

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

### **Evaluación formativa en el centro universitario UAEM Atlacomulco**

<sup>1</sup> Olave Evelyn Varón Mondragón

<sup>2</sup> María de Lourdes Suárez Monroy

---

<sup>1</sup> [naveed7evm@gmail.com](mailto:naveed7evm@gmail.com)

<sup>2</sup> [marysumo@hotmail.com](mailto:marysumo@hotmail.com)

## **INTRODUCCION**

La evaluación del aprendizaje se concibe como el proceso fundamental de la tarea de formación, la cual enriquece el quehacer educativo. La información que emerge del proceso de evaluación ejerce una influencia importante sobre la planeación y la didáctica, permitiendo realizar revisiones y ajustes permanentes conforme a las particularidades del alumnado, del contexto, de la naturaleza, del contenido, así como las características del proceso didáctico.

La evaluación tema central de esta investigación ha adquirido importancia en México de seis años a la fecha, cuando el entorno educativo fue influenciado de diversas maneras con información proveniente de diferentes esfuerzos para evaluar el rendimiento escolar, con el uso de sistemas de medición nacionales e internacionales, los cuales buscan estimar el grado en el que los alumnos han conseguido conocimientos o han desarrollado habilidades y competencias alrededor de lo establecido como principales objetivos de aprendizaje para un cierto número de años escolares.

Los resultados de estas evaluaciones (a través de exámenes como Pisa, Enlace, Serce, entre otros) indican invariablemente que México presenta serios problemas en cuanto al nivel de desempeño académico. No obstante los bajos resultados, se han hecho grandes esfuerzos en reformas políticas educativas que hacen pensar que el país se encuentra en un momento crucial como producto de la conformación de nuevas y mejores políticas públicas, que permiten una línea de trabajo hacia la mejora continua interna y hacia el logro de niveles de competitividad internacional, que le permitan realizar cambios sustanciales en cuanto a formación, equidad y calidad de vida de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, en el 2007.

Específicamente, una de las concepciones más amplias y generalizadas que versan sobre el concepto de evaluación, es aquella que entiende el proceso como una actividad que ejercen los profesores sobre sus alumnos. El problema empieza porque para muchos de ellos, evaluar es una obligación institucional y se abocan a su práctica porque tienen que informar el desempeño de los alumnos ya que "no les queda más remedio", mientras que para otros en cambio es aceptada con cierta complacencia, dado que es una medida que les permite ejercer presión sobre los alumnos y mantener el orden en el aula. Pocos son en realidad los docentes que utilizan los resultados de las evaluaciones para mejorar su actuación frente al grupo o bien los materiales a utilizar.

### **1. DEFINICION DE EVALUACIÓN**

De manera general y en la práctica, la evaluación constituye un medio para conocer el desempeño del alumno en cuanto a la adquisición de competencias en una asignatura, por lo que le dan al profesor una serie de datos para tomar decisiones en cuanto a si es apto para continuar su formación o si requiere estrategias de apoyo o bien cursar la materia nuevamente. Lo que es corroborado por Stufflebeam (citado por Ahumada,

2005) y que propone que la evaluación es un proceso en el que se recolecta información como ayuda para decidir.<sup>3</sup>

Sin embargo, esta definición no menciona qué tipo de información, y surgen las interrogantes ¿las diferentes competencias para este autor se evalúan de la misma forma?, ¿tomará decisiones en cuanto al alumno, a las estrategias o a los contenidos?, ¿de manera cuantitativa o cualitativa?, lo que en la mayor parte de las ocasiones en la práctica, conlleva a problemáticas con los alumnos por desconocimiento y por los valores asignados sin sustento.

Medir es comparar el desempeño con un parámetro. Existe un mínimo para considerar el logro satisfactorio. La evaluación es selectiva, clasificatoria y punitiva, su función es regular tanto la enseñanza como el aprendizaje, mediante la toma de decisiones en cuanto al desarrollo del estudiante, modificar la forma de enseñanza o los materiales, y coadyuvar a que alcance la autorregulación, es decir que se haga responsable de su aprendizaje.

Monedero<sup>4</sup> citando a Livas, indica el rubro de las funciones de la evaluación, diciendo que ésta debe servir de base para tomar decisiones, en cuanto al desempeño de cada uno de los alumnos y para modificar el proceso de enseñanza, mostrando una opinión respecto a los objetivos evaluatorios que consideran únicamente el desempeño del alumno y no necesariamente su aprendizaje significativo. Esta situación representa un punto de contradicción, ya que implica mucho trabajo para el docente, razón por la cual es pasada por alto en la práctica diaria y con ello se le resta importancia a los resultados y al alcance que puede llegar a tener, convirtiéndose en un trámite burocrático solamente.

El concepto de evaluación, ha ido evolucionando a la par con el concepto de educación lo que se observa dentro de la evaluación referida a normas, en la cual el parámetro es el mismo grupo; posteriormente la referida a criterios, que compara el desempeño individual en función a un objetivo establecido previamente y por último, siendo éste el enfoque de la educación actual, la que centra su atención en la construcción del conocimiento del alumno, por lo que es personalizada, buscando principalmente el aprendizaje significativo y con sentido.<sup>5</sup>

La evaluación educativa en la actualidad se fundamenta en el modelo constructivista y de competencias los cuales conforman el nuevo paradigma educativo, que exige al fenómeno de enseñanza – aprendizaje, una pedagogía eficiente y correctamente fundamentada, donde la evaluación sea base de los planes y objetivos contextuales de la educación, siendo preponderada por la Reforma Integral a la Educación, con el fin de que permita verificar las competencias que el alumno ha adquirido.

Desde el enfoque constructivista, el alumno es un ser activo, autónomo, que construye, enriquece modifica, diversifica, cuestiona y coordina sus propios esquemas de aprendizaje y conocimiento. Por ello la planeación, la aplicación y la evaluación de los contenidos deben responder a las demandas que el alumno en su nuevo rol necesita. Las implicaciones de este enfoque en el aula permiten identificar las distintas estructuras y funciones del pensamiento para la formulación de las estrategias de

---

<sup>3</sup> AHUMADA, P., *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Paidós. México. 2005. p.29

<sup>4</sup> MONEDERO, J., *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Aljibe. Granada. 1998. pp.13-65 *passim*

<sup>5</sup> AHUMADA, P., Op. Cit. 30-31

aprendizaje a utilizar en el salón de clases por lo que es necesario adecuar también la forma de evaluación, echando mano de las experiencias previas del sujeto.

Este enfoque conceptualiza el aprendizaje como construido activamente por el sujeto cognitivo, por lo que la relación alumno- profesor se centra en comprender como el discente construye el conocimiento y la repercusión que este proceso tiene en el logro de un aprendizaje significativo y crítico. Lo que nos lleva también a evaluar qué tan competente es en la comprensión, aplicación y conocimiento de un contenido.

