atributos que definen mejor al concepto de “*La evaluación es...*” (Tabla 8) considerando a todos los estudiantes de dicho nivel, estos son, **examen** y **estudiar**

como los atributos que mejor describen su concepto de evaluación (con una distancia semántica mayor a 50); en segundo lugar se ubican las palabras **aburrida** y **nervios** (con una distancia semántica menor a 50 y mayor a 40). A nivel secundaria las palabras o atributos que definen mejor al concepto de “*La evaluación es...*” (Tabla 13) considerando a todos los estudiantes de dicho nivel, podemos ubicar entre las definidoras **examen** y **nervios** como los atributos que mejor describen su concepto de evaluación (con una distancia semántica mayor a 60); en segundo lugar se ubican las palabras **trabajos**, **proyectos**, **cuaderno** y **calificación** (con una distancia semántica menor a 50 y mayor a 40). Por último, a nivel medio superior las palabras o atributos que definen mejor al concepto de “*La evaluación es...*” (Tabla 18) considerando a todos los estudiantes de dicho nivel, se encuentran **examen** y **difícil** como los atributos que mejor describen su concepto de evaluación (con una distancia semántica mayor a 70); y en segundo lugar se ubican las palabras **aburrida** y **estrés** (con una distancia semántica menor a 60 y mayor a 40).

Analizando los resultados obtenidos a través de los atributos mencionados por los alumnos de los tres niveles educativos, podemos observar que, en nivel primaria los atributos que mejor definen a la evaluación del aprendizaje son **examen** y **estudiar**; a nivel secundaria podemos ubicar los atributos **examen** y **nervios**; mientras que a nivel medio superior, se encuentran los atributos **examen** y **difícil**. Con lo cual, podemos notar que en los tres niveles educativos el atributo que mejor define a la evaluación del aprendizaje es el examen, considerado este como atributo de la evaluación tradicional, el cual consiste en una serie de reactivos cuyo propósito es obtener información sobre los conocimientos de los alumnos (López Vazario, citado en López e Hinojosa, 2003). Sin embargo, desde el *Plan de estudios 2011*, se espera que sea la evaluación un proceso que permita obtener evidencias a lo largo del ciclo escolar a través del uso de diversos instrumentos, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros del aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación, aspecto que parece no estar presente en los métodos de evaluación, lo cual se refleja en la concepción de los alumnos, quienes refieren al examen como sinónimo de la evaluación del aprendizaje. Ahora bien, en segundo lugar, respecto a las distancias semánticas de los atributos, los alumnos de nivel primaria utilizaron atributos como **aburrida** y **nervios** para definir el concepto de “*La evaluación es...*”; los de nivel secundaria refieren **trabajos**, **proyectos**, **cuaderno** y **calificación**; y los de nivel medio superior mencionan **aburrida** y **estrés**. Con lo anterior es posible visualizar que en los tres niveles educativos el estímulo “*La*

evaluación es...” es definido también con el atributo **aburrida**, seguida de **nervios**, **estrés** y **proyectos**, **cuaderno** y **calificación**.

Respecto a la segunda pregunta de investigación, a través de la cual intentamos conocer si existen diferencias en el tipo de atributos otorgados a la evaluación dependiendo del nivel educativo de los participantes, y una vez analizados los atributos siguiendo las categorías de evaluación tradicional y evaluación auténtica (a través de las cuales categorizamos la concepción de los alumnos), en las Figuras 8, 11 y 14 (que corresponden al NR, es decir las palabras con mayor peso semántico) podemos observar que no existe diferencia significativa en los atributos otorgados ya que más del 60% de los atributos usados se repiten en los tres niveles educativos, esto puede ser explicado debido a que como lo mencionan Pozo *et al.*; Rodrigo, (citados en Hernández, 2012), las concepciones mantienen una consistencia interna y son resistentes al cambio, es decir, son adquiridas por la experiencia, en este caso a través de la trayectoria escolar que viven día a día los alumnos, la cual se va formando desde sus primeros años escolares, por lo que dicha o dichas concepciones formadas desde primaria, por ejemplo, serán concepciones que muy probablemente permanecerán en los próximos niveles educativos.

Ahora bien, en lo que concierne a la tercer pregunta de investigación, a través de la cual intentamos saber si existen diferencias en cuanto al tipo de atributos otorgados a la evaluación dependiendo del sexo de los participantes por nivel educativo; a nivel primaria y tomando en cuenta las Figuras 6 y 7 (que corresponden al NR), podemos decir que no existe mucha diferencia entre los atributos otorgados, ya que ambos sexos posicionan al **examen** como el atributo que mejor describe al estímulo “*La evaluación es...*”, así mismo, ambos sexos han posicionado a los atributos **nervios** y **aburrida** en segundo lugar. Más del 65% de los atributos otorgados en nivel primaria son los mismos en ambos sexos. En cuanto a nivel secundaria y tomando en cuenta las Figuras 9 y 10 (que corresponden al NR), podemos decir que existe una mínima diferencia entre los atributos otorgados, ya que mientras el sexo femenino posiciona los **nervios** como el atributo que mejor describe al estímulo “*La evaluación es...*”, y en segundo lugar el **examen**; el sexo masculino posiciona al **examen** como el atributo que mejor describe al estímulo en cuestión, y posiciona los **nervios** en tercer lugar. Sin embargo, el porcentaje de atributos iguales es mayor al 65% en ambos sexos. Por último, y en cuanto al nivel medio superior, tomando en cuenta las Figuras 12 y 13 (que corresponden al NR), podemos decir que no existe mucha diferencia entre los

