UNIVERSITAT DE BARCELONA

grintie

Postgrado Interuniversitario de Psicología de la Educación

Facultad de Psicología

Departamento de Cognición, Desarrollo y Psicología de la Educación
Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación

Las prácticas de evaluación de competencias a partir de proyectos: un análisis de casos en la escuela primaria mexicana

Tesis doctoral presentada por:
Daniela Araujo Rodríguez

Directora:
Dra. María José Rochera Villach

Barcelona, Junio de 2017

The best teachers are those who show you where to look, but don't tell you what to see.

Alexandra K. Trenfor

DEDICATORIA

A mis padres, Edgar y Araceli

A mis hermanos, Araceli, María José y Emiliano

Gracias por acompañarme en cada paso de este camino
Gracias por su amor incondicional

AGRADECIMIENTOS

A los que son más grandes:

A mi amigo Dios por ser mi copiloto en el auto de la vida, por todos y cada uno de los milagros con los que me ha bendecido y por ser siempre ese andamio que me ayuda a cumplir mis sueños.

A Santiago, por acompañarme siempre y mostrarme las señales a lo largo del Camino.

A mi familia en México:

A mis increíbles y maravillosos padres, Edgar y Araceli, porque nunca me han dejado caer, por enseñarme a ver lo grande y maravilloso que es el mundo, a no tener miedo de explorarlo y de aprender de él y con él.

A mis hermanos, Araceli, María José y Emiliano, por ser mis cómplices y ejemplos de amor, perseverancia, alegría, valentía y aceptación.

A esas tres mujeres guerreras a las que tengo el privilegio de llamar abuelas: Amparo, Máxima y Paz. Por ese corazón tan grande, por su generosidad y porque con toda su sabiduría y amor me impulsaron a recorrer un camino diferente al que la mayoría de las personas elige.

A Marilú Rodríguez, la mujer que ha sido coautora intelectual de todos mis logros. Gracias por ser, literalmente, el hada madrina que todos quisieran tener y por enseñarme a seguir caminando sin importar las circunstancias.

A Laura Isabel Araujo Bello por estar cuando no pude estar, por acompañarme siempre en todo momento y por dejarme aprender de la gran mujer que sólo ella es.

A mis extraordinarios tíos y primos: Alejandro Arellano, Francisco Contreras, Lourdes Martínez Reding, Luz Teresa Mota y los hermanos Rodríguez Torres: Maricarmen, Francisco, Luis Felipe, Jorge, mi padrino Miguel Ángel y Maricel. Juan Pablo Rodríguez, Julia Espinosa, Jorge, Mariana y Marlene Rodríguez Mota, Alejandra y Maricel Arellano y Ricardo Contreras. Gracias familia por sus consejos, apoyo, cariño y por ser parte de esta aventura.

A la familia Griera Morales porque sin ellos mi vida en Barcelona no hubiera sido posible. Angelines, ese nombre no te hace justicia. No hay palabras con las que pueda agradecerte el regalo tan grande de compartir esta historia con tus hermanos, sobrinos y sobretodo, con mi yaya Paz.

A la familia Rivero Lizarriturri. Aurea y Bárbara, gracias por dejarme ser parte de ustedes y por todo el amor y apoyo incondicional, por su comprensión y el tiempo que me han regalado. A Alfonso, que me sigue cuidando desde el cielo tal y como lo hizo mientras estuvo con nosotros. Este logro va para ti Tivo querido.

A Aurea Rivero, Daniela Tena, Gabriela Griera, Ligia Pérez y Verónica Gosaín por siempre estar presentes no importando el tiempo, distancia o circunstancia. Gracias hermosas por ser mis hermanas, por su amistad y su apoyo incondicional.

A Ana Laura Santillana, Ana Joaquina Ruíz, Claudia Cerrillo, Diana Sánchez, Paola González, Rocío Casas y Yareni Treviño. Gracias queridas por ser mi ejemplo de perseverancia y fortaleza para llegar a esta meta.

A Adriana Vega, Alejandra Vega, Beatriz Fuentes, Conchita García, Elodia Polanco, Griselda López, Liliana Miselem, Lilia Villegas, Lourdes López, Lucy Ruíz, Marilú Elizalde, Norma Peña, Patricia López García, Patricia López Parra, Rocío del Río, Rosario Delgado, Susana Esquivel, Xóchitl Ayón y Xóchitl Martínez. Esas mujeres maravillosas que me enseñaron a enseñar y a amar la educación. Gracias por sostenerme y acompañarme desde siempre.

A mi familia en Barcelona:

A Mónica Aldana. Federico y Santiago por estar conmigo, por acompañarme a subir montañas muy altas y compartir conmigo sus días. Sin ellos esta historia sería muy diferente, simplemente no sería especial.

A Bárbara Toledo y a Tatiana López por ser mis compañeras de batalla, por su compañía y consejos. Gracias por ser mi tercer juez, por ser el bastón que fue mi apoyo y por la alegría en los días de trabajo.

A Igor Cigarroa y a Sandra Maruntoiu por darle un nuevo sentido a este trabajo, a la experiencia de vivir en Barcelona, por los trucos de magia y las veladas en el palacio de Besa.

A Antonia Valdés, Claudia Contreras, Claudia Méndez, Mariana Largo, Paola Domínguez, Pilar Salinas y Vanessa Campos por compartir sus historias, experiencias y momentos que guardaré por siempre.

A mi familia académica:

A mi querida tutora, la Dra. María José Rochera Villach, por su tiempo, dedicación y paciencia. Sin su guía no habría sido posible alcanzar esta meta. Gracias por enseñarme a pensar, a construir y a encontrar la seguridad que me hacía falta.

Al Dr. César Coll Salvador por darme la oportunidad de empezar este camino, por crear situaciones que me hicieron expresar ideas nuevas y que me formaron para ser una mejor investigadora. Gracias por creer siempre en mí y todo lo que podía lograr. Gracias por todo tu apoyo.

A la Dra. Frida Díaz Barriga por las increíbles conversaciones y tutorías que pudimos compartir, por su sencillez y su participación incondicional en este trabajo.

A la Dra. Silvia Eugenia Martínez, mi amiga y mi hermana de conocimiento por ser la responsable de una investigación que fue la inspiración para este trabajo. Por las tutorías en diferentes husos horarios, la experiencia de trabajar juntas formando a maestros y por las que vienen en el futuro.

A la Dra. Anna Engel, el Dr. Javier Onrubia, la Dra. Rosa Colomina y la Dra. Teresa Mauri por sus enseñanzas y apoyo durante este proceso

A Antonio Membrive, Daniel Paredes, Deydi Saballa, Esther Nadal, Eva Lordán, Iris Merino, Juan Carlos Castellanos, Milka Meireles y Shamaly Niño por compartir juntos la vida de los doctorandos.

A esas personas tan especiales que hicieron la diferencia:

A Alejandro Gutiérrez Cedeño, José Miguel López García, Maricarmen Namnum de Charfén y Víctor Manuel Reyes Ferriz porque su presencia fue fundamental y por ser quienes hicieron las señales del camino más claras y la carga menos pesada. Gracias por estar presentes, por su apoyo, intervención y consejo.

A Deborah Wedes y Michelle Stanton por su compañía, cariño, los recuerdos del Camino que compartimos y que seguimos compartiendo a la distancia. Gracias por su gran corazón y el aliento que me dieron para seguir adelante.

A mis ex-alumnos, a quienes tuve el honor de enseñar y guiar. Gracias por dejarme ser parte de sus vidas, de aprender de ustedes y por ser la inspiración que me hizo llegar hasta aquí.

A la profesora y sus alumnos que fueron parte de este estudio y que sin su participación no hubiera sido posible.

A las instituciones:

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y a la Secretaría de Educación Pública del Estado de México por todo el apoyo recibido para la realización de este trabajo.

A todos ustedes gracias por acompañarme en este camino que me deja enormes aprendizajes y satisfacciones. Gracias por ser mi soporte y apoyo para llegar a la cima de esta montaña que en muchos momentos, pensé que me era imposible alcanzar

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN **1**

ABSTRACT **3**

INTRODUCCIÓN **5**

CAPITULO I. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN TÉRMINOS DE COMPETENCIAS DESDE UN MARCO CONSTRUCTIVISTA SOCIOCULTURAL Y SITUADO **11**

1.1. Características principales de las prácticas escolares desde una concepción constructivista sociocultural y situada 12
1.2. La evaluación de los aprendizajes como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje 17
1.2.1. Funciones, finalidades y características de la evaluación de los aprendizajes 18
1.2.2. El objeto de evaluación: aquello que es valorado 20
1.2.3. El modo y los responsables de valorar el objeto de evaluación 21
1.3. La perspectiva situada de la enseñanza y el aprendizaje: elementos centrales 24
1.4. Competencias: implicaciones en el proceso de la enseñanza y aprendizaje 26
1.4.1. Una primera aproximación a las competencias 26
1.4.2. Competencias: enseñanza, aprendizaje y evaluación 29
1.5. El Aprendizaje Basado en Proyectos: una metodología para el desarrollo de competencias 32
1.5.1. Características generales del ABPr 33
1.5.2. La evaluación de aprendizajes en términos de competencias en el contexto del ABPr 38
1.5.3. Dificultades para la implementación del ABPr 39
1.6. Las dimensiones y categorías conceptuales para el análisis de las prácticas de evaluación desde la concepción constructivista de orientación sociocultural y una perspectiva situada y auténtica 40

CAPITULO II. LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DESDE LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA **43**

2.1. México bajo el contexto de la RIEB 44
2.2. El aprendizaje del Español desde la RIEB 46
2.2.1. Estándares Curriculares para la asignatura de Español 47
2.2.2. Competencias específicas de la asignatura de Español 48
2.2.3. Organización de los contenidos en Español 49
2.3. El aprendizaje de las Ciencias Naturales desde la RIEB 51
2.3.1. Estándares curriculares para la asignatura de Ciencia Naturales 52
2.3.2. Competencias específicas de la asignatura de Ciencias Naturales 52
2.3.3. Organización de los contenidos en Ciencias Naturales 53
2.4. El Aprendizaje Basado en Proyectos desde la RIEB 56
2.5. La evaluación de aprendizajes en términos de competencias desde la RIEB 57
2.6. Una reflexión crítica ante las reformas educativas 59

CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN **61**

3.1. Finalidad, objetivos y preguntas directrices 62
3.1.1. Finalidad General 62
3.1.2. Objetivos y preguntas directrices 62
3.2. Enfoque Metodológico 64
3.2.1. El paradigma interpretativo o cualitativo 64
3.2.2. El método de estudio de caso 65
3.3. La situación de observación. Delimitación y caracterización del caso objeto de estudio 65
3.3.1. Presentación del caso y criterios para su selección 65
3.4. Caracterización del contexto: centro escolar, profesores y alumnos 66
3.4.1. Procedimientos, instrumentos y registro de los datos 68
3.4.2. Análisis de los datos 72

CAPITULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS: LAS CARACTERÍSTICAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROPUESTAS EN LOS DOCUMENTOS GENERADOS EN EL MARCO DE LA RIEB **83**

4.1. Las características y orientaciones sobre la evaluación de competencias y su progresiva concreción en los diferentes documentos que la orientan 84
4.1.1. Ley General de Educación 84
4.1.2. Normativa general de evaluación para la Educación Básica: Acuerdo 648 87
4.1.3. Plan de Estudios de Educación Básica 2011 89
4.1.4. Programas de Estudio y Guías del Maestro 91
4.1.5. Libro de texto de Español 93

CAPITULO V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS: CARACTERÍSTICAS SOBRE LA PRÁCTICA EVALUATIVA, DIFICULTADES E INFORMACIÓN SOBRE LA RIEB PERCIBIDAS POR LOS PROFESORES RELACIONADAS CON LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS 95

5.1. Caracterización de las prácticas de evaluación de competencias declaradas por el profesorado a partir de la implementación de la RIEB 96
5.2. Dificultades percibidas por el profesorado sobre la evaluación de competencias a partir de la implementación de la RIEB 113
5.3. Información percibida por el profesorado relacionada con los lineamientos de evaluación de competencias establecidos en los documentos generados a partir de la RIEB 122
5.4. Una fotografía de la profesora seleccionada 135
5.4.1. Caracterización de las prácticas de evaluación de competencias declaradas por la profesora a de la implementación de la RIEB 135
5.4.2. Dificultades declaradas por la profesora seleccionada sobre la evaluación de competencias a partir de la implementación de la RIEB 137
5.4.3. Información percibida por la profesora seleccionada relacionada con los lineamientos de evaluación de competencias establecidos en los documentos generados a partir de la RIEB 138

CAPITULO VI. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS: LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DE UNA PROFESORA DE PRIMARIA QUE IMPLEMENTA EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS 141

6.1. El enfoque evaluativo docente 142
6.1.1. Pensamiento docente sobre la enseñanza y el aprendizaje en primaria 142
6.1.2. Pensamiento docente sobre la evaluación en primaria 143
6.1.3. Pensamiento docente sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de competencias en primaria 144
6.1.4. Pensamiento docente sobre las implicaciones de cambio y percepción de necesidades de orientación y capacitación ante la implementación del nuevo currículo 147
6.2. El programa de evaluación 148
6.2.1. Programa evaluativo diseñado durante el ciclo escolar 148
6.2.2. Programa evaluativo diseñado para el proyecto seleccionado: “Hacer un menú” 152
6.2.3. Programa evaluativo implementado para el proyecto “Hacer un menú” 157
6.3. Las situaciones y tareas de evaluación 160
6.4. Implementación y caracterización del proyecto “Hacer un menú” 171

CAPITULO VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 175

7.1. Discusión y conclusiones relativas a las características sobre la evaluación de competencias propuestas en los documentos generados en el marco de la RIEB 176
7.2. Discusión y conclusiones relativas a las características sobre la práctica evaluativa, dificultades e información sobre la RIEB percibidas por los profesores relacionados con la evaluación de competencias 180
7.3. Discusión y conclusiones relativas a las prácticas de evaluación de competencias de una profesora de primaria que implementa el Aprendizaje Basado en Proyectos 186
7.4. Orientaciones y recomendaciones para la mejora de las prácticas de evaluación de competencias en la primaria mexicana 192
7.5. Aportaciones, limitaciones y trabajos futuros 193
7.6. Una síntesis general 196

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 201

9. ANEXOS 213

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 3.1. Diseño de la investigación..... 214
Anexo 3.2. Cuestionario para docentes..... 215
Anexo 3.3. Pauta para el análisis de las prácticas de evaluación basadas en competencias desarrolladas en un proyecto en la primaria mexicana desde una perspectiva constructivista sociocultural y situada..... 229
Anexo 3.4. Transcripción de la entrevista realizada por la investigadora a la profesora del centro escolar para conocer su enfoque evaluativo docente..... 232
Anexo 4.1. Directrices y orientaciones de la evaluación en los documentos derivados de la RIEB..... 237
Anexo 4.2. Cartilla de Evaluación Básica..... 240
Anexo 5.1. Caracterización de la práctica, las dificultades percibidas e información recibida por el conjunto de profesores sobre la evaluación de aprendizajes en términos de competencias..... 241
Anexo 5.2. Caracterización de la práctica, las dificultades e información recibida por la *profesora seleccionada* sobre la evaluación de aprendizajes en términos de competencias..... 243
Anexo 6.1. Caracterización de las prácticas de evaluación de una profesora para evaluar el proyecto "Hacer un menú..... 245
Anexo 6.2. Caracterización del programa evaluativo anual diseñado por la profesora de quinto grado..... 248
Anexo 6.3. Rúbrica de Heteroevaluación..... 262
Anexo 6.4. Rúbrica de Coevaluación..... 263
Anexo 6.5. Presentación Mapa Mental..... 264
Anexo 6.6. Presentación del Producto Final..... 265
Anexo 6.7. Rúbrica de autoevaluación..... 266

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1.1. Triángulo interactivo (Elaboración propia basada en 13
Figura 1.2. Niveles de configuración de la práctica educativa 16
Figura 1.3. Marco de la OCDE para el 2030. 27
Figura 1.4. Conceptos relativos a los niveles de aproximación a las prácticas evaluativas. 41
Figura 1.5. Modelo para el análisis de las prácticas de evaluación de competencias a partir del ABPr 42
Figura 2.1. Mapa curricular de educación básica 46
Figura 3.1. Años de servicio..... 67
Figura 3.2. Nivel educativo del profesorado 67
Figura 3.3. Años de servicio en el centro educativo 68
Figura 3.4. Concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes 77
Figura 3.5. Análisis realizado para la identificación de las situaciones de evaluación en el programa Atlas ti V.7.....78
Figura 4.1. División y características generales de la Ley General de Educación. 84
Figura 5.1. Concepto de competencia 96
Figura 5.2. Concepto de evaluación..... 97
Figura 5.3. Finalidades de la evaluación 98
Figura 5.4. Uso de niveles o criterios al diseñar actividades de evaluación 100
Figura 5.5. Trabajo o producción generados en un proyecto 101
Figura 5.6. Diversos aspectos para la evaluación de aprendizajes en términos de competencias 102
Figura 5.7. Diversos aspectos para la evaluación de aprendizajes en términos de competencias 103
Figura 5.8. Uso de actividades y/o producciones para evaluar sistemáticamente los proyectos..... 104
Figura 5.9. Materiales/documentos para la creación de situaciones y actividades de evaluación..... 105
Figura 5.10. Situaciones, actividades y/o producciones para evaluar contenidos conceptuales 106
Figura 5.11. Situaciones, actividades y/o producciones para evaluar contenidos procedimentales 107
Figura 5.12. Situaciones, actividades y/o producciones para evaluar contenidos actitudinales..... 108
Figura 5.13. Momentos de la evaluación..... 109
Figura 5.14. Adecuación de actividades de autoevaluación..... 110
Figura 5.15. Agentes de la evaluación 111
Figura 5.16. Resumen general de los resultados sobre la caracterización de las prácticas de evaluación de competencias declaradas por el profesorado a partir de la implementación de la RIEB 111
Figura 5.17. Nivel de problemática que les representa a los profesores la evaluación en su conjunto..... 114
Figura 5.18. Dificultades relacionadas con las finalidades de la evaluación..... 115
Figura 5.19. Dificultades relacionadas con el objeto de evaluación..... 116
Figura 5.20. Dificultades relacionadas con el modo de la evaluación..... 117
Figura 5.21. Dificultades relacionadas con los momentos de evaluación..... 118
Figura 5.22. Dificultades relacionadas con los agentes de evaluación..... 118
Figura 5.23. Dificultades relacionadas con la información y comprensión de lineamientos..... 119
Figura 5.24. Dificultades relacionadas con diversos factores 120
Figura 5.25. Resumen general sobre las dificultades percibidas por el profesorado sobre la evaluación de competencias a partir de la implementación de la RIEB..... 121
Figura 5.26. Información sobre las propuestas de la RIEB relacionadas con las finalidades de la evaluación.....123
Figura 5.27. Opinión sobre las propuestas de la RIEB relacionadas con las finalidades de la evaluación.. 124
Figura 5.28. Comprensión de las propuestas de la RIEB relacionadas con las finalidades de la evaluación.....125
Figura 5.29. Información sobre las propuestas de la RIEB relacionadas con el objeto de la evaluación.... 126
Figura 5.30. Opinión sobre las propuestas de la RIEB relacionadas con el objeto de la evaluación..... 126
Figura 5.31. Comprensión de las propuestas de la RIEB relacionadas con el objeto de la evaluación..... 127
Figura 5.32. Información sobre las propuestas de la RIEB relacionadas con el modo de la evaluación.... 128
Figura 5.33. Opinión sobre las propuestas de la RIEB relacionadas con el modo de la evaluación..... 128
Figura 5.34. Comprensión de las propuestas de la RIEB relacionadas con el modo de la evaluación..... 129
Figura 5.35. Información sobre las propuestas de la RIEB relacionadas con los momentos de la evaluación....130
Figura 5.36. Opinión sobre las propuestas de la RIEB relacionadas con los momentos de la evaluación.. 130
Figura 5.37. Comprensión de las propuestas de la RIEB relacionadas con los momentos de la evaluación.....131

Figura 5.38. Información sobre las propuestas de la RIEB relacionadas con los agentes de la evaluación 131
Figura 5.39. Opinión sobre las propuestas de la RIEB relacionadas con los agentes de la evaluación..... 132
Figura 5.40. Comprensión de las propuestas de la RIEB relacionadas con los agentes de la evaluación .. 132
Figura 5.41. Información percibida por el profesorado relacionada con los lineamientos de evaluación de competencias establecidos en los documentos generados a partir de la RIEB..... 133
Figura 5.42. Caracterización de las prácticas de evaluación de competencias declaradas por la profesora seleccionada 135
Figura 5.43. Dificultades declaradas por la profesora seleccionada sobre la evaluación de competencias a partir de la implementación de la RIEB 137
Figura 5.44. Información percibida por la profesora seleccionada relacionada con los lineamientos de evaluación de competencias establecidos en los documentos generados a partir de la RIEB..... 139
Figura 6.1. Mapa global de las situaciones y segmentos de evaluación identificados en el proyecto "Hacer un menú"....159
Figura 6.2. Mapa global de las situaciones de evaluación identificadas en el proyecto: "Hacer un menú". 162
Figura 6.3. Caracterización de la evaluación en el proyecto "Hacer un menú" 173

Tabla 1.1. Formas de regulación en torno a la regulación formativa..... 19
Tabla 1.2. Descripción de las actuaciones en la que se concreta la práctica evaluativa 23
Tabla 1.3. Definiciones del Aprendizaje Basado en Proyectos y elementos constitutivos..... 34
Tabla 2.1. Estándares curriculares establecidos para la educación básica..... 45
Tabla 2.2. Competencias comunicativas específicas de la asignatura de Español 49
Tabla 2.3. Prácticas sociales de lenguaje por ámbito en la asignatura de Español 50
Tabla 2.4. Bloques de estudio en el campo de formación de lenguaje y comunicación..... 50
Tabla 2.5. Ejemplo de un proyecto establecido en el programa de quinto grado..... 51
Tabla 2.6. Competencias específicas para la asignatura de Ciencias Naturales..... 52
Tabla 2.7. Ámbitos en los que se organiza la asignatura de Ciencias Naturales 53
Tabla 2.8. Ejemplo de un bloque de la asignatura de Ciencias Naturales 55
Tabla 2.9. Tipos de proyectos propuestos para el abordaje de la asignatura de Ciencias Naturales..... 57
Tabla 2.10. Tipos de evaluación establecidos en el Plan de Estudios 2011 58
Tabla 3.1. Descripción de la población del centro seleccionado 66
Tabla 3.2. Documentos recolectados durante la primera fase 69
Tabla 3.3. Actividades realizadas durante el proyecto: "Hacer un menú" 72
Tabla 3.4. Actuaciones realizadas durante la recogida de datos..... 72
Tabla 3.5. Protocolo para el análisis de los documentos de la RIEB que rigen las prácticas de evaluación en términos de competencias 73
Tabla 3.6. Dimensiones y categorías de análisis para el análisis del cuestionario 74
Tabla 3.7. Pauta para el análisis del enfoque evaluativo docente 76
Tabla 3.8. Pauta para el análisis del programa de evaluación 78
Tabla 3.9. Pauta para el análisis de las situaciones de evaluación 79
Tabla 3.10. Pauta para el análisis de las tareas de evaluación 81
Tabla 4.1. Descripción general de los capítulos en donde se presentan lineamientos sobre evaluación 85
Tabla 4.2. Criterios de acreditación y promoción para el nivel de primaria..... 88
Tabla 4.3. Secciones y características de los proyectos establecidos en el libro de texto de Español 93
Tabla 6.1. Ubicación temporal y duración del total de proyectos diseñados durante el ciclo escolar 2012-2013. 150
Tabla 6.2. Tarea establecida durante la situación de evaluación 3 153
Tabla 6.3. Ubicación temporal y duración del total de proyectos diseñados durante el ciclo escolar 2012-2013..156
Tabla 6.4. Características de TiSE I: recuperación de conocimientos previos 164
Tabla 6.5. Características de TiSE II: evaluación entre alumnos..... 166
Tabla 6.6. Características de TiSE III: comprobación de lo aprendido..... 167
Tabla 6.7. Características de TiSE IV: autoevaluación de lo aprendido 169
Tabla 6.8. Análisis global del proyecto "Hacer un menú"..... 170
Tabla 7.1. Objetivo 1 y preguntas directrices..... 176
Tabla 7.2. Objetivo 2 y preguntas directrices..... 180
Tabla 7.3. Objetivo 3 y preguntas directrices..... 187

RESUMEN

Esta investigación tiene como finalidad comprender las prácticas evaluativas de algunos profesores de la primaria mexicana, de acuerdo con el currículum generado desde la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) basado en competencias y organizado en torno al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr); considerando las dificultades a las que se enfrentan dichos profesores y formulando propuestas de actuación para mejorarlas.

Los objetivos se dirigen a: i. Caracterizar los planteamientos sobre la evaluación propuestos en los documentos de la RIEB en contraste con un modelo constructivista sociocultural y situado; ii. Caracterizar las prácticas evaluativas que los profesores de un centro de educación primaria declaran utilizar, así como las dificultades que manifiestan presentar durante este proceso y la información recibida al respecto; y iii. Caracterizar la práctica evaluativa de una profesora del mismo centro educativo durante el desarrollo de un proyecto de Español.

La tesis se fundamenta en un marco constructivista de naturaleza sociocultural y situado. Se adoptó un enfoque cualitativo tomando el estudio de casos como estrategia metodológica. Los participantes fueron doce profesores de un centro escolar en Metepec, México. Se establecieron tres fases de recogida y análisis de los datos. En la primera fase se exploraron cinco documentos que deberían ser utilizados por dichos profesores: i. Ley General de Educación (LGE/2011, de 21 de junio), ii. Acuerdo 648 por el que se establecen las normas generales para la evaluación, acreditación promoción y certificación en la educación básica (DOF, 2012), iii. Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a), iv. Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b) y v. Libros de texto de Español (SEP, 2011c)-. En la segunda fase se aplicó un cuestionario en el que el profesorado caracterizó su práctica evaluativa, sus dificultades y la información sobre la evaluación que fue proporcionada por la RIEB. En la tercera fase se analizó la práctica de una profesora durante un proyecto en la asignatura de español vinculado a un tema de Ciencias Naturales, titulado “Hacer un menú”.

Los datos obtenidos en las dos primeras fases se analizaron a través de una serie de dimensiones y categorías–*finalidades, agentes, objeto, modo y momentos*- en relación con la evaluación de competencias derivadas del marco teórico. En la tercera fase se usó un modelo para el estudio de las prácticas evaluativas desde cuatro ámbitos de indagación –*enfoque evaluativo docente,*

programa, situaciones y tareas de evaluación- desarrollada por Coll y colaboradores (1998)[1] y adaptada por Martínez (2014).

Los resultados muestran la existencia de diferentes grados de concreción en los documentos analizados. En el caso de los más utilizados por los profesores -Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011a), y Libro de texto de Español (SEP, 2011b)- no se aprecia información suficiente para orientar su práctica evaluativa. Asimismo, hallamos cierto nivel de congruencia entre las directrices sobre el proceso evaluativo y el marco teórico de referencia de nuestro estudio. Por otra parte, el profesorado de primaria manifiesta tener una elevada comprensión de la evaluación de competencias y una práctica evaluativa coherente tanto con los lineamientos de la reforma educativa como con el marco teórico. Sin embargo, a pesar de que indican disponer de suficiente información sobre el tema, los profesores afirman tener dificultades para implementarlo en la práctica.

Con respecto a la práctica evaluativa analizada los resultados muestran que la profesora tiene un enfoque evaluativo que se sitúa en un polo pedagógico puro (Coll y Remesal, 2009) pues hay predominio del componente regulativo de la evaluación. El programa de evaluación mantiene cierta coherencia entre los tipos de situaciones de evaluación diseñados –*TiSED*- y aquellos concretados en el aula. Asimismo, se identifican cuatro tipos de situaciones de evaluación -*TiSE*- diferenciados en función de sus finalidades (regular la enseñanza, el aprendizaje, etc.) y los agentes implicados en la evaluación (profesor o alumnos que autoevalúan su trabajo o el de sus compañeros). Finalmente, se constata que el proyecto implementado presenta elementos congruentes con la literatura especializada sobre el ABPr, aunque otros deberían mejorarse para una óptima implementación esta estrategia.

En conjunto los resultados reflejan la necesidad de ofrecer al profesorado mayor orientación y seguimiento -en los documentos y en la práctica que implementan- para la mejora de las prácticas evaluativas en la educación primaria.

[1] Proyecto: *Actividad conjunta, estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares*, subvencionado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica del M.E.C. (PB95-1032). Periodo del proyecto: 1996-1998. Investigador principal: César Coll. Miembros del equipo: Elena Barberà, Rosa Colomina, Teresa Mauri, Mariana Miras, Javier Onrubia, Mª J. Rochera, Isabel Solé y Enric Valls. Estudiantes de doctorado colaboradores: Nuria Castells, Mila Naranjo, José Ramón Lago y Ana Remesa

ABSTRACT

The purpose of this research is to understand the assessment practices of some teachers in the Mexican elementary school, according to the curriculum generated by the Basic Education Reform (RIEB) which is based in a competency approach and organized around the Project-Based Learning methodology (ABPr); considering the difficulties faced by these teachers and formulating some recommendations to improve them.

The objectives are: i. To characterize the guidelines on the assessment process proposed in the documents generated from the RIEB in contrast with a sociocultural and situated constructivist model; ii. To characterize the assessment practices that the teachers of an elementary school declare to use, as well as the difficulties that they present during this process and the information received in this regard; And iii. To characterize the evaluative practice of a teacher in the same elementary school during the development of a Spanish project.

The thesis is based on a constructivist framework of sociocultural and situated nature. A qualitative approach was adopted, taking the case study as a methodological strategy. The participants were twelve teachers from an elementary school in Metepec, Mexico. Three phases of data collection and analysis were established. In the first phase, five documents that should be used by the teachers of the school were explored: i. Ley General de Educación (LGE/2011, de 21 de junio), ii. Acuerdo 648 por el que se establecen las normas generales para la evaluación, acreditación promoción y certificación en la educación básica (DOF, 2012), iii. Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a), iv. Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b) y v. Libros de texto de Español (SEP, 2011c)-. In the second phase, a questionnaire in which the teachers characterize their assessment practices, the difficulties they present and the information about the evaluation that was provided by the RIEB was applied. In the third phase, the assessment practice of a teacher during a project in the subject of Spanish linked to a topic of Science, entitled "To Make a Menu" was analyzed.

The data obtained in the first two phases were analyzed through a series of dimensions and categories -*purposes, agents, object, mode and moments*- in relation to the competency assessment derived from the theoretical framework. In the third phase, a model was used to study the assessment practices from four areas of inquiry – *evaluative focus, assessment program, assessment situations and assessment tasks* - developed by Coll and collaborators (1998)[1] and adapted by Martínez (2014).

The results show different degrees of concreteness in the analyzed documents. In the case of those most used by teachers -Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011a), y Libro de texto de Español (SEP, 2011b)- insufficient information is available to guide their assessment practices. Likewise, we find a certain level of congruence between the guidelines on the assessment process and the theoretical frame of our study. On the other hand, the elementary school teachers show a high understanding of competency assessment and a consistent assessment practice both with the educational reform guidelines and with the theoretical framework. However, despite the fact that they have enough information on the subject teachers say they also have difficulties implementing it in their practice.

In regards to the analyzed assessment practice, the results show that the teacher has an assessment approach situated in a pure pedagogical pole (Coll and Remesal, 2009) because there is predominance of the regulative component of the assessment process. The assessment program maintains certain coherence between the types of assessment situations designed -*TiSED*- and those that are concreted in the classroom. It also identifies four types of assessment situations -*TiSE*- differentiated according to their purpose (regulate teaching, learning, etc.) and the agents involved in the assessment activities (teacher or students who self-evaluate their work or the work of their peers). Finally, it is verified that the implemented project presents elements that are congruent with the specialized literature on ABPr, although other features should be improved for an optimal implementation of this methodological strategy.

Overall, the results reflect the need to offer teachers more guidance and follow-up -in the reference documents and in their own practice - to allow the improvement of the assessment practices in the elementary education.

INTRODUCCIÓN

Actualmente las sociedades del mundo experimentan variados cambios ya sean políticos, económicos y/o sociales. De la misma forma, el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación, su alcance y difusión, requiere que los futuros ciudadanos cuenten con las herramientas y competencias necesarias para enfrentarse a un sinnúmero de retos. Así, se define un contexto en el cual es preciso que dichos ciudadanos se conviertan en los creadores y generadores de nuevos conocimientos, donde se promueva el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo equilibrado de las naciones.

Para lograr lo anterior, desde 1990 con la Conferencia Mundial sobre "Educación para Todos" celebrada en Jomtien, Tailandia, se desarrollaron diferentes objetivos y propuestas para mejorar la educación que los niños reciben en las escuelas mediante la transformación de los sistemas educativos y la implementación de un enfoque basado en competencias. En ese sentido, Delors (1996) establece los 4 pilares de la educación -aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a conocer- en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI con el fin de ofrecer las competencias necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida en el escenario educativo. De esta forma, y también gracias a foros como el de Dakar o la Cumbre del Milenio en el año 2000, se establecieron los objetivos de desarrollo para el 2015 conocidos como "Objetivos de desarrollo de la ONU para el milenio" en el que se destaca el logro de una enseñanza primaria universal.

Ante eventos como los antes mencionados, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) centró su atención en la enseñanza y aprendizaje de competencias básicas, con el fin de mejorar la calidad y la equidad de los sistemas educativos. Para esta organización es imprescindible que los individuos sean capaces de comprender la gran cantidad de información que está disponible en nuestros tiempos, dominar tecnologías de información y comunicación -que están en constante desarrollo-, y al mismo tiempo, tener la capacidad de enfrentarse y solucionar los desafíos que se les presentan día con día considerando que, en las sociedades actuales, dichas situaciones son cada vez más complejas.

Es por lo anterior que la OCDE consideró que las personas requieren de ciertas destrezas y habilidades que ayuden a alcanzar sus objetivos y en consecuencia, que permitan el óptimo desarrollo del país en el que habitan, lo que implica un importante desarrollo de competencias. Es así como en 1997 se creó el proyecto DeSeCo (OCDE, 2002) cuya finalidad es la definición y

selección de competencias que son consideradas esenciales para la vida de las personas y para el adecuado funcionamiento de las sociedades. Este proyecto está directamente relacionado con el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) el cual es un esfuerzo de colaboración por parte de todos los países miembros de la OCDE y tiene por objetivo *"estudiar la evolución de los resultados de los sistemas educativos a través de los logros de los alumnos. PISA trata de proporcionar nuevas bases para el diálogo político y la colaboración en la definición y adopción de los objetivos educativos y de las competencias que son relevantes para la vida adulta"* (OCDE, 2006:11). PISA es un estudio comparativo que evalúa ciertas competencias clave, se realiza cada tres años para medir el rendimiento educativo de los alumnos de 15 años próximos a finalizar la educación obligatoria en sus países de origen, -en el caso de México este momento se da en 3° de secundaria-. En la actualidad la OCDE desarrolla un marco que tiene como finalidad proporcionar las ayudas necesarias que permitan moldear los aprendizajes de los niños y niñas para el 2030. Dicho marco incluye cuatro propuestas: i. Una evolución acelerada del currículum tradicional para la creación de nuevos conocimientos; ii. Repensar las habilidades, valores, y actitudes que dan forma al comportamiento –incluyendo conductas discriminatorias-; iii. Habilidades para reflexionar en torno a las formas individuales de aprender; y iv. El logro de competencias clave como la autonomía (OCDE, 2016).

A partir del contexto internacional, que fue brevemente revisado en líneas anteriores y de los cambios políticos, sociales y económicos por los que particularmente México atraviesa en la actualidad, se inició un proceso de reforma a través de la implementación de la Reforma Integral de Educación Básica –RIEB-: en el 2004 con preescolar, a partir de 2006 en secundaria y desde el 2009 en primaria, siendo el ciclo escolar 2011-2012 la culminación de su generalización.