Dentro de las competencias, el significado de la evaluación es determinado por la valoración de las habilidades conceptuales, actitudinales y procedimentales que posea el alumno que le permitan resolver problemas en diferentes contextos, así como, la capacidad de usar sus conocimientos de una forma integral, de acuerdo a normas generales que hacen posible la certificación de la formación.

Surge la cuestión ¿están los docentes preparados para llevar a cabo dicho cambio?, es decir ¿tienen la actitud necesaria?, muchos de ellos a pesar de pertenecer a la generación en la que el cambio educativo se empezaba a vislumbrar, siguen reproduciendo esquemas de la educación tradicional, dentro de la cual la evaluación continua y la realizada por los diferentes actores del proceso no tienen cabida, por ello que los resultados obtenidos no son coherentes con el desempeño que se busca alcanzar, ya que se siguen reproduciendo los *malos hábitos* de la memorización sobre la comprensión y la evaluación sumatoria sobre la formativa.

La evaluación por tanto se erige como una herramienta de suma importancia para la obtención de aprendizaje de alta calidad, en concordancia con las nuevas corrientes en la educación, que muestran al individuo de una forma más integral, exigiendo la profundización y el desarrollo de competencias, obligando tanto al docente como al sistema educativo a considerar no solo la evaluación en un tiempo específico, sino durante todo el proceso, con el propósito de obtener información para adecuar los contenidos curriculares específicamente al grupo al que se imparten, analizando el contexto al que pertenece.

Este nuevo enfoque de la educación pretende alcanzar aspectos como:

- a) Una enseñanza planificada que lleve a la mejora continua y con ello a la calidad de la educación en el país.
- b) Un proceso de evaluación de excelencia que permita la toma de decisiones dirigida al perfeccionamiento de la planeación de contenidos curriculares.
- c) Lograr que la evaluación se establezca como un proceso de diálogo y reflexión crítica sobre la enseñanza- aprendizaje, considerando la perspectiva multiconceptual aspecto señalado por Díaz-Barriga y Hernández<sup>6</sup>, así como todos los momentos y factores que tienen lugar en el proceso didáctico, es decir, que a diferencia del enfoque de la educación tradicional que solo requiere una descripción, se realice un verdadero análisis del qué, por qué y cómo.
- d) Priorizar las bondades de la interpretación para mejorar el aprendizaje y no solo con un sentido meramente institucional.

---

<sup>6</sup> DÍAZ-BARRIGA, F. y Hernández, G., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill. México. 2002. 2ª ed. pp. 351-425 *passim*.

## 1.1 TIPOS DE EVALUACIÓN

Cada parte del proceso de enseñanza aprendizaje a través del constructivismo representa un componente necesario, la evaluación entonces, puede considerarse por el momento en que tiene lugar, siendo cada uno necesario y complementario para la valoración global. Por ello, se analizarán específicamente cada uno de ellos.

a) Diagnóstica: Se dirige a los conocimientos previos y las capacidades con las que cuenta el alumno al iniciar el curso, que van desde habilidades correctas e incorrectas, representaciones, estrategias de aprendizaje o memorización, expectativas hacia el curso, hacia el estudio, el docente y la institución, entre otras.<sup>7</sup> Por lo que el principal objetivo de este tipo de evaluación consiste en conocer la realidad de los alumnos, para así compararla con la que los programas demandan, buscando pronosticar el rendimiento durante el proceso educativo o después de él, según lo menciona Monedero<sup>8</sup>, que además relaciona ésta etapa con la selección de personal que realiza una empresa o un establecimiento indagando en las características de los candidatos más adecuados.

Ahumada explica que la evaluación diagnóstica posee una función preferencial, al brindar información al docente sobre aspectos del alumno que se intentan medir con base en el enfoque constructivista, es decir competencias declarativas, procedimentales y afectivas, utilizando procedimientos como pruebas escritas, entrevistas, autoinformes, con el fin de demostrar las habilidades que ya se poseen y que se llevan a cabo al inicio de una unidad de aprendizaje para el análisis de conocimientos previos y la nivelación personal previa al curso.<sup>9</sup>

Otras de las bondades de la evaluación diagnóstica, es que pone énfasis en el interés, motivación, participación, autoaprendizaje, expresión y comunicación de lo aprendido previamente, mediante un seguimiento del proceso de aprendizaje, para observar los avances y limitaciones de cada estudiante, su objetivo a diferencia de otros tipos de evaluación no es el de corregir, sino el conocer el fenómeno educativo en su curso normal de acción, buscando que al tener una idea de lo que se abordará en clase, se puedan relacionar y rescatar los saberes, habilidades y valores propios que faciliten el aprendizaje.<sup>10</sup>

b) Sumativa: A diferencia de la evaluación inicial, el tiempo de aplicación corresponde al final del curso, lo que le brindaba mayor peso en la asignación de calificaciones numéricas en la educación tradicional, no obstante dentro del enfoque constructivista la evaluación formativa ha ganado terreno, debido a que es aplicada a productos terminados, con realizaciones precisas y valorables, sin pretender modificarlos, ajustarlos o mejorarlos, ya que solo determina su valía con base en el empleo que se

---

<sup>7</sup> GALLEGO, S., Evaluación del aprendizaje y la enseñanza. En Beltrán, A., Llera, J. y Bueno, J.A. (Eds). *Psicología de la educación*. Alfaomega. México. 1997. pp. 578-598 *pasim*.

<sup>8</sup> Vid nota 2

<sup>9</sup> AHUMADA, P., Op. Cit. p. 33

<sup>10</sup> SEQUEA, E. y Rodríguez, Y., *Evaluación formativa durante la práctica intensiva de docentes en educación integral*. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Volumen 10. (Número 001). 2006. <http://redalyc.uaemex.mx>. Consultado el 29 agosto 2009.

desea hacer posteriormente del mismo, que puede ser integrar y recopilar las evidencias del aprendizaje y desempeño del alumno .<sup>11</sup>

La evaluación sumatoria otorga al docente una forma de medir y realizar juicios sobre el aprendizaje del alumno, con el fin de legitimarlo, asignar calificaciones cuantitativas y promover al alumno al grado siguiente, reflejando qué tanto se han alcanzado los objetivos del curso. Diversos autores la consideran como la menos importante dentro del proceso ya que al obtener los resultados no se puede hacer nada más por el alumno, lo que provoca ansiedad y a su vez puede alterar sus resultados.