atributos otorgados, ya que ambos sexos posicionan al **examen** como el atributo que mejor describe al estímulo “*La evaluación es...*”, aunque en segundo lugar se puede observar una diferencia ya que el sexo femenino posiciona la palabra **difícil**, mientras que el sexo masculino menciona la palabra **buena**. En este nivel, se puede encontrar una disminución en el uso de atributos semejantes en ambos sexos, ya que se posiciona arriba del 55%.

Siguiendo ahora con la primer hipótesis, la cual menciona que el tipo de atributos que utilizan los alumnos para describir al concepto de evaluación coinciden con el enfoque de evaluación tradicional, es posible aceptarla tanto para nivel primaria como para secundaria, ya que con base en los resultados de la Tabla 21, podemos observar que en primaria el 60% de los atributos corresponden a una concepción tradicional de la evaluación, mientras que en secundaria el porcentaje es del 70%, lo cual dista totalmente de lo establecido por los Planes y Programas actuales de la SEP, los cuales marcan una evaluación formativa o auténtica. Siguiendo con la SEP (2013a), la evaluación, al ser un proceso que busca información para tomar decisiones, demanda el uso de técnicas e instrumentos para recolectar información de corte cualitativo y cuantitativo con objeto de obtener evidencias y dar seguimiento a los aprendizajes de los alumnos a lo largo de su formación en la Educación Básica, sin embargo, como se refleja en los porcentajes antes mencionados, se puede observar que el instrumento de mayor uso y por ende, el de mayor peso, es el examen, instrumento cuantitativo. También es posible aceptar la segunda hipótesis, la cual refiere que los descriptores utilizados por los alumnos de EMS son más cercanos a una evaluación bajo enfoque auténtico, donde el 54.5% de los atributos utilizados por los alumnos de nivel medio superior (Tabla 21), pertenecen a la evaluación auténtica, en comparación con los porcentajes de primaria (40%) y secundaria (30%). Siguiendo con la tercera hipótesis, la cual menciona que la riqueza de los descriptores es mayor en los alumnos de EMS en comparación con los alumnos de primaria y secundaria, es posible aceptarla también, ya que la riqueza de los descriptores (dada por el TR, Tabla 3) es mayor en los alumnos de bachillerato (medio superior) en comparación con los alumnos de primaria y secundaria, debido a que a nivel primaria el número de descriptores fue de 166, para secundaria 213 y para bachillerato (medio superior) 340.

Otro aspecto que pudimos observar es que en cuanto al nivel medio superior y tomando en cuenta el sexo de los participantes, son los hombres los que se inclinan más a

una concepción de evaluación auténtica, la cual se puede corroborar en las Tablas 7, 12 y 17.

Como hemos visto anteriormente, los estándares de la evaluación en México están fuertemente relacionados con la evaluación auténtica, sin embargo, al ser realistas y críticos de este tema, México está muy lejos de cubrir una evaluación por Enfoque Formativo, esto pudiese ser debido a que el sistema educativo mexicano atiende a poblaciones masivas y en estas condiciones resultaría insuficiente la acción docente al evaluar bajo este enfoque, ya que esto implica prestar más atención a los alumnos de forma individual, así como el uso de diversos instrumentos de evaluación, mientras que la evaluación tradicional, permite evaluar con un solo instrumento general (examen) a todo el grupo en cuestión, lo cual al ser poblaciones grandes por aula, resulta más eficiente para la realidad del sistema educativo.

La evaluación del aprendizaje en México llega a los estándares más altos en el discurso de lo esperado, sin embargo, en la realidad de la práctica, aún estamos posicionados en una evaluación tradicional, donde el docente dictamina y evalúa según sus propios estándares de aprendizaje. A principios del siglo XXI, en un evento donde se celebraba el aniversario de la creación del INEE, los evaluadores participantes de esta celebración admitieron que la evaluación no había traído la transformación prometida, aunque de esto se culpaba al Estado y a la sociedad. Dijo el entonces director del CENEVAL, Salvador Malo: “Hoy, qué duda cabe, instrumentos y procesos de evaluación externos a los planteles educativos se aplican sistemáticamente. También se avanza de manera significativa en la mejoría de su diseño y aplicación, así como en la del análisis de sus resultados. Sin embargo, el Estado y la sociedad mexicanos están todavía lejos de cerrar el ciclo de la evaluación” (Aboites, 2012:6).

Las razones del fracaso de la evaluación de acuerdo con Aboites (2012), se debe a que quienes impulsan la evaluación nunca advirtieron que una medición externa y, sobre todo, estandarizada, no puede hacer algo más que establecer un criterio para clasificar a las instituciones y las personas como deficientes, regulares, buenas o muy buenas.