Esta reforma tiene por objetivo la articulación de los tres niveles que conforman la educación básica: preescolar, primaria y secundaria. Establece un enfoque por competencias, dispone especial énfasis en el logro de estándares curriculares –indicadores basados en PISA- así como de aprendizajes esperados –establecidos en las asignaturas- y sugiere el Aprendizaje Basado en Proyectos –de ahora en adelante ABPr- como la metodología para el trabajo en el aula (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011a; 2011b). Asimismo, otorga un papel relevante a la evaluación formativa, la cual es concebida como parte fundamental del proceso de enseñanza y establece que debe conducir, simultáneamente, al mejoramiento del aprendizaje y a un mejor desempeño docente. Propone que sea una fuente de aprendizaje y que al mismo tiempo, permita detectar el rezago escolar de manera temprana con la finalidad de desarrollar estrategias de atención y retención que garanticen el aprendizaje de los alumnos y su permanencia en el sistema educativo durante el trayecto formativo (SEP, 2011a).

Ahora bien, el éxito de una reforma educativa depende de las actuaciones que lleven a cabo los profesores en el aula para concretarla (Ruiz Cuéllar, 2012) considerando que un cambio curricular no sólo implica la repetición de los lineamientos adscritos al discurso oficial (Cossío y Hernández, 2016). Las innovaciones realizadas en el ámbito educativo mexicano han representado un desafío para los profesores de primaria, en tanto que se han enfrentado a una transformación -de fondo y de forma- del proceso de enseñanza y aprendizaje, redimensionando el papel que tiene la evaluación en dicho proceso. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados por los profesores, continúan existiendo inconsistencias en cuanto a la valoración de competencias. Al respecto, diversos autores (Brown y Remesal, 2012; Coll y Remesal 2009; Gómez y Miralles, 2013; Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012; Mercado y Martínez-Rizo, 2014 y Remesal, 2009; 2011), muestran que la evaluación, -en los diferentes niveles escolares, incluyendo la primaria-, sigue centrada en la memorización de contenidos conceptuales con preguntas de bajo nivel cognitivo dejando de lado la comprensión, el uso y la movilización de conocimientos, elementos fundamentales en la conceptualización de competencia, como veremos posteriormente.

Por su parte, algunos estudios (García y Villalobos, 2012 y Martínez, 2014) apuntan a que si bien, profesores dominan los principales planteamientos psicopedagógicos derivados de la reforma curricular, aún no logran concretarlos en el aula. En esa línea, autores como Acuña, Irigoyen, Jiménez y Noriega (2012), Martínez, (2014), así como Moreno y Rochera (2015) hacen hincapié en que las concepciones y pensamientos del profesorado alrededor de la evaluación tienen influencia en lo que se termina implementando y desarrollando en el aula. En otras palabras, podríamos decir que a pesar de que el profesorado conoce los lineamientos sobre la evaluación éstos se quedan únicamente en el discurso, lo que deriva en una situación que es necesario atender si el objetivo es transformar y mejorar las prácticas evaluativas que incorporan los profesores en sus aulas.

En este contexto, consideramos relevante el desarrollo de investigaciones dirigidas hacia el estudio de las prácticas evaluativas que los profesores de primaria implementan en aula desde un marco que nos permita caracterizarlas -considerando su complejidad y componentes esenciales- y profundizar en ellas. Tal y como lo señalan Hargreaves, Earl, Moore y Manning (2001), la evaluación permite controlar y dar seguimiento a la reforma puesto que es un instrumento que promueve la mejora de la práctica educativa y proporciona una mayor credibilidad a los resultados que se derivan de ella –sean estos a mayor o menor escala-.

En concreto, esta investigación es un paso inicial para configurar una propuesta que permita transformar de manera positiva la forma de evaluar en el aula y por ende, optimizar la práctica docente y mejorar el logro académico de los alumnos en el nivel de primaria.

El trabajo que presentamos se divide en dos partes que contienen siete capítulos. La primera parte se compone de los dos primeros capítulos en los que revisamos el planteamiento teórico y contextual de nuestro estudio.

En el *Capítulo* I exponemos el marco de referencia adoptado que guía nuestra investigación y que nos permite analizar nuestro objeto de estudio desde una visión constructivista, sociocultural y situada. Se deriva de dos enfoques: la Concepción Constructivista de la Enseñanza y el Aprendizaje –CCEA- y la perspectiva situada.

El *Capítulo II* hace referencia a las características en torno a la enseñanza, aprendizaje y evaluación desde el currículum de la primaria mexicana de acuerdo con los lineamientos de la RIEB.

La segunda parte del trabajo se compone de 5 capítulos en los que revisamos la metodología que seguimos –desde su justificación hasta el análisis de los datos-, los resultados obtenidos y las conclusiones que se derivan de ellos.

En el *Capítulo III* revisamos las principales características del diseño metodológico que nos permite abordar el objeto de estudio. Iniciando con la finalidad general, los objetivos y sus respectivas preguntas directrices, el enfoque asumido, la descripción y justificación del caso así como los instrumentos para la recogida de datos y su análisis.

En el *Capítulo IV* iniciamos la presentación de resultados con aquellos que hacen referencia al Objetivo I dirigido a profundizar en las directrices alrededor de los lineamientos sobre la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias establecidos en los documentos derivados de la RIEB.

En el *Capítulo V* presentamos los resultados en torno al Objetivo 2 orientado a conocer la caracterización que los profesores de un centro educativo hacen de su práctica evaluativa, las dificultades que les representa desarrollarla y la información y el conocimiento que tienen sobre los lineamientos sobre la evaluación desde la implementación de la reforma educativa.

En el *Capítulo VI* describimos las características de la práctica evaluativa de una profesora de 5º grado de primaria –seleccionada del conjunto de profesores del centro educativo- mientras desarrolla junto con sus alumnos un proyecto sobre el diseño y la elaboración de un menú alimenticio dirigido a personas con características específicas, a partir de un análisis que fue realizado gracias a un modelo que considera cuatro ámbitos de indagación –enfoque, programa, situaciones y tareas de evaluación-.

Por último, en el Capítulo VII exponemos la discusión y las conclusiones derivadas de los principales resultados identificados a lo largo de este estudio.

CAPITULO I. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN TÉRMINOS DE COMPETENCIAS DESDE UN MARCO CONSTRUCTIVISTA SOCIOCULTURAL Y SITUADO

Ante los profundos y continuos cambios que el mundo experimenta, las prácticas escolares se enfrentan a múltiples retos y desafíos. Como consecuencia, es necesario la adopción de enfoques que den soluciones apropiadas y acordes a este escenario en constante transformación. En ese sentido, la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar –de aquí en adelante CCEAE- así como la perspectiva situada, representan algunas de las tendencias actuales que nos permiten profundizar en los diferentes niveles en los que se configuran las prácticas educativas para lograr una mejor comprensión de ellas y a partir de ello, estar en condiciones de proponer orientaciones para su mejora.

Por ello, a continuación revisaremos los principales rasgos de estas dos perspectivas que constituyen el fundamento teórico de este trabajo, con la finalidad de ofrecer una mirada profunda que nos permita aproximarnos a las prácticas evaluativas y comprenderlas en profundidad.

1.1. Características principales de las prácticas escolares desde una concepción constructivista sociocultural y situada

El marco conceptual en el que nos situamos propone una estructura jerárquica integrada por tres niveles explicativos que representan la columna vertebral de la CCEA. El primero de ellos hace referencia a la naturaleza *social y socializadora* de la educación escolar, el segundo corresponde a los *procesos de construcción del conocimiento* en contextos instruccionales, mientras que el tercero se relaciona, directamente, con los *procesos de enseñanza y aprendizaje* (Coll, 2001). Se postula que la educación escolar, por sí misma, constituye una práctica social pues implica el desarrollo de una persona en un contexto determinado con características y formas culturales propias. Es un instrumento de ayuda cuyo objetivo es la adquisición de las formas culturales y saberes específicos –que involucran un proceso de construcción o reconstrucción-, que permitan a los individuos más jóvenes insertarse a la sociedad a la que pertenecen, potenciando su evolución como seres humanos. Asimismo, la educación escolar se encarga de cumplir con las dinámicas que se desarrollan en una sociedad tales como: el orden económico y social, así como la formación de los futuros ciudadanos atendiendo a las demandas sociales, culturales y laborales (Coll, 2001; Mauri, Rochera, 2010).

El segundo nivel, pone de relieve el proceso del aprendizaje enmarcado en un escenario escolar. En dicho proceso encontramos un despliegue de relaciones complejas entre sus tres componentes fundamentales: *alumnos, contenidos y profesor.*

La actividad mental constructiva que es desplegada por los *alumnos* tiene lugar durante el proceso de aprendizaje y constituye el elemento mediador entre los contenidos que son objeto de enseñanza y la construcción que terminan haciendo de los mismos. A su vez, dichos *contenidos* –

en torno a los cuales se despliega la actividad mental constructiva y de los que los alumnos poseen cierto grado de elaboración- representan los saberes y formas culturales aceptados socialmente. Ahora bien, es en este escenario que el *profesor* ofrece las ayudas necesarias que permitan a los alumnos construir significados y atribuir sentido a lo que se desarrolla en el aula.

De la interrelación de estos tres componentes nace la figura del *triángulo interactivo*, núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje –ver figura 1.1-, y en el cual se desarrolla la actividad conjunta o *interactividad,* es decir las formas que adoptan las actuaciones entre profesores y alumnos alrededor de los contenidos y tareas de aprendizaje (Coll, 2001; Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Coll, Onrubia, Mauri, 2008).

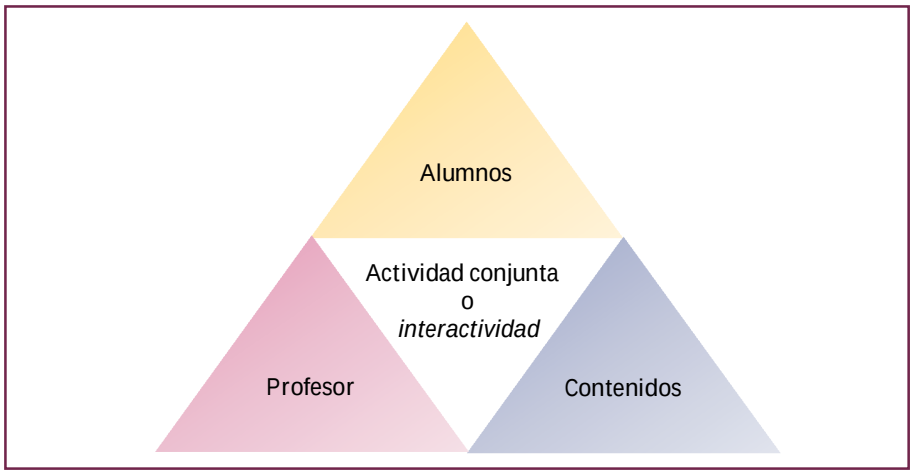


Figura 1.1. Triángulo interactivo (Elaboración propia basada en (Coll, 200a1; Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Coll, Onrubia, Mauri, 2008).

En el último nivel, que forma parte de la estructura jerárquica de la CCEAE, encontramos los procesos intrapsicológicos e interpsicológicos que subyacen a los procesos de enseñanza y de aprendizaje: el *proceso de construcción de conocimientos* y los *mecanismos de influencia educativa.* A continuación, incluimos una sucinta explicación de cada uno de ellos.

Procesos de construcción de conocimiento

Podemos organizar estos procesos en dos bloques. En el primero, se incluyen aquellos relacionados con la *construcción de conocimientos y atribución de sentido,* mientras que en el segundo, a aquellos que hacen referencia a la *revisión, modificación y construcción de esquemas de conocimiento,* en los que se integran los significados y sentidos realizados por los alumnos (Coll, 2001).

En cuanto a los primeros, la CCEAE establece que para el logro de los aprendizajes es necesario considerar lo que los alumnos son capaces de hacer y aprender en un momento determinado –estado inicial-, y lo que son capaces de hacer con ayuda de otras personas, tomando en cuenta su nivel cognitivo, intereses, motivaciones, actitudes y expectativas construidas en experiencias previas de aprendizaje. Asimismo, señala que el factor clave en el aprendizaje descansa en el *nivel de significatividad* con el que los alumnos adquieren los contenidos que son objeto de enseñanza y *el sentido* que atribuyen a esos contenidos. Dicho nivel depende de las relaciones sustantivas que los alumnos puedan establecer entre los nuevos contenidos y sus experiencias previas -que cuanto más complejas sean tendrán como consecuencia aprendizajes más funcionales-. De ahí se deriva el objetivo más ambicioso de la educación escolar: *aprender a aprender* o, dicho de otro modo, la capacidad de los alumnos de realizar aprendizajes significativos en diversas situaciones y circunstancias (Coll, 1999; 2001).

Por su parte, los procesos del segundo bloque corresponden al conjunto de esquemas de conocimiento interrelacionados - estructura mental del alumno-, los cuales son revisados, modificados y construidos a partir de la educación escolar e incluyen fases de equilibrio, desequilibrio y restablecimiento del equilibrio. Estas últimas dos fases conducen a momentos necesarios y relevantes para el proceso de aprendizaje, a través de las confusiones, errores e incomprensiones que presentan los alumnos en torno a los nuevos contenidos que deben llevar a la adquisición de aprendizajes significativos.

Mecanismos de influencia educativa

La clave para comprender la construcción de conocimientos y la atribución de sentido que realizan los alumnos radica en la actividad conjunta, que tiene lugar en el triángulo interactivo (Coll, 1988; 2001). Durante dicha actividad conjunta se ejerce lo que, desde la CCEAE, se conoce como *influencia educativa* –mediación que hace el profesor entre la actividad mental constructiva de los alumnos y los saberes colectivos y culturales-. Es a partir de ella que se logra la sincronización entre los significados que construye el alumno y los significados que contienen los contenidos escolares.

La influencia educativa se entiende en términos de la ayuda que el profesor proporciona a la actividad mental constructiva del alumno. Esta ayuda no es una constante, se ajusta gradualmente al proceso de construcción de significados y atribución de sentido sobre los contenidos de aprendizaje. En otras palabras, hay un *ajuste de la ayuda educativa*, lo cual no conduce a una única metodología didáctica eficaz puesto que se concreta en diversos métodos en función de los casos y las circunstancias- (Coll, 2001). En ese sentido, y de acuerdo con Coll (1999), una enseñanza que

siga el principio de ajuste de la ayuda educativa debe presentar tres características: i. Ofrecer formas y niveles cualitativos y cuantitativos; ii. Lograr la evolución de los niveles y las formas de las ayudas –combinándolas, aumentándolas, etc.- al tiempo que se adaptan a las actuaciones de los alumnos; y iii. Plantear retos que sean abordables por los alumnos a partir de las competencias disponibles.

Ahora bien, desde este marco de referencia, podemos identificar tres fuentes principales de influencia educativa: i. La que se inicia con el profesor y se ejerce a través de las interacciones que mantiene con los alumnos; ii. La que se inicia con los compañeros y se ejerce a través de las interacciones que mantienen los alumnos entre sí; y iii. La que se inicia en la organización y funcionamiento de la institución escolar.

Es así como los mecanismos de influencia pueden definirse como: "*los mecanismos interactivos mediante los cuales, y gracias a los cuales, profesores y compañeros consiguen ajustar su ayuda al proceso de construcción de significados y atribución de sentido que llevan a cabo los alumnos, en el transcurso de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje*" (Coll, 1997: 479). En el caso de la actividad conjunta que tiene lugar entre profesor, alumno y contenido, los mecanismos de influencia educativa más estudiados por la CCEAE son: la cesión y traspaso progresivo de control y la responsabilidad del aprendizaje del profesor hacia los alumnos, y la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos.

Si bien el estudio de los mecanismos de influencia educativa, en el contexto de aula, permite analizar la práctica educativa para lograr una mejor conceptualización de los procesos educativos formales, es fundamental hacer un análisis de aquellos niveles que de alguna u otra forma intervienen en las actuaciones que el profesor termina concretando en el aula, puesto que es desde ellos que inicia su configuración (Coll 1994; Coll y Onrubia 1999a; 1999b). Al respecto, Coll (1994) señala que es necesario considerar como mínimo cuatro niveles implicados en la práctica educativa: i. La organización social, política, económica y cultural; ii. El sistema educativo; iii. El centro escolar; y iv. El aula.

El primero, hace referencia a la estructura de clases socioculturales, el régimen político, el papel de conocimiento y los valores dominantes que influyen en la función social que se atribuya a la escuela. El segundo nivel se corresponde con aquellas decisiones que se toman con respecto al sistema educativo, su estructura, el papel del Estado en su gestión, los años de escolaridad obligatoria, o los saberes que se decida incluir en el *currículum*, siendo éstos algunos de los factores que condicionarán lo que suceda en los centros educativos y, con ello, los aprendizajes del aula (Marchesi y Martín, 1998). El tercer nivel se relaciona con la estructura, organización y

funcionamiento de los que se dote la comunidad escolar, y especialmente el equipo de profesores de un centro educativo, mientras que el cuarto y último nivel encontramos al profesor, los alumnos y los contenidos que son objeto de enseñanza y aprendizaje. En cada uno de estos niveles –ver figura 1.2-, el triángulo interactivo será la unidad de análisis que permita explorar la influencia educativa que opera en ellos, y explicar su mayor o menor eficacia (Martín y Mauri, 2001).

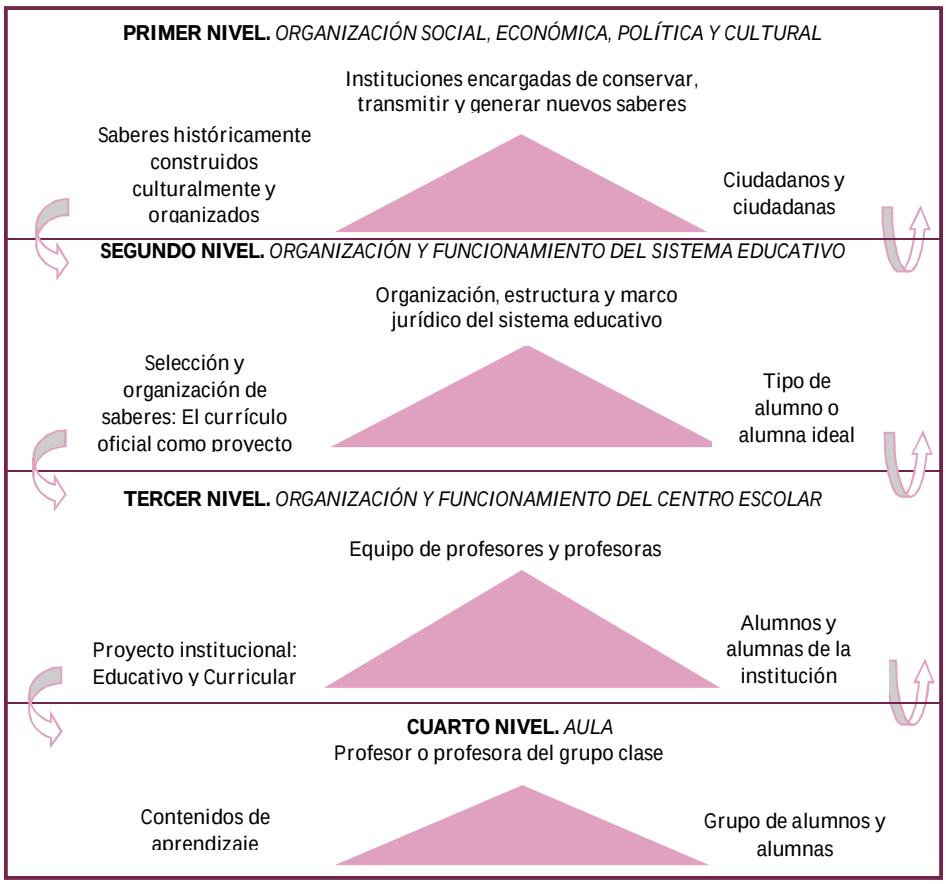


Figura 1.2. Niveles de configuración de la práctica educativa (Elaboración propia basada en Coll, 1994).

Para concluir con este primer apartado y como introducción al siguiente, consideramos necesario hacer una revisión de dos conceptos que, si bien han sido mencionados en esta presentación, no han sido concretados por completo, nos referimos a los términos de *enseñanza* y *de aprendizaje.*

Desde la CCEAE entendemos el *aprendizaje* como un proceso de construcción de conocimiento por parte del alumno, mientras que la *enseñanza* se define como el proceso de guía y mediación, concretado en términos de ayudas, que el profesor ofrece al alumno para el lograr de dicha construcción. Estos dos procesos resultan inseparables, pues la construcción individual de significados por parte del alumno está estrechamente interrelacionada con la actividad conjunta que se desarrolla cuando profesores y alumnos, en el entorno del aula, realizan las tareas escolares o se acercan a los contenidos de aprendizaje (Coll, 2001).

En este escenario, en el que los profesores ofrecen a los alumnos las ayudas necesarias para lograr determinados aprendizajes, donde la *evaluación* de los mismos adquiere una importancia relevante.

1.2. La evaluación de los aprendizajes como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje

La *evaluación,* desde un sentido amplio, puede definirse como la emisión de un juicio de valor sobre las consecuencias de una acción proyectada o realizada desde una determinada parcela de la realidad (Hadji, 1992).

Ahora bien, desde el marco teórico en el que se fundamenta este trabajo, la *evaluación dentro de la educación escolar* podemos entenderla como la valoración de las adquisiciones realizadas por los alumnos, como resultado de su participación en actividades de enseñanza y aprendizaje. Se concibe, fundamentalmente, como un instrumento de ayuda a la construcción del conocimiento (Coll, Martín y Onrubia, 2001), indisociable del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, se asume que enseñanza, aprendizaje y evaluación son procesos interrelacionados que constituyen una unidad indisoluble.

De acuerdo con Mauri y Miras (1996), la evaluación es un proceso que implica tres elementos fundamentales:

i. *Emisión de un juicio de valor*. Su objetividad depende de tres factores: claridad con la que se definen los criterios e indicadores –observables-, con los cuales se puede formular el juicio valorativo, precisión, y fiabilidad de los procedimientos utilizados y los instrumentos con los que se identifica la presencia o ausencia de los indicadores (Coll et al., 2001).

ii. *Toma de decisiones*. Implica el uso del juicio de valor emitido, considerando que se evalúa *algo* pero de igual forma se evalúa *para algo* (Coll y Onrubia, 1999a).

iii. *Componente comunicativo*. No es un factor que se añade a la evaluación cuando ésta se termina. La intencionalidad comunicativa de la evaluación –expresión que hace referencia tanto a los destinatarios del juicio evaluativo como a los usos que se espera hagan de él-, preside todo el proceso e influye en todos sus componente. Así, la puesta en relieve de la dimensión comunicativa implica considerar cómo se comunica el juicio evaluativo, a quién se comunica y para qué se comunica (Coll et al., 2001, Mauri y Barberà, 2007), lo que nos lleva a las funciones y finalidades de la evaluación de los aprendizajes.

1.2.1. Funciones, finalidades y características de la evaluación de los aprendizajes

De acuerdo con la CCEAE, la evaluación de los aprendizajes es una actividad que presenta dos funciones, que confluyen y se entrelazan entre sí, atendiendo a distintas finalidades: una *función social* y una *función pedagógica* (Coll et al., 2001).

La primera presenta finalidades de rendición de cuentas o *accountability*. Se vincula a la naturaleza social y a la función socializadora de las prácticas educativas escolares. Recordemos que la educación escolar presenta metas sociales que vehiculan un cierto proyecto de sociedad y de persona, y que se orientan a promover y facilitar la adecuada socialización e inserción social de los alumnos (Coll, 2001). Como consecuencia, funge como un proceso de control social ante el logro o no de dichas metas, y de ahí deriva la necesidad de dotarse de instrumentos de evaluación que informen sobre el nivel de desarrollo y aprendizaje alcanzado por los alumnos, y que permitan acreditar ante la sociedad la capacitación que dicho nivel implica.

La evaluación con función social, especialmente aquella con finalidad acreditativa, tiene una influencia relevante en lo que se enseña y cómo se enseña, y por lo tanto, en lo que aprenden los alumnos. Si la acreditación es fruto de la evaluación de una amplia variedad y tipología de contenidos, en situaciones diversas que exigen procesos cognitivos de alto nivel, si reposa en decisiones colegiadas de los equipos de profesores con la mirada puesta en la máxima promoción posible de los alumnos, resulta un instrumento para favorecer la calidad de los procesos educativos. No obstante, si las decisiones se basan en situaciones y contenidos de evaluación restrictivos, que remiten al recuerdo y la memorización, si no exigen una visión de conjunto y de futuro, si atienden estrictamente a la selección, entonces la acreditación supone un obstáculo no sólo para los alumnos sino para la calidad de los procesos de que es consecuencia (Mauri y Miras, 1996). En cuanto a la función pedagógica, tiene como propósito ofrecer información útil y relevante para optimizar la práctica educativa y tomar decisiones con respecto al desarrollo posterior de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta evaluación con fines pedagógicos puede presentarse en diferentes momentos –al *inicio, durante el desarrollo o final*- y tener como consecuencia diferentes tipos de decisiones –*regulación de la enseñanza y/o regulación el aprendizaje*-.

De acuerdo con Coll et al. (2001), la *evaluación inicial*, como su nombre lo indica, se presenta al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de adaptar las características de la enseñanza a los alumnos o de guiarlos hacia un tipo de enseñanza más acorde con sus necesidades educativas, en concreto, se trata de una evaluación diagnóstica. Por su parte, la evaluación que se desarrolla durante el proceso de enseñanza y aprendizaje mejor conocida como *continua,*

formativa o reguladora, tiene como finalidad conocer la evolución del proceso de aprendizaje en relación con las características de la acción didáctica, a medida que van avanzando las tareas. El resultado que se desprende de este tipo de evaluación se dirige a la *regulación* de la enseñanza y el aprendizaje. Por un lado, orienta al profesor para la toma decisiones que le permitan regular su actividad docente *-evaluación formativa-* y por otro, ayuda al alumno a regular su proceso de aprendizaje *-evaluación formadora-.* Uno u otro tipo de regulación permite la implicación de los alumnos en los procesos de evaluación para convertirlo en un aprendiz experto y autónomo (Mauri y Rochera, 2010). En ese sentido, Allal (1979) distingue tres formas de regulación formativa las cuales presentamos en la tabla 1.1:

Tabla 1.1. Formas de regulación en torno a la regulación formativa (Elaboración propia basada en Allal, 1979)

Tipo de regulación	Características
Regulación interactiva	- La evaluación formativa se funda en *interacciones* del alumno con el profesor, con los otros alumnos y/o con el material que se orienta hacia una autorregulación del aprendizaje. - Designa formas de *mediación social* cuya función es sostener la regulación del aprendizaje del alumno. Se orienta hacia adaptaciones continuas en el transcurso del aprendizaje.
Regulación retroactiva	- La evaluación formativa permite identificar los objetivos alcanzados o no alcanzados por cada alumno. - La regulación retroactiva indica que el *feedback* lleva a la selección de medios y métodos que tienden a la corrección o a la superación de las dificultades de aprendizaje encontradas. - La acción que concierne a la regulación retroactiva puede estar en curso de realización (regulación inmediata) o ya cumplida (regulación diferida).
Regulación proactiva	- Se vincula a la elaboración de nuevas actividades de enseñanza y aprendizaje concebidas para tener en cuenta las diferencias entre los alumnos. - Concierne prioritariamente a las operaciones que exceden el control y se abre a *nuevas trayectorias de aprendizaje*.

Por último, a la evaluación que se realiza al final de los procesos de enseñanza y aprendizaje se le conocer como *sumativa,* la cual se presenta al término de una actividad o actividades de enseñanza y aprendizaje con dos propósitos: el de acreditar si los alumnos adquirieron los aprendizajes que se pretendían, y/o el de regular los procesos educativos. Esta evaluación, en particular, en ocasiones puede llegar a cumplir de manera simultánea las dos funciones de la evaluación: sus resultados pueden utilizarse tanto en la perspectiva de una lógica pedagógica, como en la perspectiva de una lógica de control social, para seleccionar a determinados alumnos como candidatos a participar o no en el proceso de enseñanza y aprendizaje previsto (Mauri y Rochera, 2010).

Hasta ahora hemos identificado dos características propias de la evaluación: Por un lado, es *continua* pues se presenta durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y por otro, es *reguladora* de dicho proceso. Asimismo, la evaluación es una *práctica distribuida* y *mediada por instrumentos*, incluido el lenguaje de la evaluación. Dicho de otra forma, además del profesor y los alumnos, existen otros agentes que están implicados en este proceso –padres, otros profesores y

la sociedad en general- y a través de diversos instrumentos –pautas, esquemas, formas discursivas-, se proporcionan los recursos para orientar resultados de la actividad evaluativa. Dichos instrumentos y prácticas dan pie a una *cultura de evaluación* (Mauri, Rochera, 2010).

Por último, la evaluación debe ser *auténtica* (Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995; Darling-Hammond y Snyder, 2000; Díaz-Barriga, F., 2006a; 2007b), en el sentido que se deben valorar aprendizajes que sean próximos a una comunidad de práctica concreta. Tiene que ser diseñada con el fin de que los alumnos participen activamente en ella, resolviendo problemas reales y tareas prácticas que impliquen el uso de diversos tipos de conocimientos y competencias, al tiempo que les permitan adaptarse y enfrentar sucesos complejos (Coll, Rochera y Onrubia, 2009; Mercado y Martínez-Rizo, 2014; Monereo, 2009). Según Derry, Levin y Schauble, (1995), la autenticidad se determina a partir de la relevancia cultural de las tareas y de la actividad social que éstas promueven. En ese sentido, la enseñanza debe ser auténtica y las tareas que de ahí se deriven para el aprendizaje serán el objeto de evaluación en sí mismas (Alvarez, 2005). Cuanto mayor sean las acciones que se impliquen en contextos reales, la tarea será más auténtica.

Algunas metodologías instruccionales –resolución de problemas, casos, Aprendizaje Basado en Proyectos- son adecuados para evidenciar el proceso y utilizarse como actividades de evaluación auténtica (Díaz-Barriga, F., 2007b). De igual forma, instrumentos como las rúbricas, permiten concretar y compartir con los alumnos y los criterios de evaluación, haciendo explicitas las dimensiones y los diferentes niveles de logro y progreso (Mauri y Rochera, 2010).

1.2.2. El objeto de evaluación: aquello que es valorado

Después de explorar las funciones, finalidades y características de la evaluación llegamos a la cuestión de lo que se evalúa y la forma de valorar eso que se valora.

Al referirnos a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje es necesario considerar, en primer lugar, que el objeto de la evaluación escolar no se restringe al aprendizaje del alumnado, sino que incluye la enseñanza, así como al conjunto de aspectos que se encuentran relacionados e implicados en el hecho de enseñar y aprender. Así podemos comprender la globalidad del proceso educativo –que incluye al alumno- entendiéndolo como un sistema en el cual se encuentran interrelacionadas los diversos elementos que lo conforman, todos ellos posibles objetos de evaluación (Mauri, 2009; Mauri y Miras, 1996). En segundo lugar, el objeto de evaluación no sólo se reduce a los resultados o productos del aprendizaje, sino también al proceso mediante el cual se llegan a producir estos resultados.

Ahora bien, la globalidad del proceso educativo se determina por las *intenciones educativas* -aprendizajes que se espera adquieran los alumnos-. En este sentido, cuando se toman decisiones curriculares también se toman decisiones en torno al tipo de personas y el tipo de sociedad que se desea formar con la educación. Lo anterior lleva implícita una elección que sugiere la necesidad de explorar, y en su caso establecer, una distinción entre lo *básico imprescindible* y lo *básico deseable* en el currículo de la educación básica. Aquello que es *básico* hace referencia a la concreción de las intenciones educativas con múltiples significados que están interconectados e interrelacionados. Los contenidos y competencias identificados como básicos remiten a la realización de unos aprendizajes considerados necesarios para los alumnos (Coll, 2004; 2006).

Tal y como lo señala Coll (2004;2006), lo *básico imprescindible* tiene relación con los aprendizajes que, en caso de no haberse adquirido durante la educación básica, condicionan de forma negativa el desarrollo personal y social de los alumnos, asimismo comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en un claro riesgo de exclusión social. Por su parte, lo *básico deseable* se refiere a aquellos aprendizajes, que aun cuando contribuyen significativamente al desarrollo personal y social del alumnado, no lo condicionan o determinan negativamente en caso de no desarrollarse. Son aprendizajes que se pueden recuperar, sin dificultades, después de concluida la educación obligatoria. Para definir lo básico en la educación básica (Coll, 2006; Coll y Martín, 2006a; 2006b), la CCEAE propone una doble entrada simultánea por *competencias clave* y por *saberes o contenidos fundamentales,* asociados a las mismas. Esta propuesta considera la identificación y definición de aprendizajes esperados en términos de competencias y sin prescindir de los contenidos vinculados a ellas (Coll, 2007a; 2007b; 2007c; 2009).

Coll (2007a; 2007b; 2007c; 2009) señala que el interés fundamental del concepto de *competencia* reside en el hecho de que proporciona una mirada original y muy sugerente para abordar un aspecto a la vez nuclear y extremadamente complejo en la educación escolar: la identificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares. En otras palabras, las decisiones relativas a lo que debe aprender el alumnado y a lo que deben enseñar los profesores en el marco de los centros educativos. Sin embargo, el concepto de competencia continúa enfrentándose a limitaciones importantes en lo que concierne a la identificación y concreción de las intenciones educativas (Coll y Martín, 2013), Retomaremos este tema más adelante en el punto 1.5 del capítulo.

1.2.3. El modo y los responsables de valorar el objeto de evaluación

A pesar de que la figura del profesor lleva comúnmente implícita la responsabilidad de evaluar los aprendizajes de los alumnos, la CCEAE resalta el papel esencial del alumno como responsable de evaluar y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y las características de la tarea objeto de

evaluación. De esta forma, la comunicación, el análisis y la valoración conjunta de los resultados de evaluación por parte de profesor y alumnos adquieren relevancia (Coll y Onrubia, 2002; Mauri y Barberà, 2007).

Como consecuencia, el profesor y los alumnos son agentes de la evaluación. De acuerdo con Martínez (2014), la cuestión sobre los responsables de la evaluación, se responde desde la interrelación entre *el profesor y el alumno* en torno a los *contenidos y competencias evaluados*. Para lo anterior, se requiere una doble intención: por un lado, el profesor debe tener la voluntad de iniciar con el proceso de evaluación *–heteroevaluación-* y por otro, el alumno de asumir esta responsabilidad que se le otorga *-auto y coevaluación-*.

Así, la práctica evaluativa tiene su concreción en formas de actuación conjunta entre *profesor y alumnos*, que son precedidas por diversas razones. De esta forma, podemos identificar actuaciones que son guiadas por: la intención de preparar la situación de evaluación *-actividades de preparación-* mostrar públicamente el conocimiento adquirido *-actividades de evaluación en sentido estricto-*; corregir y calificar el aprendizaje *-actividades de corrección*; comunicar los resultados de la evaluación al alumno *-actividades de comunicación/devolución-*; y de mejora del aprendizaje y/o la enseñanza gracias a la evaluación que termina obteniendo *-actividades de aprovechamiento-* (Coll et al., 2012; Coll y Onrubia, 2002; Colomina y Rochera, 2002; Colomina, Rochera y Barberà, 2002; Mauri y Barberà, 2007; Mauri, Valls y Barberà, 2002). En la tabla 1.2 describimos de cada una de estas actuaciones Desde el punto de vista del *ajuste de la ayuda* se considera importante que los profesores fomenten, además de las tareas de evaluación propiamente dichas y su correspondiente corrección, la creación de *actividades preparatorias, de devolución y de aprovechamiento*, identificándolas como aliadas para aumentar las posibilidades de conseguir incidir en el aprendizaje de sus alumnos.