La utilidad que ofrece al docente es brindarle una visión acerca de la integración de conocimientos y maduración de contenidos procesuales, información que puede ser utilizada como un punto de partida para la modificación del trabajo docente con miras a elevar el nivel de los alumnos de las generaciones siguientes.

c) **Formativa:** Tiene lugar durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, requiere el uso de estrategias, listas de cotejo y elaboración de rúbricas que permitan al docente evaluar las competencias, por tanto Gallego agrega que se refiere a la evaluación de medios de enseñanza como programas, manuales o métodos para que éstos puedan ser reajustados y adecuados al desempeño y a los problemas de aprendizaje, convirtiéndose así en una herramienta fundamental para el docente.<sup>12</sup>

Esta evaluación dentro de la educación tradicional era solo una guía del trabajo escolar, ahora se utiliza como un instrumento de valoración continua y permanente de logros y de observación de las dificultades y obstáculos de los alumnos, necesaria para que el docente establezca un plan emergente que le permita ofrecer ayuda y apoyo, ya que al ser formal, sistemática e integrada dentro y durante los procesos de enseñanza- aprendizaje, posee la bondad de brindar una continua retroalimentación que permite orientar y reorientar la enseñanza.

La importancia de esta evaluación, radica en voltear la mirada a los procesos de aprendizaje que son clave en el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades del pensamiento, comprensión de los contenidos y su relación con la vida real, por lo que exige que sea individual y multidimensional, respetando las diferencias de cada alumno, al contrario de la forma antigua que se basa en la educación grupal y la evaluación estandarizada.<sup>13</sup>

## **2. DOCENTE UNIVERSITARIO**

El docente universitario ha sido concebido como un especialista de alto nivel, dedicado a la enseñanza y miembro de una comunidad académica. No existe una definición como tal sobre el docente universitario, sin embargo, se podría hablar de que son especialistas en áreas diferentes que se han dedicado a practicar la docencia, sin tener título como pedagogos pero que han recibido y se han procurado conocimientos al respecto, es por ello que las organizaciones en sus proyectos de reformas educativas, ponen énfasis en el rol y la preparación que como docentes deben recibir, dado que se les ha asignado un papel preponderante en la preparación de los nuevos

---

<sup>11</sup> Ibid.

<sup>12</sup> Vid nota 7

<sup>13</sup> Vid nota 2

profesionistas con un punto de vista integral, que convierte su función en un punto vital para el logro de la formación de individuos que puedan hacer historia.

A la luz de la literatura revisada en relación con los docentes universitarios en los albores del siglo XXI, la UNESCO, investigadores y autores, coinciden en que el docente universitario es un formador de individuos integrales, lejos de un simple docente en función del binomio enseñanza- aprendizaje, con lo que su rol lo convierte más en un “maestro” que ama lo que hace y es visto como una autoridad moral que proporciona inspiración, es un modelo a seguir para sus alumnos, se convierte en formador y educador, en la acepción al término latino “educere” que significa sacar de algo que está potencialmente contenido en ello, es decir, aquel que ayuda a crecer a partir de lo que se tiene.

## **2.1 PERFIL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO**

El educador universitario debe poseer alta capacidad de adaptación permanente a los cambios de las circunstancias y entorno social, tolerancia de la ambigüedad y capacidad de afrontamiento a situaciones confusas, empleando exitosamente tácticas de sobrevivencia a corto plazo, el uso de estrategias de largo alcance, teniendo como guía una visión amplia de la universidad y un sistema de valores concordantes a la institución.

## **2.2 FUNCIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DE LA UAEM**

Se encuentran estipulados dentro del Reglamento del Personal Académico de la Universidad Autónoma del Estado de México, constituido por artículos e incisos específicos para cada sección y tema a tratar, los cuales para interés en este trabajo se describen de profesores de asignatura y de tiempo completo:

Los Profesores de Asignatura pueden clasificarse en:

**Interinos:** Son profesores designados en términos del artículo 26 del Reglamento y son remunerados en función de las horas clase que imparten, sus servicios los presta por contrato, que representan la mayor parte de los docentes del Centro Universitario UAEM Atlacomulco.

**Definitivos:** Son quienes aprueban el Concurso de Oposición respectivo, y de acuerdo con la categoría que fije su nombramiento, sean remunerados en función de las horas que imparten. Pueden ocupar categorías A y B, sin embargo no existen de esta clasificación en la Institución donde se llevo a cabo la investigación.

Los Profesores de Carrera de medio Tiempo y Tiempo Completo presentan al inicio de cada semestre lectivo, programa de actividades académicas que semanalmente realizará y los Investigadores de Medio tiempo y de Tiempo Completo, presentaran una vez al año su programa igualmente especificando las labores semanales; ambos programas deberán ser sometidos a dictamen y resolución de los consejos académicos y de Gobierno.

Con lo anteriormente referido, se puede observar que el perfil del docente del Centro Universitario tiene como base la competencia académica.

## **2.3 CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ATLACOMULCO**

La Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), en su carácter de institución pública ha contribuido en la ampliación y diversificación de la oferta educativa de estudios superiores. Para mitigar el déficit en la cobertura educativa ubicado en un 84.17%, la UAEM respondió —durante el periodo de 1982 a 2003— con la instalación de once Unidades Académicas Profesionales, de manera que la oferta educativa universitaria cubrió un mayor número de regiones en el Estado (UAEM, 2001).

Actualmente en el Centro Universitario UAEM, Atlacomulco se ofertan seis licenciaturas: Contaduría, Administración, Derecho, Informática Administrativa, Ingeniería en Computación y Psicología; las cuales tienen currículos educativos flexibles, así mismo existen ya carreras certificadas en calidad como Derecho y Psicología y otras se encuentran en ese proceso.

Es por ello, que se exige a los docentes actualización constante en competencias pedagógicas y en sus propias áreas de conocimiento. El C.U. UAEM Atlacomulco en correspondencia con la Dirección de Desarrollo para el Personal Académico (DIDEPA), proporciona Cursos de Actualización, Diplomados y facilita la obtención de grados superiores a la licenciatura; Maestrías y Doctorados a sus docentes; con lo cual en la actualidad la planta docente consta de 114 miembros y su formación se encuentra relacionada a los campos de las disciplinas necesarias para cubrir los requerimientos de currícula de los diferentes programas que se ofrecen; los rangos de preparación académica del profesorado oscilan desde licenciatura, candidatos a maestría, maestría, estudiantes de doctorado y doctorado. Se presenta el fenómeno, donde un mismo docente cubre unidades de competencias de diferentes áreas o licenciaturas en correspondencia a su formación y de acuerdo a la currícula marcada en cada una.

## **3. METODOLOGIA**

**OBJETIVO GENERAL:** Conocer como los docentes del Centro Universitario UAEM Atlacomulco llevan a cabo el proceso de evaluación formativa.

**PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:** El Modelo Institucional de Innovación Curricular propuesto por López Castañares, exige adoptar el enfoque constructivista y el modelo por competencias, sin embargo, a seis años de su implementación se considera importante realizar un análisis del funcionamiento por parte del docente universitario en referencia a la evaluación formativa punto fundamental de la reforma, por lo que surge la pregunta de investigación:

¿Cómo los catedráticos del C. U. UAEM Atlacomulco llevan a cabo la evaluación formativa dentro de su función docente?