Por lo general, los instrumentos de evaluación que se han utilizado en estas dos décadas (mencionados al inicio de este capítulo) no están hechos para explicar por qué no

hay avances ni cuáles son los factores que están detrás de esa falla, ni cómo puede ésta remediarse.

Para entender lo anterior, el mismo Aboites (2012:7), da un ejemplo muy claro, “Ocurre algo semejante al termómetro y el niño enfermo: aunque se le mida la temperatura 15 veces al día eso nunca servirá para curarlo. Pueden medir y medir una y otra vez, pero sus instrumentos no contribuyen a entender la realidad y, por tanto, no pueden transformarla”.

Las instituciones, los directivos y docentes, están más preocupados por la evaluación estandarizada que mide su labor profesional y basan sus labores en obtener el resultado esperado en estas pruebas, por lo cual dejan en segundo plano el aprendizaje de los alumnos, preparan a los alumnos para las pruebas de evaluación nacional y dejan de lado la individualidad de los alumnos y sus diferentes formas de aprender, por ello la educación en México está tan rezagada y se ve a la evaluación como un verdugo y no como un medio de aprendizaje.

Mientras el docente, la escuela, los padres y la sociedad en general, no rompamos con ese esquema tan profundamente arraigado de que todo el proceso educativo del individuo debe sintetizarse en una calificación, continuaremos en el gran bache educativo en el que estamos atorados actualmente.

Si el docente no toma conciencia de que la evaluación no es solamente para determinar el rendimiento del alumno, sino que demanda de su atención y dedicación, para que con base en los resultados obtenidos por los estudiantes, dedique su tiempo a corregir errores de su práctica, localizar focos de atención, revelar dificultades de aprendizaje; si el docente no comprende que su papel en la evaluación va más allá de la tarea de penalizar, asignando calificaciones, y que por el contrario, ha de utilizarla como instrumento regulador de la enseñanza y del aprendizaje; si no se produce reflexión conjunta entre los administradores del currículo, profesores, estudiantes y padres respecto al compromiso de cada uno con la educación y respecto al modo de valorar los éxitos, logros y dificultades, las dudas y fracasos, el sistema de evaluación mexicana continuará sin cumplir la función de educativa.

CAPÍTULO IX

Conclusiones

Retomando los principales hallazgos encontrados en esta investigación, podemos sintetizar que la concepción que tienen alumnos de primaria sobre la evaluación del aprendizaje (sondeada a través del estímulo “*La evaluación es...*”), gira principalmente en torno a atributos como **examen** y **estudiar**, mientras que para los alumnos de secundaria, su concepción está marcada por definidoras como **examen** y **nervios**, por su parte, en nivel medio superior (bachillerato), los atributos referidos por los alumnos son **examen** y **difícil**. A través de esto podemos dar cuenta de que en los tres niveles educativos la concepción que tienen los alumnos sobre la evaluación del aprendizaje, está guiada por el atributo examen, atributo que en esta investigación ha sido categorizado como parte de la evaluación tradicional.

Por otro lado, es posible mencionar que respecto a los atributos mencionados por los alumnos de los tres niveles educativos, el 60% de éstos se mantienen para dichos niveles, y sólo el 40% de ellos son diferentes, es decir, son atributos que no se repiten.

También se encontró que los alumnos de nivel medio superior tienen una concepción más acorde con el enfoque de evaluación auténtica. En este punto, cabe hacer mención que se puede visualizar un incremento de atributos relacionados con la evaluación auténtica conforme se avanza de nivel educativo, es decir, el aumento va desde primaria, con el 30%, secundaria, con un 40%, y bachillerato (medio superior), con un 54.5%. Así mismo se puede distinguir también que el Tamaño de la Red (TR) formada por el número total de atributos mencionados por los alumnos de estos niveles, también aumentó conforme se avanzó de nivel educativo, así, en primaria se registraron un total de 166 descriptores, en secundaria 213 y por último, en nivel medio superior 340. Otro aspecto que pudimos observar es que tomando en cuenta el sexo de los participantes, en éste último nivel, los hombres presentan una concepción sobre la evaluación del aprendizaje que va más acorde con el enfoque auténtico de la evaluación.

Con lo anterior, podemos afirmar que se logró el cumplimiento de los objetivos de la presente investigación, ya que se identificaron los atributos que integran el concepto de evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de estudiantes de educación primaria, secundaria y bachillerato (medio superior); además de que dichos atributos se analizaron y

clasificaron distinguiendo aquellos que se corresponden más con un enfoque tradicional o auténtico de la evaluación.

Hasta aquí hemos retomado los principales hallazgos obtenidos a través de esta investigación, pero cabe hacer mención que ésta no pretende ser un trabajo que quede olvidado. Es por ello que entre los alcances que como investigadoras encontramos respecto al presente trabajo, se puede mencionar que esta investigación es precursora en el tema, por lo que puede servir como base para futuras investigaciones relacionadas con práctica docente, capacitación docente, evaluación de currículum, reflexión del docente respecto a sus prácticas de evaluación, evolución de la concepción de evaluación, estrategias de enseñanza-aprendizaje, entre otros.