En su conjunto, estas actuaciones deben tener como finalidad ayudar a los alumnos a construir significados adecuados y compartidos con el profesor sobre los contenidos y competencias evaluadas, y a atribuir un sentido a esos contenidos. De acuerdo con Colomina et al. (2002) las posibilidades de conseguirlo dependen en parte de enfocar la evaluación como un proceso más amplio que permite inscribir la realización de las tareas de evaluación por parte del alumnado en el conjunto de la situación de evaluación; y como un proceso que, además de valorar los conocimientos que los alumnos han conseguido elaborar, no renuncia a utilizar la evaluación como nuevas oportunidades para que los amplíen y enriquezcan, persiguiendo, en definitiva, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Tabla 1.2. Descripción de las actuaciones en la que se concreta la práctica evaluativa (Elaboración propia basada en Coll y Onrubia, 2002; Colomina y Rochera, 2002; Mauri y Barberà, 2000; Mauri y Rochera, 1997; Mauri et al., 2002)

Actuación	Descripción
Preparación	- Permiten compartir significados al profesor y a los alumnos sobre los contenidos y competencias que deben desarrollarse en las tareas de evaluación. - Es necesario que se hagan explícitos los principales aspectos del contenido a evaluar, los objetivos y criterios de evaluación, las exigencias o dificultades previsibles y las condiciones de desarrollo de cada una de las tareas. - Se requiere que las consignas, sean claras y suficientes, permitiendo que el alumno participe activamente en la elaboración de dicha representación inicial de la tarea de evaluación, del proceso que se debe seguir y de los resultados esperados.
Evaluación propiamente dicha	- Aportan elementos sobre los aprendizajes de los alumnos expresados bajo las condiciones que presentan las tareas o preguntas -mayor o menor grado de apertura, mayor o menor grado de participación de los alumnos en su definición, etc.-. - Se propone que el alumno tenga la posibilidad de contrastar sus ideas iniciales acerca de la tarea de evaluación, manifestar sus expectativas o dudas sobre lo que hay que hacer y cómo ajustar su actividad a los criterios de valor, y que pueda disponer de instrumentos de apoyo -cuestionarios de autoevaluación inicial, formularios de comunicación de objetivos, hojas de reformulación de criterios y objetivos, y contratos didácticos o de evaluación. - Son útiles las tareas de evaluación que llevan al alumno a planificar o a anticipar lo que debe hacer para resolver con éxito una determinada tarea; y las que promueven la *autorregulación*. Ahora bien, debido a que el aprendizaje es una actividad mediada por otros –profesores y alumnos-, de acuerdo con la autorregulación del aprendizaje y de la evaluación precisa, además del dominio de capacidades cognitivas y afectivas así como de estrategias sociales y de comunicación.
Corrección	- -Permiten valorar el grado en el que los alumnos comparten significados sobre las competencias y contenidos escolares –valoración cualitativa y/o cuantitativa- a partir del uso de criterios de corrección. Lo importante es que el alumno pueda elaborar un juicio personal sobre su trabajo como resultado de su capacidad para aplicar y relacionar entre sí los criterios de evaluación. -Generalmente, esta tarea se reserva al profesor, pero el alumno puede participar directamente en la valoración, implicándose en situaciones de autocorrección y autocalificación individuales o de grupo, con el profesor y/o otros alumnos Esta apertura no debe interpretarse como una pérdida de la responsabilidad última del profesor, sino como una *corresponsabilización* de los alumnos.
Comunicación/ Devolución	-Actividades que permiten mostrar a los alumnos la valoración de los resultados y compartir significados sobre ella. -Los resultados deben mostrarse de forma cuantitativa y cualitativa con la finalidad de hacer más comprensible la valoración obtenida. - -La devolución y comunicación de resultados a los alumnos se convierte en una actividad crucial, al situarse en un momento del proceso de evaluación en el que es posible, por una parte, sintetizar la contribución de los dispositivos educativos desplegados a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje a la construcción de conocimientos; y, por otra parte, elaborar otros nuevos o específicos de la actividad de comunicación, si se dan las condiciones oportunas. Unos y otros dispositivos confieren a la actividad de *devolución/comunicación* un alto valor pedagógico.
Aprovechamiento	- -Lo fundamental es planificar la mejora de las actuaciones de aprendizaje y enseñanza futuras, que pueden ser diferentes para cada alumno. Las ayudas que el profesor le preste al alumno durante todo el proceso de evaluación, le permitirán tomar conciencia de la importancia de las estrategias de dirección y control, y de su realización, precisamente en el mismo momento en que las pone en práctica; ni un momento antes, cuando el proceso no está siendo analizado todavía, ni después, cuando puede ser difícil recordar su desarrollo específico.

A continuación presentaremos, de forma muy breve, los elementos centrales de la *perspectiva situada de la enseñanza y el aprendizaje* con la finalidad de abordar y comprender la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias.

1.3. La perspectiva situada de la enseñanza y el aprendizaje: elementos centrales

Esta perspectiva se deriva del paradigma de la cognición situada y de acuerdo con Daniels (2003), representa una de las tendencias más representativas de la teoría sociocultural. Toma como referencia original a Vigotsky (1979; 1984; 1986), y algunos autores como Leontiev (1978) y Luria (1987). Este paradigma centra su atención en aspectos específicos del aprendizaje tomando a la *situación* como característica inseparable y fundamental de los procesos educativos (Amaya, 2006). En ese sentido, para esta perspectiva el conocimiento está contextualmente situado e influenciado por la actividad, el contexto y la cultura en el que se utiliza (Díaz-Barriga F., 2006a).

Así, y de acuerdo con Baquero (2002), el *aprendizaje situado* es entendido como un proceso multidimensional de apropiación cultural que permite a los alumnos integrarse a una comunidad o cultura de prácticas sociales específicas -*aprender* y *hacer* son inseparables por lo que los alumnos deben aprender en contextos pertinentes-. Por su parte, la *enseñanza situada* ayuda a este proceso de enculturación y se centra en prácticas educativas auténticas resaltando la influencia que los agentes educativos tienen sobre ellas. Dicha influencia se traduce en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y el contexto así como en las estrategias utilizadas para fomentar un aprendizaje colaborativo y recíproco (Díaz-Barriga, F., 2006a).

De acuerdo con Díaz-Barriga F. (2006a), lo anterior implica que la unidad de análisis se convierte en la actividad que desarrolla el alumno en contextos de práctica determinados, puesto que sus posibilidades educativas recaen tanto en su capacidad individual como en la potencialidad que tienen las situaciones educativas en las que participa. De esta forma, se afirma que todo conocimiento producto del aprendizaje puede definirse como situado, en el sentido de que ocurre en un contexto y situación determinada, siendo el resultado de la actividad de la persona que aprende en interacción con otras personas, enmarcada en las prácticas sociales que promueva una comunidad determinada.

Por lo tanto, lo que una persona aprende se explica únicamente a partir de las prácticas sociales, las cuales son determinadas en un contexto concreto. De ahí que, según Sarástegui (2004), el aprendizaje situado en la escuela requiera de una actividad creativa de interpretación del mundo y que los estudiantes operen en situaciones *reales* y *auténticas,* semejando las formas de aprendizaje que se producen en la vida cotidiana, en donde los sujetos se encuentran inmersos en el marco de sentido de una cultura, interactuando con otros agentes humanos y con agentes no humanos. Asimismo, y de acuerdo con la misma autora, es necesario que para el desarrollo de aprendizajes situados se consideren: i. Las situaciones educativas deberán estar organizadas en

función de las posibilidades de desarrollo cognitivo de los estudiantes; ii. La experiencia debe ser guiada y apoyada a través de un proceso de andamiaje, para facilitar a los alumnos cierta destreza frente a la complejidad de los problemas, mediante procesos de colaboración con otros; y iii. Requiere también reconocer las racionalidades y subjetividades que se ponen en juego en el transcurso de la actividad, desde la formulación de problemas hasta la creación de estrategias de solución, su desarrollo y evaluación.

Díaz-Barriga F. (2006a), señala que la adopción de un enfoque de enseñanza situada recupera y amplía algunos de los principios educativos del constructivismo sociocultural y la teoría del aprendizaje significativo. El punto de partida de la enseñanza seguirá siendo lo que el educando realmente sabe, puede hacer y desea saber; así como la intención de que las experiencias educativas aborden mejor sus necesidades personales. Asimismo, enfatiza la búsqueda del sentido y el significado en torno a los contenidos y de manera adicional se establece la importancia que tiene el *uso funcional y pertinente* del conocimiento adquirido en contextos de práctica apropiados especialmente, la sintonía de dicho conocimiento con la posibilidad de afrontar problemas y situaciones relevantes en su entorno social o profesional.

Esta perspectiva aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas *auténticas*, las cuales requieren ser coherentes, relevantes y propositivas, en contraposición a ser sucedáneas, artificiales o carentes de significado. Así y de acuerdo con Brown, Collins y Duguid, 1989: 34) "*las actividades auténticas, se definen simplemente como las prácticas ordinarias de la cultura"* La actividad *auténtica*, explican los autores, es importante para los estudiantes, ya que es la única forma de que puedan lograr el acceso al punto que les permite actuar significativamente y con propósito. Es la actividad *auténtica* lo que forma y mejora sus herramientas, y les proporciona también, experiencia, la cual es claramente importante para la acción.

De acuerdo con Derry et al. (1995), la *autenticidad* se determina según el grado de *relevancia cultural* de las actividades en que participa el alumno; así como el tipo y nivel de *actividad social* que éstas promueven. De acuerdo con estos autores, las prácticas educativas que satisfacen en un alto grado los criterios anteriores, incluyen el análisis colaborativo de la información o contenidos de aprendizaje, las simulaciones situadas y el aprendizaje *in situ;* es decir, el que se desarrolla en escenarios *reales*, donde los alumnos realizan actividades auténticas. A continuación describimos cada una de estas dimensiones:

-*Grado de relevancia cultural:* entendida como una instrucción que utiliza ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que sean relevantes a las o en las culturas a las que los estudiantes pertenecen o esperan pertenecer.

-*Nivel de actividad social:* entendida como una participación tutorizada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, con ayuda de mediadores tales como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado.

En el caso de la evaluación de aprendizajes, Ashford-Rowe, Herrington y Brown (2014) determinan ocho elementos que son críticos para determinar su autenticidad: i. Representar un reto; ii. Resultado de la evaluación debe tomar la forma de un producto o desempeño de los alumnos en situaciones concretas; iii. Diseño de la evaluación debe asegurar la transferencia de conocimiento; iv. Metacognición como un componente fundamental; v. Establecimiento de criterios claros; vi. Tareas e instrumentos de evaluación contextualizados; vii. Momentos diseñados para la discusión y la retroalimentación; viii. Colaboración entre alumnos.

De esta forma llegamos al final de la presentación en torno a los postulados generales de nuestro marco de referencia –la CCEAE y la perspectiva situada de la enseñanza y el aprendizaje-. A continuación, y en coherencia con estas coordenadas teóricas, exploraremos las implicaciones de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes en términos de *competencias.*

1.4. Competencias: implicaciones en el proceso de la enseñanza y aprendizaje

1.4.1. Una primera aproximación a las competencias

La educación durante los últimos años ha sufrido una transformación, que va desde la enseñanza centrada en el profesor a una centrada en el alumno y basada en competencias. Es una propuesta para el cambio de las instituciones escolares, en la sociedad del conocimiento, y un medio para lograr una formación integral, en equidad y para toda la vida (Coll 2007a; 2007b; Zabala y Arnau, 2007; 2008).

La definición del término competencia puede llegar a ser muy compleja y controvertida. De acuerdo con Perrenoud (2011), este término es útil sólo si permite la identificación precisa de unas finalidades educativas basadas en una formación integral para la vida, al tiempo que como instrumento conceptual mejore la comprensión de los procesos educativos. Diversas organizaciones e instituciones como la OCDE, Eurydice, el Consejo Europeo, así como varios autores como Coll (2007a), Díaz-Barriga F. (2006a), Moreno (2005), Perrenoud (2004), entre otros, han definido este concepto. A continuación, y con la finalidad de tener una mirada general de este concepto revisamos algunas definiciones.

De acuerdo con la Real Academia Española (2017) este término viene del latín *competentia* y hace referencia a la pericia o aptitud para realizar algo o intervenir en un asunto concreto.

Bruer (1995) las define como capacidades para responder a las exigencias individuales y sociales o para realizar una actividad o tarea. Son saberes que pueden ser conocimientos, habilidades, actitudes y valores concretados en las intenciones educativas.

Para la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004) una competencia es una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición por aprender, además del saber cómo. Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo.

En el 2002, el proyecto DeSeCo de la OCDE señaló que una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o tarea. Cada competencia descansa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. A través de este proyecto, la OCDE ha identificado un conjunto de competencias necesarias para el bienestar social.

En la actualidad la OCDE desarrolla un marco –ver figura 1.3- que tiene como finalidad proporcionar las ayudas necesarias que permitan moldear los aprendizajes de los niños y niñas para el 2030. Dicho marco incluye cuatro propuestas: i. Evolución acelerada del currículum tradicional para la creación de nuevos conocimientos, ii. Repensar las habilidades, valores, y actitudes que dan forma al comportamiento –incluyendo conductas discriminatorias-, iii. Habilidades para reflexionar en torno a las formas individuales de aprender y iv. El logro de competencias clave como la autonomía (OCDE, 2016).

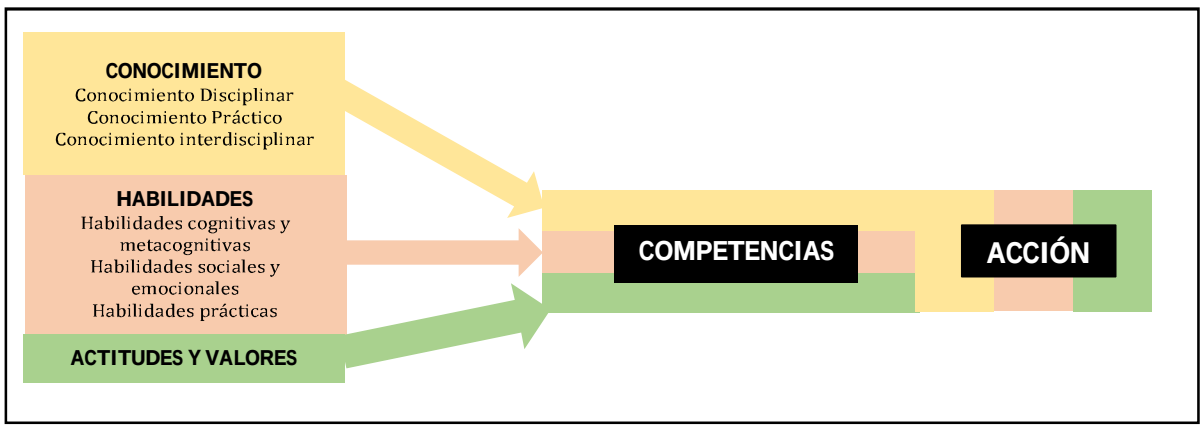


Figura 1.3. Marco de la OCDE para el 2030 (Elaboración propia basada en OCDE, 2016).

A partir del desarrollo de este marco, la OCDE reformuló el concepto de competencia otorgándole una relevancia importante al proceso de reflexión: *"La competencia es la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores, junto con un enfoque reflexivo del proceso de aprendizaje con el fin de involucrarse y actuar en el mundo"* (ODCE, 2016: 2).

De acuerdo con Perrenoud (2004), una competencia es una aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento.

En el caso de México -país en donde tiene lugar esta investigación- en el Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a) se indica que una competencia es 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).

De acuerdo con Coll (2007a), el concepto de competencia ofrece una mirada original y sugerente para abordar un aspecto fundamental y complejo en la educación escolar en relación a las decisiones relativas a lo que debe esforzarse en aprender el alumnado y en consecuencia lo que debe intentar enseñar el profesorado en los centros educativos. El autor enuncia que el concepto de competencia es una respuesta a las exigencias individuales o sociales o para realizar tipos de actividades o tareas al mismo tiempo que es una combinación de habilidades y prácticas cognitivas interrelacionadas en el que destaca el aspecto actitudinal, la inclusión de la disposición por aprender, además del saber cómo y la multifuncionalidad y transferencia de conocimientos.

Asimismo, y de acuerdo con Jonnaert, Barrete y Yaya (2006), el desempeño exitoso de una competencia requiere de la transferencia de saberes en cualquier situación sea conocida o no. Un argumento al respecto es el que ofrece Moreno (2011) cuando comenta que aprender significa apropiarse paulatinamente de las formas de hablar y escribir, como el saber hacer y decir sobre el objeto de aprendizaje en cuestión, y hacerlo de la manera acostumbrada en esa parcela del saber, en otras palabras, es un proceso de enculturación en el que los estudiantes se integran a una comunidad.

De esta forma es como Perrenoud (2008) hace hincapié en que la transferencia de conocimientos no es automático, sino que es adquirido por el ejercicio de una práctica reflexiva, en situaciones que sean propicias para la movilización de los saberes, de extrapolarlos, de cruzarlos, de combinarlos, de construir una estrategia original a partir de recursos que no la contienen y que no la dictan.

En ese sentido, Coll (2007a) afirma que la noción de competencia sitúa en un primer plano la funcionalidad de los aprendizajes logrados así como su significado. Las competencias son capacidades que incluyen la referencia a conocimientos y situaciones determinados, en otros términos, son capacidades situadas. Como señala Cano (2011: 25) *"Lo importante, pues, no es solo atesorar o acumular conocimientos sino tener criterio para saber seleccionarlos e integrarlos de forma pertinente en cada contexto*". En otras palabras y de acuerdo con la misma autora, lo que caracteriza a la competencia es su aplicabilidad, su transferibilidad, el saber movilizar los conocimientos que se tengan en las diferentes situaciones de la práctica.

A partir de esta revisión y para los fines de este estudio podríamos definir el término de competencia como:

Capacidad de realizar una actividad o tarea mediante la movilización e integración de diversos tipos de contenido y recursos, solicitando y obteniendo las ayudas necesarias cuando así se requieran y demostrando disposición e interés durante el desarrollo de las mismas. Es funcional y transferible a diversos escenarios y permite responder a las exigencias sociales o individuales. Implica un enfoque reflexivo del proceso de aprendizaje, así como el desempeño significativo en el mundo real y otorga un papel preponderante al contexto y a las prácticas sociales asociadas a ella, y su desarrollo propicia el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.

Así, continuamos con la presentación de este capítulo dando paso a los planteamientos asumidos por la CCEAE y la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje alrededor de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias.

1.4.2. Competencias: enseñanza, aprendizaje y evaluación

Para Díaz-Barriga F. (2010), la enseñanza de competencias requiere que los profesores enfrenten a los alumnos con las tareas que se espera que resuelvan y que permitan la movilización de los recursos indispensables en base a procesos de autorregulación. Los programas y objetivos basados en este enfoque se concretan en actividades generativas y tareas problema que el individuo deberá enfrentar. Lo anterior, con la finalidad de que los conocimientos aprendidos eventualmente sean trasladados al medio social cuando así sea requerido. De esta forma, el profesor debe ubicarse en las demandas del medio social con el fin de identificar y analizar las situaciones sociales o tareas y así decidir los conocimientos que son más importantes enseñar para enfrentar a los alumnos a solucionar situaciones problema con toda la complejidad que implican, lo más reales y cercanas al ejercicio social de la actividad. Sin embargo, no quiere decir que los contenidos son dejados de lado, su relevancia y procedencia se redimensiona.

Al respecto, Coll y Martín (2006) afirman que competencias y contenidos son indisociables. La adquisición de competencias se deriva de la adquisición de contenidos y a su vez, las competencias no se aplican de la misma manera cuando se utilizan en diferentes dominios de conocimiento puesto que supone distinto grado de complejidad, por lo que el contenido específico que se esté trabajando en cada caso proporcionará el grado de aprendizaje que los alumnos lleven a cabo y la forma en cómo se comprobará si dichos contenidos y competencias fueron adquiridos es a través de la evaluación de los mismos.

Las competencias deben constituir el referente de la evaluación, pero no son directamente evaluables, por lo que es importante que las actividades y tareas de evaluación se planteen de tal forma que pongan de relieve los diferentes niveles de aprendizaje que hayan alcanzado los alumnos e igualmente el progreso que un mismo alumno pueda haber realizado en situaciones anteriores. Asimismo, es importante considerar la transcontextualización de competencias, por lo que las actividades que se diseñen deben permitir la observación de comportamientos en diferentes tareas y que trasciendan a contextos fuera del entorno escolar.

De acuerdo con Coll y Martín (2006), se pueden considerar varias acciones para la optimización de la evaluación de competencias: establecer indicadores evaluables que remitan a competencias, evaluar los distintos tipos de contenido y evaluar integradamente, lo que nos lleva a buscar evaluaciones acordes a las necesidades que se derivan de un proceso tan complejo como el que aquí se presenta. De la misma forma, Gulikers, Bastiaens y Kirschner (2004) proponen cinco dimensiones que deben ser consideradas para la evaluación de competencias, estas se refieren a: la tarea de evaluación, el contexto físico y social, la forma o el resultado de la evaluación y los criterios o estándares de evaluación.

Por su lado, Baartman, Bastiaens, Kirschner y Van der Vleuten (2006) proponen programas de evaluación de competencias, en los que se integran diferentes métodos de evaluación y criterios de calidad. Estos criterios deben estar presentes en los diferentes métodos que conformen un programa de evaluación de competencias: autenticidad, complejidad, significatividad, imparcialidad, transparencia, direccionalidad, coherencia, responsabilidad, entre otros. Todas las propuestas mencionadas poseen características similares que son necesarias tomar en cuenta para la evaluación de las competencias (Martínez, 2014).

A partir de lo anterior, podemos inferir que la evaluación de competencias puede ser un proceso complejo para los profesores y vuelve difícil la aplicación de propuestas curriculares de esta naturaleza (Díaz-Barriga, F., 2010). Para esta tarea de evaluación es necesario hacerla desde el plano de la acción y plantear situaciones evaluativas auténticas y realistas (Zabala y Arnau, 2007)

por lo que se han de evaluar aprendizajes contextualizados y situados por medio de tareas que permitan evidenciar el logro de habilidades cognitivas y el desarrollo de competencias. La evaluación auténtica busca evaluar lo que se hace (Díaz-Barriga, F., 2006b), al tiempo que identifica el vínculo de coherencia entre lo conceptual y procedural, entiende cómo ocurre el desempeño en un contexto determinado o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación. Es una evaluación de proceso formativa, donde la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación mutua tienen un papel importante por permitir la regulación y reflexión del proceso de aprendizaje.

Dado que representa un reto para los profesores lo que se debe evaluar y cómo, además de traducir dicha evaluación a una calificación ajustada, la bibliografía sobre el tema reporta diversas estrategias que permiten una evaluación auténtica como los son los portafolios, las pautas de observación y/o de una ejecución, las pruebas situacionales, los registros observacionales o anecdóticos, los diarios de clase y las rúbricas o matrices de valoración.

Asimismo, diversas metodologías pueden dar lugar a situaciones de evaluación y en ese sentido, algunos autores consideran el trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en problemas o el análisis de casos como un binomio de enseñanza – evaluación auténtica, pues al mismo tiempo que se enseña, se evalúa formativamente y esta evaluación se convierte en una oportunidad de aprender por medio de la retroalimentación y la práctica correctiva (Díaz-Barriga, F., 2006b). De acuerdo con la autora, estas estrategias coinciden en que permiten a los alumnos practicar reflexivamente, pensar y aprender significativamente y explorar el aprendizaje de distintos tipos de contenido, pero principalmente conducen al establecimiento del vínculo de coherencia entre la instrucción y la evaluación en distintos contextos de aplicación relacionados con asuntos relevantes de la vida real.

Por último, es necesario remarcar que una evaluación auténtica requiere que los instrumentos utilizados cuenten con la existencia de criterios claros, de empleo riguroso y de una mirada imparcial y ética por parte del profesor. Algunos principios que son necesarios considerar para el diseño de este tipo de evaluación se dirigen al énfasis que debe residir en la exploración de los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y ejecuciones complejas. Las tareas auténticas deben representar tanto el contenido como las habilidades centrales en términos de los aprendizajes más importantes, de igual forma se deben proporcionar los apoyos necesarios para la comprensión y realización de la actividad. Asimismo, es necesario comunicar con claridad las expectativas de ejecución en términos de criterios de evaluación concretos con los que se valorará dicha ejecución e incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados.

Tal y como revisamos en este apartado, para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de competencias es fundamental la implementación de metodologías instruccionales como el Aprendizaje Basado en Proyectos –ABPr-. A continuación, presentamos sus principales características, sus componentes, así como sus beneficios y las dificultades que presentan los profesores para implementarlo.

1.5. El Aprendizaje Basado en Proyectos: una metodología para el desarrollo de competencias

Como hemos señalado hasta ahora, la enseñanza y la evaluación de competencias pueden llegar a ser procesos muy complejos para los profesores. Sin embargo, el ABPr es considerado como un binomio de enseñanza–evaluación auténtica pues a través de la retroalimentación y la corrección, propicia escenarios de aprendizaje que permiten enseñar al tiempo que se evalúa formativamente (Díaz-Barriga, F., 2006b).

Esta metodología instruccional fue desarrollada por William Heard Kilpatrick –The Project Method- en torno a las ideas de John Dewey. La idea central gira en torno a la escuela como un continuo en el desarrollo del ser humano y en la interacción entre el individuo y el contexto, por lo que la educación permite la internalización del entorno social (Kilpatrick, 1918; 1921). En ese sentido, en esta metodología, el conocimiento se adquiere a partir de la *experiencia empírica*. De acuerdo con Díaz-Barriga F. (2006c) el ABPr tiene por objetivo que los alumnos reconozcan la necesidad de obtener información específica, desarrollar competencias y alcanzar un nivel de comprensión mucho más elevado para resolver los desafíos a los que se enfrentan en el medio ambiente. Así, el profesor se convierte en guía y proveedor de las ayudas que los alumnos necesitan para aumentar su responsabilidad en el proceso, hacerlos partícipes de su aprendizaje y de la construcción de sus propios conocimientos.

En este sentido, Perrenoud (1999) menciona que es una metodología que permite el desarrollo de competencias, incrementa el sentido atribuido a los aprendizajes escolares a partir de prácticas sociales específicas e impulsa la adquisición de nuevos saberes en el marco del mismo proyecto. De igual forma, diversos autores (Barron y Darling-Hammond, 2008; Bradley-Levine et al., 2010; Castro y Balcázar, 2015; Dole, Bloom y Kowalske, 2016; Prince y Felder, 2007; Tamim y Grant, 2013 y Thomas, 2000), apuntan a que la implementación del ABPr en el aula mejora el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, la autorregulación y la autonomía de los alumnos. En esa misma línea, Warren (2016) señala que el ABPr permite a los alumnos gestionar su proceso de aprendizaje mientras que Clark (2017) afirma que fomenta la participación de los alumnos. Además, aumenta tanto la adquisición, comprensión y aplicación de saberes conceptuales en escenarios reales, como la motivación y las actitudes positivas hacia el

aprendizaje. En esa misma línea, diversos autores (Barron y Darling Hammond, 2008; Larmer y Mergendoller, 2015; Díaz-Barriga, F., 2006; English, y Kitsantas, 2013; Grant; 2011; Perrenoud, 1999; Savery, 2006; Wasserman, 1994; Wolk,1994) señalan que el ABPr promueve el desarrollo de competencias al permitir que los alumnos actúen como investigadores, incitándolos hacerse las preguntas importantes, diseñar y conducir investigaciones, recolectar, analizar, evaluar e interpretar datos e información y aplicar lo aprendido a nuevos contextos. Otras competencias que se adquieren al trabajar con esta estrategia van desde la definición y afrontamiento de problemas "verdaderos", el pensamiento crítico, la cooperación y colaboración, la reflexión, autoevaluación y autorregulación, hasta la toma de decisiones y la comunicación efectiva con otros.

Grant y Branch (1995) reportan en sus estudios que los artefactos o producciones, los reportes de investigación y las exhibiciones derivadas del ABPr muestran que los alumnos son capaces de pasar de investigadores nóveles a expertos, en cualquier dominio de conocimiento, y que pueden combinar algunas de sus habilidades de aprendizaje para el desarrollo de nuevas tareas. Por su parte, Hernández-Ramos y de la Paz (2009) indican que los estudiantes no se limitan únicamente al reporte de hechos, sino que buscan interpretar la información, tienen mayor motivación en relación al trabajo colaborativo, y expresan una actitud más positiva con respecto al aprendizaje. Por otra parte, los profesores también encuentran resultados positivos, Akinoglu (2008) describe en su investigación que el profesorado reportó un aumento en las habilidades de pensamiento creativo, seguido del aprendizaje y comprensión del tema en cuestión. Por su parte, Ravitz (2008), informa que los maestros consideraron el ABPr como un método que permite la enseñanza de habilidades más allá del contenido, haciendo el aprendizaje más personalizado y variado. Otro de los beneficios que se obtienen al trabajar con el ABPr es que la motivación hacia el aprendizaje se intensifica (Grant, 2011). La investigación de Noe y Neo (2009), apunta a que el interés de los alumnos, el pensamiento crítico y las habilidades de comunicación mejoraron notablemente cuando trabajaron con este método instruccional; por su parte, sostienen que los alumnos desarrollan una disposición o tendencia a actuar de una determinada manera, en consonancia al contexto, y a desarrollar sentimientos de autoestima y autoconfianza.

1.5.1. Características generales del ABPr

En la literatura especializada podemos encontrar numerosas definiciones del ABPr. En la tabla 1.3 exponemos algunas de ellas - en orden alfabético de acuerdo con las fuentes revisadas - con el fin de concretar el término e identificar sus elementos constitutivos.

Tabla 1.3. Definiciones del Aprendizaje Basado en Proyectos y elementos constitutivos (Elaboración propia)

Fuente	Definición	Elementos constitutivos
Adderley et al. (1975)	Método que requiere de los alumnos la solución de una pregunta establecida o no por ellos, su iniciativa durante todo el proceso que se desarrolla en un periodo considerable de tiempo a partir de diversos tipos de actividades educativas en donde el personal docente actúa como asesor y que tiene como resultado un producto final	• Dirigido por y hacia los alumnos • Organizado en torno a una pregunta guía • Orientado a una producción concreta
Barron y Darling-Hammond (2008)	Enfoque que involucra completar tareas complejas y auténticas en las que generalmente el resultado es un producto del mundo real que es presentado a una audiencia	• Desarrollado en contextos de prácticas situadas y auténticas • Orientado a una producción concreta
Bell (2010)	Enfoque fundamentado en la investigación, guiado por el maestro y dirigido a los alumnos quienes participan activamente en todo el proceso con el fin de adquirir conocimiento a partir de preguntas que capturan su curiosidad natural	• Enfocado a la investigación • Dirigido por y hacia los alumnos • Organizado en torno a una pregunta guía
Blumenfeld et al. (1991)	Perspectiva integral de enseñanza y aprendizaje diseñada con la participación de los alumnos, orientada a la investigación, enfocada a una pregunta y que tiene como resultado un producto final	• Dirigido por y hacia los alumnos • Enfocado a la investigación • Organizado en torno a una pregunta guía • Orientado a una producción concreta
Larmer y Megendoller (2015)	Método de enseñanza sistemático que involucra a los alumnos en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias por medio de un extenso proceso de investigación estructurado en torno a preguntas complejas y auténticas y productos y tareas	• Dirigido por y hacia los alumnos • Organizado en torno a una pregunta guía • Enfocado a la investigación • Desarrollado en contextos de prácticas situadas y auténticas • Orientado a una producción concreta
Grant (2011)	Método instruccional que proporciona tareas de aprendizaje auténticas basadas en los intereses personales de los alumnos	• Desarrollado en contextos de prácticas situadas y auténticas
Muzás y Blanchard (2014)	Metodología con la que se podrá alcanzar un aprendizaje significativo a partir de tres elementos: interés del alumnado, establecido a nivel curricular, así como las necesidades y realidad del contexto	• Permite el logro de aprendizajes significativos • Interés del alumnado, necesidades y realidad del contexto • Establecido en el currículum
Perrenoud (1999)	Estrategia dirigida por el grupo – clase orientada a una producción concreta y desarrollada a partir de tareas en las que pueden implicarse y jugar un rol activo que puede variar según sus intereses; además de promover diversos tipos de saberes y procedimientos de gestión del proyecto y favorecer aprendizajes identificables establecidos en el programa de una o más disciplinas	• Orientado a una producción concreta • Dirigido por y hacia los alumnos • Desarrollado en contextos de prácticas situadas y auténticas
Programa de estudio de educación Hong Kong (2001)	Estrategia que permite a los alumnos conectar con los diversos tipos de saberes y construir conocimiento a través de una variedad de experiencias de aprendizaje	• Desarrollado en contextos de prácticas situadas y auténticas
Programa de educación México (2011)	Actividades planificadas que implican secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para el desarrollo de productos tangibles -p.e. periódico escolar, ensayo- o intangibles –p.e. obra de teatro, exposiciones orales-. Es un espacio privilegiado para el desarrollo de las competencias puesto que favorece la integración y la aplicación de conocimientos, así como habilidades y actitudes, otorgándoles un sentido social y personal.	• Actividades que implican acciones y reflexiones coordinadas • Desarrollo de un producto tangible –p.e. periódico escolar, ensayo- o intangible -p.e. obra de teatro, exposiciones orales- • Integración y aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes • Proporcionan un sentido social y personal

Tabla 1.3. Definiciones del Aprendizaje Basado en Proyectos y elementos constitutivos (continuación)

Thomas (2000)	Modelo que organiza el aprendizaje en torno a proyectos auténticos y reales que son centrales y no periféricos al currículum, conducidos por los alumnos hasta cierto nivel, guiados con preguntas que los llevan a encontrarse con los conceptos principales de una disciplina y que los involucran en investigaciones constructivas	• Desarrollado en contextos de prácticas situadas y auténticas • Central al currículum • Dirigido por y hacia los alumnos • Organizado en torno a una pregunta guía • Enfocado a la investigación
Trujillo (2015)	Metodología que permite la adquisición de conocimientos y competencias a través de proyectos que ofrecen respuestas a la vida real	• Adquisición de conocimientos y competencias • Respuestas a la vida real
Wolk (1994)	Vía para que cada alumno experimente el éxito como resultado del potencial que tiene para fomentar su motivación intrínseca y desarrollar una gama de habilidades y competencias	• Dirigido por y hacia los alumnos

Con la finalidad de tener un concepto operacional sobre el ABPr, retomamos los elementos más significativos de las definiciones revisadas anteriormente y los integramos en la siguiente definición:

El ABPr es una metodología instruccional orientada a la investigación, que centra el proceso de aprendizaje en torno a proyectos dirigidos hacia y por los alumnos mientras que el profesor toma el papel de asesor. Se organiza a partir de una pregunta o problema "guía" y tiene como finalidad la elaboración de un producto del "mundo real" que requiere de los alumnos la realización de tareas interrelacionadas entre sí, complejas y situadas en contextos de prácticas auténticas, promoviendo el uso de diversos tipos de saberes y favoreciendo los aprendizajes concretados en los programas de una o más disciplinas. En la definición anterior podemos observar los elementos que son necesarios conocer e implementar en el diseño de un ABPr efectivo. A continuación, profundizaremos en cada uno de ellos.

Orientado a una producción concreta

El producto final es un artefacto del "mundo real" que puede ser tangible –p.e. periódico escolar, ensayo- o intangible –p.e. obra de teatro, exposiciones orales-, en donde el aprendizaje se desarrolla durante el proceso de construcción del artefacto en cuestión. Funciona como un elemento para delimitar el trabajo y facilitar la interacción en el desarrollo de las tareas entre los alumnos y el maestro o entre ellos mismos. La presentación de estas producciones, frente a una audiencia, representa para los alumnos una valiosa retroalimentación y una oportunidad para reflexionar sobre lo que han aprendido. Su evaluación y retroalimentación puede darse de manera formal o informal, por lo que se ha de hacer énfasis en el proceso de aprendizaje para reconocer los avances y evitar incomprensiones (Blumenfeld et al., 1991; Boss, 2011; Díaz-Barriga, F., 2006c; Grant, 2011; Perrenoud, 2010).

Organizado en torno a una pregunta guía

Este elemento sirve a modo de brújula para el desarrollo de las actividades que se insertan en un proyecto. En ese sentido, y de acuerdo con Larmer, Mergendoller (2015), es necesario que la pregunta contenga el objetivo a alcanzar –en un lenguaje claro y convincente- para que los alumnos adquieran un sentido de determinación y desafío. Debe ser una pregunta cerrada, interesante, provocativa, compleja y ligada a los aprendizajes que se quieren lograr. Puede ser *abstracta* -¿Cómo podemos mejorar nuestra alimentación para evitar enfermedades?-, *concreta* -¿Qué es un menú?- o *centrada en la resolución de un problema* -¿Qué menú debe seguir una persona con diabetes?-

Desarrollado en contextos de prácticas situadas y auténticas

De acuerdo con Barron y Darling-Hammond (2008), Díaz-Barriga F. (2006c) y LaCueva (1998), las actividades que integran un proyecto son concretas -claras y puntuales-, multidisciplinares e interrelacionadas -incluyen y enlazan varios tipos de conocimiento y disciplinas-, sistemáticas -de acuerdo al método científico-, y coordinadas entre sí, es decir, ligadas entre ellas para llegar a un producto final. Al mismo tiempo, deben ser complejas, relevantes y cercanas a la realidad de los alumnos, para que los enfrenten a la resolución de problemas auténticos y con ello, adquieran diversas competencias. Asimismo, de acuerdo con Kilpatrick (1921), la realización de las tareas que implica un proyecto requiere de múltiples saberes declarativos, procedimentales y actitudinales.