**TIPO DE ESTUDIO:** Se realizó un estudio exploratorio cuali-cuantitativo (modelo mixto).

**VARIABLE:** Evaluación Formativa.

**DEFINICIÓN CONCEPTUAL:** Se refiere a la evaluación de medios de enseñanza como: programas, manuales o métodos para que éstos puedan ser reajustados y adecuados al desempeño y los problemas de aprendizaje, la evaluación, por tanto,

debe considerarse desde el binomio enseñanza aprendizaje, convirtiéndose así en una herramienta fundamental para el docente.<sup>14</sup>

**DEFINICION OPERACIONAL:** Proceso complejo y ordenado que engloba varios subprocesos: recogida de información, formulación de juicios de valor y toma de decisiones, partiendo de referentes educativos coincidentes con los objetivos de formación.

**UNIVERSO DE ESTUDIO:** Docentes del Centro Universitario UAEM, Atlacomulco.

**MUESTRA:** Se utilizó un muestreo no probabilístico accidental y de sujetos fáciles de estudiar, obteniéndose 30 docentes que aceptaron colaborar en la investigación de los cuales a 3 catedráticos se les entrevistó y cuatro alumnos fueron designados por los mismos catedráticos de acuerdo a sus promedios para proporcionar sus productos académicos.

**INSTRUMENTOS:** Para llevar a cabo la investigación se hizo uso de tres instrumentos dos de corte cuantitativo y uno cualitativo, dirigidos a docentes<sup>15</sup>, a continuación se describirán los instrumentos:

El “Cuestionario de autoevaluación de prácticas en evaluación del aprendizaje”<sup>16</sup> a los docentes” que forma parte del análisis cuantitativo, tiene como propósito, recabar datos generales del docente, área de formación profesional, años de experiencia, niveles educativos donde labora, los años de servicio en cada nivel, así mismo el área temática de su desempeño docente y conocer aspectos relacionados a las prácticas comunes para la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

La “Entrevista sobre Prácticas alrededor de la Evaluación Formativa,”<sup>17</sup> que recopila información cualitativa, está conformada por 28 preguntas de respuesta abierta, de las cuales 5 proporcionan guía, una solicita explicación y 9 de ellas tienen de dos a tres cuestionamientos de profundidad.

El “Análisis sobre evaluación de productos académicos”<sup>18</sup>, fue aplicado para realizar un análisis de corte cuantitativo y corroborar si los datos encontrados con los instrumentos anteriores coinciden en la práctica, por lo que es presentado a manera de rúbrica de evaluación y su propósito es medir el nivel de retroalimentación que el maestro expone en sus tareas o ejercicios en clase.

---

<sup>14</sup> Vid nota 7

<sup>15</sup> GALLARDO, K., *Evaluación educativa desde la perspectiva del maestro: Evaluación formativa*. Proyecto de Investigación. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. México. 2009. pp. 2, 3.

<sup>16</sup> Ibid. Anexo 1

<sup>17</sup> Ibid. Anexo 2

<sup>18</sup> Ibid. Anexo 3

LA TRIANGULACIÓN, ENTRE LO CUALITATIVO Y LO CUANTITATIVO: Este método de reciente surgimiento, es explicado por Rodríguez<sup>19</sup> y se considera fundamental su descripción, debido a que constituye un procedimiento que permite aceptar como razonables las explicaciones sobre el comportamiento, la evaluación de personas y el funcionamiento de los grupos e instituciones dentro de la investigación educativa, psicológica y social, por lo que fue elegido para cumplir el objetivo de ésta investigación.

En los últimos 30 años, diversos investigadores han respetado la separación entre lo cuantitativo y lo cualitativo, mientras que otros han buscado verificar la veracidad y la validez de procedimientos, instrumentos, momentos, agentes, técnicas, de trabajo entre pares; en este rubro la investigación dentro de las Ciencias Sociales y los métodos de triangulación utilizados, han contribuido a superar la fractura paradigmática o “guerra de paradigmas”<sup>20</sup> ya que al ser aceptado por los investigadores, un rango de métodos puede ser empleado legítimamente para cada tipo de pregunta, la elección de uso debe ser dirigida por el propósito y circunstancia de la investigación. Este enfoque permite describir el mundo físico y social científicamente.

Acerca de este conflicto y retomando la concepción actual de paradigma como suposiciones, conceptos, valores y previa experiencia, éste enfoque ha sido criticado por muchos investigadores de las ciencias del comportamiento, quienes cuestionan sus métodos y peor aun la validez de sus resultados, en respuesta a esto métodos como el estudio de caso y el método etnográfico entre otros considerados cualitativos, arrojan resultados científicos, siempre y cuando se respeten los parámetros necesarios y el investigador evite la subjetividad.<sup>21</sup>

#### 4. RESULTADOS

A continuación se presentarán los resultados obtenidos, siguiendo el modelo mixto de investigación realizando un análisis de datos.

Los docentes que participaron en la aplicación del cuestionario, en una primera parte del estudio pertenecen a las seis carreras que se imparten en el Centro Universitario se puede observar la diversidad de profesiones, cabe mencionar que algunos docentes trabajan dos o más carreras (Véase tabla 1).

Tabla 1. Características Generales de los Docentes

FORMACIÓN
-----------

---

<sup>19</sup> RODRÍGUEZ, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J., *La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. RELIEVE*, v. 12, n. 2. 2006. [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_6.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm). Consultado el 29 agosto 2009.

<sup>20</sup> Ibid.

<sup>21</sup> Ibid.

30% Psicología
20% Leyes
16.7% Contadores
10% Ingeniería
6.6% Administración
3.3% Informática Administrativa
3.3% Economía
3.3% Biología
3.3% Sociología

El 23% de los docentes tienen experiencia también en el nivel medio superior, lo que amplía su experiencia docente (Véase tabla 2).

Tabla 2. Nivel educativo en el que se desempeña

NIVEL EN QUE SE DESEMPEÑA
76% Nivel superior
23% Nivel medio y Superior

Poseen una experiencia en impartición de educación superior que va de 1.5 a 20 años. el 17% tiene de 0-5 años de experiencia como docente, el 30% posee una experiencia que va de los 6-10 años, el 27 % de 11-15 años y finalmente el 26% ostenta una experiencia de 16 años o más. Dicha experiencia se encuentra en diversos niveles educativos, resultando que el 47% en el nivel medio superior (preparatorias) y los niveles preescolar, primaria, secundaria y posgrado tienen un porcentaje del 7% en cada nivel (Véase Tabla 3).

Tabla 3. Experiencia laboral de los Docentes

EXPERIENCIA LABORAL			
AÑOS	%	NIVEL EDUCATIVO	%

0-5 años	17%	Preescolar	7%
6-10 años	30%	Primaria	7%
11-15 años	27%	Secundaria	7%
16 ó más años	26%	Preparatoria	47%
		Licenciatura	100%
		Posgrado	7%

La siguiente parte de la información fue analizada a través de la estadística descriptiva, la cual pretende presentar, ordenar y reducir los diferentes datos observados, habiéndose categorizado los rubros. La tabla 6, muestra medidas de posición que permiten identificar una distribución y el valor que toma la variable en diversas posiciones (Véase tabla 4). Las categorías son:

**Factibilidad:** Los docentes *casi siempre* sacan provecho de los recursos de la institución para elaborar y aplicar los instrumentos de evaluación, (preguntas 4, y 5); *siempre* preparan anticipadamente sus instrumentos de evaluación, procurando su revisión pausada, considerando el tiempo de respuesta y adecuándolo a su tiempo hora-clase, además también se sienten capaces de diseñar los instrumentos apropiados acordes a la materia que imparten (Preguntas 1, 2, 3 y 6).