En cuanto a las limitaciones que encontramos podemos mencionar que a los alumnos de los tres niveles educativos, les costó trabajo referir diez atributos que desde su perspectiva definieran al concepto de “*La evaluación es...*”, por lo que algunos de los atributos fueron ubicados en la categoría neutral, no sólo porque pudieran hacer referencia a ambos tipos de evaluación (tradicional y auténtica), sino porque no era posible categorizarlos en alguna de las anteriores; y las muestras utilizadas hacen referencia sólo a escuelas públicas del D.F., por lo que los resultados no se pueden generalizar para otros estados de la República ni para escuelas particulares.

Respecto a las posibles líneas de continuidad, podemos recomendar el ampliar la muestra en otros estados de la república para cada uno de los niveles educativos investigados con la finalidad de contrastar los resultados y ver si existe continuidad entre ellos; investigar la concepción de evaluación del aprendizaje en alumnos de escuelas particulares; e investigar la concepción desde el punto de vista del profesor, ya que su actuación pudiese influir directamente en la concepción que tienen los alumnos sobre el estímulo de interés de ésta investigación. Las líneas de continuidad de este proyecto son muy amplias si lo reflexionamos a fondo, además de que es nuestro deber como profesionales de la educación ampliar las investigaciones dirigidas a nuestro propio país, ya que como lo menciona Hernández (2012), la investigación en México ha sido escasa, y particularmente sobre el tópico de la concepción, prácticamente inexistente.

Los resultados de esta investigación dejan clara la necesidad de una reflexión a fondo, ya que mucho se ha dicho de las prácticas de enseñanza en este país, pero poco se ha guiado a reflexionar la práctica dirigida a los métodos de evaluación. Moreno (2011) menciona que, para mejorar la enseñanza y el aprendizaje es menester mejorar la evaluación, y es muy triste darse cuenta, conforme a los resultados de esta investigación, que la perspectiva de la evaluación no es entendida por los alumnos como un proceso de aprendizaje, sino que se ve más como un castigo al que hay que dar frente tarde o temprano en un curso.

Esto último nos lleva a reflexionar más allá de la evaluación en sí, nos guía a la práctica de enseñanza que pareciera común o compartida entre los docentes de educación básica en este país, pues retomando lo que dice Pozo *et al.*; y Rodrigo (citados en Hernández 2012), respecto a que las teorías implícitas son configuraciones de creencias relativas que posee una persona sobre un cierto dominio de la realidad y que se remiten a experiencias personales, nos orilla a pensar que la concepción de “*evaluación es igual a examen*” ha sido construida por experiencias de los alumnos en sus aulas al momento de ser evaluados, pues pareciera que los métodos de evaluación auténtica sólo se han quedado en los manuales docentes y no en su práctica, las intenciones de mejora pueden ser muchas, pero los resultados han sido los mismos, resultados que vemos en esta investigación, alumnos que año tras año no conocen otra forma de ser evaluados más que por medio de examen, siendo este el único valor numérico que mide su aprendizaje, lo que nos deja como sociedad en una educación evaluada por el método tradicional y no auténtico como lo mencionan los mismos manuales dirigidos a la educación.

Tal como menciona Moreno (2011), para renovar la evaluación es preciso empezar por reconocer que lo que hemos estado haciendo no ha sido adecuado o al menos que se puede perfeccionar. Esto nos lleva a reflexionar que, si bien los manuales están bien guiados bajo una educación auténtica, es entonces la práctica docente y el contexto los que están fallando, debido a las condiciones en las que se desenvuelve el sistema educativo mexicano, en el cual un gran número de alumnos en encuentran en un aula bajo la atención de un solo profesor, es decir, en México, la educación es masiva, por lo que es justo ahí donde deberíamos enfocarnos, en la capacitación y por qué no, en la actualización de las prácticas docentes. Del mismo modo, debemos lograr la participación activa de los alumnos en su

evaluación, lo cual deja claro que el cambio tiene que ser considerando a todos sus actores, incluidos la sociedad en su totalidad.

Es aquí donde nuestro deber como profesionales de la educación tiene peso, pues parte de nuestro rol como Psicólogas Educativas es orientar y dar herramientas adecuadas para la práctica docente, así como servir de guías en la reflexión de los alumnos, y es por ello que consideramos que nuestra participación como profesionales es necesaria para lograr un cambio en las prácticas y concepciones, y junto con los actores de la educación construir un cambio significativo, por lo que nos parece importante que todos los profesionales inmersos en el campo de la educación cuenten con una formación acorde que les permita hacer frente a los desafíos actuales.