Orientado por y hacia los alumnos

Adderley et al., (1975), Blumenfeld et al., (1991), LaCueva (1998), Larmer y Mergendoller, (2015), Perrenoud (2000) y Thomas (2000) apuntan a que el proyecto es dirigido -aunque no en su totalidad- por los alumnos quienes participan activa y propositivamente en él; y entre más poder de decisión y control tengan sobre él, más involucrados estarán en su desarrollo. Por ejemplo, los alumnos pueden ayudar a construir la pregunta guía o el problema a resolver, colaborar con el maestro para hacer el diseño de las actividades o establecer el producto final. Este componente del ABPr permite que adquieran responsabilidad de su propio aprendizaje, lo cual favorece la competencia de autorregulación al ser ellos quienes gestionan el proyecto y todo lo que éste implica. Hacen uso de sus experiencias y conocimientos previos y les permite resolver un problema o responder a una pregunta guía desde su muy particular realidad, adquirir diversos tipos de conocimientos y experiencias que pueden aplicar en otros contextos.

Enfocado a la investigación

Este elemento involucra toda la gestión del proyecto: su diseño, toma de decisiones, descubrimiento, resolución de problemas, etc. (Perrenoud, 2000; Thomas, 2000). Sin embargo, es fundamental que las actividades promuevan en los alumnos la transformación y construcción de conocimiento (Scardamalia y Bereiter 1999). Como se ha mencionado en líneas anteriores, el proyecto debe promover que los alumnos actúen como investigadores. Su desarrollo será mucho más significativo si se involucran en la conducción de una investigación real en la que seguirán un camino que comienza con sus propias preguntas y reflexiones, a partir de sus conocimientos previos, y que los llevará a través de una búsqueda de recursos y descubrimiento de respuestas culminando en la generación de conclusiones y nuevas preguntas.

A partir de las características, definiciones y componentes analizados del ABPr, podemos inferir que el papel del profesor va dirigido a estructurar actividades que estimulen la motivación y la reflexión. Por su parte, los alumnos deben tomar responsabilidad de su aprendizaje, otorgarle sentido a los nuevos conocimientos, estar motivados para aprender, centrar sus esfuerzos y atención de forma adecuada, monitorear y autoevaluar su progreso y de ser necesario, solicitar ayuda (English y Kitsantas; 2013).

Sobre la base de lo revisado en líneas anteriores, podemos encontrar algunos modelos o tipos de proyectos. Knoll (1997) plantea dos modelos básicos de instrucción mediante esta metodología. En el primero, los alumnos deben aprender en un inicio y por separado los conocimientos y habilidades que después deberán aplicar de manera creativa e independiente del proyecto en sí. La idea es que los alumnos adquieran de manera aislada los conocimientos y técnicas para después aplicarlos en un contexto real. En el segundo modelo, el proyecto constituye el centro de la actividad de enseñanza, en otras palabras, la instrucción está integrada al proyecto mismo. Los proyectos pueden ir desde presentaciones, entrevistas y representaciones, hasta el análisis de casos o la resolución de problemas y su elección dependerán del nivel de situatividad o autenticidad de las prácticas educativas y sociales que propician.

En tanto que nuestro objeto de estudio se centra en la evaluación de los aprendizajes, cerramos nuestra exposición dando paso a la caracterización de este proceso enmarcado en el ABPr.

1.5.2. La evaluación de aprendizajes en términos de competencias en el contexto del ABPr

La evaluación de competencias, en el marco de un proyecto, guarda estrecha relación con su enseñanza por lo que ambas deben ser auténticas y las tareas que se deriven para el aprendizaje serán objeto de evaluación en sí mismas (Álvarez, 2005). Cuanto mayor sean las acciones que se impliquen en contextos reales, la tarea será más auténtica por lo que es indispensable que éstas sean situadas, de esta forma, los alumnos podrán representar y demostrar los conocimientos adquiridos en el campo que se aborda (Díaz-Barriga F. y Barroso, 2014). En otras palabras, es necesario que se evalúe la ejecución competente en contextos reales.

Una evaluación formativa durante los proyectos asegura que todos los alumnos dominen los contenidos que se espera que aprendan (Edutopia, 2011). Para lograr lo anterior, es necesario no sólo incluir el producto final, sino una variedad de instrumentos, evidencias y la autoevaluación de cada alumno (Grant y Hill, 2006). Los profesores deben ser explícitos sobre los requisitos que debe tener el proyecto (Grant, 2011) y evaluar tanto el trabajo individual como el grupal (Kolodner y cols., 2003) por lo que es esencial que desde el inicio se determinen claramente los productos parciales, definir y presentar los indicadores y criterios de valoración e incorporar actividades de coevaluación y autoevaluación con el fin de que los alumnos tengan conocimiento de lo que se espera de ellos y del proyecto mismo. En la misma línea, es necesario que los estudiantes tengan claros los objetivos específicos y los aprendizajes que han de adquirir al término de la tarea.

Al evaluar a los alumnos es necesario conjugar aspectos cualitativos y cuantitativos del aprendizaje logrado. Los profesores deben ver la evaluación como un proceso multifacético considerando productos concretos, habilidades cognitivas y metacognitivas, así como habilidades sociales y de aprendizaje. Para conocer los avances, el profesor puede hacer una triangulación de diversos elementos y, al asignar la ¨calificación¨, es importante ponderar el nivel de desempeño individual con el de los integrantes del equipo en su conjunto. Puede solicitar ayuda a los mismos alumnos y hacer uso de instrumentos de evaluación auténtica como: portafolios, rúbricas, reportes de progreso, entrevistas, listas de cotejo o discusiones con los grupos implicados en la realización de la tarea (Díaz-Barriga, F., 2006b). No queremos finalizar este apartado sin antes mencionar, brevemente, las dificultades que la literatura revisada ha identificado en torno a la implementación de esta metodología instruccional.

1.5.3. Dificultades para la implementación del ABPr

El ABPr enfrenta a los profesores con diversos retos que dificultan su implementación, los cuales, pueden llegar a afectar la forma en cómo lo perciben y, en consecuencia, cómo lo implementan el aula (Bradley-Levine y Mosier, 2014). Ravitz (2003) señala que, aunque los profesores pueden demostrar entusiasmo ante este nuevo enfoque de enseñanza, no les es fácil adoptarlo en los salones de clase pues siguen dependiendo del enfoque de transmisión de conocimiento, o en otras palabras, la forma en la que han llevado tradicionalmente su práctica (Blumenfeld et al., 1994). Un ejemplo de lo anterior son los *"falsos proyectos"* LaCueva (1998) que se caracterizan por ser actividades en las que el problema y la metodología ya vienen dados y en las cuales los alumnos se limitan a actuar como "ayudantes de investigación". En ese sentido, Thomas (2000), argumenta que los conflictos que pueden llegar a presentar se relacionan con las creencias tan arraigadas que tienen sobre la enseñanza, en especial, con el nuevo rol que adquieren y la cesión de control que tienen que otorgar al alumno. Por su parte, Larmer, Mergendoller y Boss (2015) hacen hincapié en que para lograr un implementación exitosa es necesario tiempo, reflexión y cuidado durante su planeación.

Por su parte, Marx et al. (1997), identifican que los profesores consideran que esta estrategia instruccional supone largos periodos de tiempo, disminuye el control sobre el grupo -lo que provoca desorganización y desorden- y el flujo de información se pierde por la dinámica que se presenta en el aula. Asimismo, estos autores señalan que el profesorado afirma tener dificultades en torno al diseño de evaluaciones auténticas, la provisión de ayudas necesarias y ajustadas para cada uno de los alumnos, así como la incorporación de tecnología.

Asimismo, los profesores enfrentan el reto de equilibrar el currículum, las políticas de evaluación y cubrir todo el contenido a revisar dentro de un periodo específico (Krajcik, Blumenfeld, Marx y Soloway, 1994; Snyder y Snyder, 2008). En este sentido, la investigación de Hertzog (2007) muestra que los profesores no se sintieron capaces de completar el currículum establecido por el tiempo que les tomó el desarrollo de los proyectos, además de las preocupaciones que les generó la pérdida de control sobre el tema y el grupo en general.

Otra dificultad para implementar el ABPr se refiere a la falta de experiencia de los profesores con esta metodología instruccional y el hecho de que, en ocasiones, no dominan lo suficiente el tema o los temas que integran el trabajo como para dirigir a los alumnos de manera adecuada (Grant y Hill, 2006). Asimismo, no les es fácil seleccionar y diseñar las actividades, las cuales deben considerar diferentes disciplinas, promover la cooperación, la colaboración y la investigación.

Finalmente, el profesorado se enfrenta al desafío de lograr con éxito la correcta organización de todas las características del ABPr y de actuar como administradores, supervisando múltiples factores (Snyder y Snyder, 2008). Por ello, es necesario que dispongan de tiempo para hacer la transición a un nuevo enfoque, ya sea perfeccionando sus habilidades o cambiando sus creencias, reconociendo y aceptando el cambio en su función como profesores, además de tolerar la ambigüedad y la flexibilidad de un escenario tan dinámico como el que aquí se presenta (Herztog, 2007). En ese sentido, Bradley-Levine et al. (2010), apuntan que un cambio de esta naturaleza requiere el compromiso de una amplia gama de actores que estén dispuestos a cambiar los paradigmas sobre la educación, y que propongan modelos alternativos de currículum, planeación y evaluación, además de ofrecer capacitaciones adecuadas, que sostengan comunidades de aprendizaje y apoyo para profundizar y mejorar el conocimiento e implementación del ABPr.

A continuación, damos paso a nuestro último apartado del capítulo, en el cual abordamos las dimensiones que se han de considerar para el estudio de las prácticas de evaluación basadas en competencias enmarcadas en el ABPr, desde un marco constructivista sociocultural y situado.

1.6. Las dimensiones y categorías conceptuales para el análisis de las prácticas de evaluación desde la concepción constructivista de orientación sociocultural y una perspectiva situada y auténtica

A partir de la conceptualización que hemos hecho hasta el momento alrededor de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en este apartado exploramos los principales ámbitos de indagación que nos permiten dar cuenta de las prácticas de evaluación que los profesores desarrollan en el aula desde un enfoque por competencias y el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Desde un modelo constructivista sociocultural y situado, la mirada a la enseñanza y evaluación de los aprendizajes en términos de competencias es compleja, pues requiere tener en cuenta múltiples elementos interrelacionados de la práctica educativa al momento de evaluarlas. En este sentido, para acometer el análisis de la complejidad que comportan las prácticas de evaluación basadas en competencias entendidas desde el marco teórico asumido utilizamos un modelo que comporta cuatro categorías -ver figura 1.4- que remiten a los diferentes niveles que intervienen de una u otra forma en la configuración de estas prácticas; y son, por tanto, imprescindibles para describirlas, comprenderlas y poder valorar su alcance y limitaciones (Coll et al., 2000). Estas categorías son: enfoque evaluativo docente, programa de evaluación, situación de evaluación y tareas de evaluación.

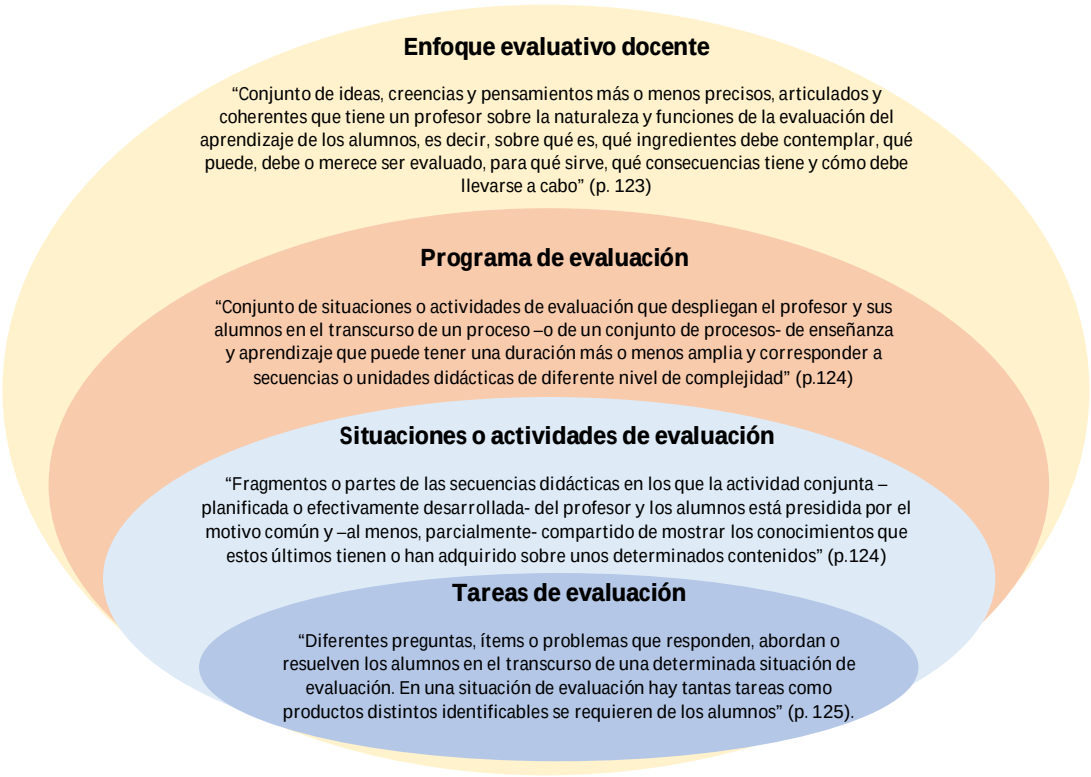


Figura 1.4. Conceptos relativos a los niveles de aproximación a las prácticas evaluativas. (Elaboración propia basada en Coll et al. 2000).

Al incorporar los planteamientos de la evaluación desde la CCEAE y la perspectiva situada de la enseñanza y el aprendizaje consideramos que es importante indagar sobre la presencia o ausencia de los siguientes elementos:

- Enfoque evaluativo docente. Concepciones, ideas, creencias y pensamientos del profesorado sobre la naturaleza y funciones de la evaluación de los aprendizajes; sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje; y su relación con la evaluación de los aprendizajes cuando estos se plantean en términos de competencias en el marco de metodologías como el ABPr.

- Programa de evaluación. Conjunto de situaciones y actividades diseñadas e implementadas para la valoración de aprendizajes en términos de competencias desde el ABPr.

- Situaciones de evaluación. Fragmentos o partes del proyecto en los que se observa la intencionalidad de constatar los aprendizajes en términos de competencias. Implica identificar y caracterizar los segmentos o momentos que las integran: i. Actividades de preparación -intención de preparar la situación de evaluación-, ii. Actividades de evaluación en sentido estricto -mostrar públicamente el conocimiento adquirido-, iii. Actividades de corrección -corregir y calificar el aprendizaje-, iv. actividades de comunicación/devolución -comunicar los resultados obtenidos al alumno- y v. actividades de aprovechamiento -mejorar el aprendizaje

y/o la enseñanza basándose en la evaluación- (Coll et al., 2000; Coll et al., 2012; Coll y Onrubia, 2002; Colomina et al., 2002; Colomina y Rochera, 2002; Mauri y Barberà, 2007; Mauri et al., 2002).

- Tareas de evaluación. preguntas, ítems, productos parciales o finales que los alumnos han de responder o desarrollar durante las situaciones de evaluación que se presentan en un proyecto determinado.

En la figura 1.5 presentamos gráficamente el modelo para acometer un análisis en profundidad de las prácticas evaluación de aprendizajes en términos de competencias enmarcadas en el ABPr:

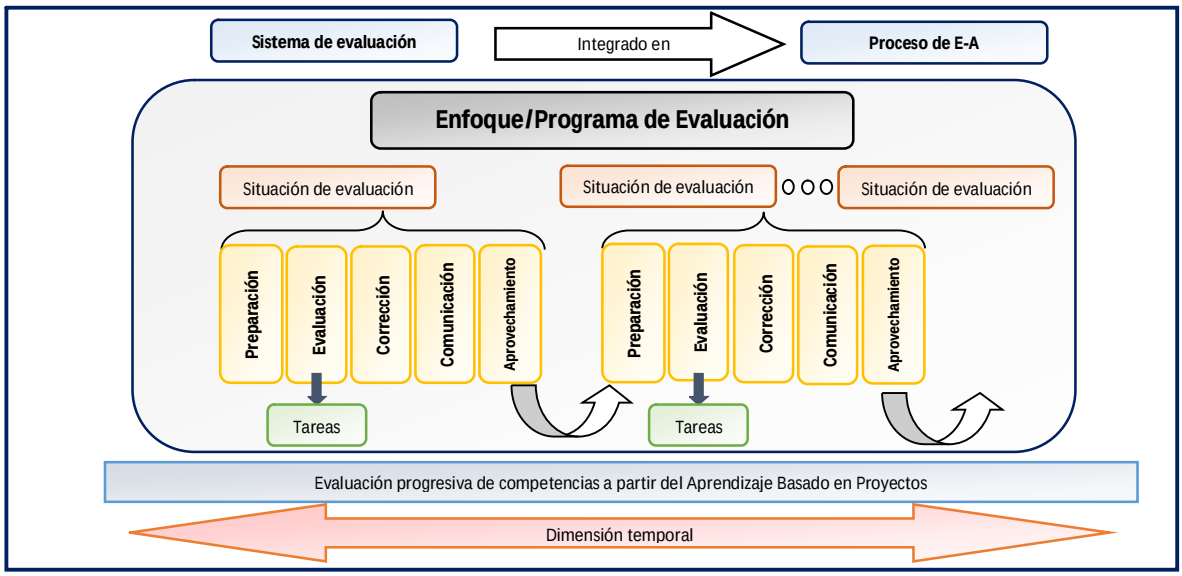


Figura 1.5. Modelo para el análisis de las prácticas de evaluación de competencias a partir del ABPr (Elaboración propia basada en Coll et al., 2012.

Concluimos este capítulo y continuamos con la presentación de este trabajo dando paso a la caracterización de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de competencias desde la Reforma Integral de Educación Básica.

CAPITULO II. LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DESDE LA REFORMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN BÁSICA

2.1. México bajo el contexto de la RIEB

Esta reforma parte de los acuerdos internacionales y del pronunciamiento de autoridades educativas en relación con las herramientas necesarias que debe proporcionar la educación para el buen funcionamiento de las sociedades y al mismo tiempo, para el desarrollo óptimo de los individuos que las integran. Es una política pública que busca ampliar los alcances de la educación y del sistema educativo en términos de cobertura y calidad. La primera, entendida como la universalización de las oportunidades de acceso, tránsito y egreso de la educación básica en condiciones de equidad y la segunda, como el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un marco de estándares cuyo valor sea reconocido tanto a nivel nacional como internacional (SEP, 2011d).

En este marco, los objetivos de la RIEB (SEP, 2011d) son fundamentalmente:

a) Impulsar la transformación integral en la educación básica, dirigida al desarrollo de competencias y aprendizajes esperados, referidos a un conjunto de estándares curriculares reconocidos en todos los niveles

b) Transformar la enseñanza. El énfasis se encuentra en la generalización y acompañamiento de los procesos de aprendizaje, teniendo como centro al alumno.

c) Resignificar la educación básica y la escuela como espacios capaces de proporcionar una oferta educativa integral que atienda las condiciones e intereses de los alumnos, cercana a los padres, abierta a la iniciativa de los profesores y directivos, transparentes en sus condiciones y oportunos para el futuro de México.

d) Articular el currículum y complementarlo con políticas que alineen los procesos referidos a la profesionalización continua del profesorado, el desarrollo de materiales educativos así como la gestión para la equidad y la calidad educativa.

En el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 (SEP, 2011a) se integran y articulan los programas de los tres niveles de educación básica: Preescolar, Primaria y Secundaria. Dichos programa están desarrollados a partir de la definición de aprendizajes esperados y estándares curriculares con el fin de aproximarse al perfil de egreso establecido. De la misma forma, este documento identifica y busca responder al principal desafío de la educación básica: incrementar la calidad educativa, referida en términos de competencias desarrolladas y demostrables a través de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. En ese sentido, el currículum responde a un modelo educativo orientado al desarrollo de competencias útiles para la vida de los alumnos y

para el futuro del país. Su vinculación con los estándares equiparables con sistemas educativos internacionales permite la rendición de cuentas y la mejora continua.

De acuerdo con lo anterior, se establecieron las Competencias Generales que han de ser promovidas durante todo el trayecto formativo:

1) Competencias para el aprendizaje permanente.
2) Competencias para el manejo de la información.
3) Competencias para el manejo de las situaciones.
4) Competencias para la convivencia.
5) Competencias para la vida en sociedad.

Por su parte, los *aprendizajes esperados* son los indicadores de logro que definen la expectativa depositada en cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser. Lo cual le otorga concreción al trabajo del profesor al hacer evidente el logro de los estudiantes, además de ser un referente para la planificación y la evaluación en el aula.

Los *estándares curriculares* actúan como descriptores de logro que definen lo que los alumnos han de demostrar al concluir un periodo escolar, constituyen la síntesis de los aprendizajes esperados. Tienen como referente al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos –PISA por sus siglas en inglés- y se pretende que el currículum permita que para el 2021 se alcancen las competencias que en la actualidad muestra el nivel 3 de PISA en el promedio de la sociedad mexicana. Estos descriptores de logro se organizan en cuatro periodos escolares, los cuales implican tres grados cada uno.

En la tabla 2.1 se muestran los estándares curriculares, el grado escolar de corte y la edad a la que corresponden:

Tabla 2.1. Estándares curriculares establecidos para la educación básica (Elaboración propia basada en SEP, 2011b).

Periodo escolar	Grado escolar de corte	Edad aproximada
Primero	Tercer grado de preescolar	Entre 5 y 6 años
Segundo	Tercer grado de primaria	Entre 8 y 9 años
Tercero	Sexto grado de primaria	Entre 11 y 12 años
Cuarto	Tercer grado de secundaria	Entre 14 y 15 años

De acuerdo con el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 (SEP, 2011a), los campos de formación para la educación básica organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, expresan los procesos graduales de aprendizaje y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. Cada uno de estos campos de

formación se concreta en asignaturas específicas –ver figura 2.1- Para los fines de este trabajo a continuación presentamos las características y elementos generales para las asignaturas de Español y Ciencias Naturales correspondientes a los campos de formación de *Lenguaje y Comunicación* y *Exploración y comprensión del medio natural y social.*

Figura 2.1. Mapa curricular de educación básica (Elaboración propia basada en SEP, 2011a).

2.2. El aprendizaje del Español desde la RIEB

La asignatura de Español se desarrolla a partir de las prácticas sociales del lenguaje entendidas como *"pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Comprenden los diferentes modos de participar en los intercambios orales y analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura"* (SEP, 2011b: 24). Su evolución requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas para leer, analizar e interpretar los diferentes textos, al igual que el fortalecimiento de la escritura y prácticas orales.

En ese sentido, los propósitos para el estudio del Español en la Educación Básica que marca el Programas de Estudio y Guías del Maestro 2011 (SEP, 2011a) se dirigen a que los alumnos: i. Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales; ii. Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera activa en la vida escolar y extraescolar; iii. Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales; y que iv. Reconozcan la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo.

Durante los años de primaria los alumnos -de manera formal y dirigida- inician la reflexión sobre las características y funciones de la lengua oral y escrita participando en diferentes prácticas sociales del lenguaje, mediante las cuales, encuentran oportunidades para desarrollar competencias comunicativas.

Tomando en cuenta que la primaria continúa el trabajo iniciado en preescolar y establece las bases para la secundaria, el Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a) busca garantizar que los alumnos:

a) Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.

b) Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.

c) Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito.

d) Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura -aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos-.

e) Conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de México

f) Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios

2.2.1. Estándares Curriculares para la asignatura de Español

Los estándares curriculares de Español sintetizan los aprendizajes esperados e integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como una herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. Éstos están agrupados en cinco

componentes, cada uno de ellos refiere y refleja aspectos centrales de los Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b).

1. Procesos de lectura e interpretación de textos
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

En el último periodo de la educación primaria los alumnos consolidan el aprendizaje sobre la lengua, aplicándolo a situaciones concretas. Desarrollan las estrategias de buscar, seleccionar, resumir y complementar información. Son capaces de producir textos de forma autónoma utilizando diferentes fuentes de investigación*: "Sus participaciones orales se ajustan a diferentes contextos y audiencias, mediante la integración de juicios críticos y argumentos para persuadir de manera oral. Identifican y comparten su gusto por algunos temas, autores y géneros literarios, y consolidan su disposición por leer, escribir, hablar o escuchar. De tal manera que evidencian el desarrollo de una actitud positiva para seguir aprendiendo por medio del lenguaje escrito"* (SEP, 2011b:18).

2.2.2. Competencias específicas de la asignatura de Español

En apartados anteriores exploramos las competencias generales que establece la RIEB para ser desarrolladas durante toda la educación básica. Ahora bien, de acuerdo con los Programas de Estudio y Guías del Maestro, cada uno de los campos de formación –concretados en las asignaturas- presenta competencias específicas que contribuyen al desarrollo de las competencias para la vida y al logro del perfil de egreso de la Educación Básica. En el caso de la asignatura de Español *"estas competencias constituyen un referente específico de las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que los estudiantes desarrollan a lo largo de la Educación Básica, mediante el logro de los aprendizajes esperados"* (SEP, 2011b:24). En la tabla 2.2 presentamos las competencias comunicativas específicas correspondientes a la asignatura de Español –Competencias Español, CE-.

Tabla 2.2. *Competencias comunicativas específicas de la asignatura de Español.* (Elaboración propia basada en SEP, 2011b: 24).

Número de competencia	Competencia	Descripción
CE1	**Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.**	Se busca que los alumnos empleen el lenguaje para interpretar, comprender y transformar el mundo, obteniendo nuevos conocimientos que le permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida. Así como para que logren una comunicación eficaz y afectiva en diferentes contextos y situaciones, lo que les permitirá expresar con claridad sus sentimientos, ideas y opiniones de manera informada y apoyándose en argumentos, y sean capaces de discutir con otros respetando sus puntos de vista.
CE2	**Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.**	Comprende el conocimiento de las características y significado de los textos, atendiendo su tipo, contexto en el que se emplean y destinatario al que se dirigen. Se refiere también al empleo de las diferentes modalidades de lectura, en función del propósito del texto, las características del mismo y particularidades del lector, para lograr una construcción de significado, así como a la producción de textos escritos que consideren el contexto, el destinatario y los propósitos que busca, empleando estrategias de producción diversas.
CE3	**Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.**	Se busca que los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y juicio crítico de la información, proveniente de diferentes fuentes, para tomar decisiones de manera informada, razonada y referida a los intereses colectivos y las normas, en distintos contextos, sustentada en diferentes fuentes de información, escritas y orales.
CE4	**Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.**	Se pretende que los alumnos reconozcan y valoren la riqueza lingüística e intercultural de México y sus variedades, así como de otras lenguas, como formas de identidad. Asimismo, se pretende que empleen el lenguaje oral y escrito para interpretar y explicar diversos procesos sociales, económicos, culturales y políticos como parte de la cultura democrática y del ejercicio ciudadano.

2.2.3. Organización de los contenidos en Español

Las prácticas sociales que integran el programa de Español se seleccionan tomando en cuenta que los alumnos: i. Logran recuperar la lengua -oral y escrita- de acuerdo a su desarrollo y empleo diario, lo que permite darle un sentido más concreto y práctico a su enseñanza. ii. Aumentan el conocimiento y uso del lenguaje para mediar las relaciones sociales, iii. Descubren las características propias de la lengua escrita a partir de situaciones comunicativas y iv. Mejoran la manera de aprender en la escuela (SEP, 2011b).

Así, se busca que los alumnos, al verse implicados en diversas prácticas sociales del lenguaje, tengan una participación activa en la vida escolar y en la sociedad. Las prácticas que son planteadas en los programas presentan procesos de relación -interpersonales y entre personas y textos-, se articulan al propio lenguaje, y e involucran un propósito comunicativo. Asimismo, se vinculan a un contexto social de comunicación determinado y consideran tanto a destinatarios concretos como tipos de texto.

Ahora bien, conforme a lo establecido en los Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b) las prácticas sociales del lenguaje se agrupan en tres ámbitos: Estudio, Literatura y participación social -ver tabla 2.3-.

Tabla 2.3. Prácticas sociales de lenguaje por ámbito en la asignatura de Español (Elaboración propia basada en SEP, 2011b)

Ámbito	Descripción
Estudio	- Expresión oral y escrita con un lenguaje formal y académico - Apropiación del tipo de discurso que se expresa - Producción de textos propios - Planeación del proceso de escritura, preparación de la información así como su exposición; organización coherente del texto, delimitación de temas y subtemas, empleo de un vocabulario especializado y definido, uso adecuado de fuentes de consulta
Literatura	- Construcción de un significado más general dejando a un lado la construcción personal y la subjetivad con el fin de practicar diferentes formas de expresión. - Desarrollo de habilidades para la producción de textos creativos y de interés para el alumno – expresión de sentimientos y pensamientos, construcción de fantasías y realidades a partir de modelos literarios, adquisición de herramientas para la formación de lectores competentes
Participación Social	- Ampliación de espacios de actuación - Promoción del desarrollo de otras formas de comprender el mundo y actuar en él propiciando una actitud crítica ante la información que se recibe de los medios de comunicación - Investigación y reflexión sobre la diversidad lingüística con el fin de lograr una comprensión de su riqueza y su papel en la dinámica cultural.

Los Programas de Estudio y Guías del Maestro establecen dos formas de trabajo en el aula: los *proyectos didácticos* y *las actividades permanentes.* Los primeros implican el desarrollo de tareas secuenciadas dirigidas a la elaboración de un producto de lenguaje que tiene un uso social. Las segundas, referidos a elementos complementarios que se realizan antes, durante y al término del proyecto.

El programa de Español se divide en cinco bloques los cuales representan los cinco bimestres que integran el ciclo escolar. En cada uno de dichos bloques se establecen tres proyectos de cada ámbito –a excepción del quinto en el que presenta dos proyecto-tal y como se observa en la tabla 2.4, la cual, representa los proyectos a desarrollar en 5º grado de primaria durante el ciclo escolar 2012 – 2013.

Tabla 2.4. Bloques de estudio en el campo de formación de lenguaje y comunicación (Elaboración propia basada en SEP, 2011b: 43)

Bloque	Prácticas sociales del lenguaje por ámbito		
	Estudio	**Literatura**	**Participación social**
i	Reescribir relatos históricos para publicarlos	Analizar fábulas y refranes	Elaborar y publicar anuncios publicitarios de productos o servicios que se ofrecen en su comunidad
ii	Buscar información en diversas fuentes para escribir un texto expositivo	Elaborar un compendio de leyendas	Difundir acontecimientos a través de un boletín informativo.
iii	Organizar información en textos expositivos	Leer poemas	Expresar su opinión fundamentada en un debate
iv	Escribir artículos de divulgación para su difusión	Escribir una obra de teatro con personajes de textos narrativos	Reportar una encuesta
v		Elaborar retratos escritos de personajes célebres para publicar	Elaborar un tríptico sobre la prevención del *bullying* en la comunidad escolar

Ahora bien, cada uno de los proyectos establecidos se organiza a través del bloque en el que se ubica, la práctica social que representa, el tipo de texto que ha de ser analizado o producido, las competencias que se favorecen –que en el caso de cada proyecto se pretende el desarrollo de las cuatro competencias comunicativas-, los aprendizajes esperados, temas y producciones parciales y finales del proyecto. En la tabla 2.5 presentamos un ejemplo de uno de los proyectos establecidos en el programa de estudio de quinto grado con los componentes mencionados.

Tabla 2.5. Ejemplo de un proyecto establecido en el programa de quinto grado (Elaboración propia basada en SEP, 2011b:45)

Práctica Social del lenguaje: Analizar fábulas y refranes		
Tipo de texto: Narrativo		
Competencias que se favorecen: Emplear el lenguaje para comunicarse y como un instrumento para aprender* Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas* Analizar información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones*Valorar la diversidad lingüística y cultural de México		
Aprendizajes Esperados	**Temas de reflexión**	**Producciones para el desarrollo del proyecto**
• Identifica las características de las fábulas y sus semejanzas y diferencias con los refranes • Comprender la función de fábulas y refranes • Interpreta el significado de fábulas y refranes	**Comprensión e interpretación:** • Significado implícito de fábulas y refranes • Significado de las moralejas • Recursos literarios empleados en fábulas y refranes • Diferencias y similitudes entre fábulas y refranes • Expresiones coloquiales en refranes y fábulas **Propiedades y tipos de texto:** • Características y función de las fábulas • Características y función de los refranes • Expresiones coloquiales en refranes y fábulas **Conocimiento del sistema de escritura y ortografía** • Ortografía convencional a partir del uso de modelos	• Recopilación de refranes para su lectura en voz alta • Discusión acerca del uso y significado de refranes • Lectura en voz alta de fábulas y discusión de sus características (función de la moraleja) • Cuadro comparativo con las características de fábulas y refranes • Sustitución de las moralejas de las fábulas leídas por refranes que las ejemplifiquen • Argumentos que justifiquen la asociación entre la fábula y el refrán comentados **Producto final:** Fábulas acompañadas de un refrán para su publicación

2.3. El aprendizaje de las Ciencias Naturales desde la RIEB

De acuerdo con los Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b) esta asignatura tiene como finalidad que durante la educación primaria los alumnos: i. Sean capaces de reconocer la ciencia y la tecnología como procesos en constante evolución, ii. Conozcan su cuerpo y lleven un estilo de vida que involucre hábitos saludables para prevenir enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo, iii. Contribuyan al cuidado del medio ambiente a través de acciones de consumo sustentable, iv. Interpreten, describan y expliquen fenómenos y procesos naturales cercanos a su experiencia v. Tengan conocimiento sobre las características comunes de los seres vivos y puedan identificar interacciones entre objetos del entorno asociadas a los fenómenos físicos, v. Conozcan las propiedades de los materiales y cómo se aprovechan sus transformaciones en las actividades humanas y vi. Busquen soluciones para la resolución de problemas en su entorno a partir de la integración y aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes.

En el caso de quinto grado esta asignatura involucra contenidos relacionados con el desarrollo personal de los alumnos, el cuidado de su salud y del ambiente contribuyendo así al avance en el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de la formación científica básica.

2.3.1. Estándares curriculares para la asignatura de Ciencia Naturales

Los estándares en esta asignatura tienen como propósito el logro de un alumnado con una formación científica básica, en otras palabras, que pueda ser capaz de hacer uso de saberes relacionados con la ciencia al término de la educación básica. Su progresión se entiende como la capacidad de interpretar y representar fenómenos y procesos naturaleza, la vinculación entre el conocimiento científico y otras disciplinas, así como el uso de vocabulario básico y adecuado para el desarrollo de un lenguaje científico. Se establecen cuatro categorías:

1. Conocimiento científico
2. Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología
3. Habilidades asociadas a la ciencia
4. Actitudes asociadas a la ciencia

2.3.2. Competencias específicas de la asignatura de Ciencias Naturales

Las competencias específicas para Ciencias Naturales –CCN- se vinculan con los propósitos y aprendizajes esperados, contribuyendo a la consolidación de las competencias para la vida y al logro del perfil de egreso –ver tabla 2.6-(SEP, 2011b).

Tabla 2.6. Competencias específicas para la asignatura de Ciencias Naturales (Elaboración propia basada en SEP, 2011b: 95)

Número de competencia	Competencia	Descripción
CCN1	Comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica.	Implica que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan comprender mejor los fenómenos naturales, y relacionar estos aprendizajes con la vida cotidiana, de manera que entiendan que la ciencia es capaz de responder sus preguntas y explicar fenómenos naturales cotidianos relacionados con la vida, los materiales, las interacciones, el ambiente y la salud. En este proceso los alumnos plantean preguntas y buscan respuestas sobre diversos fenómenos y procesos naturales para fortalecer su comprensión del mundo. A partir del análisis, desde una perspectiva sistémica, los alumnos también podrán desarrollar sus niveles de representación e interpretación acerca de los fenómenos y procesos naturales. Igualmente, podrán diseñar y realizar proyectos, experimentos e investigaciones, así como argumentar utilizando términos cien- tíficos de manera adecuada y fuentes de información confiables, en diversos contextos y situaciones, para desarrollar nuevos conocimientos.