**Precisión:** Los docentes *siempre* consideran los objetivos de su materia en la elaboración de sus evaluaciones (Pregunta 7), así mismo realizan las aclaraciones pertinentes sobre lo que significa copiar en las mismas (Pregunta 11); *casi siempre* infieren lo aprendido por los alumnos a partir de los resultados de la evaluación (pregunta 14) mediante una elección adecuada de los instrumentos para realizarla (pregunta 9) y supervisando mobiliario e instalaciones para llevar a cabo la aplicación (pregunta 10) sin embargo, no se da ningún tratamiento estadístico a los resultados (pregunta 12), y casi nunca recurren a los colegas para consultar criterios de calificación evaluativa (pregunta 13).

**Utilidad:** Los docentes siempre informan a los alumnos cualitativamente sobre las fallas presentadas, tanto en los instrumentos de evaluación como durante su aprendizaje (preguntas 16 y 17); también *casi siempre* se encuentran conscientes que la calificación asignada se interpreta como el conocimiento logrado por el alumno, por ello, *casi siempre* ajustan las prácticas de enseñanza en función de los resultados de la evaluación y promueven el uso de estrategias metacognitivas y de autorregulación en la mejora del proceso de aprendizaje (preguntas 15,18 y 20) y solo a veces los cambios propuestos para la mejora, a partir de los resultados obtenidos de aplicación de los instrumentos en la evaluación, impactan en la gestión educativa (pregunta 19).

**Ética:** los docentes siempre mantienen un mismo nivel de exigencia, dando a conocer los criterios utilizados para la evaluación y son receptivos a inquietudes de los alumnos respecto a la evaluación, evitando hacer uso de la evaluación como medida disciplinaria (preguntas 21, 22 y 23); *pocas veces* los docentes mantienen la confidencialidad de los resultados (pregunta 25).

Por otra parte, acerca de la evaluación diagnóstica, los docentes la ocupan para ajustar los primeros temas del curso (pregunta 27), pero solo a veces consideran esa

calificación en el puntaje final (pregunta 28). La evaluación formativa (Véase tabla 6) es llevada a cabo *casi siempre*, lo que le da información al docente sobre los errores que puede haber cometido el grupo (pregunta 30). La evaluación sumativa es utilizada por los docentes para el rediseño del curso constantemente (pregunta 31).

Tabla 4. Resultados cuantitativos Autoevaluación sobre las propias prácticas en evaluación del aprendizaje, parte I (Gallardo, 2009).

CATEGORIAS	REACTIVO	MEDIA	MEDIANA	MODA	DESVIACIÓN ESTANDAR	VARIANZA	VALOR MÍNIMO	VALOR MÁXIMO
FACTIBILIDAD	1	1.7	2	2	0.64	0.409	1	3
	2	1.3	1	1	0.479	0.23	1	2
	3	1.6	1.5	1	0.718	0.516	1	3
	4	2.1	2	1	1.047	<b>1.096</b>	1	5
	5	2.1	2	2	1.053	<b>1.109</b>	1	5
	6	1.4	1	1	0.621	0.386	1	3
PRECISIÓN	7	1.3	1	1	0.669	0.447	1	3
	8	2.2	2	2	1.031	1.062	1	4
	9	1.8	2	2	0.714	0.51	1	3
	10	1.8	2	2	0.805	0.648	1	4
	11	1.3	1	1	0.669	0.447	1	4
	12	4.0	5	5	1.245	<b>1.551</b>	1	5
	13	3.6	4	5	1.295	<b>1.678</b>	1	5
	14	1.9	2	2	0.995	0.99	1	5
UTILIDAD	15	1.9	2	1	1.066	<b>1.137</b>	1	5
	16	1.5	1	1	0.843	0.711	1	3
	17	1.6	1	1	0.724	0.524	1	3
	18	1.7	2	2	0.596	0.355	1	3
	19	2.3	2.5	3	01.093	<b>1.195</b>	1	5
	20	1.9	2	2	0.712	0.507	1	3
ÉTICA	21	1.1	1	1	0.461	0.213	1	3
	22	1.3	1	1	0.615	0.378	1	4
	23	1.1	1	1	0.461	0.213	1	3
	24	1.7	1	1	1.112	<b>1.237</b>	1	5

	25	2.1	1.5	1	1.383	<b>1.913</b>	1	5
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	26	1.7	2	1	0.971	0.944	1	5
	27	1.7	1	1	0.988	0.976	1	5
	28	2.4	2	1	1.545	<b>2.386</b>	1	5
EVALUACIÓN FORMATIVA	29	2.3	2	2	0.964	0.93	1	5
	30	1.4	1	1	0.571	<b>0.326</b>	1	3
EVALUACIÓN SUMATIVA	31	1.7	2	1	0.828	<b>0.685</b>	1	4

Dentro de los resultados de la tabla 5, que muestran la segunda parte del instrumento Autoevaluación sobre las propias prácticas en evaluación del aprendizaje revelan cual es la opinión de los docentes en cuanto a la elaboración de exámenes, se observa en la pregunta 32, que se prefieren diseñar tanto los exámenes de respuesta abierta como cerrada, sin embargo, los de respuesta abierta son más frecuentes de aplicar (pregunta 33). No se le permite al alumno consultar algún material (pregunta 36). Debido a la naturaleza de las licenciaturas son preferidos los exámenes escritos (pregunta 37), largos que duren cerca de una hora (pregunta 39), y que sean programados (pregunta 40).

Por otra parte, 17 docentes prefieren que los alumnos trabajen en equipo, (pregunta 42). Acerca de la participación 23 de ellos si la toma en cuenta (pregunta 43), y en cuyo caso, esperan que el alumno lo haga de manera voluntaria. Sobre la práctica de la autoevaluación (pregunta 46), 20 si la promueven, sin embargo solo 17 la toma en cuenta para emitir calificaciones (pregunta 47). Sobre la coevaluación la mitad la llevan a cabo y la otra mitad no (pregunta 48), no obstante, de los 15 que si la realizan 13 la consideran en la evaluación al emitir calificaciones (pregunta 49) (Véase tabla 5).

Tabla 5. Resultados cuantitativos, Autoevaluación sobre las propias prácticas en evaluación del aprendizaje, parte II (Gallardo, 2009).