Así mismo, es importante rescatar los resultados que se han obtenido en esta investigación, en los cuales podemos ver que en educación media superior es más cercana la concepción de la evaluación auténtica, sin embargo aún es muy poca la diferencia entre los otros niveles educativos, por lo que vemos necesaria la intervención de profesionales en Psicología Educativa para brindar herramientas a las instituciones, docentes y alumnos, así como fortalecer los niveles educativos que se aproximan más a una evaluación auténtica.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (2012). La disputa por la evaluación en México: historia y futuro. *El Cotidiano* 176, 5-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32525230002> ISSN 0186-1840
- Ahumada, P. (2005). Un sistema alternativo de evaluación de los aprendizajes: hitos históricos y principios de la evaluación auténtica (41-55). En: *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Andrade, A., Juárez, M., García, F., Padilla, L. y Vargas, L. (2010). Manual: Técnicas e instrumentos para facilitar la Evaluación del Aprendizaje. Recuperado de http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_mdlic/ED/AV/AM/11/Manual.pdf
- Andreu-Andrés, M. (2009). Los alumnos como evaluadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50 (1), 1-10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/2877Andres.pdf>
- Bravo, A. y Fernández del valle, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12 (2), 95-99. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/524.pdf>
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. México: La Muralla
Recuperado de http://ifodes.edu.mx/files/docs/7-la_evaluacion_educativa_completo.pdf
- Castillo, A. (2009). Los conocimientos y creencias del profesor en relación con su práctica docente. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1309-F.pdf
- Contreras, S. (2010). Las creencias curriculares de los profesores de ciencias: Una aproximación a las teorías implícitas sobre el aprendizaje. *Horizontes Educativos*, 15 (1) Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=97916218003>
- Coolican H. (2005) *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: Manual Moderno.
- De la Cruz, G. y Abreu, L. F. (2012). Atributos de tutores de posgrado por campo disciplinario: la perspectiva de estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Perfiles educativos*, 34 (138), 10-27.

- Díaz Barriga, F. y Hernández G. (2002), *Estrategias para la comprensión y producción de textos*. México, McGraw-Hill, 76-93.
- Díaz Barriga, F., Bustos, A., Hernández, G. y Rigo, M. (s/f). Evaluación auténtica de competencias docentes: Una experiencia de construcción de sistemas de rúbricas en un entorno virtual. Recuperado de http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/prod/ponencias/eval_aut_comp_doc.pdf
- Díaz-Barriga, F. (2006). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En: *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida* México: McGraw Hill, 125-163.
- Elías, L. (2013). Evaluación tradicional y Evaluación por competencias. Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wpdescargas/bdigital/026_evaluacion_tradicional_y_por_competencias.pdf
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (1), 11-43. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.pdf
- González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Media Superior*, 15 (1). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol15_1_01/ems10101.pdf
- Gómez, L. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Sinéctica*, 30 (1). Recuperado de <http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=445> las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula
- Guarro, A. (2002). *Currículum y democracia: por un cambio de la cultura escolar*. España; Octaedro, 133-138, 145-155.
- Guerrero, E., Blanco, L. y Castro, F. (2001). Trastornos emocionales ante la educación matemática. En García, J. N. (Coor.), *Aplicaciones de Intervención Psicopedagógica*. Pirámide, 229-237. Recuperado de http://www.eweb.unex.es/eweb/ljblanco/documentos/2001%20Guerrero,Blanco,Castro_trastornos.pdf
- Hernández, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles educativos*, 34 (136), 42-62.

- Hinojosa, G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 18(1), 133-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65411190007>
- Jané, M. (2004). Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta? *Revista de Estudios Sociales*, 20, 93-98. Recuperado de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/451/view.php>
- Jiménez, Y., González, M. & Hernández, J. (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la Educación Basada en Competencias. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (13) 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121730002>
- Lara, M. y Larrondo, T. (2008). La autoevaluación en contextos escolares. Su inclusión en los procesos para el aprendizaje. *Revista Pensamiento Educativo*, (43), 259-270. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:unWbab0jKGEJ:pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/441/904+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=m>
- ⓧ
- López, B. y Hinojosa, E. (2003). *Evaluación del Aprendizaje, alternativas y nuevos desarrollos*. México; Trillas, 13- 21, 27-29 y 33-37.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). Cap. 1. Medición, evaluación y diseño de pruebas (13-38). Cap. 5. La evaluación educativa (149-165). Cap. 10. Un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativa (291-307). En: *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1) 27-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194124281004>
- Mendoza, A. (1998). Concepción y creencias de la evaluación en el docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 107-120.
- Mendoza, J. (1997). De la evaluación a los exámenes nacionales. En Villaseñor, G. (Coord.), *La identidad en la educación superior en México*. México: 87-126.
- Montalvo, T. (2013). México, el peor de la OCDE en educación. *Elephant Publishing*, (1), Recuperado de <http://www.animalpolitico.com/2013/12/mexico-el-peor-de-la-ocde-en-matematicas-lectura-y-ciencias/>
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41) 563-591. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004110>

- Moreno, T. (2011). Frankenstein evaluador. *Revista de la Educación Superior*, 40(160) 119-131. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60422569006>
- Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2003). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Barcelona: Paidós.
- Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J. y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3) 139-146. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827303>
- OCDE (s/f). El programa PISA de la OCDE: qué es y para qué sirve. México. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Ormart, E. (2004). La ética de la evaluación educativa. *Etic@net*.(2)3. Recuperado de <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero6/Articulos/Formateados/7La.pdf>
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue, 7-27.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos* 34 (2), 245-262.
- Reyes-Lagunes, I. (1993). Redes semánticas para la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*. 9(1), 81-93.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra, M., Gallego-Noche, B., Gómez-Ruiz, M. y Quesada-Serra, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE*, (18) 2. DOI: 10.7203/relieve.18.2.1985
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea, 13-18.
- SEMS (2008). Reforma integral de la educación media superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Recuperado de http://www.nl.gob.mx/pics/pages/d_med_superior_base/reforma_integral.pdf
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>
- SEP (2012). Acuerdo No. 648: Por el que se establecen las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica. Recuperado de <http://usebeq.edu.mx/web/Acuerdo%20648%20Secundaria.pdf>
- SEP (2012a) *La evaluación durante el ciclo escolar*. Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica, manual 2. México: SEP. Recuperado de http://issuu.com/sub__edu_primaria/docs/deprim_pdf_evalu_ciclo_esc_01
- SEP (2012b) *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica, manual 4. México: SEP.