Tabla 2.6. Competencias específicas para la asignatura de Ciencias Naturales (continuación)

Número de competencia	Competencia	Descripción
CCN2	Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orienta- das a la cultura de la prevención.	Supone que los alumnos participen en acciones que promuevan el consumo responsable de los componentes naturales del ambiente y colaboren de manera informada en la promoción de la salud, con base en la autoestima y el conocimiento del funciona- miento integral del cuerpo humano. Se pretende que los alumnos analicen, evalúen y argumenten respecto a las alternativas planteadas sobre situaciones problemáticas socialmente relevantes y desafiantes desde el punto de vista cognitivo. Asimismo, que actúen en beneficio de su salud personal y colectiva aplicando sus conocimientos científicos y tecnológicos, sus habilidades, valores y actitudes; que tomen decisiones y realicen acciones para el mejoramiento de su calidad de vida, con base en la promoción de la cultura de la prevención, para favorecer la conformación de una ciudadanía respetuosa, participativa y solidaria.
CCN3	Comprensión de los alcances y limitaciones de la ciencia y del desarrollo tecnológico en diversos contextos.	Implica que los alumnos reconozcan y valoren la construcción y el desarrollo de la ciencia y, de esta manera, se apropien de su visión contemporánea, entendida como un proceso social en constante actualización con impactos positivos y negativos, que toma como punto de contraste otras perspectivas explicativas, y cuyos resultados son aprovechados según la cultura y las necesidades de la sociedad. Implica estimular en los alumnos la valoración crítica de las repercusiones de la ciencia y la tecnología en el ambiente natural, social y cultural; asimismo, que relacionen los conocimientos científicos con los de otras disciplinas para explicar los fenómenos y procesos naturales, y aplicar- los en contextos y situaciones de relevancia social y ambiental.

2.3.3. Organización de los contenidos en Ciencias Naturales

Los contenidos de esta asignatura se organizan en cinco ámbitos haciendo referencia a campos específicos que permiten la comprensión de fenómenos y procesos de la naturaleza. Cada uno de los ámbitos se vincula a preguntas y cuyo fin es que los alumnos las cuestionen y/o las enriquezcan con apoyo de los profesores. Dichas preguntas pueden ser utilizadas como detonadores para el aprendizaje y favorecer la recuperación de los conocimientos previamente adquiridos. En la tabla 2.7 presentamos éstos ámbitos con su descripción de acuerdo con el programa de quinto grado (SEP, 2011b).

Tabla 2.7. Ámbitos en los que se organiza la asignatura de Ciencias Naturales (Elaboración propia basada en SEP, 2011b)

Ámbito	Pregunta	Descripción
Desarrollo humano y cuidado de la salud	*¿Cómo mantener la salud?*	- Resalta la promoción de la salud y la cultura de la prevención - Fortalecimiento de hábitos y actitudes - Reconocimiento y valoración de las propias características para avanzar en la elaboración de explicaciones acerca del proceso de desarrollo humano en las distintas etapas de la vida, - Fortalecimiento de actitudes tanto de autoconocimiento como de autocuidado y las relaciones con las personas que conforman su entorno social. - Fortalecimiento de la autoestima, la equidad de género y la valoración del cuerpo humano como algo único e insustituible. - Se orienta a que los alumnos identifiquen la relación de la salud con las condiciones del ambiente como aspectos de la calidad de vida

Tabla 2.7. Ámbitos en los que se organiza la asignatura de Ciencias Naturales (continuación)

Ámbito	Pregunta	Descripción
Biodiversidad y protección del ambiente	*¿Cómo somos y cómo vivimos los seres vivos?*	- Alude a la comprensión de las características de los seres vivos, sus interacciones en el ambiente, su cambio a lo largo del tiempo y el reconocimiento del valor e importancia de la biodiversidad para contribuir a su protección en la perspectiva del desarrollo sustentable - Promueve la construcción de conocimientos básicos acerca de las características, los procesos y las interacciones que distinguen a los seres vivos, mediante el análisis comparativo de las funciones vitales: nutrición, respiración y reproducción, y las inferencias. - Elaboración de explicaciones acerca de la existencia de seres vivos en diferentes ambientes. - Plantea una visión amplia del ambiente conformado por componentes naturales y sociales, así como de sus interacciones. - Comprensión de la importancia del ambiente para la vida y el desarrollo de actitudes y valores de respeto y responsabilidad para el aprovechamiento de la riqueza natural y la práctica del consumo sustentable. - Estimula el análisis de los estilos de vida personales y las relaciones que los seres humanos establecen con la naturaleza, para comprender que la existencia de todos los seres vivos está influida por ciertas condiciones - Participación en el cuidado del ambiente, en los primeros grados de manera guiada y en los posteriores con mayor autonomía.
Cambio e interacciones en fenómenos y procesos físico	*¿Cómo son los cambios y por qué ocurren?*	- Comprensión de algunos fenómenos y procesos de la naturaleza, a partir del análisis de las interacciones entre objetos que permitan describir, inferir y predecir los cambios. - Se centra en los fenómenos mecánicos, ópticos, sonoros, electromagnéticos y térmicos, que ocurren en el entorno de los alumnos y se relacionan con desarrollos científicos y tecnológicos de importancia en múltiples actividades humanas. - Propone la descripción de los cambios que se observan en los fenómenos con el fin de identificar las relaciones básicas que permitan reconocer y explicar los procesos en términos causales. - Plantea la construcción de modelos explicativos y funcionales y el uso un lenguaje científico que contribuya al establecimiento de relaciones y propicie el razonamiento.
Propiedades y transformaciones de los materiales	*¿De qué está hecho todo?*	- Se centra en el estudio de las propiedades y las transformaciones de los materiales, así como en la energía relacionada con el calor y la temperatura; con la intención de aproximar a los alumnos progresivamente a la comprensión de la estructura interna de la materia. - Experimentación, identificación y relación de las propiedades físicas y químicas, - Profundización en el cambio de los materiales a partir del análisis, experimentación y representación de las reacciones químicas.
Conocimiento científico y conocimiento tecnológico en la sociedad	*¿Cómo conocemos y cómo transformamos el mundo?*	· Reconocimiento de la estrecha relación entre la ciencia y la tecnología y sus implicaciones en la sociedad, · Refiere a los conocimientos, las habilidades y las actitudes propias de la investigación científica escolar y la resolución de problemas, que los alumnos fortalecen a lo largo de la Educación Básica. · Habilidades que se orientan de manera permanente a la observación involucrando todos los sentidos, la formulación de explicaciones e hipótesis personales, la búsqueda de información y selección crítica de la misma, la identificación de problemas, relaciones y patrones, y a la obtención de conclusiones. · Considera la comparación, el cálculo, la realización de mediciones y de experimentos con medidas de seguridad, la construcción y el manejo de aparatos y la elaboración de modelos, entre otras. - Se fortalecen, de manera privilegiada, las habilidades, valores y actitudes asociados al conocimiento científico y tecnológico

Ahora bien, al igual que el de Español, el programa de Ciencias Naturales se divide en cinco bloques en los que se abordan cada uno de los ámbitos descritos anteriormente, y que representan los cinco bimestres que integran el ciclo escolar. Como podemos ver en la tabla 2.8 cada uno de los bloques se compone por las competencias que se han de trabajar –que en todos los bloques se trabajan las tres competencias específicas-, los aprendizajes esperados y los contenidos que se han de ser estudiados.

Tabla 2.8. Ejemplo de un bloque de la asignatura de Ciencias Naturales (Elaboración propia basada en SEP, 2011b: 106)

Bloque I. ¿Cómo mantener la salud? Prevengo el sobrepeso, la obesidad, las adicciones y los embarazos.	
Competencias que se favorecen: comprensión de fenómenos y procesos naturales desde la perspectiva científica. Toma de decisiones informadas para el cuidado del ambiente y la promoción de la salud orientadas a la cultura de la prevención. Comprensión de los alcances y limitaciones de la ciencia y del desarrollo tecnológico en diversos contextos.	
Aprendizajes esperados	**Contenidos**
• Analiza sus necesidades nutrimentales en relación con características de la dieta correcta y las costumbres alimentarias de su comunidad para propiciar la toma de decisiones que impliquen mejorar sus alimentación • Describe causas y consecuencias del sobrepeso y de la obesidad y su prevención mediante una dieta correcta, el consumo de agua simple potable y la actividad física	***¿Me alimento de manera correcta?*** • Características de la dieta correcta: suficiente, equilibrada, inocua, variada, completa y adecuada. • Toma de decisiones conscientes para mejorar su alimentación respecto a los beneficios del consumo de una dieta correcta
• Explica los datos en los sistemas respiratorio, nervioso y circulatorio generados por el consumo de sustancias adictivas, como tabaco, inhalables y bebidas alcohólicas • Argumenta la importancia de prevenir situaciones de riesgo asociadas a las adicciones: accidentes, violencia de género y abuso sexual.	***¿Por qué debo evitar las adicciones?*** • Relación entre el consumo de sustancias adictivas y los trastornos eventuales y permanentes en el funcionamiento de los sistemas respiratorio, nervioso y circulatorio. • Toma de decisiones respecto a evitar el consumo de sustancias adictivas. • Situaciones de riesgo en la adolescencia asociadas a las adicciones: acciones, violencia de género y abuso sexual. • Prevención de situaciones de riesgo en la adolescencia
• Explica la periodicidad, la duración, los cambios en el cuerpo y el periodo fértil del ciclo menstrual, así como su relación con la concepción y prevención de embarazos. • Argumenta la importancia de prevenir situaciones de riesgo asociadas a las adicciones: accidentes, violencia de género y abuso sexual.	***¿Cómo nos reproducimos los seres humanos?*** • Ciclo menstrual: características generales como duración, periodicidad, cambios en el cuerpo, periodo fértil y su relación con el embarazo, y medidas de cuidado e higiene de los órganos sexuales de la mujer. • Valoración de la abstinencia y los anticonceptivos, en general, como recursos para prevenir embarazos. • Etapas del proceso de reproducción humana: fecundación, embarazo y parto • Valoración de los vínculos afectivos entre la pareja y su responsabilidad ante el embarazo y el nacimiento
• Aplica habilidades, actitudes y valores de la formación científica básica durante la planeación, el desarrollo, la comunicación y la evaluación de un proyecto de su interés en el que integra contenidos del bloque	**Proyecto estudiantil para desarrollar, integrar y aplicar aprendizajes esperados y las competencias.** Preguntas opcionales: Acciones para promover la salud. • ¿Cómo elaboramos platillos para el consumo familiar incorporando alimentos regionales y de temporada que favorezcan una dieta correcta? • ¿Cómo podemos ayudar a una familiar que padezca alguna adicción?

De acuerdo con los Programas de Estudio y Guías del Maestro grado (SEP, 2011b) es fundamental acercar a los alumnos a la investigación científica de forma significativa y relevante, a partir de actividades creativas y cognitivamente desafiantes para propiciar un desarrollo autónomo y abrir oportunidades para la construcción y movilización de sus saberes. Asimismo, el programa plantea el desarrollo de tres tipos de proyectos para abordar la asignatura dependiendo de sus procedimientos y finalidades*: científicos, tecnológicos y ciudadanos.*

De esta forma damos paso a nuestro siguiente apartado que hace referencia al planteamiento que hace la RIEB ante esta metodología instruccional.

2.4. El Aprendizaje Basado en Proyectos desde la RIEB

Si bien en el capítulo anterior caracterizamos y describimos los componentes del ABPr en este apartado exploramos la forma en cómo se han de planear, desarrollar e implementar los proyectos en el marco de las asignaturas de Español y Ciencias Naturales, no sin antes presentar primero algunas consideraciones generales.

Para los Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b) el ABPr es una propuesta de enseñanza que permite el logro de propósitos educativos, por medio de un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados a la resolución de un problema o situación concreta y a la elaboración de una producción tangible –p.e. periódico escolar, ensayo- o intangible –p.e. obra de teatro, exposiciones orales-. Constituye el espacio privilegiado para constatar los avances en el desarrollo de las competencias pues favorece la integración y la aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes, dándoles sentido social y personal. Es una metodología que permite al alumno tener una experiencia directa con el aprendizaje que se pretende que adquieran y un acercamiento a la realidad puesto que se trabaja con problemas que son atractivos para los alumnos. En consecuencia, los proyectos se diseñan, o deberían ser diseñados, a partir de sus inquietudes e intereses. Asimismo, permite investigar, proponer hipótesis y explicaciones, discutir opiniones, intercambiar comentarios y probar nuevas ideas.

Por otro lado, se identifican tres momentos: inicio, desarrollo y final. Su implementación implica la colaboración de todo el grupo. En ese sentido, esta metodología permite que los alumnos tengan actividades diferenciadas, y promueve la participación entre los miembros del grupo. Dicho de otra forma, los productos finales se consideran como una meta colectiva, sin embargo, algunas de las actividades que llevan a su elaboración pueden ser realizadas por todo el grupo, por equipos más pequeños o de forma individual (SEP, 2011b).

Los proyectos didácticos en **Español** implican el desarrollo de un conjunto de actividades secuenciadas orientadas a la elaboración de un producto relacionado con el lenguaje que puede ser utilizado con fines comunicativos, en concreto, debe tener un uso social y debe conducir a la adquisición de ciertos contenidos en torno al lenguaje. Este tipo de proyectos permiten a los alumnos aprender a hacer haciendo puesto que se acercan gradualmente al mundo de los usos sociales de la lengua –requiere de la movilización de conocimientos previos y el aprendizaje de otros mientras se trabaja con situaciones cercanas a la cotidianeidad escolar-.

Como se mencionó en el apartado anterior, para la asignatura de **Ciencias Naturales** se plantean tres tipos de diferentes de proyectos en función de sus procedimientos y finalidades –ver tabla 2.9:

Tabla 2.9. Tipos de proyectos propuestos para el abordaje de la asignatura de Ciencias Naturales (Elaboración propia basada en SEP, 2011b)

Tipo de proyecto	Descripción
Proyectos científicos	Permiten desarrollar actividades relacionadas con el trabajo científico formal -describir, explicar y predecir, mediante investigaciones, fenómenos o procesos naturales que ocurren en su entorno-. Promueven la curiosidad por conocer, investigar y descubrir la perseverancia, la honestidad, entre otras actitudes. No obstante, evita visiones empiristas, inductivas y simplificadas de la investigación, como aquellas que se limitan a seguir un "método científico" único e inflexible que inicia, invariablemente, con la observación.
Proyectos tecnológicos	Promueven la creatividad en el diseño y construcción de objetos técnicos y aumentan el dominio práctico alrededor de materiales y herramientas. Asimismo, amplían los conocimientos del comportamiento y la utilidad de diversos materiales, las características y la eficiencia de diferentes procesos. Los alumnos pueden construir un producto técnico para atender alguna necesidad o evaluar un proceso, poniendo en práctica habilidades y actitudes que fortalecen la disposición a la acción y el ingenio, que conduce a la solución de problemas con los recursos disponibles y a establecer relaciones costo-beneficio con el ambiente y la sociedad.
Proyectos ciudadanos	Contribuyen a valorar de manera crítica las relaciones entre la ciencia y la sociedad, mediante una dinámica de investigación-acción. La participación en estos proyectos proporciona oportunidades para el análisis de problemas sociales. La proyección a futuro y la construcción de escenarios deseables Las situaciones y los contextos pueden ser locales o tener una perspectiva nacional o incluso mundial.

Se recomienda planear y desarrollar un proyecto para cada cierre de bloque aunque puede desarrollarse un solo proyecto para todo el ciclo escolar, el cual, deberá abarcar los contenidos y aprendizajes esperados de cada bloque, lo que tendría como consecuencia una mayor integración de los contenidos.

2.5. La evaluación de aprendizajes en términos de competencias desde la RIEB

El Plan de Estudios de Educación Básica establece que la evaluación es "*el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje"* (SEP, 2011a: 31).

De igual forma, señala que profesor es el encargado de evaluar los aprendizajes de los alumnos, crear oportunidades de aprendizaje y de modificar su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan de Estudios de Educación Básica (2011a), así como los Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b).

Así, se establece lo que en la educación básica se conoce el *enfoque formativo de la evaluación,* en el que se sugiere la obtención de evidencias y la retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación. Para que este enfoque sea parte del proceso de aprendizaje, el profesor debe compartir con los alumnos y padres de familia lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación con el fin de compartir significados relacionados con la meta de aprendizaje y los instrumentos de evaluación. La RIEB establece que el proceso de evaluación contribuya a que los alumnos logren los aprendizajes esperados y con ello las competencias que se plantean en el perfil de egreso de la Educación Básica, es necesario que su aplicación se considere a lo largo de todo el desarrollo de los proyectos. En ese sentido propone distintos tipos de evaluación tanto por el momento en que se realizan, como por quienes intervienen en ella –ver tabla 2.10-:

Tabla 2.10. Tipos de evaluación establecidos en el Plan de Estudios 2011 (Elaboración propia basada en SEP, 2011a)

	Momento	**Descripción**
Tipo de evaluación	**Evaluación diagnóstica**	Se realizan al inicio y permite tanto recuperar como conocer los saberes previos
	Evaluación formativa	Se realizan durante los procesos de aprendizaje y son para valorar los avances de los alumnos
	Evaluación sumativa	Se realizan para tomar decisiones relacionadas con la acreditación
	Agentes	**Descripción**
	Heteroevaluación	Dirigida y aplicada por el profesor. Contribuye al mejoramiento de los aprendizajes del alumnado a partir de la creación de oportunidades de aprendizaje y la mejora de la práctica docente
	Coevaluación	Permite a los alumnos aprender a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros con la responsabilidad que esto conlleva. Representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender entre ellos
	Autoevaluación	Busca que los alumnos conozcan y valoren sus procesos de aprendizaje, sus actuaciones y que cuenten con bases para mejorar su desempeño

El referente principal para la realización de estos tres tipos de evaluación son los aprendizajes esperados; de acuerdo con los Programas de Estudio y Guías del Maestro, estos enunciados *"señalan de manera sintética los conocimientos y las habilidades que todos los alumnos deben alcanzar como resultado del estudio de varios contenidos, incluidos o no en el bloque en cuestión"* (SEP, 2011b: 81). De manera que, para saber qué tan cerca o lejos estamos de alcanzar dichos aprendizajes, es necesario realizar la evaluación diagnóstica; y para saber cómo nos estamos acercando al logro de éstos referentes, es necesario ir monitoreando los avances a través de la evaluación formativa; finalmente, es necesario constatar el nivel en que se alcanzaron los

aprendizajes esperados al concluir el proceso. Esto último requiere valorar tanto el producto final como lo que aprendieron los alumnos a lo largo de todo el proyecto.

2.6. Una reflexión crítica ante las reformas educativas

De acuerdo con Díaz-Barriga A. e Inclán (2001) las reformas educativas son acciones tomadas por el Estado para orientar las políticas de la educación y el resultado de un proceso complejo en el que están involucrados componentes internos y externos de la realidad social y educativa de un país. En el caso específico de México pareciera que dichas transformaciones en la educación son producto del "sello" que debe dejar la administración en curso. Desde los años sesenta se han propuesto reformas educativas habiendo cambios sustanciales en sólo en tres momentos de acuerdo con Vázquez (1996): El Plan de once años (1959-1954), la Reforma Educativa (1970-1976) y la modernización educativa en los años noventa. En épocas más recientes, en el año 2004 se inició con la implementación de la RIEB -la cual terminó su generalización en el año 2010- y para el 2018 se dará inicio con el "Nuevo Modelo Educativo". De acuerdo con Vázquez (1996) esta tradición de cambiar las prácticas educativas cada seis años sin considerar su pertinencia impide que haya continuidad y sostenimiento de los esfuerzos realizados por todos los actores involucrados.

En este contexto, las reformas educativas son pensadas "desde arriba" llegando finalmente a los profesores (Díaz-Barriga, A. e Inclán, 2001) a los que les representa un reto importante su implementación. En ese sentido la RIEB no es la excepción puesto que, si bien los documentos base que subyacen a la misma son acordes a las innovaciones del momento, son poco realistas y distantes a la realidad educativa ya que se espera que el profesorado modifique sus prácticas docentes para lograr una concreción en aula en línea con lo establecido en dichos documentos, sin considerar las implicaciones que conllevan –recursos, asesoramiento especializado, etc.-.

Un ejemplo de lo anterior lo encontramos en el estudio realizado por Cossío y Hernández (2016) con docentes de educación primaria en el que señalan que hay diferencias importantes entre lo que declaran y manifiestan los docentes –caracterizadas por la apropiación del discurso constructivista oficial y las acciones educativas que concretan en el aula-. Dicho de otra forma, si bien los profesores son capaces de reproducir los conceptos básicos adscritos al discurso oficial no poseen una adecuada compresión sobre las propuestas como consecuencia de una implantación rígida y una falta de reflexión sobre ellas lo que deriva en una falta de elementos para la resignificación de las representaciones que tienen sobre el aprendizaje siendo complicado llegar a una concreción adecuada en el aula.

Asimismo, el mismo estudio reporta que los procesos de capacitación y el contexto escolar son dos elementos que marcan diferencias en las representaciones que van construyendo los docentes sobre cómo interpretan la enseñanza y el aprendizaje. Ruíz Cuellar (2012), señala que la formación continua es de suma importancia para el sistema educativo al permitir una alineación entre los conocimientos y las competencias de los docentes. Sin embargo, en México los programas de formación continua han recibido críticas dirigidas principalmente a la orientación teórica que tienen y que no abordan elementos prácticos, la falta de preparación de los agentes encargados de los cursos de formación y que dichos programas no atienden de forma efectiva las necesidades que presentan. Así, podemos inferir que la formación, capacitación y actualización de los docentes en un escenario de reforma educativa representa un reto que debe ser atendido si lo que se desea es un profesorado con las capacidades y competencias necesarias para enfrentar el reto de un cambio curricular.

A continuación, en el siguiente capítulo presentamos la metodología de la investigación diseñada para este trabajo.

CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Finalidad, objetivos y preguntas directrices

De acuerdo con el marco teórico que guía y sustenta nuestra investigación se ha concretado el abordaje empírico del objeto de estudio en una finalidad general y tres objetivos específicos.

3.1.1. Finalidad General

Estudiar y comprender las prácticas de evaluación que realizan algunos profesores de primaria, de acuerdo con el currículum generado a partir de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) basado en competencias y organizado en torno a una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos; considerando las dificultades a las que se enfrentan dichos profesores y formulando algunas propuestas de actuación para la mejora de las prácticas de evaluación.

3.1.2. Objetivos y preguntas directrices

Dicha finalidad se concreta en los siguientes objetivos y preguntas directrices:

OBJETIVO 1

Caracterizar los planteamientos sobre la evaluación de los aprendizajes vinculados a un enfoque por competencias y organizados en torno a una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos propuestos en los documentos generados en el marco de la RIEB, en el campo de formación de lenguaje y comunicación, desde los principios derivados de un modelo constructivista sociocultural y situado de la evaluación.

PREGUNTAS OBJETIVO 1

¿Cuáles son las características sobre la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias, en el campo de formación de lenguaje y comunicación, y su grado de concreción en los documentos generados a partir de la RIEB?

1.2. ¿Qué grado de coherencia existe entre los planteamientos sobre la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias, en el campo de formación de lenguaje y comunicación, propuestos en los documentos generados a partir de la RIEB y un modelo constructivista sociocultural y situado de la evaluación?

OBJETIVO 2

Identificar las principales características de las prácticas de evaluación de aprendizajes en términos de competencias que los profesores de un centro de educación primaria declaran utilizar habitualmente, así como las dificultades que manifiestan tener, relacionadas con los planteamientos propuestos en el currículum generado a partir de la RIEB vinculado al Aprendizaje Basado en Proyectos, en el campo de formación de lenguaje y comunicación.

PREGUNTAS OBJETIVO 2

2.1. ¿Cuáles son las características de las prácticas de evaluación de aprendizajes en términos de competencias que los profesores del centro manifiestan utilizar habitualmente en el campo de formación de lenguaje y comunicación?

2.2. ¿Cuál es el grado de adecuación que existe entre las características de las prácticas de evaluación en términos de competencias manifestadas por los profesores del centro y los planteamientos sobre la evaluación propuestos en el currículum?

2.3. ¿Cuáles son las dificultades percibidas por los profesores del centro respecto a los planteamientos sobre la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias, en el campo de formación de lenguaje y comunicación?

2.4. ¿Qué relación existe entre dichas dificultades percibidas y su grado de concreción con los planteamientos sobre la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias establecidas en el currículum?

2.5. ¿Qué relación existe entre dichas dificultades percibidas y, por un lado, la información que tienen sobre los planteamientos relacionados con la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias y, por otro lado, su enfoque evaluativo docente?

OBJETIVO 3

Identificar, describir y analizar las características de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en términos de competencias (enfoque, programa, situaciones y tareas) que realiza habitualmente en el aula una profesora de un centro de educación primaria en el campo de formación de lenguaje y comunicación en torno a una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos.

PREGUNTAS OBJETIVO 3

3.1. ¿Qué características tienen las prácticas de evaluación de aprendizajes en términos de competencias de la profesora en el campo de formación de lenguaje y comunicación, y su coherencia con un modelo constructivista sociocultural y situado?

3.2. ¿Cómo se concretan las prácticas de evaluación de aprendizajes en términos de competencias de acuerdo con las características de los planteamientos establecidos en el currículum vinculado al Aprendizaje Basado en Proyectos?

3.2. Enfoque Metodológico

En este apartado del capítulo presentamos el abordaje metodológico que nos permitirá dar cuenta de la finalidad y objetivos de nuestra investigación así como de las preguntas directrices. En el anexo 3.1 se pueden observar las principales características del diseño de esta investigación.

3.2.1. El paradigma interpretativo o cualitativo

El marco en el que se ubica nuestro estudio corresponde al paradigma interpretativo cualitativo. De acuerdo con Flick (2004), este paradigma nos permite conocer y profundizar en fenómenos que podemos encontrar en el mundo real además de explorar de forma significativa la construcción que las personas hacen de su entorno. De igual forma, Riba (2004) señala que nos permite acceder a un análisis global de fenómenos que son complejos caracterizándolos a modo de sistemas relacionales entre los sujetos y sus acciones así como el escenario en el que se desenvuelven. En otras palabras, promueve el análisis sistemático y objetivo en torno a aquello que es subjetivo. Asimismo, se caracteriza por la capacidad que tiene para utilizar y adecuar diversos métodos y teorías -así como su análisis- y las reflexiones del mismo investigador. En ese sentido, lo consideramos adecuado para analizar las prácticas de evaluación que son desarrolladas por un conjunto de profesores, en el campo de formación de lenguaje y comunicación, que imparten clases en una escuela primaria de México, puesto que tratamos de comprender este fenómeno que tiene lugar en el aula, y que por naturaleza es complejo, en ese contexto concreto de forma específica y particular (Erickson, 1986).

Ahora bien, tal y como lo mencionamos en líneas anteriores este paradigma nos da acceso al uso de diversos métodos de investigación. En nuestro caso, hemos optado por el estudio de casos como la estrategia metodológica y que describimos en el siguiente apartado.

3.2.2. El método de estudio de caso

Partiendo de la finalidad, objetivos y preguntas de la presente investigación se ha optado por la utilización de un método cualitativo de casos atendiendo a la posibilidad que ofrece para examinar un fenómeno en su contexto natural (Yin, 2006) y por el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno (Stake, 1994). En ese sentido, el análisis a partir de esta estrategia metodológica nos permitirá acercarnos al contexto real de la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias en la educación primaria mexicana puesto que busca responder al cómo o al por qué de una situación o práctica social. Se hará uso, por un lado, de un estudio instrumental (Stake, 1994; 2010) y por otro, de un caso intrínseco (Stake, 2010; Yin 1989) que nos ayudarán a conocer un fenómeno general a través del estudio de un caso particular y concreto. A partir de estos tipos de estudio de caso se analizarán dos planos: en el primero, el pensamiento de los profesores de un centro escolar en cuanto a la evaluación de competencias, las dificultades que presentan y la información recibida al respecto. En el segundo, las características de la práctica evaluativa llevada a cabo efectivamente por una profesora. Es importante recalcar que la elección de este método de investigación implica una serie de directrices tanto para la elección del caso, como para la recogida y análisis de datos con el fin de que el proceso de triangulación establezca la validez de los resultados obtenidos.

Continuamos nuestro capítulo con la presentación de la situación de observación y la caracterización del objeto de estudio.

3.3. La situación de observación. Delimitación y caracterización del caso objeto de estudio

En este apartado del capítulo exploraremos el caso que será objeto de nuestro estudio, los rasgos distintivos del contexto en el que se encuentra enmarcado y una descripción general de los participantes.

3.3.1. Presentación del caso y criterios para su selección

Hemos elegido un caso objeto de estudio que nos permite recoger las principales características de las prácticas de evaluación de aprendizajes en términos de competencias -a partir de la implementación del ABR- que son habitualmente utilizadas por un conjunto de profesores en una primaria mexicana.

La decisión de tomar a la primaria mexicana como foco de nuestra investigación se basa, principalmente, en la ausencia de investigaciones alrededor de este nivel educativo, el proceso de reforma por el que está pasando y en menor medida, por el interés de la misma investigadora,

puesto que impartió clases durante varios años en el mismo, situación que generó en ella la inquietud de conocer en profundidad el acontecer de la práctica docente desarrollada en el aula.

Ahora bien, en concreto, el caso que seleccionamos para el estudio se basó en diversos criterios que a continuación enumeramos:

1) El centro escolar debe implementar los elementos de la RIEB.

2) El profesorado debe poseer la formación y actualización continua en el enfoque por competencias, el trabajo por proyectos y en los planteamientos curriculares, psicopedagógicos y normativos de la RIEB que constituyen la base para la definición de las competencias básicas que los alumnos deben alcanzar durante este periodo formativo.

3) El centro escolar en general, y los profesores en particular, deben tener una predisposición positiva hacia la RIEB y una voluntad de cambio hacia lo que representa en su acontecer diario dentro de los salones de clases.

4) El centro escolar en general, y los profesores en particular, deben mostrar disposición y accesibilidad hacia la investigadora que permita el desarrollo de la investigación.

3.4. Caracterización del contexto: centro escolar, profesores y alumnos

El centro escolar seleccionado se ubica en la zona escolar P126 del municipio de Metepec en el estado de México. Es una escuela pública enmarcada en un contexto urbano que cuenta con los servicios necesarios para su funcionamiento (agua, luz, drenaje, medios de comunicación, transporte etc.). El centro escolar tiene un nivel académico bajo con inclinaciones de mejora mientras que los resultados obtenidos en la prueba ENLACE[2] del 2012 los niveles de logro alcanzados por los alumnos se ubican entre elemental y bueno. Se compone por 1 directora y 12 profesores que imparten clases a un total de 352 alumnos en los diferentes niveles que integran el nivel de primaria -ver tabla 3.1-.

Tabla 3.1. Descripción de la población del centro seleccionado

Grado	Número de profesores	Número de alumnos
1º	2	59
2º	2	64
3º	2	56
4º	2	61
5º	2	52
6º	2	60
Total	12	352

[2] Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE), es un examen que se realizó anualmente hasta el 2013 por la Secretaria de Educación Pública (SEP). Se implementó a todas las escuelas públicas y privadas de nivel básico; para conocer el nivel de desempeño (excelente, bueno elemental e insuficiente) en las materias de español, matemáticas y formación cívica y ética.

En la figura 3.1. Observamos que casi cuatro tercios del profesorado tiene más de 20 años de experiencia educativa, mientras que el resto oscila entre los 6 y 11.

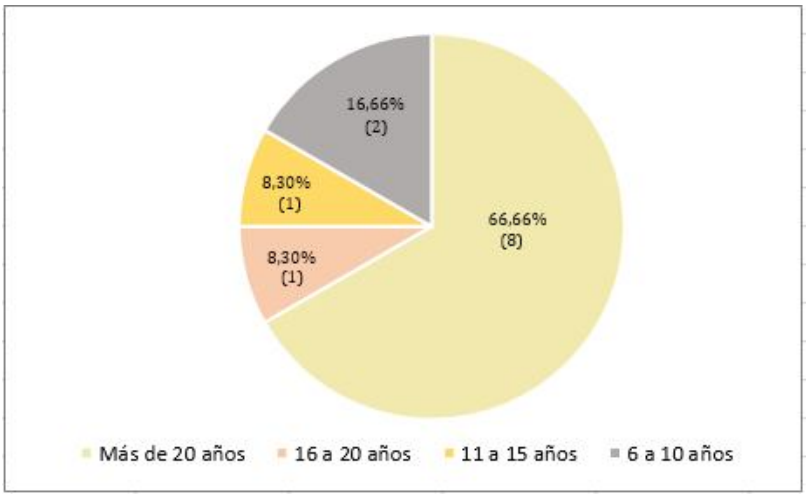


Figura 3.1. Años de servicio

Ahora bien, los profesores, tal y como se puede apreciar en la figura 3.2, en su mayoría, cuentan con una educación normal superior (66,60%), mientras que una cuarta parte cuenta con licenciatura en educación primaria, un 8,30% posee algún tipo de especialidad y/o diplomado y el mismo porcentaje un nivel de maestría.

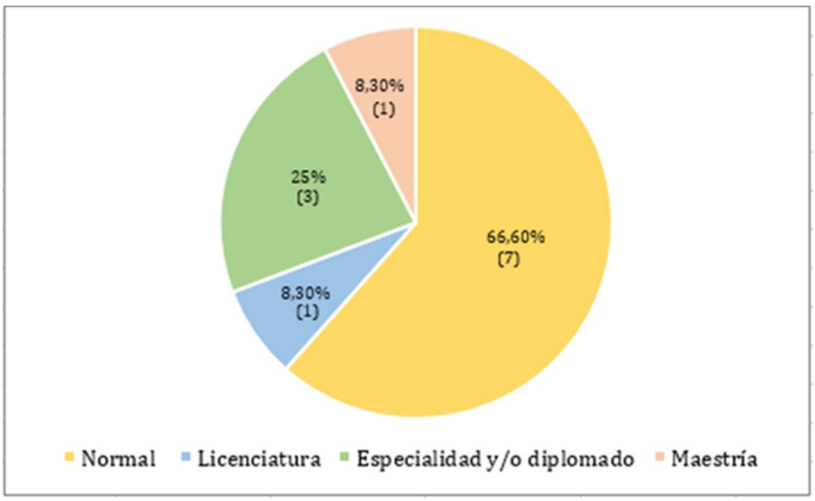


Figura 3.2. Nivel educativo del profesorado

Los profesores han asistido a cursos y talleres impartidos por parte de la Secretaría de Educación Pública desde que se inició el cambio curricular. La actualización adicional corre por cuenta del mismo profesorado pues el centro escolar no ofrece otro tipo de capacitación. Se implementa el ABPr con base en el currículum generado a partir de la RIEB así como el enfoque por competencias.

En cuanto al tiempo que los profesores tienen laborando en el centro escolar seleccionado se aprecia que la mayoría de ellos tiene de 1 a 5 años, mientras que el resto entre los 11 y los 20 años o más -ver figura 3.3-.

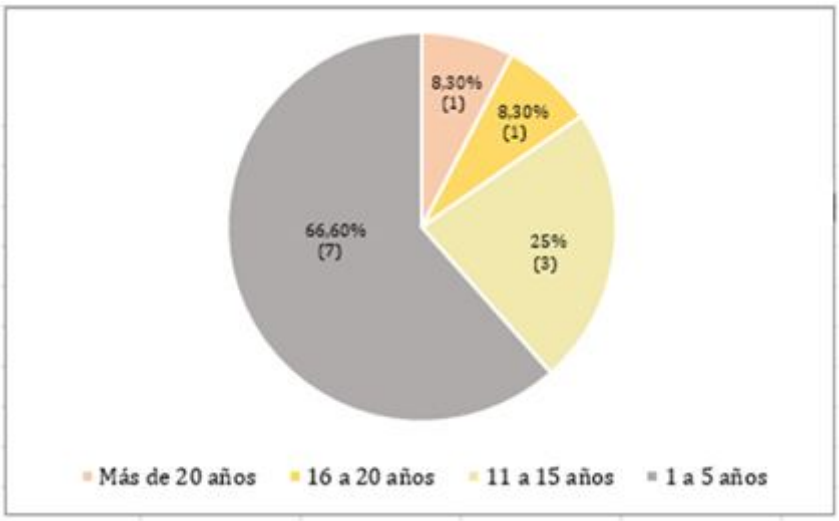


Figura 3.3. Años de servicio en el centro educativo

3.4.1. Procedimientos, instrumentos y registro de los datos

En este apartado se describen los procedimientos, actuaciones e instrumentos con los cuales se llevará a cabo la recogida de datos.