PREGUNTA	OPCIONES	FREC.
32. ¿Qué tipo de exámenes prefiero diseñar?	Exámenes de preguntas de respuesta abierta	16
	Exámenes de preguntas de respuesta cerrada	14
33. ¿Qué tipo de exámenes normalmente aplico a los alumnos?	Exámenes de preguntas de respuesta abierta	16
	Exámenes de preguntas de respuesta cerrada	14
36. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?	Exámenes a libro abierto	6
	Exámenes sin posibilidad de consulta de materiales	24
37. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?	Exámenes escritos	26
	Exámenes orales	4
	Exámenes de desempeño psicomotriz	0

39. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?	Exámenes cortos (menos de 10 minutos)	4
	Exámenes largos (cerca de una hora)	26
40. ¿Qué tipo de exámenes prefiero aplicar?	Exámenes sorpresa (no se le avisa a los alumnos con anticipación)	4
	Exámenes programados (sí se les avisa a los alumnos con anticipación)	26
42. ¿Qué tipo de trabajos prefiero asignar?	Trabajos individuales	27
	Trabajos por equipo	13
43. ¿Tomo en cuenta la participación de los alumnos en clase como una componente de la calificación?	Si	23
	No	7
44. En caso de haber respondido sí a la pregunta 43, ¿cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?	Dejo que los alumnos participen de manera voluntaria.	20
	Obligo a que todos los alumnos, sin excepción, participen en la clase.	3
45. En caso de haber respondido sí a la pregunta 43, ¿cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?	Llevo un registro sistemático de las participaciones de los alumnos	15
	Con una apreciación global de quiénes son los que más participan, asigno puntos extras a los alumnos	8
46. ¿Cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?	Promuevo que los alumnos autoevalúen su aprendizaje	20
	No promuevo que los alumnos autoevalúen su aprendizaje	10
47. En caso de haber respondido sí a la pregunta 46, ¿cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?	Tomo en cuenta la autoevaluación que realicen los alumnos al momento de emitir calificaciones.	17
	No tomo en cuenta la autoevaluación que realicen los alumnos al momento de emitir calificaciones	3
48. ¿Cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?	Promuevo que los alumnos coevalúen su aprendizaje (que se califiquen unos a otros)	15
	No promuevo que los alumnos coevalúen su aprendizaje	15
49. En caso de haber respondido sí a la pregunta 48, ¿cuál de las siguientes opciones se ajusta mejor a mi práctica?	Tomo en cuenta la coevaluación que realicen los alumnos al momento de emitir calificaciones	13
	No tomo en cuenta la coevaluación que realicen los alumnos al momento de emitir calificaciones	2

Para finalizar el análisis de éste instrumento, y retomando los resultados anteriores, sobre los tipos de examen la tabla 6 refiere que las preferencias de los docentes:

En cuanto a las preguntas de respuesta abierta, la respuesta corta es la más usada, a continuación la resolución de problemas y posteriormente el desarrollo de tema o ensayo, finalmente las respuestas de desarrollo creativo (Pregunta 34).

En las preguntas de respuesta cerrada se elige de forma frecuente la opción múltiple (con una sola opción correcta), posteriormente respuestas de verdadero y falso, finalmente se usa poco el ordenamiento y jerarquización (pregunta 35).

Haciendo uso de la taxonomía de Bloom, el tipo de preguntas usadas en orden decreciente son: de comprensión, de aplicación, de conocimiento (memoria), de síntesis y finalmente realizando un juicio de valor (pregunta 38).

En lo que respecta a los tipos de trabajos solicitados prefieren organizadores de información (mapas conceptuales, cuadros sinópticos, tabla comparativa, mapa mental), los ejercicios de solución de problemas es la segunda opción más usada, a continuación se encuentran los ensayos y proyectos, posteriormente los reportes (de museos, de visitas o laboratorio), los cuestionarios casi no son usados y casi nunca se usa la monografía (pregunta 41).

Tabla 6. Resultados cuantitativos, Autoevaluación sobre las propias prácticas en evaluación del aprendizaje, parte III (Gallardo, 2009).

ASPECTO	MEDIA	OPCIONES
34. Preguntas de respuesta abierta	2.1	A Preguntas de respuesta corta
	3.4	B Preguntas de desarrollo de un tema (monografía)
	2.4	C Resolución de problemas
	3.4	D Preguntas de desarrollo de un ensayo (análisis crítico, juicio de valor, etc.)
	3.5	E Preguntas de desarrollo creativo
35. Preguntas de respuesta cerrada	1.6	A Opción múltiple (una sola opción correcta)
	3.6	B Opción múltiple (dos o más opciones correctas)
	2.6	C Verdadero-falso
	2.7	D Correspondencia (parear o correlacionar opciones)
	4.3	E Ordenamiento o jerarquización
38. Tipo de preguntas que plantea con mayor frecuencia según la taxonomía de Bloom	3.8	A Conocimiento (memoria)
	1.8	B Comprensión
	3.1	C Aplicación
	2.9	D Análisis
	4.2	E Síntesis
	5.1	F Evaluación (juicio de valor)
41. Tipos de trabajos escolares	2.5	A Organizadores de información (mapa conceptual, cuadro sinóptico, tabla comparativa, mapa mental)

	4.3	B Cuestionarios (preguntas por responder)
	3.9	C Reportes (de laboratorio, de visitas a museos etc.)
	3.8	D Ensayos
	3.8	E Proyectos
	6.3	F Monografía
	3.2	G Ejercicios/ solución de problemas

Como paso siguiente de este estudio, se procedió a entrevistar a 3 docentes de la Licenciatura. Los resultados rescatados con la entrevista sobre Prácticas alrededor de la Evaluación Formativa, fueron divididos en 16 categorías que a continuación se explican:

a) **PRÁCTICAS MÁS USADAS:** Tienen lugar al inicio, durante o al término de las clases, siendo las más comunes ejercicios breves, preguntas, ejercicios de síntesis, ensayos, escritos breves, mapa mental, mapa conceptual, reporte de lectura, o bien participación durante la clase; son consideradas como calificación de facto, pero si el trabajo es complicado se le asigna una calificación extra.

b) **REFERENTE A LA PLANEACIÓN:** los docentes se guían por el programa de la asignatura, por la experiencia acerca del conocimiento que el alumnado debe tener, por las características de los alumnos, otros utilizan la guía pedagógica para establecer el trabajo en el aula.

c) **PRODUCTO O EVIDENCIA SOLICITADA:** Generalmente se solicitan: ensayos, escritos breves, mapas mentales, cuadros sinópticos, esquemas, reportes de lecturas de una cuartilla o bien participaciones en clase, consideradas todas como parte de la evaluación formativa.