- Recuperado de http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/images/PDF/herramientas_evaluar/C4WEB.pdf
- f
- SEP (2013a). *El enfoque formativo de la evaluación*. Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica, manual 1. México: SEP Recuperado de <http://www.septlaxcala.gob.mx/primarias/anexos/Herramienta2.pdf>
- SEP (2013b). *Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares*. México: SEP. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/ENLACE_InformacionBasica.pdf
- SEP (2013c). *Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares. Información Básica*. México: SEP. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ms/docs/2014/historico/09_EMedia_2014.pdf
- SEP (2013d). *Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares. Educación Básica. Manual Técnico*. México: SEP. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/manuales_tecnicos/
- Serrano de Moreno, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6 (19) 247-257. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601902>
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/225/P1C225.pdf>
- Vergara, C. (2011). Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes Chilenos. *Acción pedagógica*, (20), 06-18. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/34322/1/articulo1.pdf>
- Warren, H. (2001). *Diccionario de Psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento utilizado (Red semántica).

Cara anterior

¡¡Por último!!	Instrumento																				
Responde a las siguientes preguntas, con una X en el espacio correcto.	Instrucciones: A continuación se presentan cuatro estímulos, por favor, define a través de una lista de 10 palabras lo que significan para ti, utilizando verbos, adverbios, adjetivos, sustantivos y nombres o pronombres; evita utilizar artículos y proposiciones.																				
Tu nivel escolar es:	Posteriormente jerarquiza las palabras que escribiste utilizando los números del 1 al 10, donde el 1 representa la palabra que define mejor al estímulo presentado, el 2 la siguiente y así sucesivamente hasta llegar al 10, que representará la palabra que define en menor medida el estímulo presentado.																				
Primaria () Secundaria () Medio Superior ()	Ejemplo:																				
Tú eres:	Las manzanas son:																				
Hombre () Mujer ()	<table><tr><td><u>rojas</u></td><td><u>1</u></td></tr><tr><td><u>Fruta</u></td><td><u>5</u></td></tr><tr><td><u>Dulces</u></td><td><u>2</u></td></tr><tr><td><u>Saludables</u></td><td><u>6</u></td></tr><tr><td><u>Duras</u></td><td><u>3</u></td></tr><tr><td><u>Jugosas</u></td><td><u>4</u></td></tr><tr><td><u>Vermosas</u></td><td><u>7</u></td></tr><tr><td><u>Sabrosas</u></td><td><u>9</u></td></tr><tr><td><u>Redondas</u></td><td><u>8</u></td></tr><tr><td><u>Vitaminas</u></td><td><u>10</u></td></tr></table>	<u>rojas</u>	<u>1</u>	<u>Fruta</u>	<u>5</u>	<u>Dulces</u>	<u>2</u>	<u>Saludables</u>	<u>6</u>	<u>Duras</u>	<u>3</u>	<u>Jugosas</u>	<u>4</u>	<u>Vermosas</u>	<u>7</u>	<u>Sabrosas</u>	<u>9</u>	<u>Redondas</u>	<u>8</u>	<u>Vitaminas</u>	<u>10</u>
<u>rojas</u>	<u>1</u>																				
<u>Fruta</u>	<u>5</u>																				
<u>Dulces</u>	<u>2</u>																				
<u>Saludables</u>	<u>6</u>																				
<u>Duras</u>	<u>3</u>																				
<u>Jugosas</u>	<u>4</u>																				
<u>Vermosas</u>	<u>7</u>																				
<u>Sabrosas</u>	<u>9</u>																				
<u>Redondas</u>	<u>8</u>																				
<u>Vitaminas</u>	<u>10</u>																				
Agradece tu participación	De antemano, agradecemos tu participación.																				

Cara posterior



Mis amigos son...

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Mi escuela es...

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____



La evaluaciones...

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Mi familia es...

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Anexo 2. Instrumento de jueceo (Categorización).

Jueceo de clasificación de palabras

Nos encontramos desarrollando nuestro trabajo de tesis, en ella, buscamos conocer la concepción que tienen alumnos de primaria, secundaria y del nivel medio superior en torno a la evaluación, es por ello que pedimos su colaboración para que, por medio de sus conocimientos y experiencia en el área de educación, psicología y áreas afines, opine si está de acuerdo en la clasificación asignada a cada palabra (según el listado al final de la página). El objetivo consiste en clasificar cada palabra en torno a tres categorías (descritas a continuación), y conocer si estas palabras se inclinan más a la descripción de la evaluación tradicional, la evaluación auténtica del aprendizaje, o por el contrario, no coinciden de manera específica con alguna de éstas.