En coherencia con la finalidad, los objetivos establecidos y las preguntas directrices, la recogida de los datos se realizó en 3 fases. Dichas fases se irán describiendo de acuerdo con el orden de los objetivos del estudio establecidos apartados anteriores. Es importante mencionar que la dimensión temporal de la investigación y las características del contexto requirieron que las fases 2 y 3 se desarrollaran en un mismo ciclo escolar, en este caso, corresponde al que comenzó en agosto de 2012 y culminó en julio del 2013. Cabe mencionar, que antes de dar inicio con la recogida de datos se solicitó la autorización -a través de un oficio- de las dependencias de la Secretaría de Educación Pública, el supervisor de la zona escolar P126, la directora de primaria así como de los mismos profesores para la realización de esta investigación. Por su parte, se les explicó a los alumnos la presencia de la investigadora en el aula y las observaciones que estaría realizando. Asimismo, se solicitó un informe del centro escolar seleccionado para conocer sus características generales.

3.4.1.1. Procedimiento instrumentos y registro de la Fase 1

De acuerdo al objetivo 1, referido a las orientaciones y características sobre la evaluación establecidas en las directrices de la RIEB y el contraste de éstas con los principios de un modelo constructivista y una perspectiva situada, se recogieron documentos fundamentales de la RIEB en relación con la evaluación de los aprendizajes -ver tabla 3.2-.

Tabla 3.2. Documentos recolectados durante la primera fase

Número de documento	Nombre del documento	Descripción
1	**Ley General de Educación**	Esta ley regula la educación que imparte el Estado -federación, entidades federativas y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social
2	**Normativa general de evaluación para Educación Básica: Acuerdo 648**	En este documento se establecen las normas para la evaluación de los aprendizajes en la Educación Básica
3	**Plan de Estudios de Educación Básica 2011.**	Este documento rige y articula a nivel nacional la Educación desde Preescolar hasta Secundaria.
4	**Programas de Estudio Primaria (1º a 6º).**	Indican el trayecto educativo que se ha de recorrer a lo largo de un ciclo escolar en cada grado de Educación Primaria. Incluye la guía para el maestro que ofrece directrices útiles para el desarrollo y evaluación de los campos de formación.
5	**Libro de texto de español**	Libros gratuitos proporcionados por la Secretaría de Educación Pública, correspondientes a la asignatura de Español.

3.4.1.2. Procedimiento, instrumentos y registro de la Fase 2

En congruencia con el objetivo 2, relacionado con la caracterización de las prácticas de evaluación y el conocimiento de las dificultades y la información con la que cuentan los profesores relacionada con los planteamientos propuestos por la RIEB sobre la evaluación de los aprendizajes a partir del trabajo por proyectos y el desarrollo de competencias, la recogida de datos se llevó a cabo a través de un cuestionario -ver anexo 3.2-.

De acuerdo con Martínez (2002), el cuestionario es una herramienta que nos permite recolectar datos de naturaleza cuantitativa para ser utilizados en una investigación. Si bien nuestro estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, el uso de este tipo de instrumentos nos permite, por un lado, obtener información más precisa y por otro, validar las interpretaciones más contextuales (Coll, 1989).

El cuestionario fue adaptado de versiones utilizadas en una de las investigaciones del Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE) sobre la evaluación de aprendizajes (Coll y colaboradores, 1998). Explora 3 aspectos diferentes alrededor de la evaluación: práctica

evaluativa dificultades y expectativas de cambio frente a la RIEB y la información recibida sobre los lineamientos psicopedagógicos. Además de tomar en cuenta una serie de dimensiones derivadas del marco teórico adoptado que nos permiten explorar las prácticas de evaluación del profesorado, se hicieron adecuaciones relacionadas con el contexto, el modelo de competencias, el trabajo por proyectos y el campo de formación de lenguaje y comunicación. Posteriormente a la elaboración del instrumento, se procedió a la validación del mismo por parte de 3 expertos. La primera validación se realizó en la Universidad de Barcelona con la finalidad de corroborar que las preguntas fueran coherentes y sustentadas teóricamente (especialmente en los temas de evaluación y competencias). La segunda validación se llevó a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y fue dirigida hacia el contexto en el que se aplicaron los cuestionarios (escuelas de nivel de primaria públicas, características de los profesores, etc.). La tercera y última validación fue realizada en la Universidad Autónoma del Estado de México con relación al fondo y a la forma del instrumento (planteamiento de preguntas, cantidad de ítems, redacción de instrucciones, etc.). Por último, una profesora de primaria dio respuesta al cuestionario con la finalidad de hacer las modificaciones necesarias y comprobar la comprensión de las preguntas y medir el tiempo de respuesta del mismo, a partir de las indicaciones de Wolf (1997), quien plantea la necesidad de establecer un límite de tiempo adecuado para dar respuesta a un cuestionario que favorezca la concentración de los participantes. De la misma forma, dentro de este periodo se profundizó en el contexto del centro atendiendo a la dinámica de trabajo que se genera en él y al establecimiento de un vínculo de confianza entre la investigadora y todos los participantes con el fin de garantizar la disposición y accesibilidad al escenario educativo.

3.4.1.3. Procedimiento, instrumentos y registro de la Fase 3

Al término del análisis realizado de los datos obtenidos en la segunda fase se llevó a cabo la selección de la profesora que permitió abordar el objetivo 3, el cual corresponde a la caracterización de las prácticas de evaluación utilizadas durante el desarrollo de un proyecto en la asignatura de Español. Originalmente, la selección de la profesora para esta tercera fase se derivaría del análisis estadístico de los datos obtenidos durante la fase 2. En concreto, pretendíamos identificar diferentes perfiles docentes respecto a las concepciones y prácticas de evaluación alrededor de la RIEB. Sin embargo, no logramos distinguir perfiles diferenciados además de encontrarnos con cierto nivel de resistencia por parte del profesorado a ser entrevistados y video grabar su práctica. Por lo tanto, la profesora que formó parte de esta fase participó de forma voluntaria mostrando una gran disposición e interés ante el estudio. Se realizó una reunión con la directora y la profesora para comentar sobre desarrollo de esta fase y se solicitó su autorización -a través de un oficio- para llevar a cabo la recogida de datos y permitir la entrada de la investigadora al aula escolar.

Se utilizaron 4 fuentes de información: el registro de audio y video de una secuencia didáctica -elegida junto con la profesora- entrevista semiestructurada, evidencias elaboradas durante la SD y notas de campo para profundizar en las prácticas educativas y evaluativas que realiza en el aula. A continuación presentamos de forma muy sucinta la SD seleccionada.

La secuencia didáctica

La secuencia didáctica en la que se implementa el ABPr consistió en elaborar un menú nutritivo dirigido a personas con características específicas -mujer embarazada, niño, deportista, etc.- incorporando los contenidos revisados en la asignatura de Ciencias Naturales. De acuerdo con la planeación diseñada por la profesora, dicho proyecto se desprendió del libro de texto de Español de quinto grado (SEP, 2011d: 138) siendo su finalidad: "Reflexionar acerca del propósito y relevancia de la información como punto de partida para la toma de decisiones". Cabe mencionar que el diseño original del proyecto tal como se presentaba en el libro fue modificado por la profesora para adaptarlo a las características de su grupo clase .De igual forma, la profesora definió lo que se esperaba de los alumnos mediante cinco aprendizajes esperados que constituyen el referente para la evaluación y que se establecen en el Plan de Estudios de Quinto grado 2009 (SEP, 2010: 71):

a) "Descubre la relevancia de la información con la que se cuenta para la toma de decisiones"
b) "Se familiariza con la ortografía de palabras frecuentes relativas a la alimentación"
c) "Usa palabras de la misma familia léxica para guiar las decisiones ortográficas"
d) "Usa el diccionario como referencia para hacer correcciones ortográficas"
e) "Diseña un menú balanceado tomando como referencia información nutricional"

Es pertinente destacar que, si bien este proyecto se establece en el libro de texto del ciclo académico antes mencionado –razón por la cual fue desarrollado por la profesora-, no aparece en el programa de estudios 2011 de quinto grado sino en el del año 2009. Este escenario tuvo como consecuencia que la profesora priorizara una sola competencia comunicativa -aquella dirigida al análisis la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones- cuya concreción se aprecia en la finalidad antes mencionada. Tuvo una duración de cinco sesiones en el transcurso de dos semanas en las que los alumnos se organizaron en equipos para trabajar colaborativamente en las diferentes actividades para elaborar el producto final -ver tabla 3.3-, consistente con lo establecido en el programa de 5º grado.

Tabla 3.3. Actividades realizadas durante el proyecto: "Hacer un menú"

Sesión	Descripción
1	a. Recuperación de conceptos sobre la dieta correcta y su importancia para la salud que incluyó el "Plato del buen comer"[3]
2	a. Recuperación de conceptos sobre la dieta correcta y su importancia para la salud que incluyó el "Plato del buen comer"
	b. Elaboración de mapa mental en equipos a partir de la información revisada en las primeras 2 sesiones
3	a. Presentación del mapa mental al grupo clase
	b. Análisis por equipos de menús ya elaborados para identificar a las personas a quienes van dirigidos a partir de la información sobre el "Plato del buen comer"
	c. Llenado de tabla de información nutrimental
4	a. Exposición por equipos del análisis que realizaron de los menús en la sesión anterior argumentando sus conclusiones a partir de la información sobre el "Plato del buen comer"
	b. Elaboración por equipos del menú de acuerdo a las características de las personas que les fueron asignadas (mujer embarazada, niño, deportista, etc.)
5	a. Presentación por equipos del menú al grupo clase con los alimentos.

Para concluir con este apartado, en el tabla 3.4, presentamos el listado completo de actuaciones que se desarrollaron a lo largo de la fase de recogida de datos.

Tabla 3.4. Actuaciones realizadas durante la recogida de datos

Número de actuación	Actuación concreta	Documento/s generado/s
1	Solicitar autorización a las dependencias federales y estatales de la Secretaría de Educación Pública	Oficio de autorización firmada
2	Solicitar autorización al Supervisor de la zona escolar P126	Oficio de autorización firmada
3	Informe realizado por el supervisor de la zona escolar P126 acerca de las centros como paso previo para la selección del mismo	Informe de centros escolares
4	Consentimiento informado del director/a del centro escolar seleccionado	Oficio de autorización firmada
5	Consentimiento informado de los profesores de 1° a 6° de primaria del centro escolar seleccionado	Oficio de autorización firmada
6	Observación directa del trabajo realizado en el centro escolar seleccionado	Relatoría de actividades
7	Aplicación de cuestionarios a los profesores del centro escolar seleccionado	Cuestionarios completados
8	Recogida de documentos elaborados por los profesores del centro escolar seleccionado	Relatoría de documentos recolectados
9	Consentimiento informado del profesor/a seleccionado para la videograbación de la SD	Oficio de autorización firmada
10	Registro de audio y video de la SD	Registro de audio y video
11	Recogida de documentos elaborados por el profesor relacionados con la SD videograbada	Relatoría de documentos recolectados
12	Entrevista semiestructurada al profesor seleccionado	Registro narrativo de audio

3.4.2. Análisis de los datos

En este apartado presentamos los procedimientos e instrumentos utilizados para el análisis de los datos que fueron obtenidos durante la etapa de recolección de datos. Presentamos esta descripción siguiendo la lógica del apartado anterior –de acuerdo a cada uno de los objetivos-

[3] El "plato del buen comer" hace referencia a un esquema de alimentación diseñado para la población mexicana que tiene como finalidad promover hábitos alimenticios saludables.

3.4.2.1. Instrumentos y procedimientos para el análisis de los datos correspondientes al Objetivo 1

Para realizar el análisis de los datos alrededor del objetivo 1 hemos adaptado el protocolo de Martínez (2014), que nos ha permitido analizar los documentos fundamentales que guían la reforma –de mayor a menor concreción- a partir de una serie de dimensiones y categorías de análisis -que utilizamos a lo largo del estudio- con la finalidad de dar cuenta de la coherencia que hay entre ellos -ver tabla 3.5-.

Tabla 3.5. Protocolo para el análisis de los documentos de la RIEB que rigen las prácticas de evaluación en términos de competencias (Elaboración propia basada en Marrtínez, 2014)

Dimensión de análisis	**Categorías de análisis**	**Documentos analizados –organizados de mayor a menor concreción-**				
Agentes de la evaluación ¿Quién?	Heteroevaluación (profesora a grupo clase/equipos/alumno)	Ley General de Educación	Normativa General de Evaluación para Educación Básica: Acuerdo 648	Plan de Estudios de Educación Básica 2011	Programas de Estudio Primaria y Guías del maestro*	Libros de texto de Español (Primaria)
	Coevaluación (alumno a compañeros de equipo)					
	Autoevaluación (alumno a sí mismo)					
Finalidades de la Evaluación ¿Para qué?	Acreditar el logro de competencias					
	Decisiones de promoción/no promoción (acreditación)					
	Regular la enseñanza					
	Regular el aprendizaje					
	Comunicar a diferentes agentes (alumnos, padres, comunidad escolar)					
Objeto de la Evaluación ¿Qué?	Competencias comunicativas establecidas en Programas de estudio de Primaria					
	Integración y movilización de variedad de conocimientos: conceptuales, procedimentales y actitudinales					
	Criterios de evaluación establecidos desde aprendizajes esperados y estándares curriculares de planes y programas de grado y en libros de texto					
	Ejecución competente en contextos reales					
	Nivel de logro alcanzado respecto a las competencias					
Modo de la Evaluación ¿Cómo?	Uso de diversas metodologías (proyectos, casos, problemas, etc.)					
	Diversidad de situaciones de evaluación auténticas y contextualizadas que impliquen la resolución de problemas o la elaboración de un producto					
	Diversidad de instrumentos y documentos de evaluación para diferente tipo de contenido [portafolios, registros observacionales, rúbricas, listas de cotejo, evidencias de la carpeta o fichero del saber, cartilla de evaluación, exámenes escritos, preguntas orales en diferentes momentos del proceso instruccional					
	Diversidad de materiales para el diseño de situaciones (plan de estudios, programas, libros de texto, etc.)					
	Uso de valoraciones cuantitativas y cualitativas					
Momentos de la Evaluación ¿Cuándo?	-Inicial (situación de partida)					
	-Continua (desarrollo)					
	-Final (logro de acuerdo con criterios)					

3.4.2.2. Instrumentos y procedimientos para el análisis de los datos correspondientes al Objetivo 2

Para el análisis de la información obtenida en el cuestionario se realizó un tratamiento estadístico descriptivo –frecuencias y porcentajes- haciendo uso del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para recolectar y profundizar en cada uno de los aspectos que explora el

cuestionario: práctica evaluativa, dificultades y expectativas de cambio frente a la RIEB y la información recibida sobre los lineamientos en relación con la evaluación, las competencias y el trabajo por proyectos. Lo anterior con la finalidad de describir de forma adecuada los rasgos distintivos de la práctica evaluativa caracterizada por el conjunto de profesores. Este análisis se llevó a cabo a partir de las diferentes dimensiones y categorías conceptuales -ver tabla 3.6- que se desprenden del marco teórico que guía y da luz a esta investigación.

Tabla 3.6. Dimensiones y categorías de análisis para el análisis del cuestionario

Dimensiones y categorías de análisis		**Ítems de cuestionario**		
Dimensiones	**Categorías de análisis**	**Práctica evaluativa**	**Dificultades en la práctica**	**Información sobre RIEB**
Concepto de competencia	Comporta: -Actuar eficazmente en diversos contextos -Capacidad para realizar una actividad o tarea -Capacidad para solicitar y obtener ayuda -Uso y combinación de diversos saberes -Disposición e interés para la realización de una actividad o tarea	P.1		
Concepto de Evaluación	Comporta: - Regular la enseñanza - Regular el aprendizaje - Decisiones de promoción/no promoción (acreditación) - Juicio de valor sobre el logro de los aprendizajes en términos de competencias - Dimensión comunicativa	P.2		
Finalidades de la Evaluación	- Decisiones de promoción/no promoción (Acreditación) - Acreditar el logro de competencias - Regular la enseñanza - Regular el aprendizaje - Comunicar a diferentes agentes	P.7	P.19g, P.19h, P.19i, P.19j, P.19k P.19v, P.19y P.19z y P.19aa,	P.16a, P.16b, P.16d, P.16g, P.16h, P.16k, P.17a, P.17b, P.17d, P.17g, P.17h, P.17k P.18a, P.18b, P.18d, P.18g, P.18h, P.18k
Objeto de la Evaluación	-Integración y movilización de variedad de conocimientos: conceptuales, procedimentales y actitudinales - Competencias comunicativas establecidas en el Programa de Estudios y Guías del Maestro - Gestión del error - Nivel de logro alcanzado - Ejecución competente en contextos reales - Criterios de evaluación establecidos en aprendizajes esperados y estándares curriculares derivados de planes, programas de estudio, libros de texto, etc.	P. 3a, P. 3c, P.8, P.9, P. 13a, P.13c, P.13.d, P.13f	P.19l, P.19n, P.19ñ, P.19o, P.19p, P.19q, P.198r, P.19s, P.19t, P.19v	P.16c, P.16l, P.16k, P.17c, P.17k, P.17l P.18c, P.18l, P.18k

Tabla 3.6. Dimensiones y categorías de análisis para el análisis del cuestionario (continuación)

Dimensiones y categorías de análisis		**Ítems de cuestionario**		
Dimensiones	**Categorías de análisis**	**Práctica evaluativa**	**Dificultades en la práctica**	**Información sobre RIEB**
Modo de la Evaluación	- Diversidad de situaciones de evaluación auténticas y contextualizadas que impliquen la resolución de problemas o la elaboración de un producto integradas en las actividades de aprendizaje en diferentes momentos del proceso instruccional - Diversidad de instrumentos y documentos de evaluación en diferentes momentos del proceso instruccional (portafolios, registros observacionales, rúbricas, listas de cotejo, evidencias de la carpeta o fichero del saber, cartilla de evaluación) para diferente tipo de contenido - Diversidad de materiales para el diseño de situaciones (Plan de estudios, programas, libros de texto, etc.) - Uso de valoraciones cuantitativas y cualitativas - Uso de diversas metodologías como los proyectos	P.3b, P.3d, P.3e P.4, P.6, P.10, P.11, P.12	P.19c, P.19d, P.19m, P.19ab, P.19ac, P.19ad, P.19ae, P.19af	P.16f, P.16m, P.16n, P.16ñ, P.16o, P.16p P.17f, P.17m, P.17n, P.17ñ, P.17o, P.17p P.18f, P.18m, P.18n, P.18ñ, P.18o, P.18p
Momentos de la evaluación	- Inicial (situación de partida) - Continua (desarrollo) - Final (logro de acuerdo con criterios)	P.5	P.19w	P.16e P.17e P.18e
Agentes de la evaluación	- Heteroevaluación (profesor) - Coevaluación (profesor y alumnos) - Autoevaluación (alumnos) - Evaluación entre pares (alumnos)	P.13b, P.13e, P.14	P.19e, P.19f, P.19u, P.19x	P.16i, P.16j P.17i, P.17j P.18i, P.18j
Diversos factores	- Dificultades de la evaluación en su conjunto - Comprensión sobre propuestas de la RIEB - Información sobre propuestas de la RIEB -Formación y actualización sobre propuestas de la RIEB -Condiciones contextuales y laborales -Recursos didácticos y curriculares		P.15 P.19a, P.19b P.20	

3.4.2.3. Instrumentos y procedimientos para el análisis de los datos correspondientes al Objetivo 3

Para el análisis de los datos se utilizó un modelo multidimensional de naturaleza constructivista, sociocultural y situado (Coll et al., 2000; Coll et al., 2012) que comporta cuatro grandes dimensiones de análisis –*enfoque, programa, situaciones y tareas de evaluación*-. Recordemos que la justificación para dichas dimensiones la encontramos en el hecho de que cada una de ellas interviene de una u otra forma en las prácticas de evaluación que se terminan concretando en el aula siendo fundamentales para lograr una descripción y comprensión adecuadas además de conocer el alcance y las limitaciones que presentan.

Es de este modelo que se deriva la pauta para el análisis de las prácticas de evaluación de aprendizajes en términos de competencias en la primaria mexicana -ver anexo 3.3- que fue adaptada de la de Martínez (2014)- El instrumento integra a su vez subdimensiones e indicadores para identificar el enfoque evaluativo de la profesora, el programa de evaluación –anual, el diseñado para la SD concreta y el que se termina finalmente implementando- así como las situaciones y tareas desarrolladas a lo largo del proyecto *"Hacer un menú"*.

El enfoque evaluativo docente

Con la finalidad de conocer las concepciones de la profesora alrededor de la evaluación de competencias se realizó una entrevista -ver anexo 3.4- al término del proyecto que incluyó preguntas sobre las cuatro subdimensiones descritas en la tabla 3.7.

Tabla 3.7. Pauta para el análisis del enfoque evaluativo docente (Elaboración propia basada en Coll et al., 1998; Coll et al., 2000; Coll et al., 2012; Martínez, 2014)

	Definición	Subdimensiones	Indicadores
Enfoque evaluativo docente	Concepciones, ideas, creencias y pensamientos sobre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje y las competencias	Pensamiento docente sobre: Conceptualización, finalidades, objeto, instrumentos y métodos para *la enseñanza y el aprendizaje en la educación primaria* Conceptualización, finalidad, objeto, formas, instrumentos, momentos y agentes del *proceso de evaluación en la educación primaria* Conceptualización de competencias, formas e instrumentos para llevar a cabo la *enseñanza y evaluación de competencias* Implicaciones del cambio y percepción de necesidades de orientación y capacitación ante la *implementación del nuevo currículo* (SEP, 2011a;2011b)	**Positivos:** Concepción pedagógica pura (énfasis en la regulación) Concepción pedagógica mixta (énfasis en la regulación con matices de acreditación o rendición de cuentas) **Negativos:** Concepción social pura (énfasis en la acreditación) Concepción social mixta (énfasis en la acreditación con matices en la regulación) Concepción mixta indefinida *Basado en Coll y Remesal (2009)*

De acuerdo con los estudios de Coll y Remesal (2009), las concepciones del profesorado pueden ubicarse a lo largo de un continuo que puede ir del polo pedagógico a uno social, cada uno haciendo referencia a las funciones que tiene la evaluación: regulación de los aprendizajes –polo pedagógico- y la acreditación de aprendizajes –polo social-. La figura 3.4, elaborada en el estudio de Moreno y Rochera (2015) nos permite observar gráficamente los diferentes tipos de concepciones que pueden estar presentes en el pensamiento del profesor: **i.** *Concepción pedagógica pura,* **ii.** *Concepción pedagógica mixta,* **iii.** *Concepción social pura,* **iv.** *Concepción social mixta y* **v.** *concepción mixta indefinida.*

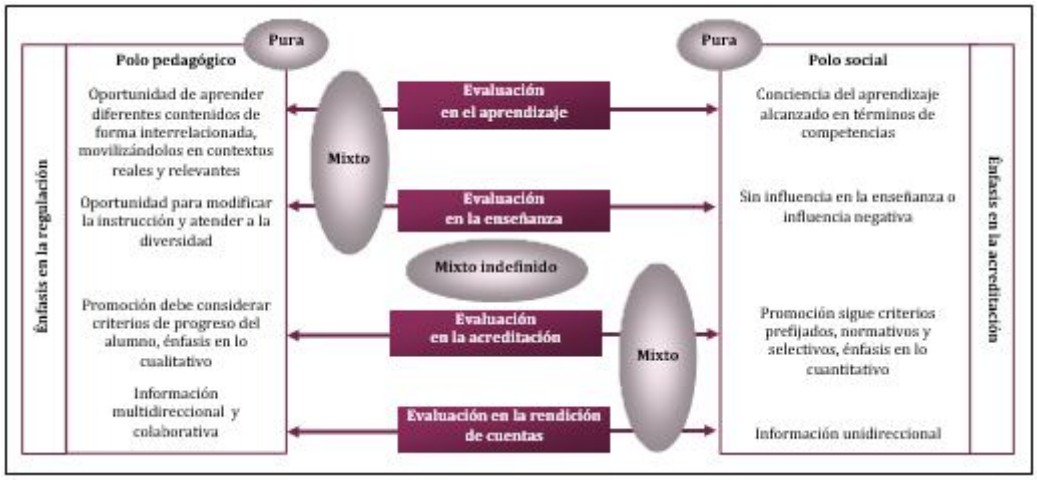


Figura 3.4. Concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes (Elaboración propia basada en Moreno y Rochera, 2015 y Coll y Remesal, 2009)

El programa de evaluación

Para dar cuenta de esta segunda dimensión analizamos las cuatro subdimensiones que se presentan la tabla 3.8 y que describimos a continuación:

Conjunto de situaciones/actividades *diseñadas* en un <u>ciclo escolar:</u> es una subdimensión general que nos permite determinar tanto las características de la evaluación como la ubicación temporal de los proyectos diseñados a lo largo de los bimestres que integran el año académico derivados de los documentos de la RIEB.

Conjunto de situaciones/actividades *diseñadas* durante un <u>proyecto concreto</u>: esta subdimensión nos permite observar las situaciones de evaluación diseñadas durante un proyecto y así conocer sus características específicas.

Conjunto de situaciones/actividades *realizadas* durante un <u>proyecto concreto</u>: en esta subdimensión se identifican aquellas situaciones que terminan concretándose en el aula y de esta forma caracterizarlas y contrastarlas con aquellas que fueron diseñadas.

Tabla 3.8. Pauta para el análisis del programa de evaluación (Elaboración propia basada en Coll et al., 1998; Coll et al., 2000; Coll et al., 2012; Martínez, 2014)

	Definición	Subdimensiones	Indicadores
Programa de evaluación	Conjunto de situaciones o actividades para evaluar las competencias durante un proyecto, semestre o ciclo escolar	Para el conjunto de situaciones o actividades de evaluación *diseñadas en un ciclo escolar*, indicar: Frecuencia y ordenación temporal de los proyectos diseñados a lo largo de los bimestres en los que se divide un ciclo escolar Para el conjunto de situaciones o actividades de *evaluación diseñadas durante un proyecto concreto* indicar: Frecuencia y ordenación temporal de las actividades evaluativas desarrolladas durante un proyecto Propósito o consigna Presencia o ausencia de las características de una evaluación por competencias Características de las actividades de evaluación incluyendo la organización social de los alumnos Para el conjunto de situaciones o actividades de evaluación *realizadas en un proyecto concreto* indicar: Consigna global Número total de sesiones en las que se desarrolla el proyecto Número y ubicación de las situaciones de evaluación identificadas en el proyecto Participantes Variaciones en el grado de complejidad de las situaciones de evaluación Presencia o ausencia de relación entre las situaciones de evaluación identificadas	**Positivos:** Existe una selección y secuenciación en las actividades para evaluar las competencias y campos de formación Existe una priorización y equilibrio de las competencias y de los campos de formación Se identifican niveles progresivos de complejidad en las actividades de evaluación Se identifican grados progresivos en la responsabilidad asumida por los distintos participantes **Negativos:** Ausencia de uno o más indicadores positivos

Las situaciones de evaluación

Para esta dimensión se utilizó el programa para el análisis cualitativo Atlas ti V.7 para identificar las situaciones de evaluación que fueron desarrolladas a lo largo de las 5 sesiones –ver figura 3.5-

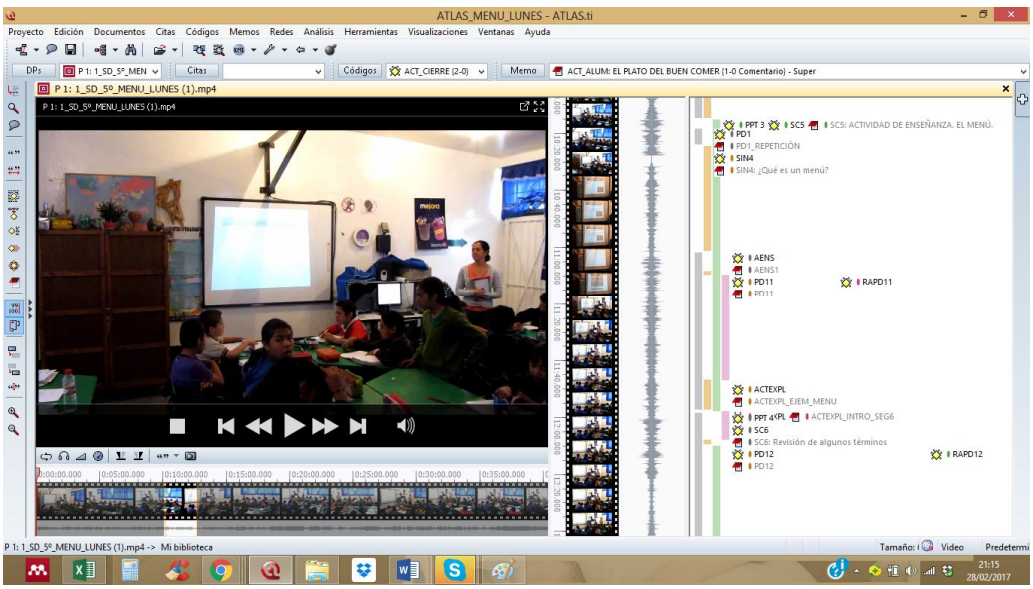


Figura 3.5. Análisis realizado para la identificación de las situaciones de evaluación en el programa Atlas ti V.7 (imagen autorizada por profesora y alumnos).

Una vez identificadas las situaciones de evaluación distinguimos los momentos o segmentos que las componen –*preparación, evaluación propiamente dicha, corrección, comunicación/devolución y aprovechamiento*-. Posteriormente, caracterizamos tanto las situaciones de evaluación como cada uno de los segmentos -ver tabla 3.9-. Respecto a las situaciones de evaluación reparamos en*:* i. Los datos de identificación; ii. La consigna global y contenidos y competencias que aborda; iii. La caracterización general de los segmentos que conforman cada situación de evaluación -preparación evaluación propiamente dicha, corrección, comunicación/devolución y aprovechamiento pedagógico- así como el origen y responsabilidad en la configuración de la situación de evaluación. Por su parte, para los segmentos de preparación y evaluación en sentido estricto observamos: i. Presentación/consigna y foco; ii. Formas de organización de la actividad conjunta; iii. Productos o materiales generados por los participantes; y iv. Cierre. Para los corrección/comunicación identificados atendimos a: i. El contexto, consigna y agentes; ii. Los criterios de corrección; iii. Los destinatarios; iv. La modalidad; y v. La publicidad. Para cada uno de los segmentos de aprovechamiento pedagógico identificados advertimos: i. Consigna, foco y participantes; ii. Formas de organización de la actividad conjunta; iii. Productos o materiales generados por los participantes; y iv. Cierre.

Por último, y para dar cuenta de las características que dichas situaciones de evaluación tienen alrededor de las competencias se analizaron a partir de las diferentes dimensiones y categorías derivadas del marco teórico y que fueron utilizadas para el estudio de los datos correspondientes a los 2 objetivos anteriores.

Tabla 3.9. Pauta para el análisis de las situaciones de evaluación (Elaboración propia basada en Coll et al., 1998; Coll et al., 2000; Coll et al., 2012; Martínez, 2014)

	Definición	Subdimensiones	Indicadores
Situaciones o actividades de evaluación	Caracterización general de cada una de las situaciones o actividades desarrolladas en el proyecto para valorar las competencias y saberes que los alumnos han adquirido	Para *cada situación de evaluación identificada* señalar: Datos de identificación Consigna global y contenidos y competencias que aborda Caracterización general de los segmentos que conforman cada situación de evaluación: Preparación Evaluación propiamente dicha Corrección Comunicación/Devolución Aprovechamiento pedagógico Origen y responsabilidad en la configuración de la situación de evaluación	**Positivos:** Se explicita la consigna global de la actividad Se explicita la competencia y/o los contenidos promovidos y evaluados Se explicita el rol del alumno durante las actividades de evaluación Existe una progresiva complejidad en las situaciones o actividades de evaluación identificadas en la SD Existe un cierre general de la situación de evaluación **Negativos:** Ausencia de dos o más indicadores positivos

Tabla 3.9. Pauta para el análisis de las situaciones de evaluación (Elaboración propia basada en Coll et al., 1998; Coll et al., 2000; Coll et al., 2012; Martínez, 2014) (continuación)

	Definición	Subdimensiones	Indicadores
Situaciones o actividades de evaluación	Caracterización de los tipos de segmentos identificados en cada situación de evaluación	Para cada uno de los *segmentos de preparación/ evaluación en sentido estricto* identificados indicar: Presentación/consigna y foco Formas de organización de la actividad conjunta Productos o materiales generados por los participantes Cierre Para cada uno de los segmentos de *corrección/comunicación* identificados indicar: Contexto, consigna y agentes Criterios de corrección Destinatarios, modalidad y publicidad Para cada uno de los segmentos de *aprovechamiento pedagógico* identificados indicar: Consigna, foco y participantes Formas de organización de la actividad conjunta Productos o materiales generados por los participantes Cierre	**Positivos:** Se explicita la consigna de cada segmento Foco centrado en la competencia evaluada Presencia de patrones dominantes de actuación que den cuenta del ajuste progresivo de la ayuda por parte del profesor Participación conjunta del profesor y los alumnos como agentes de corrección Se explicita el rol del alumno durante las actividades de evaluación Presencia de productos que den cuenta de los contenidos evaluados Presencia de productos que den cuenta del aprendizaje declarativo e instrumental del alumno Existe un cierre general de cada segmento **Negativos:** Ausencia de tres o más indicadores positivos

Las tareas de evaluación

Para el análisis de esta dimensión consideramos las subdimensiones que aparecen en la tabla 3.10 en las cuales se incluye el grado de autenticidad de las actividades de evaluación en términos de realismo y relevancia, en concreto, hacen referencia al contexto en el que se desarrollan las tareas que son valoradas. En ese sentido, y de acuerdo con Martínez (2014) el grado de autenticidad se determina por actividades sociales que sean culturalmente relevantes y contextualmente pertinentes, es decir, tareas que sean cercanas a la realidad de los alumnos y a su entorno social. Asimismo, el nivel de complejidad lo determinamos a partir de la presencia o ausencia de los diferentes tipos de saberes evaluados: i. Referencia a un solo contenido; ii. Referencia a 2 de los contenidos; o iii. Integración de los 3 tipos de contenidos. Por último, el nivel de exigencia cognitiva se establece a partir de: i. Actividades que son resueltas mediante el uso literal de conocimientos; ii. Actividades que son resueltas por medio de la relación de varios saberes; y iii. Actividades que son resueltas a través de la relación de múltiples conocimientos.

Tabla 3.10. Pauta para el análisis de las tareas de evaluación (Elaboración propia basada en Coll et al., 1998; Coll et al., 2000; Coll et al., 2012; Martínez, 2014)

	Definición	Subdimensiones	Indicadores
Tareas de evaluación	Caracterización de las tareas de evaluación atendiendo a las preguntas, problemas o trabajos que resuelven o realizan los alumnos	Para cada tarea de evaluación identificada indicar: *Número* de alumnos participantes *Organización social* de los alumnos durante la realización de la tarea (individual o grupal) *Consigna* y *resultado* o *producto esperado* *Criterios de evaluación*: nivel y tipo de dominio de una competencia *Autenticidad* del contexto de evaluación en términos de realismo y relevancia Contenidos evaluados: tipos e integración (conceptos, procedimientos, actitudes, valores) *Nivel de complejidad y grado de exigencia cognitiva* que implica la realización de la tarea *Grado de autorregulación exigido*: planificación, reflexión sobre el ciclo de aprendizaje y proyección de futuro Instrumentos y material de apoyo a disposición de los alumnos *Ayudas proporcionadas* a los alumnos *Patrón o patrones* de las actuaciones dominantes de la profesora y los alumnos	**Positivos:** Presencia de una consigna explicita que aluda a la competencia evaluada y a la organización de los alumnos Comunicación a los alumnos de los criterios de evaluación Presencia de criterios de evaluación claros y no arbitrarios que den cuenta del nivel de logro de las competencias y/o contenidos evaluados Presencia de dos o más rasgos que den cuenta de la *autenticidad* de las tareas Presencia de un grado medio o superior de exigencia cognitiva y que represente un reto abordable Presencia de un grado medio o superior de complejidad Promoción de la auto y coevaluación Utilización de materiales diversos Presencia de patrones dominantes de actuación que den cuenta del ajuste progresivo de la ayuda por parte del profesor Explicitación del papel de los alumno durante las actividades de evaluación **Negativos:** Ausencia de cuatro o más indicadores positivos Grado bajo o muy alto de exigencia cognitiva y complejidad

Tras presentar el diseño de la investigación, exponemos en los siguientes tres capítulos los principales resultados obtenidos a lo largo de la investigación.

CAPITULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS: LAS CARACTERÍSTICAS SOBRE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS PROPUESTAS EN LOS DOCUMENTOS GENERADOS EN EL MARCO DE LA RIEB

4.1. Las características y orientaciones sobre la evaluación de competencias y su progresiva concreción en los diferentes documentos que la orientan

En este apartado describimos de forma muy sucinta cada uno de los documentos derivados de la RIEB que dan cuenta de la evaluación en el marco de la Educación Básica: i. Ley General de Educación (LGE/2011, de 21 de junio); ii. Normativa General de Evaluación para la Educación Básica: Acuerdo 648 (DOF, 2012); iii. Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a); iv. Programas de Estudio de Primaria y Guías para el Maestro (SEP, 2011b); y v. Libro de texto de Español (SEP, 2011c). Dichos documentos son analizados y presentados de mayor a menor concreción a través de dimensiones y categorías de análisis revisadas en el capítulo III relacionado con el diseño de la investigación.

4.1.1. Ley General de Educación

Este documento fue publicado en 1993 y regula la educación impartida por el Estado a toda la República mexicana –federación, entidades federativas y municipios. En la figura 4.1 podemos observar que está dividido en ocho capítulos y 85 artículos –junto con artículos únicos derivados de reformas que se han implementado a lo largo de los años-. Esta ley establece la obligatoriedad y el derecho que tienen los niños a la educación básica –preescolar, primaria y secundaria- gratuita y laica con la finalidad de favorecer su desarrollo integral.

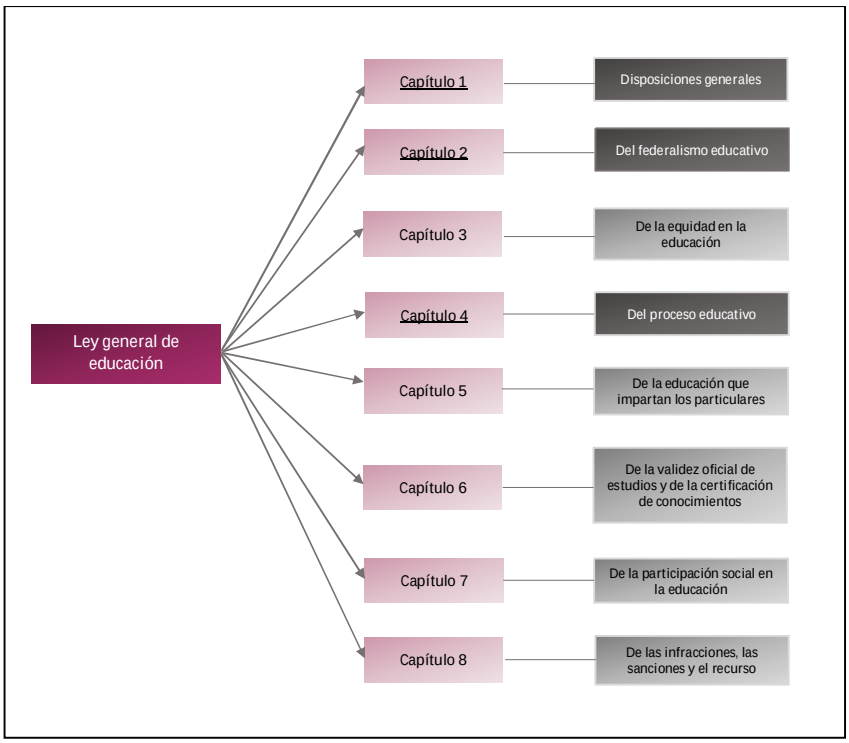


Figura 4.1. División y características generales de la Ley General de Educación *(*Elaboración propia basada en *LGE/2011, de 21 de junio).*

Para no ser exhaustivos en la descripción del documento sobre la Ley General de Educación (LGE/2011, de 21 de junio) –ver tabla 4.1-, revisaremos únicamente los lineamientos sobre la evaluación, de los capítulos 1, 2, y 4 -ver figura 4.1 y anexo 4.1- de acuerdo con las dimensiones derivadas de nuestro marco de referencia.

Tabla 4.1. Descripción general de los capítulos en donde se presentan lineamientos sobre evaluación

Capítulo	Nombre	Descripción
1	Disposiciones generales	Incluye 11 artículos –del 1 al 11- y en ellos se presenta una caracterización general de la educación en México (gratuita, obligatoria, laica, etc.)
2	Del federalismo educativo	Incluye 20 artículos –del 12 al 31- y se divide en cuatro secciones relacionadas con la distribución de la función educativa, los servicios educativos, el financiamiento de la educación y la evaluación del sistema educativo nacional.
4	Del proceso educativo	Incluye 17 artículos –del 37 al 53- y se divide en tres secciones relacionadas con los tipos y modalidades de la educación-, los planes y programas de estudio y el calendario escolar.

Concepto de evaluación

Si bien no hemos identificado una conceptualización concreta alrededor de la evaluación, a partir del análisis realizado de esta ley -capítulo IV, artículo 50, pág. 17- deducimos que la evaluación en este documento se entiende como la: *"medición individual de los conocimientos, habilidades, destrezas y en general, de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio".* Podemos observar que únicamente se centra en el juicio de valor, a nivel individual, sobre los resultados que los alumnos obtienen alrededor de los objetivos establecidos. Asimismo, aunque se hace mención de las habilidades y destrezas, no hay ninguna evidencia sobre la presencia de las competencias.

Finalidades de la evaluación

En esta dimensión hemos encontrado que los fines de la evaluación están dirigidos hacia fines acreditativos: medición sistemática y permanente del desarrollo y avances de la educación en México, acreditación de competencias docentes, el logro de los alumnos a partir de los planes y programas de estudio, validación de estudios a través de la expedición de certificados, constancias, grados académicos, etc. Asimismo, identificamos la presencia del componente comunicativo en cuanto a la información que deben proporcionar periódicamente las instituciones a los alumnos y padres de familia sobre los resultados de la evaluación –capítulos II y IV, artículos 12-vii, 29, 30 y 50 págs. 6, 11, 17 y 18-. Desde estos resultados advertimos la ausencia de elementos regulativos y de elementos relacionados con las competencias.

Objeto de la evaluación

El objeto de evaluación en este documento –capítulo IV, artículos 44, 47-iv y 50, págs. 15,16 y 17- , se centra principalmente en los criterios y procedimientos que permiten la evaluación y la acreditación para verificar el cumplimiento de los propósitos de cada nivel educativo. Asimismo, considera los conocimientos habilidades, destrezas, así como el logro de lo establecido en los planes y programas de estudio, en otras palabras se toma en cuenta el nivel de logro alcanzado y los criterios para identificarlo. Sin embargo, no hay evidencia sobre elementos sustanciales que son necesarios al momento de valorar aprendizajes en términos de competencias -integración de diferentes tipos de saberes, ejecución competente en contextos reales o las competencias específicas de cada campo de formación.

Modo de la evaluación

En cuanto a esta dimensión –capítulos I y II, artículos 11-iv-a, 29 y 30, págs. 5 y 11- , únicamente se hace mención de los instrumentos y métodos para evaluar sistemáticamente el sistema educativo a través de exámenes estandarizados. De igual forma, establece la investigación, estudios y análisis técnico-pedagógicos que deben realizarse al respecto dichos instrumentos y métodos como parte de la consulta que deben hacer el Consejo Técnico de Investigación de la Educación y los organismos de las diferentes entidades federativas. En concreto, no se presentan detalles específicos sobre los métodos e instrumentos para evaluar ni sobre la autenticidad que debe estar presente en la valoración de aprendizajes en términos de competencias –diversidad de situaciones contextualizadas, materiales, valoraciones cualitativas y cuantitativas ni tampoco el uso de metodologías de enseñanza-.

Momentos de la evaluación

En cuanto a la evaluación sistemática del Sistema Educativo, se establece una evaluación sistemática y permanente. Por otro lado, los profesores evalúan a los alumnos de forma parcial y final –se deduce que corresponden a las evaluaciones bimestrales y finales-. No se determinan evaluaciones (iniciales) diagnósticas ni tampoco continuas durante los bimestres que integran el ciclo escolar –capítulos II y IV, artículos 29 y 50, págs. 11 y 18-.

Agentes de la evaluación

El documento –capítulo, II, artículo 29, pág. 11- indica como responsable de la evaluación del Sistema Educativo Nacional a la Secretaría de Educación Pública Federal y las autoridades educativas locales mientras que para la valoración de los aprendizajes, es el profesor. No existe indicación sobre el papel que juegan los alumnos en este proceso –coevaluación, autoevaluación-

4.1.2. Normativa general de evaluación para la Educación Básica: Acuerdo 648

Este documento, tal y como lo establece el artículo 1º tiene como objetivo la "regulación, acreditación, promoción y certificación de los alumnos que cursan la Educación Básica" (DOF, 2012: 2). En el anexo 4.1 se pueden observar dichos lineamientos organizados a partir de las diferentes dimensiones teóricas.

Concepto de evaluación

De acuerdo con lo establecido en el documento –artículo 3º, pág. 2- la evaluación de aprendizajes en términos de competencias se concibe como la: "valoración del desempeño en relación con los aprendizajes esperados y las competencias que favorecen, en congruencia con los programas de estudio de estudio de educación básica" (DOF, 2012: 2). Asimismo, señala los resultados deben utilizarse para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Para su desarrollo se han de tomar en cuenta las características de los alumnos –pluralidad social, de lengua y cultural, así como sus necesidades, capacidades, intereses, estilos y los ritmos que tienen para aprender-. Podemos inferir que se orienta hacia la elaboración de un juicio de valor sobre el logro de los aprendizajes para determinar decisiones de promoción/no promoción.

Finalidades de la evaluación

Los fines de la evaluación establecidos en el acuerdo analizado –artículos 3º, 4º y 7º, págs. 2 y 3-, se dirigen a la acreditación, promoción, certificación y mejora del aprendizaje de los alumnos, así como a la comunicación de resultados a partir de la Cartilla de Evaluación Básica[4] -ver anexo 4.2-. En cuanto a este último se señala el uso de los resultados para la mejora de los aprendizajes a partir de las ayudas que el alumno requiera. En relación con los tres primeros, se establecen criterios específicos para los diferentes grados de primaria -ver tabla 4.2-. La única ausencia que observamos es el elemento de la regulación de la enseñanza.

[4] La Cartilla de Educación Básica es el documento oficial en el que se proporciona la información sobre el desempeño de los alumnos y legitima la acreditación y certificación total o parcial de cada uno de los grados que integran la educación básica.

Tabla 4.2. Criterios de acreditación y promoción para el nivel de primaria (Elaboración propia basada en DOF, 2012)

Grado	Criterio de acreditación	Criterios de promoción	Certificación
1º	Grado cursado	• Los alumnos que concluyan el grado escolar serán promovidos al siguiente. • Podrán repetir el año escolar aquellos alumnos que no hayan alcanzado los aprendizajes correspondientes al grado cursado y que exista autorización concreta y expresa de los padres del alumno en cuestión.	Cartilla de educación básica
2º			
3º			
4º	Promedio mínimo de 6.0 en cada una de las asignaturas	• En cuarto y quinto de primaria se promoverá al siguiente año cuando el alumno acredite todas las asignaturas u obtenga un promedio final mínimo de 6.0 sin presentar más de dos asignaturas no acreditadas. • Cuando un alumno no cumpla con los requisitos anteriores, los padres se apegarán a los compromisos de una promoción condicionada, orientados por los profesores o autoridades escolares,	
5º			
6º		• Para ser promovido a la educación secundaria el alumno debe acreditar el sexto grado o en su defecto, acreditar una evaluación general de conocimientos del grado en cuestión.	Certificado de Educación Primaria

Objeto de la evaluación

De acuerdo con el documento analizado –artículo 3º, pág. 2-, el objeto de evaluación de aprendizajes en términos de competencias se hace en torno al logro de los aprendizajes esperados y las competencias que son favorecidas en coherencia con los programas de estudio. No hay evidencia de valoraciones integradas alrededor de los diversos tipos de contenido, y la ejecución competente en contextos reales.

Modo de la evaluación

Los resultados obtenidos para dar cuenta de esta dimensión, se dirigen principalmente al establecimiento de valoraciones cuantitativas. Este acuerdo –artículos 3º, 4º y 7º, págs. 2 y 3- señala que de acuerdo con los programas de estudio y las evidencias se hará uso de los niveles de desempeño y referencia numérica para ubicar el nivel del alumno y así asignar una calificación en cada momento de la evaluación, incluyendo valoraciones cualitativas en la cartilla de evaluación. Por otro lado, identificamos que para la evaluación se señala la necesidad de considerar las características de los alumnos -pluralidad social, de lengua y cultural, así como sus necesidades, capacidades, intereses, estilos y los ritmos que tienen para aprender-. Sin embargo, hay ausencia de elementos que hagan referencia a una evaluación auténtica –diversidad de situaciones de evaluación situada y contextualizada que impliquen la resolución de un problema o la elaboración de un producto del mundo real, diversidad de instrumentos, (a excepción de la Cartilla de Educación Básica) y material.

Momentos de la evaluación

El documento –artículo 8º, pág. 4- establece la evaluación dentro de los 200 días que conforman el ciclo escolar divididos en cinco bimestres, 1º Agosto – Octubre, 2º Noviembre - Diciembre, 3º Enero – Febrero, 4º Marzo – Abril y 5º Mayo – Junio (en este bimestre se las evaluaciones finales se aplican durante los últimos ocho días hábiles del ciclo escolar). En función de estos resultados podemos advertir que no hay indicaciones que hagan referencia a las evaluaciones iniciales (diagnosticas) y continuas durante los bimestres.

Agentes de la evaluación

La información obtenida –artículo 4º, pág. 4- indica que los profesores, el director del centro y las autoridades educativas competentes en materia de certificación y acreditación son los responsables de la evaluación de los alumnos, dejando de lado su participación en el proceso.

4.1.3. Plan de Estudios de Educación Básica 2011

Este documento rige y articula a nivel nacional la Educación desde Preescolar hasta Secundaria. Define el perfil de egreso de los alumnos, las competencias que han de ser desarrolladas durante el trayecto formativo, establece los lineamientos sobre la evaluación -ver anexo 4.1- y tiene como finalidad la formación de los ciudadanos que requiere el país.

Concepto de evaluación

La evaluación en este documento –pág. 31- es concebida 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, 2011a: 31). Asimismo, señala que los resultados deben derivar en la toma de decisiones por parte de los agentes involucrados con la finalidad de mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Finalidades de la evaluación

Podemos identificar la presencia del componente regulativo dirigido a la mejora de la enseñanza y al aprendizaje a partir de la comunicación de resultados a todos los agentes involucrados –págs. 31 y 32-. En esa misma línea, indica la necesidad de comunicar a los padres de familia y a los

alumnos sobre las expectativas del aprendizaje que se ha de lograr y al mismo tiempo, sobre los criterios de evaluación y los instrumentos a utilizar. Por otro lado, hace mención sobre el uso de la Cartilla de Educación Básica para determinar el progreso de los alumnos a lo largo de los bimestres así como la acreditación y promoción a niveles superiores. Sin embargo, y aunque identificamos finalidades adecuadas podemos advertir que no se hace mención de ninguno de los componentes constitutivos de las competencias.

Objeto de la evaluación

Encontramos que la evaluación, de acuerdo con este documento –pág. 31-, toma los aprendizajes esperados en cada bloque de las asignaturas como el objeto de las valoraciones así como, criterios y evidencias elaboradas por los alumnos. Serán los referentes de la evaluación que permitirán dar seguimiento a los logros de los estudiantes. No hay especificidad en cuanto a la evaluación integrada de diferentes tipos de conocimiento, ni sobre las competencias que han de ser desarrolladas a lo largo del trayecto formativo así como la ejecución competente en contextos reales.

Modo de la evaluación

El Plan de Estudios de Educación Básica –págs. 32 y 33- determina que con el fin de lograr identificar de manera adecuada los aprendizajes de los alumnos es necesario identificar estrategias e instrumentos acordes a su nivel, desarrollo y aprendizajes. Entre los instrumentos que se mencionan se encuentran: rúbricas, listas de cotejo, anecdotarios, observaciones directas, producciones escritas y gráficas, proyectos, mapas conceptuales, portafolios y/o exámenes escritos. Asimismo, y únicamente en la Cartilla de Evaluación Básica se consideran evaluaciones cualitativas y cuantitativas. Hay ausencia de algunos elementos relacionados con la evaluación auténtica como el diseño de situaciones contextualizadas y los materiales para elaborarlas.

Momentos de la evaluación

En congruencia con el análisis del documento –pág. 32-, se promueven distintos momentos para el desarrollo de la evaluación: diagnósticas, formativas y sumativas. La primera de ellas se orienta a la recuperación de los aprendizajes, la segunda dirigida a valorar el proceso de aprendizaje mientras que la tercera tienen una naturaleza más acreditativa puesto que tienen como finalidad de acreditar los niveles de aprendizaje adquiridos por los alumnos.

Agentes de la evaluación

Se menciona que el profesor es quien se encarga de evaluar los aprendizajes así como de dar seguimiento y crear oportunidades para los alumnos para mejorar su aprendizaje y al mismo tiempo mejorar la práctica –págs. 31 y 32-. De igual manera, señala que en este proceso intervienen los mismos alumnos a través de autoevaluaciones y coevaluaciones –la primera para conocer y valorar sus procesos de aprendizaje mientras la segunda tienen como fin la validación y valoración de las actuaciones de sus compañeros de grupo, la responsabilidad que implica entre otras-.

4.1.4. Programas de Estudio y Guías del Maestro

Indican el trayecto educativo que se ha de recorrer a lo largo de un ciclo escolar en cada grado de Educación Primaria. En ellos se describen y establecen los propósitos, enfoques, estándares curriculares y aprendizajes esperados en cada asignatura. Se centran en las competencias generales y específicas que han de ser desarrolladas durante la educación primaria. Asimismo, y junto con dichos programas viene integrada la guía para el maestro que ofrece las directrices para el desarrollo y evaluación de los campos de formación –ver anexo 4.1-.

Concepto de evaluación

Si bien no identificamos una conceptualización concreta del término, podemos deducir, a partir del análisis elaborado –págs. 250 y 262-, que es el proceso por medio del cual se da seguimiento al nivel de logro de competencias alcanzado por el alumnado a través de procesos/productos, y su interpretación para evidenciar el logro de los aprendizajes esperados. Dicho proceso permite, por un lado, identificar los logros y factores que influyen o dificultan el aprendizaje, por otro, brindar la retroalimentación necesaria y así promover su mejora. De igual forma es considerada como una herramienta que permite tomar decisiones sobre la acreditación.

Finalidades de la evaluación

Tal y como fue mencionado anteriormente, las finalidades identificadas en el documento –págs. 250 y 262- se relacionan con la regulación de la enseñanza y el aprendizaje y la acreditación en los niveles de primaria y secundaria –concretando dicha información en la Cartilla de Educación Básica-. De igual manera, este proceso tiene como fin identificar el nivel de logro alcanzado por los alumnos en relación con las competencias a partir de los aprendizajes esperados.

Objeto de la evaluación

En este documento –pág. 250- se establecen los aprendizajes esperados como el objeto a valorar. Se hace hincapié en que para el desarrollo y evaluación de competencias –de manera general y en todas las asignaturas- es necesario la movilización e integración de los diferentes tipos de contenido para poder identificar el nivel de logro alcanzado. Aunque no se hace evidente, podemos deducir que la ejecución competente en contextos reales es una característica a considerar.

Modo de la evaluación

En cuanto a la forma en la que se ha de llevar a cabo la evaluación en la primaria –pág. 262-, hemos advertido una relevancia al uso de metodologías como los proyectos así como a situaciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación que representen un reto intelectual para los alumnos y que sean atractivas para ellos considerando su la cercanía que tienen con el contexto en el que se desenvuelven. Con la finalidad de que dichas actividades se implementen de forma adecuada se señala la importancia del trabajo en grupo que promueva la movilización de aprendizajes. Ahora bien, se proponen diversos instrumentos que, dependiendo de las características de los alumnos y de la actividad, pueden ser utilizados para identificar si los aprendizajes esperados fueron alcanzados. Entre dichos instrumentos se encuentran: rúbricas, listas de cotejo, anecdotarios, observaciones directas, producciones escritas y gráficas, proyectos, mapas conceptuales, portafolios y/o exámenes escritos, entre otros.

Momentos de la evaluación

Al igual que en el documento analizado anteriormente, -Plan de Estudios de Educación Básica 2011- se mencionan tres momentos en los que se ha de desarrollar la evaluación: diagnósticas, formativas sumativas –págs. 262 y 263-. Las primeras con el fin de recuperar los aprendizajes previos para detectar las dificultades que presentan los alumnos, las segundas a lo largo de todo el proceso para valorar los avances y el proceso de movilización de saberes, y las terceras con fines de acreditación.

Agentes de la evaluación

En el documento –pág. 263- se indica que a pesar de que el responsable de la evaluación es el profesor, se promueve la participación de los alumnos en el proceso evaluativo por medio de

autoevaluaciones –orientadas a la identificación, valoración del proceso de aprendizaje así como la responsabilidad que implica un proceso de esta naturaleza- y coevaluaciones –dirigidas a compartir estrategias entre todo el grupo y producir conocimientos colectivos-.

4.1.5. Libro de texto de Español

Es el libro correspondiente al Campo de Formación de Lenguaje y Comunicación. Está dividido en cinco bloques correspondientes a los cinco bimestres en los que se divide el ciclo escolar y se establecen 14 proyectos junto con sus respectivas tareas y actividades. Al inicio de uno de los proyectos se expone el ámbito al que pertenece –*estudio, literatura y participación social*-, el propósito, las actividades a desarrollar y el producto que se ha de obtener al término del proyecto. Asimismo, identificamos ocho secciones –ver tabla 4.3- que guían el trabajo y ofrecen elementos para la evaluación en el aula –ver anexo 4.1-.

Tabla 4.3. Secciones y características de los proyectos establecidos en el libro de texto de Español

Sección	Descripción
Fichero o Carpeta del Saber	El alumno escribe conceptos, definiciones y aprendizajes construidos por él mismo alrededor del tema o temas revisados
Lo que conozco	Actividad para recuperar aprendizajes
A buscar	Indicaciones para encontrar información para desarrollar el proyecto
Producto Final	Establece las características del producto final para que el alumnos verifique y haga las modificaciones necesarias
Logros del Proyecto	Indica el término del proyecto y se utiliza para verificar que el producto es el adecuado
Un dato interesante	Contiene información que puede ser útil para la formación del alumno
Mi diccionario	Estrategias para la construcción de definiciones de palabras no conocidas por los alumnos
Consulta en	Sugerencias de libros y páginas web con información sobre el proyecto

Concepto de evaluación

No hay evidencia de una definición, sin embargo, a partir del análisis desarrollado, podemos inferir que es el medio que permite identificar los aprendizajes adquiridos durante la evolución de proyecto.

Finalidades de la evaluación

Se han identificado algunas finalidades al término de los proyectos en la sección “Logros del proyecto” -pág. 5- en las que se indica el cierre de las actividades así como las características y cualidades del producto final. En primer término, permite verificar la adquisición de los aprendizajes esperados, la socialización de los saberes desarrollados y la reflexión de los alumnos sobre lo aprendido con las autoevaluaciones establecidas al término de cada proyecto.

Objeto de la evaluación

Durante los proyectos determinados en el libro de texto podemos advertir que aquello que se valora son los conocimientos previos, las evidencias o productos parciales elaborados e integrados a la carpeta o fichero del saber, los logros del proyecto que incluye la verificación de las cualidades del producto final en el que se aplican los diversos tipos de saberes -págs. 4 y 5-. De igual forma, los alumnos evalúan los aprendizajes adquiridos durante la evolución del proyecto así como su participación en el mismo con las autoevaluaciones que se presentan al final.

Modo de la evaluación

En los proyectos se integran diversas actividades que implican la resolución de un problema o la elaboración de un producto del mundo real. Se evalúan con a través de los productos parciales que se integran a la carpeta o fichero del saber y rúbricas para que los alumnos evalúen lo que aprendieron y su participación en el mismo. Podemos inferir que los profesores, evalúan el trabajo de los alumnos a través de la observación y del uso de los instrumentos que son propuestos en los dos documentos anteriores que fueron analizados.

Momentos de la evaluación

La evaluación se lleva a cabo al inicio con la recuperación de los conocimientos previos –en la sección: "Lo que conozco"-, durante el proyecto con los productos parciales y evidencias generadas de las tareas y actividades y al término del mismo con la autoevaluación que el alumno realiza al final -págs. 4 y 5-.

Agentes de la evaluación

La evaluación es realizada tanto por los alumnos –de forma individual y grupal- durante y al término del proyecto mientras que el profesor está encargado durante todo el proceso -págs. 4 y 5-.

A continuación, presentaremos el segundo capítulo de resultados dedicado al enfoque evaluativo que tienen los profesores de un centro de educación primaria en torno a su práctica evaluativa, las dificultades, así como la información sobre los lineamientos derivados de la reforma educativa.

CAPITULO V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS: CARACTERÍSTICAS SOBRE LA PRÁCTICA EVALUATIVA, DIFICULTADES E INFORMACIÓN SOBRE LA RIEB PERCIBIDAS POR LOS PROFESORES RELACIONADAS CON LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

5.1. Caracterización de las prácticas de evaluación de competencias declaradas por el profesorado a partir de la implementación de la RIEB

Comenzaremos este apartado explorando la concepción que los profesores tienen alrededor de los términos de competencia y evaluación, los cuales son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje –ver anexo 5.1-.

Concepto de competencia

Para obtener la información de esta dimensión se consideró la pregunta 1 -concepto de competencia- del cuestionario.

En la figura 5.1 se presentan los resultados relacionados con el término de competencia. Los profesores declaran que este concepto implica: el uso de diversos tipos de saberes (habilidades prácticas y cognitivas, valores y actitudes) combinándolos para resolver una tarea (100%); la capacidad de actuar adecuada y eficazmente en diversos contextos (91,7%); la capacidad para realizar una actividad o tarea (83,3%); la disposición e intereses individuales para la realización de una actividad (58,3%); la capacidad para solicitar y obtener ayuda en el momento que el alumno la necesite y le sea útil (58.3%).

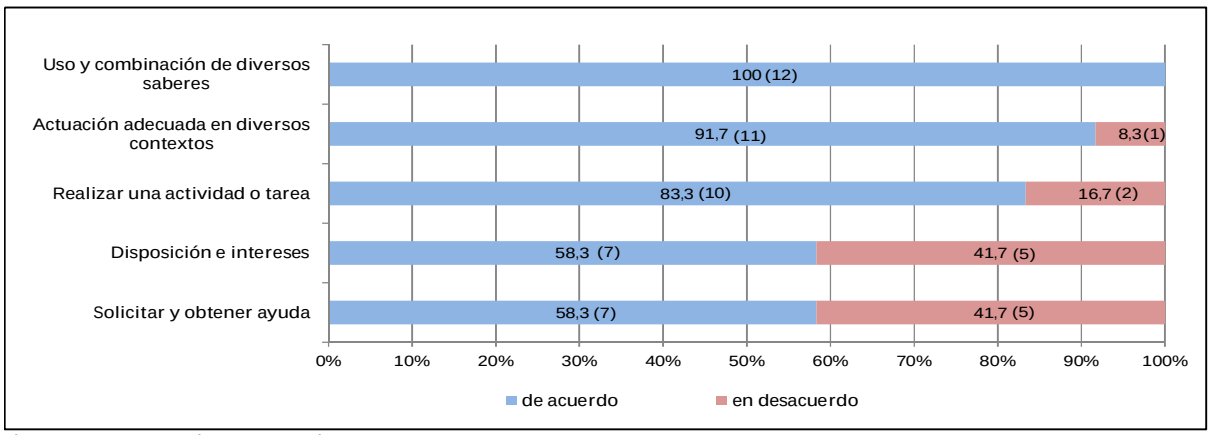


Figura 5.1. Concepto de competencia

De acuerdo a lo que manifiestan los profesores, se puede inferir que el elemento cognitivo de las competencias -uso de diversos saberes combinándolos para realizar una tarea actuando adecuadamente en diversos contextos- es el que está más claro y presente para ellos. Sin embargo, más de un cuarta de la muestra no considera que la disposición y el interés por aprender así como la capacidad para solicitar y obtener ayuda sean componentes que integran este concepto, por lo que se puede entrever que tanto los elementos afectivos y motivacionales como los sociales quedan desdibujados de la construcción que ellos hacen de este término.

Concepto de evaluación

Para obtener la información de esta dimensión se consideró la pregunta 2 -concepto de evaluación- del cuestionario.

En la figura 5.2 se presentan los resultados relacionados con el término de evaluación. De acuerdo con la opinión del profesorado, este término representa: un medio que les permite informar a los padres de familia sobre el desempeño académico de sus alumnos (100%); lo que les permite ofrecer información a los alumnos sobre los resultados de aprendizaje (100%); un medio que les permite rediseñar su práctica docente (100%); lo que ofrece información a los alumnos sobre errores para su corrección (83,3%); la comprobación de estas correcciones por parte de los profesores (83,3%); lo que permite la acreditación ante la sociedad sobre los resultados académicos de los alumnos (58,3%) y lo que les permite asignar una calificación al final del bimestre (50%).

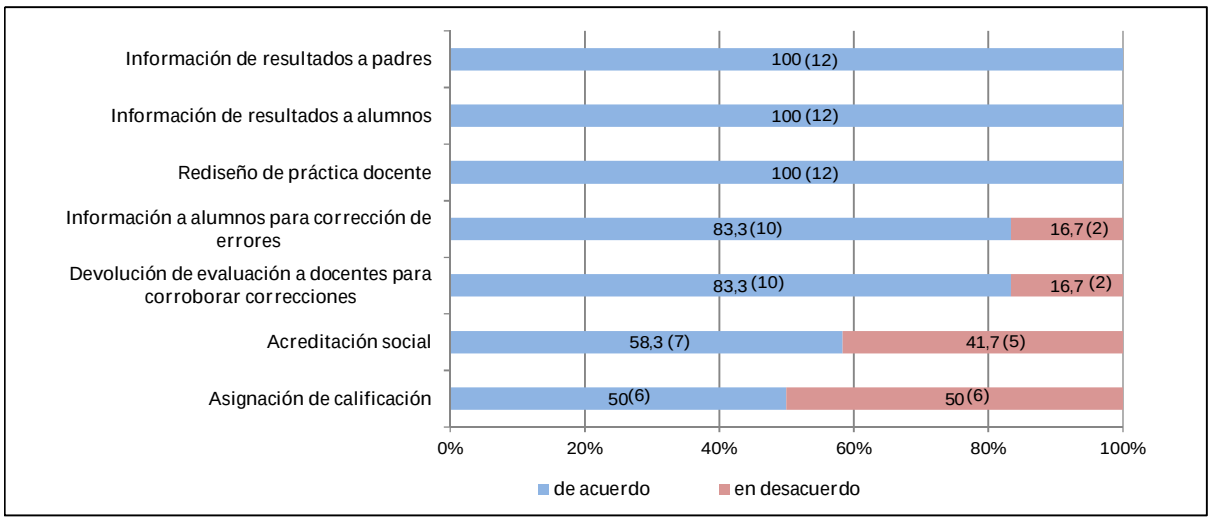


Figura 5.2. Concepto de evaluación

En función de los datos obtenidos, en coherencia con lo que declaran los profesores, se puede observar un predominio del componente comunicativo dirigido a informar a los padres y a los propios alumnos sobre los resultados de la evaluación. De igual forma, se otorga una gran importancia a que la información obtenida a través de la evaluación permite regular la práctica docente promoviendo su rediseño. Asimismo, el elemento regulador o de ayuda de la evaluación para el aprendizaje de los alumnos adquiere una gran relevancia como lo demuestran las puntuaciones obtenidas en los ítems relacionados con la información que se entrega a los alumnos para corregir los errores, su uso y aprovechamiento. Esto indica la importancia otorgada a la función pedagógica. Por lo tanto, la evaluación no sólo es dirigida hacia los alumnos sino también

hacia el propio profesor, en otras palabras, se orienta a una doble dirección, a los alumnos para la mejora del aprendizaje y a los profesores para la mejora de la enseñanza. Por último, se observa que la importancia atribuida a la función pedagógica es mayor que la otorgada a la función social como se puede distinguir en los resultados relacionados con la asignación de calificaciones y la acreditación social.

Finalidades de la evaluación

Para obtener esta información se consideró la pregunta 7 (finalidades de la evaluación) del cuestionario.

En la figura 5.3 se presentan los resultados relacionados con las finalidades de la evaluación. A partir de lo que los profesores indican, los resultados de la evaluación, al trabajar por proyectos, se utilizan con el fin de: conocer lo que es necesario saber o mejorar en la práctica (100%); informar a los padres de familia (100%); distinguir a los alumnos más capacitados de los que tienen dificultades para aprender (91,7%); concienciar a los alumnos sobre lo que han aprendido y lo que no (91,7%); acreditar el logro de competencias (91,7%); tomar decisiones sobre la promoción/no promoción (91,7%); ayudar a los alumnos a revisar el proceso de aprendizaje seguido y a tomar decisiones para su mejora (83,3%); planificar actividades y tareas de recuperación y reforzamiento para los alumnos que no han alcanzado los aprendizajes esperados (83,3%); conocer los logros que se han conseguido como docente (83,3%); decidir si es conveniente repasar los saberes evaluados o continuar con la programación establecida (83,3%) y transmitir información a otros profesores (33,3%).

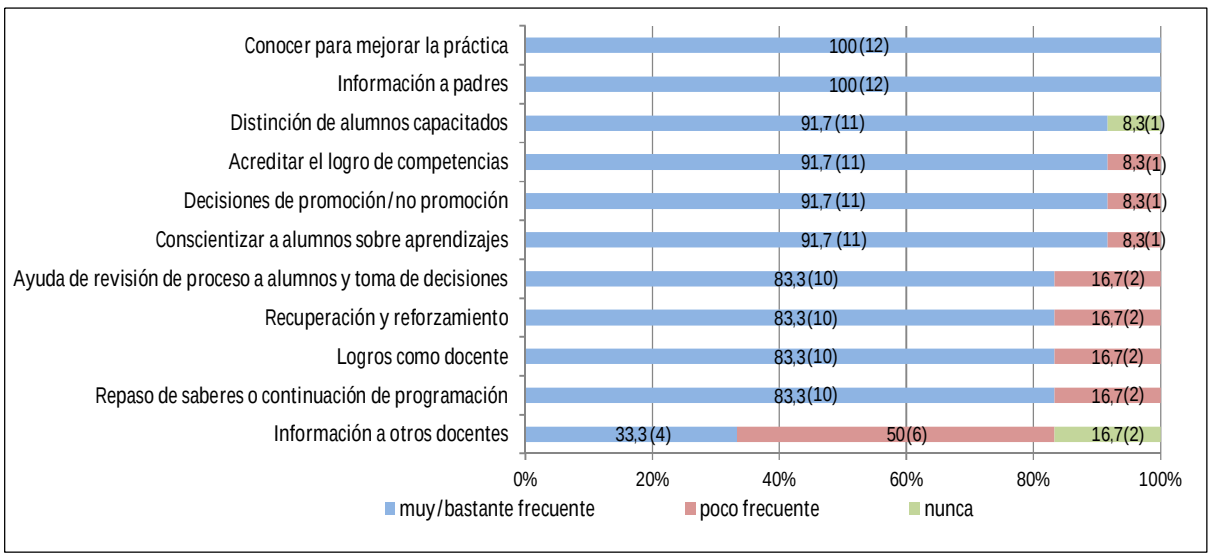


Figura 5.3. Finalidades de la evaluación

A partir de estos resultados, de acuerdo con lo declarado por los profesores, se puede deducir que en su pensamiento existen múltiples finalidades dirigidas tanto a la función social como a la función pedagógica. En relación con la primera función mencionada, se puede observar que una amplia mayoría considera los resultados de la evaluación para tomar decisiones de promoción/no promoción, acreditar el logro de competencias y para distinguir a los alumnos que no han alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos de los que están más capacitados. Dentro de la segunda función, se pueden observar actuaciones dirigidas a la regulación de la enseñanza, pues de acuerdo con lo manifestado por la mayoría de la muestra, la evaluación es muy útil para identificar los logros que han alcanzado como profesores y asimismo, les permite conocer lo que es necesario saber o mejorar en su práctica. Lo anterior con el fin de continuar con la programación establecida o rediseñar la práctica mediante el repaso de los saberes evaluados y/o la planificación de actividades y tareas de reforzamiento. En cuanto a la regulación del aprendizaje manifiestan la utilidad de la evaluación para hacer conscientes a los alumnos sobre los aprendizajes que han adquirido y los que no han adquirido, además de ser una ayuda para revisar junto con ellos el proceso de aprendizaje seguido y así tomar decisiones para su mejora. Por último, la totalidad de la muestra otorga un papel relevante a la dimensión comunicativa que comporta la evaluación, en especial, en lo que se refiere a la información que se proporciona a los padres de familia. Sin embargo, una minoría declara transmitir información sobre los resultados de la evaluación a otros profesores.