Los instrumentos para la evaluación final utilizados frecuentemente son: carpeta de evidencias, batería pedagógica, ensayo final, exámenes teóricos según lo amerite la asignatura, basándose en el primer y segundo parcial, proyecto de investigación.

d) **FRECUENCIA DE LA EVALUACIÓN:** Al finalizar cada tema, periodo que va de una a tres sesiones, o bien cada sesión en pocos casos.

e) **TRABAJO COLEGIADO:** 2 docentes no realizan trabajo colegiado para la elaboración de sus instrumentos de evaluación. Mientras que el Profesor 2 se apoya del trabajo de los alumnos.

f) **TIEMPO DE DISEÑO:** Para la elaboración del examen se toma un periodo que va 30 minutos para la estrategia y 40 minutos (profesor 1), para la elaboración de la rúbrica, de 10 a 20 minutos (profesor 2) y de 4 horas a varios días (del periodo inter-semestral) (profesor 3). A los instrumentos de evaluación continua, le dedican en promedio 20 minutos.

g) **TIEMPO DE APLICACIÓN EN EL AULA:** 10 minutos al principio y 10 minutos al final (profesor 1), de 10 a 15 minutos (profesor 2), 15 a 20 minutos al inicio y 10 o 15 minutos al final, profesor (3), ya que las sesiones son de 2 horas.

h) FACILITAR PROCESOS DE APRENDIZAJE: en cuanto a los objetivos a alcanzar, reforzar e identificar, los tres los consideran al diseñar las estrategias a usar. El Profesor 1 se percata por medio de preguntas y observación, El Profesor 2 no los considera debido a que su objetivo es cubrir todos los contenidos. El Profesor 3 se basa en la evaluación diagnóstica para adecuar los contenidos. La información sobre los objetivos de aprendizaje que se están reforzando es brindada a los alumnos por los profesores 1 y 3, el profesor 2 no lo hace.

i) RETROALIMENTACIÓN: El Profesor 1 acepta que no siempre se las brinda, El Profesor 2, lo hace de manera inmediata. El Profesor 3 entrega retroalimentación después de 15 días, en virtud de que son proyectos de investigación que tiene que revisar.

Sobre la forma, los tres mencionan que intentan hacerlo de manera sencilla, (Profesor 1), otro entrando *a su nivel* (Profesor 2) y otro de ellos (Profesor 3) con ejemplos de la vida cotidiana.

La retroalimentación tiene como fin para un docente la corrección autónoma (Profesor 3), para otro señalar donde estuvo el error (Profesor 2) y el restante piensa que muchos alumnos necesitan supervisión y presión por falta de compromiso personal. (Profesor 1).

j) USO DE TECNOLOGÍA: El Profesor 1 utiliza la tecnología para organizar las evaluaciones continuas, además califica y evalúa el uso de las TICs. El Profesor 2 la utiliza para organizar sus listas de calificaciones. El último caso (Profesor 3) recibe, entrega retroalimentación por correo electrónico y mantiene comunicación con los alumnos a través del chat.

k) CALIFICACIÓN: El Profesor 1 dice que al inicio del curso explicita valor y criterios de cada trabajo; el Profesor 2, no explica cómo, pero puntualiza que si son evaluados. El Profesor 3 menciona que no califica los trabajos, ya que estos son parte del proceso de enseñanza, además menciona que no da calificación extra, sin embargo, los otros dos arguyen darla sólo en caso de merecimiento sobre trabajo extra y complicado.

l) CAMBIOS EN LA DIDÁCTICA: La evaluación se utiliza para conocer los temas que se les dificultan a los alumnos (Profesor 1 y 2), un Profesor (3) aprovecha también para analizar su rol dentro del aula.

La evaluación diagnóstica es considerada como un punto clave en el diseño y conocimiento del grupo (Profesor 2, 3), solo un docente no cuenta esta calificación en la del curso y la considera subjetiva. (Profesor 1).

m) DIFUSIÓN DE RESULTADOS: El Profesor 2, puntualiza en el conocimiento que tiene cada alumno de las características de su trabajo, por lo que no le da importancia a la difusión de resultados. El Profesor 1, no da resultados de la evaluación diagnóstica, el Profesor 3 si los brinda puntualmente.

Sobre la forma de transmitirlos, El Profesor 2 hace observaciones por escrito en el trabajo del alumno y el otro por correo electrónico (Profesor 3), el profesor 1 hace uso de los dos medios.

Los resultados se comparten con los alumnos, el coordinador y se comentan en las reuniones de academia, sin embargo, debido al nivel ya no se presentan a los padres de familia (Profesor 1, 2, 3).

n) RELACIÓN ENTRE EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Y FORMATIVA: Los tres docentes realizan una evaluación diagnóstica, sólo dos de ellos se basan en ese resultado para dirigir su práctica docente.

o) PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO: el Profesor 1 considera su propio conocimiento del desempeño de cada alumno, disminuyendo así la subjetividad de la autoevaluación. El segundo dice ya no realizarlas, debido a la falta de compromiso por parte de los alumnos. El último menciona no ser constante en este rubro, las ocasiones en que lo ha hecho, se anexa al portafolio y es cualitativa, por lo que no tiene calificación (Profesor 3).

En cuanto a la coevaluación, el profesor 1, la realiza mediante una rúbrica, sólo cuando la competencia es enseñarles a evaluar, valorar criticar o emitir un juicio de valor. El profesor 2 no las lleva a cabo, considerando deficiente la honestidad de los alumnos.

p) EVALUACIÓN DE CONTENIDO: Todos los docentes evidencian un plagio o una copia de otro alumno, sin embargo, uno les divide la calificación, otro pide los trabajos manuscritos (Profesor 1) y el profesor 3 otorga la oportunidad de repetir el trabajo, mientras solo anula la calificación.

Para finalizar este estudio, el análisis de los productos académicos arrojó (Véase tabla 7) que los docentes solicitan a los alumnos portafolios o carpetas de evidencias en 59 de los casos analizados. Los trabajos académicos más frecuentes por los docentes son los ensayos en 26 casos y los avances de proyectos en este caso de tesis en 20 casos. En menor medida se utilizan los mapas conceptuales (4), la investigación (5) y el cuestionario (4).

Acerca de la retroalimentación sobre la forma del producto, lo más común, son las observaciones sobre el estilo o forma de presentación (en 18 ocasiones), aunque también existen comentarios sobre presentación y uso de gráficas o esquemas (5), extensión del producto (4) y por último redacción (2), no se encontraron comentarios sobre ortografía, caligrafía y creatividad.

Sobre el contenido, lo más común es encontrar indicaciones acerca del cumplimiento parcial de algunos aspectos (18), mensajes sobre errores o áreas de oportunidad (17), sobre estándares o metas previamente establecidas del producto (14), sobre el cumplimiento global del producto con respecto a lo solicitado (10), sobre algunas alternativas para mejorar el desempeño del alumno (8).

En el aspecto afectivo de la retroalimentación lo que se observa con más frecuencia en los productos académicos analizados son símbolos que se pueden interpretar como aceptación o aliento (19), mensajes cortos (14), mensajes con lenguaje descriptivo (11), mensajes largos y de lenguaje imperativo (9 en ambos casos), siendo los de rechazo los que menos se llevan a cabo (3).