A continuación se explican las características que abarca cada categoría.

- **Evaluación Tradicional.** En este tipo de evaluación se trata de constatar si la información o los contenidos han sido aprendidos, en ella el examen es el medio por excelencia y por el cual se verifica el dominio de contenidos, y la evaluación, llevada a cabo por el docente, es un medio para calificar o promover al estudiantado, esto se lleva a cabo bajo una sola evaluación final por medio de un examen.
- **Evaluación Auténtica.** En esta categoría se seleccionaron aquellas palabras que describen a la evaluación como un proceso articulado con el aprendizaje, en este sentido se ubicaron a las palabras que hacían referencia al papel activo y autorregulado del estudiantado en su propio aprendizaje.
- **Neutral.** Estas son todas aquellas palabras que por su naturaleza no caen en ninguna de las categorías de tipo de evaluación (auténtica o tradicional) o por el contrario son descriptivas de ambas categorías por lo cual no se le puede dar una clasificación en solo una de ellas.

Palabra	Clasificación Asignada	De acuerdo	En desacuerdo	Sugerencia de clasificación
Aburrida	Evaluación Tradicional			
Ansiedad	Evaluación Tradicional			
Aprender	Evaluación Auténtica			
Aprendizaje	Evaluación Auténtica			
Asistencia	Neutra			
Bonita	Neutra			
Buena	Evaluación Auténtica			
Calificación	Neutra			
Complicada	Evaluación Tradicional			
Comportamiento	Neutra			
Conducta	Neutra			
Conocimiento	Evaluación Auténtica			
Cuaderno	Neutra			
Difícil	Evaluación Tradicional			
Divertida	Evaluación Auténtica			
Estrés	Evaluación Tradicional			
Estudiar	Neutra			
Examen	Evaluación Tradicional			
Exposiciones	Neutra			
Fácil	Evaluación Auténtica			
Fea	Neutra			
Importante	Evaluación Auténtica			
Injusta	Neutra			
Justa	Neutra			
Larga	Neutra			
Libreta	Neutra			
Libro	Neutra			

Maestros	Neutra			
Mala	Evaluación Tradicional			
Miedo	Evaluación Tradicional			
Nervios	Evaluación Tradicional			
Peligrosa	Neutra			
Pensar	Neutra			
Preguntas	Neutra			
Preocupante	Evaluación Tradicional			
Proyectos	Evaluación Auténtica			
Puntualidad	Neutra			
Reprobar	Neutra			
Reto	Evaluación Auténtica			
Tareas	Neutra			
Trabajos	Neutra			

Datos generales

Edad: _____

Sexo: _____

Profesión o nivel educativo: _____

Anexo 3. Porcentaje de concordancia en la clasificación de palabras por jueceo.

Palabra	Clasificación Asignada	Porcentaje de concordancia
Aburrida	Evaluación Tradicional	100%
Ansiedad	Evaluación Tradicional	93.3%
Aprender	Evaluación Auténtica	80%
Aprendizaje	Evaluación Auténtica	86.6%
Asistencia	Neutra	93.3%
Bonita	Neutra	80%
Buena	Evaluación Auténtica	80%
Calificación	Neutra	80%
Complicada	Evaluación Tradicional	80%
Comportamiento	Neutra	100%
Conducta	Neutra	93.3%
Conocimiento	Evaluación Auténtica	80%
Cuaderno	Neutra	100%
Difícil	Evaluación Tradicional	80%
Divertida	Evaluación Auténtica	86.6%
Estrés	Evaluación Tradicional	100%
Estudiar	Neutra	100%
Examen	Evaluación Tradicional	93.3%
Exposiciones	Neutra	100%
Fácil	Evaluación Auténtica	80%
Fea	Neutra	80%
Importante	Evaluación Auténtica	86.6%
Injusta	Neutra	86.6%
Justa	Neutra	86.6%
Larga	Neutra	93.3%

Libreta	Neutra	93.3%
Libro	Neutra	93.3%
Maestros	Neutra	93.3%
Mala	Evaluación Tradicional	80%
Miedo	Evaluación Tradicional	86.6%
Nervios	Evaluación Tradicional	80%
Peligrosa	Neutra	93.3%
Pensar	Neutra	93.3%
Preguntas	Neutra	93.3%
Preocupante	Evaluación Tradicional	80%
Proyectos	Evaluación Auténtica	93.3%
Puntualidad	Neutra	93.3%
Reprobar	Neutra	93.3%
Reto	Evaluación Auténtica	93.3%
Tareas	Neutra	93.3%
Trabajos	Neutra	93.3%



AGRADECIMIENTOS



SANDRA

A mi madre Estela, por ser mi fuerza en cada paso de mi vida, por enseñarme a no renunciar jamás y luchar por lo que aspiro sin importar los obstáculos, por ser el más grande ejemplo de madre y mujer al sacar adelante a sus hijos ella sola, a mi mami, quien pese a las carencias que tuvimos nunca me negó nada, a mi guía y mi gran amiga, la que me enseñó a expresarme y defender mis ideas, quien me dio libre albedrío en todo momento respetando cada una de mis ideas y sentimientos, a quien puedo confiarle todo, la única que logra que reír de lo absurdo sea toda una experiencia de vida, a ella, la mujer más fuerte que conozco y por quien daría mi vida sin dudar un momento.

A mi tía Esther, por ser más que una tía para mí, por ser mi amiga y mi madre, por no dejarme nunca sola y por apoyarme en toda mi vida, a ella, que siempre ha estado a mi lado, y a quien le debo tanto, a ella, que sin ser su responsabilidad se ha preocupado porque yo cumpla mis sueños, por pequeños que estos sean, quien siempre me ha guiado por el mejor camino posible, a mi linda tía Tete a quien quiero tanto.

A mi hermano Oscar, quien ha estado presente en cada logro de mi vida, quien me ha cuidado y protegido en cada momento, la única persona con quien puedo bromear sin que nadie más entienda los chistes, con quien puedo discutir sin herirnos, a quien puedo molestar sin culpa, a él, con quien puedo compartir momentos que para otros serían cotidianos y nosotros los hacemos extraordinarios, a mi gran amigo y protector, a mi muy querido "Dolor".

A mi asesora, la Dra. Gabriela de la Cruz, quien fue la maestra a quien más admire durante toda mi carrera y de la que más aprendí, a ella, quien fue mi maestra, mi tutora, mi asesora y mi amiga, a la que considero mi ejemplo de profesionalismo y con quien siempre estaré en deuda, por nunca dejarme sola y siempre apoyarme y aconsejarme cuando estuve lejos en otro país.

A mi amiga Viviana, por haber sido mi amiga desde el primer día de carrera, por soportarme siempre y estar incondicionalmente a mi lado, a ella, quien siempre fue un

ejemplo de alumna sobresaliente para mí, a quien siempre respete y admire por su increíble inteligencia y talento, con quien aprendí a hablar con sarcasmo y a reírme de la vida, y a quien consideraré siempre mi mejor amiga, mi colega y mi hermana.

A mis primos, quienes me han apoyado en cada paso que he dado, con quienes puedo confiar sin importar nada, a ellos, quienes al ser tan diferentes me han enseñado a ver la vida de colores y no solo en blanco y negro, a ellos, quienes has sido mis confidentes de infinidad de aventuras, y a quienes podría hablarles de cualquier tema y saberme escuchada, con quienes podría bromear de cualquier cosa y hacer una tarde de chismes un evento para recordar siempre, a quienes me puedo acercar por un consejo, un consuelo o un abrazo, a ellos, con quien sé que poder contar por siempre.

A mis tíos, quienes han aplaudido mis logros y me han consolado en los fracasos, a ellos, que se han preocupado por mí incluso en los detalles más pequeños de la vida, a todos ellos, quienes han encontrado la manera de siempre cuidar de mí y procurar mi bienestar pese a todo.

A mi abuelita Abraham, mi gran ángel guardián, quien siempre me hizo sentir amada, a ella, quien me procuraba en cada momento, quien curaba mis heridas y enjugaba mis lágrimas, a mi más grande amor, que pese a los años que han pasados sigo sufriendo su pérdida.

A todos ellos les dedico este gran logro en mi vida, y les agradezco por formar parte de mí.



AGRADECIMIENTOS



VIVIANA

A mis padres, quienes me han apoyado en todo momento y pese a las adversidades, han hecho todo lo posible por sacarnos adelante a mis hermanos y a mí procurando que no nos falte nada. Quienes han confiado en mí y me han motivado a ser mejor cada día. A mis queridos padres, a quienes amo con todo mi corazón. A mi “Lu” y a mi “Papey”.

A mis hermanos, mis cómplices, quienes me han cuidado y apoyado en cualquier situación y quienes me han motivado a ser mejor día a día. Por ellos, por quienes trato de ser un buen ejemplo y a quienes amo con todo mi corazón.

A Roberto, quien ha sido mi compañero durante esta gran travesía y siempre ha creído en mí, quien me cuida y me consiente, quien ha estado junto a mí y me ha apoyado en todo momento, quien comparte mis triunfos y fracasos y me impulsa a ser mejor. A él que le ha dado a mi vida un toque de felicidad. Te amo.

A mi asesora y tutora, la Dra. Gabriela, una magnífica persona y sin duda un ejemplo a seguir, quien con esa sonrisa contagia de felicidad a cualquiera y quien fue pieza fundamental en este trabajo. Gracias por todo.

A Sandra, una de mis mejores amigas, con quien puedo ser yo, quien me ha apoyado y con quien he compartido momentos y experiencias extraordinarias, con quien me identifico. Gracias Sandra por siempre estar ahí y por motivarme a emprender nuevos retos. Eres una persona admirable. Te quiero.

A Karina y Esbeydi, mis otras mejores amigas, por estar conmigo en cualquier situación y por apoyarme incondicionalmente. Por enseñarme el significado de la verdadera amistad. Las quiero.

A todos ellos les dedico este gran logro y les agradezco su apoyo, confianza y cariño incondicional. ¡Gracias!



*Educar para Transformar,
Educar para Liberar*