En general en 20 casos aparece la calificación obtenida, mismo número en el que cuenta para la calificación final. El profesor 3 realiza mas observaciones que el profesor 1 que casi no las lleva a cabo (Véase tabla 7).

Tabla 7. Resultados cuantitativos, Análisis sobre evaluación de productos académicos

ASPECTO	OPCIONES	PROFESOR		
		1	2	3

El producto académico se encuentra en:	Otro lugar (portafolio de evidencias del alumno)	19	20	20
El tipo de producto académico es:	Un diagrama, esquema, mapa o cualquier producto de tipo gráfico	4		
	Un escrito (ensayo, cuento, reflexión, opinión, artículo, etc.)	15	11	
	Avances proyecto/portafolios			20
	Investigación		5	
	Cuestionario		4	
PRACTICAS ENTORNO A LA RETROALIMENTACION DE PRODUCTOS ACADEMICOS				
SOBRE LA FORMA DEL PRODUCTO ACADÉMICO				
Redacción y/o cohesión entre ideas o párrafos		1		1
Ortografía				
Caligrafía				
Estilo o forma de la presentación			4	14
Creatividad/ originalidad				
Extensión del producto (número de páginas, de palabras, etc.)			3	1
Presentación y uso de gráficas o esquemas			4	1
SOBRE EL CONTENIDO DEL PRODUCTO ACADÉMICO				
4. Lenguaje de tipo descriptivo que señala puntualmente errores o áreas de oportunidad		1	4	12
5. Señalamiento relacionado con los estándares o metas previamente estipuladas que debía contener el producto			5	9
6. Señalamiento relacionado con el cumplimiento global del producto con respecto a lo solicitado			4	6
7. Señalamiento relacionado con el cumplimiento parcial de algunos puntos específicos del producto			4	14
8. Señalamiento sobre algunas alternativas para que el alumno mejore su desempeño o alguna habilidad en particular.				8
SOBRE EL ASPECTO AFECTIVO DE LA RETROALIMENTACIÓN				
10. Inclusión de símbolos que se puedan interpretar como aceptación/ aliento			14	5
11. Inclusión de símbolos que se puedan interpretar como desaprobación/ rechazo			2	1
12. Cantidad de mensajes largos (oraciones enteras)				9
12. Cantidad de mensajes cortos (frases cortas)		1	4	9

13. Contiene lenguaje descriptivo		4	7
13. Contiene lenguaje imperativo	1		8
EMISIÓN Y COMUNICACIÓN DE LA CALIFICACIÓN OBTENIDA			
14. Aparece calificación obtenida	10	5	5
15. Cuenta para la calificación final	10	5	5

## 5. CONCLUSIONES

Los docentes llevan a cabo evaluación formativa dentro de su función docente, aunque ésta no es continua ni son todos quienes la aplican. Algunos presentan sería confusión sobre el qué es y cómo se aplica, realizando evaluaciones subjetivas o de apreciación, además de que no es comprendida de forma cabal en cuanto su importancia sobre la toma de decisiones referentes al desempeño de cada alumno y su propia función.

No existe trabajo colegiado entre docentes, para la asignación de calificaciones, ni para la elaboración de instrumentos de evaluación.

Los docentes hacen uso de las tecnologías de la información y comunicación para realizar listas de calificaciones y en pocos casos recibir trabajos y entregar retroalimentación por correo electrónico, además de dar asesorías a través del chat, con lo que se comprueba que no todas las actividades por éste medio corresponden a evaluación formativa, ni todos los maestros las ocupan.

La evaluación formativa es considerada como una forma de mejorar la calificación y desempeño.

Como técnicas de evaluación formativa en los contenidos conceptuales los docentes prefieren tanto los exámenes de respuesta abierta como cerrada, sin embargo, estos últimos son más frecuentes de aplicar y en los que el alumno no tenga posibilidad de consultar algún material, así como los exámenes escritos y largos que duren cerca de una hora y que los alumnos tengan conocimiento de las fechas de evaluación.

Los organizadores de información, ensayos, reportes y cuestionarios son usados en la evaluación formativa de contenidos conceptuales procedimentales.

Los gráficos y esquemas, pruebas no estructuradas o de ensayo; en las que están la monografía, el portafolio y proyectos de investigación en los que la inversión es a largo plazo, se usan para evaluar los tres tipos de competencias.

Los docentes prefieren los trabajos individuales; promueven la autoevaluación; sin embargo, una minoría abre la coevaluación y la cuenta al momento de calificar; quien la usa y considera, hace uso de listas de cotejo y rúbricas; en algunos casos se toma como opinión cualitativa únicamente.

Los resultados de la evaluación formativa, son usados para inferir el progreso del alumno a partir de comparar las evaluaciones del semestre y solo un docente la usa como instrumento de autoanálisis.

Los docentes ven a la evaluación diagnóstica como punto clave para ajustar contenidos y conocimiento de grupo, otros no ya que su objetivo es cubrir todos los temas o simplemente cubrir requisitos.

Los docentes brindan información cualitativa tanto de la evaluación formativa como de la sumativa. Los jóvenes manejan la información y se hacen responsables de su propio desempeño, siendo el único que recibe las calificaciones además de control escolar, el coordinador de cada licenciatura.

Cuando el alumno requiere algún plazo de gracia o bien es candidato a programas de intercambio o verano de la investigación, así como a recibir algún reconocimiento por su aprovechamiento, las calificaciones son dadas a conocer por control escolar a los miembros de los consejos (académico y de gobierno), donde se discuten a puerta cerrada.

La deshonestidad académica en los procesos de evaluación formativa la manejan los docentes, mediante dar reglas claras al inicio del curso; al encontrarla recurren a descalificar los trabajos, dividir calificación y uno de los docentes utiliza el dominio actitudinal, intentando hacerlos conscientes de su error.

## REFERENCIAS

AHUMADA, P., *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Paidós. México. 2005. pp. 13, 29-55.

DÍAZ-BARRIGA, F. y Hernández, G., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill. México. 2002. 2ª ed. pp. 351-425.

GALLARDO, K., *Evaluación educativa desde la perspectiva del maestro: Evaluación formativa*. Proyecto de Investigación. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. México. 2009. pp. 2, 3.

GALLEGO, S., Evaluación del aprendizaje y la enseñanza. En Beltrán, A., Llera, J. y Bueno, J.A. (Eds). *Psicología de la educación*. Alfaomega. México. 1997. pp. 578-598

MONEDERO, J., *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Aljibe. Granada. 1998. pp.13-65.

RODRÍGUEZ, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J., *La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior*. RELIEVE, v. 12, n. 2. 2006. [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_6.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm). Consultado el 29 agosto 2009.

SEQUEA, E. y Rodríguez, Y., *Evaluación formativa durante la práctica intensiva de docentes en educación integral*. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. Volumen 10. (Número 001). 2006. <http://redalyc.uaemex.mx>. Consultado el 29 agosto 2009.