Objeto de la evaluación

Para hacer este análisis se consideraron las preguntas 8 (uso de niveles o criterios), 9 (afirmaciones relacionadas con los trabajos o producciones de los alumnos), los ítems ***A*** y ***C*** correspondientes a la pregunta 3 (evaluación de los aprendizajes en términos de competencias) y los ítems ***A, C, D*** y ***F*** correspondientes a la pregunta 13 (diversos aspectos de la evaluación).

En la figura 5.4 se presentan los resultados relacionados con la frecuencia con la que se consideran ciertos niveles o criterios al diseñar la evaluación de un proyecto. A partir de lo que los maestros afirman, los que toman más en cuenta son: el nivel inicial de los alumnos (100%); los aprendizajes esperados establecidos en los programas del grado que imparte (100%); el nivel de logro establecido en el libro de texto como resultado del desarrollo del proyecto (83,3%) y los estándares curriculares para cada ciclo determinados en el Plan de Estudios de Educación Básica (83,3%).

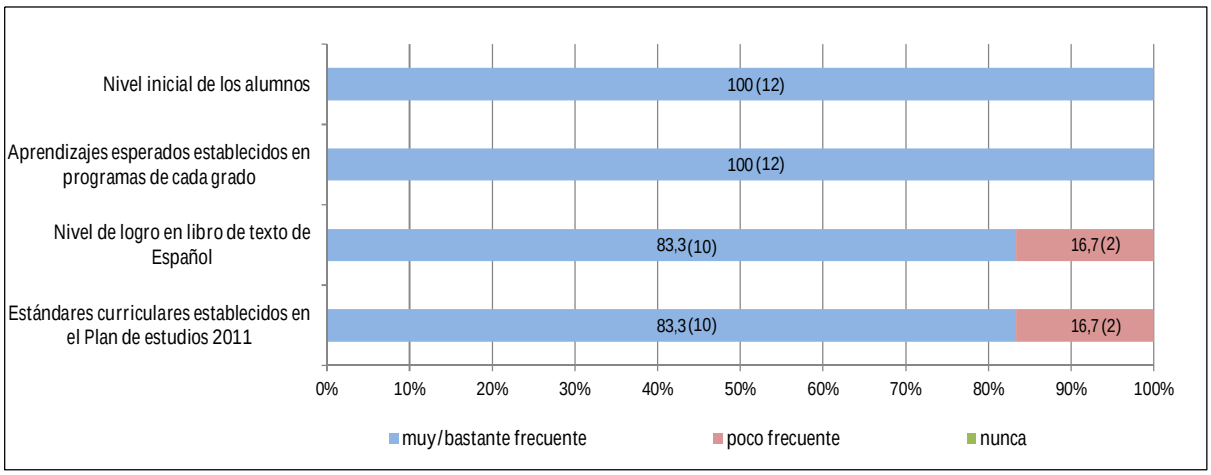


Figura 5.4. Uso de niveles o criterios al diseñar actividades de evaluación

Al analizar estas cifras, de acuerdo con lo que los profesores manifiestan, se puede suponer que hay una adecuación entre los niveles y criterios que consideran al evaluar a sus alumnos y los lineamientos psicopedagógicos que establece la reforma. La totalidad del profesorado declara hacer uso de los aprendizajes esperados establecidos en los programas del grado específico que imparten otorgándole un papel relevante al nivel con el que inician sus alumnos, mientras que una mayoría importante considera el nivel de logro establecido en el libro de texto y los estándares curriculares que se determinan en el Plan de Estudios de Educación Básica.

En la figura 5.5 se presentan los resultados referentes a la frecuencia con la que se presentan algunas afirmaciones relativas a las situaciones y actividades de evaluación en los que hay un trabajo o producción que es justamente el objeto directo de la evaluación de un proyecto. A partir de lo que los maestros apuntan, las que se presentan con más regularidad son: la evaluación y valoración de los trabajos es muy útil para tomar decisiones de promoción/no promoción de los alumnos (83,3%); los alumnos conocen previamente los criterios con los que será evaluado el producto final (83,3%); la evaluación se regresa a los alumnos para que puedan ver sus errores e introducir los cambios correspondientes (66,7%); los trabajos se regresan a los alumnos con las correcciones y valoraciones correspondientes (66,7%); después de hacer las correcciones, los alumnos devuelven el trabajo para que los profesores comprueben los cambios realizados (58,3%); lo que se evalúa supone algo nuevo para los alumnos en relación con los trabajos que realizan habitualmente en clase durante el desarrollo del proyecto (50%); lo que se valora es fundamentalmente la calidad y corrección del trabajo, por encima del proceso seguido para realizarlo (50%) y además de la corrección individual de cada trabajo, se realiza una corrección y una discusión con el grupo en general (41,7%).

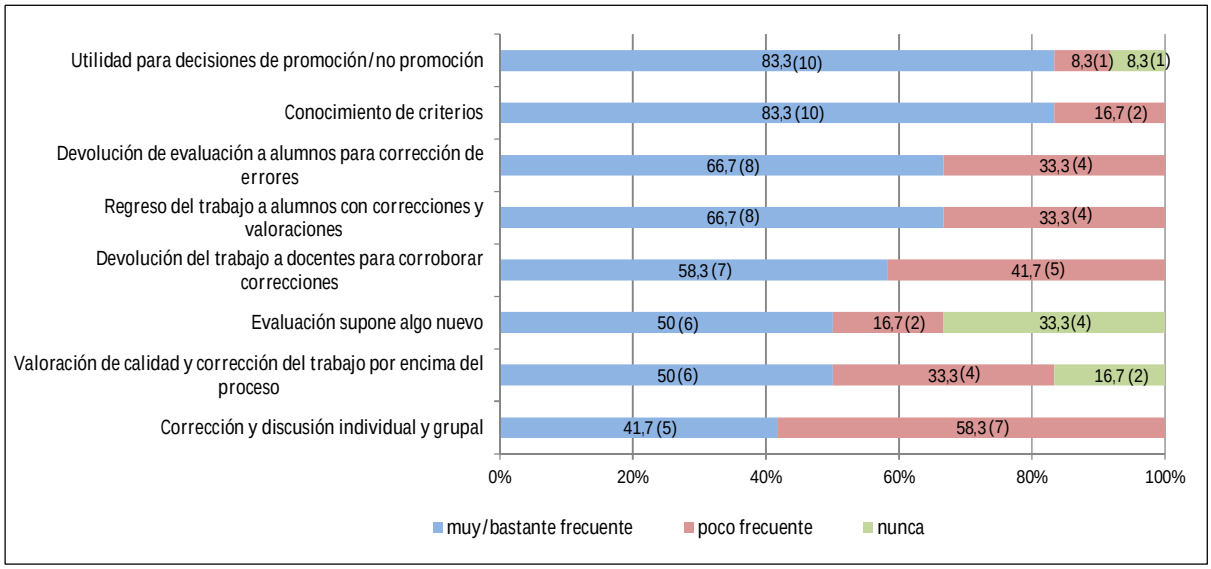


Figura 5.5. Trabajo o producción generados en un proyecto

A la luz de estos resultados, desde lo que la muestra indica, se puede inferir que los alumnos tienen conocimiento de las características que han de tener los trabajos/producciones finales pues se observa que una gran mayoría de los profesores les informan sobre los criterios con los que serán evaluados. Sin embargo, la mitad señala que lo que se termina evaluando supone algo nuevo para los alumnos en relación con la ejecución y el desarrollo de los productos, lo que puede indicar incoherencias entre lo que se enseña y se termina evaluando. Por otro lado, el nivel de logro alcanzado en dichos trabajos/producciones es utilizado por la mayor parte de profesores con fines acreditativos -decisiones de promoción/no promoción-. En cuanto a la toma de dichas decisiones, se aprecia que la mitad de la muestra considera fundamentalmente el producto final para poner de relieve los diferentes niveles de aprendizaje. Asimismo, casi dos tercios de los profesores declaran identificar los niveles de logro a partir de actuaciones más formadoras y provechosas para los alumnos como lo es el caso de los ítems que hacen referencia a las correcciones y valoraciones que se entregan junto con la evaluación y el regreso de los trabajos a los profesores para comprobar que se hayan hecho las correcciones indicadas. De igual forma, dos tercios del profesorado señala tener actuaciones dirigidas a la gestión del error al devolver a cada alumno los trabajos con el fin de hacerlos reflexionar sobre los errores cometidos y un poco menos de la mitad tiene este tipo de actuaciones con el grupo en general.

En la figura 5.6 se presentan los resultados relacionados con el grado de acuerdo/desacuerdo que tienen los profesores sobre algunas afirmaciones referentes a diversos aspectos de la evaluación y la valoración de los aprendizajes en términos de competencias. A partir de lo que los maestros afirman, y tomando como punto de referencia su práctica docente, están de acuerdo con: la valoración de aprendizajes de los alumnos que ha de tener especialmente en cuenta el uso que

hacen de los aprendizajes en contextos reales (100%), el esfuerzo que han puesto y el interés que han demostrado para aprender (100%); el uso y la integración de diversos tipos de conocimiento (100%); actividades en las que se observen los niveles de logro alcanzados (100%); lo que se establece en el Plan de Estudios de Educación Básica sobre la evaluación (91,7%) y la reflexión que los alumnos hacen de su propio aprendizaje (83,3%).

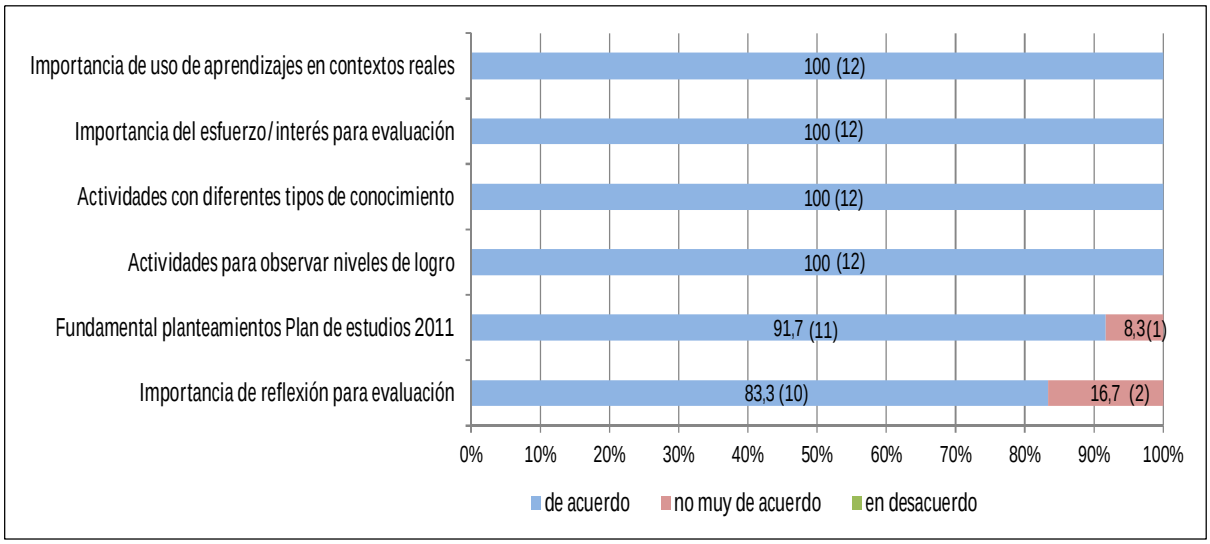


Figura 5.6. Diversos aspectos para la evaluación de aprendizajes en términos de competencias

A la luz de estos datos, de acuerdo a lo que la mayoría de los profesores declara, se puede deducir que para la evaluación de competencias se otorga un papel relevante al Plan de Estudios de Educación Básica además de considerar que la situaciones/actividades diseñadas deben permitir la identificación de los niveles de logro que han alcanzado sus alumnos. En la misma línea, se aprecia que la totalidad de la muestra otorga un valor importante a que los alumnos ejecuten las tareas establecidas de forma competente en contextos reales como se puede observar en el ítem relacionado con el uso que los alumnos hacen de los aprendizajes en este tipo de escenarios. Por otro lado, se percibe un consenso general en el grupo de profesores cuando señalan que para evaluar competencias es necesario que las actividades y situaciones que tienen como consecuencia un producto/trabajo deben implicar el uso de contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y estratégicos (como es el caso del ítem que hace referencia a la reflexión). Asimismo, declaran que dichas situaciones y actividades deben considerar los elementos cognitivos, afectivos, motivacionales y sociales característicos de las competencias, como se observa cuando todos los profesores señalan que para las evaluaciones se ha de tener en cuenta el esfuerzo y el interés que los alumnos han demostrado para aprender.

Modo de la evaluación

Las respuestas se recopilaron de las preguntas 4 (uso de tipos de situaciones, actividades y/o producciones para evaluar proyectos sistemáticamente), 6 (de uso de materiales o documentos para crear situaciones y actividades evaluativas), 10, 11 y 12 (situaciones o actividades para evaluar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales) y los ítems ***B, D*** y ***E*** correspondientes a la pregunta 3 (evaluación de aprendizajes en términos de competencias).
En la figura 5.7 se presentan los resultados relacionados con el grado de acuerdo/desacuerdo sobre la forma de evaluar competencias. A partir de lo que los maestros afirman, se deberían: usar diversas metodologías de enseñanza como el trabajo por proyectos (100%); diseñar actividades relacionadas con la vida cotidiana que impliquen la resolución de problemas y/o la elaboración de un producto (100%) y hacer uso de diversos instrumentos (como las rúbricas) que permitan medir el nivel de logro de los alumnos (91,7%).

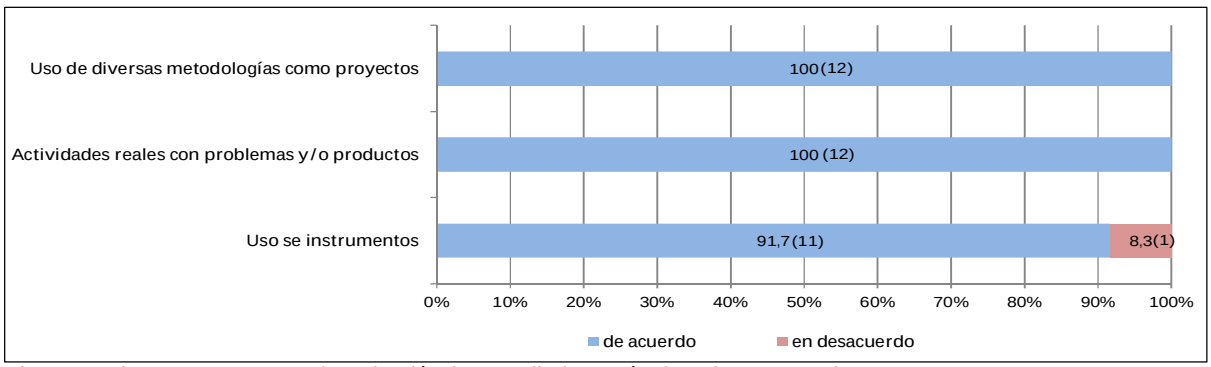


Figura 5.7. Diversos aspectos para la evaluación de aprendizajes en términos de competencias

En función de los datos analizados, conforme a lo que la totalidad del profesorado manifiesta, para la evaluación de competencias es necesario el uso de diversos tipos de metodologías, en este caso los proyectos, que implican una diversidad de actividades auténticas y cercanas a la realidad del alumno, además de permitir una conexión entre el conocimiento y los contextos de aplicación teniendo como finalidad la resolución de un problema o el desarrollo de un producto real tangible –p.e. periódico escolar, ensayo- o intangible –p.e. obra de teatro, exposiciones orales-. Asimismo, una amplia mayoría considera que, es pertinente el uso de diversos instrumentos, como las rúbricas, para acreditar el nivel de logro de las competencias alcanzado por los alumnos.

En la figura 5.8 se presentan los resultados relacionados con la frecuencia con que los profesores utilizan diferentes tipos de situaciones, actividades y/o producciones de los alumnos para la evaluación sistemática de un proyecto. A partir de lo que los maestros afirman, los que toman más en cuenta son: sesiones de preguntas y respuestas con la participación de todo el grupo (100%);

observación de los alumnos mientras realizan algún trabajo o actividad grupal (100%); trabajos/producciones individuales elaborados en clase (100%); observación de los alumnos mientras realizan algún trabajo o actividad individual (100%); el uso de valoraciones cuantitativas (100%); el uso de valoraciones cualitativas (83,3%); trabajos/producciones grupales elaborados en clase (83,3%); uso de listas de cotejo (75%); uso de rúbricas (75%); exámenes escritos individuales (75%); evidencias que integran la carpeta o fichero del saber (66,7%); tareas hechas en casa (66,7%); uso de registros de observación (58,3%); uso de portafolios (41,7%); trabajos/producciones grupales elaborados fuera de clase (16,7%) y exámenes orales individuales (0%).

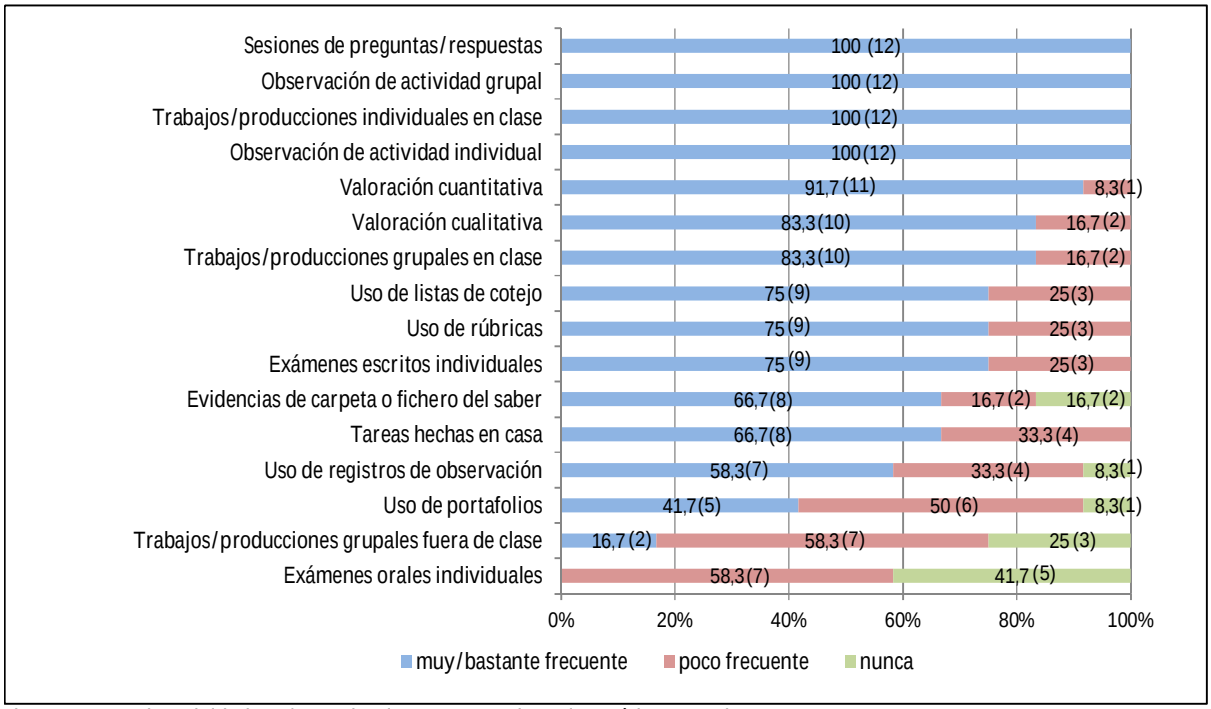


Figura 5.8. Uso de actividades y/o producciones para evaluar sistemáticamente los proyectos

De acuerdo con los resultados obtenidos, a partir de lo indicado por los profesores, se puede entrever que dentro de las actividades o producciones que utilizan habitualmente para evaluar sistemáticamente los proyectos se encuentran aquellas que requieren de la observación, desarrolladas durante la clase, que implican tanto al grupo en general, como al alumno en particular haciendo uso de valoraciones cuantitativas y cualitativas. De igual forma, se encuentran diversos instrumentos de registro, siendo las rúbricas, las listas de cotejo y en menor medida los portafolios, los más utilizados. No obstante, más de un tercio de la muestra afirma no emplear frecuentemente pautas que les permitan asentar y/o gestionar los resultados de las observaciones que realiza. Asimismo, un alto porcentaje señala el uso de exámenes escritos individuales, las evidencias del fichero del saber y las tareas hechas en casa siendo los productos elaborados grupalmente fuera de clase y los exámenes orales individuales son los menos empleados.

En la figura 5.9 se presentan los resultados relacionados con la frecuencia con la que los profesores hacen uso de diferentes materiales o documentos para crear las situaciones y actividades evaluativas.

A partir de lo que los maestros afirman, las que utilizan continuamente son: programas del grado que imparten (100%); libros de texto de español (91,7%); materiales e información de fuentes externas (83,3%); Plan de Estudios de Educación Básica (83,3%); guías del maestro (75%); Acuerdo 648 (66,7%); material de formación y actualización para maestros en servicio (50%); planeaciones y experiencias de otros compañeros profesores (25%) y planeaciones y experiencias de otros compañeros de otras escuelas (16,7%).

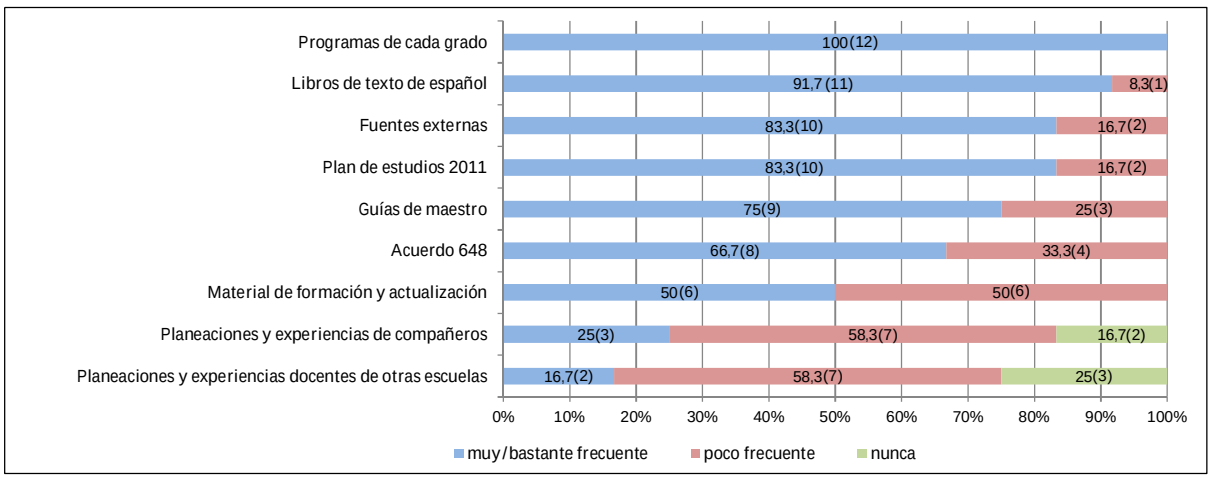


Figura 5.9. Materiales/documentos para la creación de situaciones y actividades de evaluación

A partir de estos datos, en consonancia con lo que afirma la mayoría de los profesores, se puede deducir que existe una adecuación entre las fuentes de información que manejan cotidianamente y las que se derivan de la reforma educativa para la creación de situaciones y actividades de evaluación. Lo anterior se puede apreciar cuando se observa que dentro de los principales materiales o documentos que los maestros utilizan habitualmente como punto de referencia para crear las situaciones y actividades evaluativas, se ubican las que están directamente relacionados con el grado específico que cada uno de ellos imparte (programas de cada grado y libros de texto de español). De la misma forma, una gran parte de la muestra hace uso del Plan de Estudios de Educación Básica, las guías del maestro y fuentes externas. Sin embargo, es interesante observar que un tercio de la muestra indica no hacer uso del Acuerdo 648, en el cual se establecen las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación de la educación básica y únicamente la mitad de la muestra manifiesta hacer uso de los materiales de formación y actualización, mientras que una minoría indica tomar en cuenta experiencias y planeaciones de otros compañeros, ya sean de la misma escuela o de otras.

En la figura 5.10 se presentan los resultados relacionados con las situaciones, actividades y/o producciones para evaluar los contenidos conceptuales. A partir de lo que los maestros afirman, son muy/bastante adecuadas: observación de los alumnos mientras realizan una actividad grupal (100%); trabajos y/o producciones grupales elaborados en clase (100%); trabajos y/o producciones individuales elaborados en clase (100%); observación de los alumnos mientras realizan una actividad individual (100%); evidencias que integran la carpeta o fichero del saber (83,3%); sesiones de preguntas y respuestas con la participación de todo el grupo (83,3%); exámenes escritos individuales (83,3%); tareas hechas en casa (66,7%); trabajos y/o producciones grupales elaborados fuera de clase (50%) y exámenes orales individuales (25%).

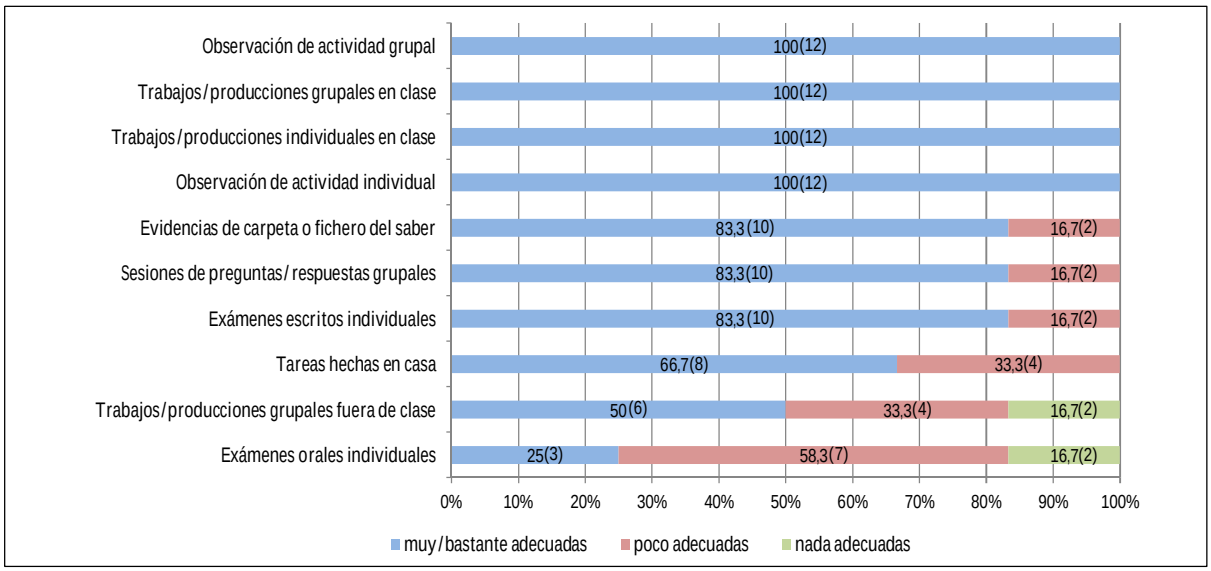


Figura 5.10. Situaciones, actividades y/o producciones para evaluar contenidos conceptuales

En función de estas cifras, de acuerdo a lo que la totalidad de maestros indica, se puede suponer que para evaluar las situaciones, actividades y/o producciones, relativas a contenidos conceptuales, consideran primordialmente, aquellas que requieren del uso de la observación, desarrolladas durante la clase y que implican tanto al grupo en general, como al alumno en particular. Por otra parte, un alto porcentaje de profesores señala hacer uso de evidencias derivadas del libro de texto, actividades de preguntas y respuestas a todo el grupo y exámenes escritos individuales que requieren de los alumnos la reproducción de información específica, lo cual es coherente con la evaluación de saberes de esta naturaleza. Asimismo, las producciones individuales y grupales elaboradas fuera de clase son empleadas por aproximadamente dos tercios de la muestra, siendo los exámenes orales individuales los menos utilizadas.

En la figura 5.11 se presentan los resultados relacionados con las situaciones, actividades y/o producciones para evaluar los contenidos procedimentales. A partir de lo que los maestros afirman, son muy/bastante adecuadas: observación de los alumnos mientras realizan una actividad grupal (100%); trabajos y/o producciones grupales elaborados en clase (100%); trabajos y/o producciones individuales elaborados en clase (100%); observación de los alumnos mientras realizan una actividad individual (100%); evidencias que integran la carpeta o fichero del saber (83,3%); sesiones de preguntas y respuestas con la participación de todo el grupo (83,3%); exámenes escritos individuales (58,3%); tareas hechas en casa (58,3%); exámenes orales individuales (25%); trabajos y/o producciones grupales elaborados fuera de clase (25%).

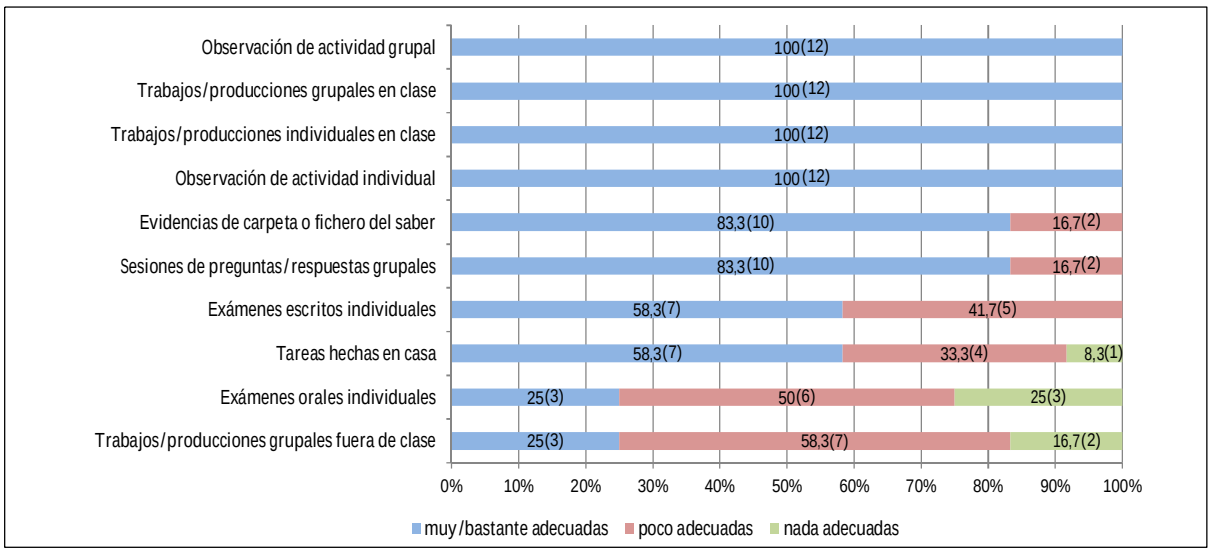


Figura 5.11. Situaciones, actividades y/o producciones para evaluar contenidos procedimentales

A la luz de estos resultados, desde lo que profesorado en su totalidad apunta, se puede entrever que para evaluar las situaciones, actividades y/o producciones relativos a contenidos procedimentales consideran primordialmente aquellas que requieren del uso de la observación, desarrolladas durante la clase y que implican tanto al grupo en general, como al alumno en particular. Por otro lado, un alto porcentaje de profesores señala hacer uso de evidencias derivadas del libro de texto y de actividades de preguntas y respuestas con todo el grupo. La mitad de la muestra indica que utiliza exámenes escritos individuales, mientras que un tercio señala hacer uso de las producciones elaboradas fuera de clase. Por último, se aprecia que una cuarta parte del profesorado declara recurrir a productos elaborados de forma grupal fuera de clase y a exámenes orales individuales.

En la figura 5.12 se presentan los resultados relacionados con las situaciones, actividades y/o producciones para evaluar los contenidos actitudinales. A partir de lo que los maestros afirman, son muy/bastante adecuadas: observación de los alumnos mientras realizan una actividad grupal (100%); trabajos y/o producciones grupales elaborados en clase (100%); trabajos y/o producciones individuales elaborados en clase (100%); observación de los alumnos mientras realizan una actividad individual (100%); sesiones de preguntas y respuestas con la participación de todo el grupo (91,7%); evidencias que integran la carpeta o fichero del saber (75%); exámenes escritos individuales (66,7%); tareas hechas en casa (50%); trabajos y/o producciones grupales elaborados fuera de clase (25%); exámenes orales individuales (16,7%).

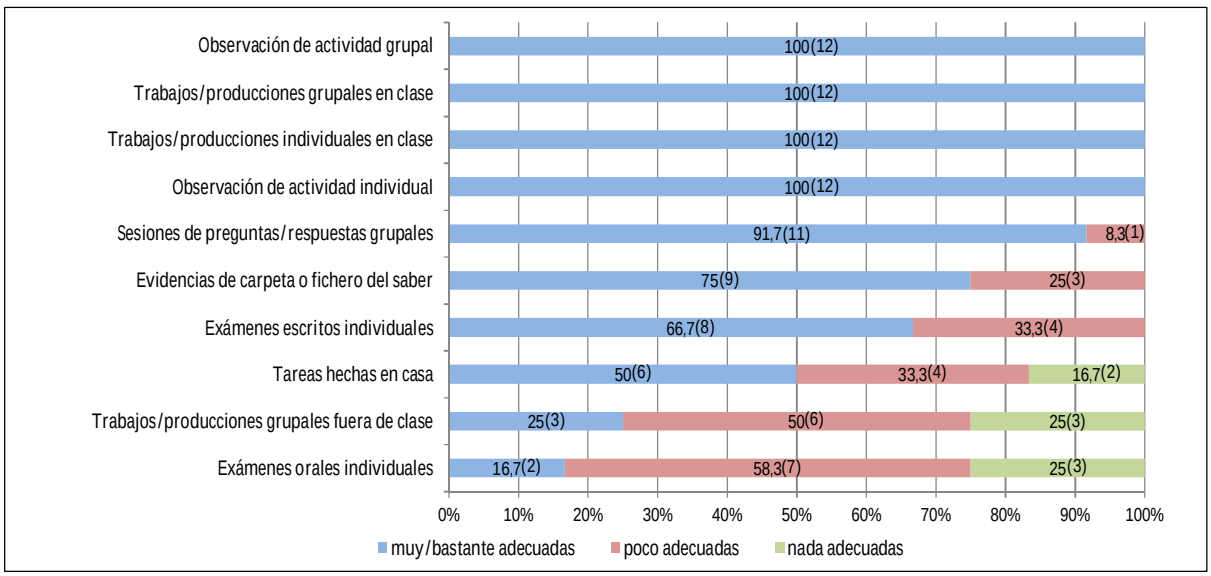


Figura 5.12. Situaciones, actividades y/o producciones para evaluar contenidos actitudinales

A partir de estos datos, en función de lo que indican todos los maestros, para evaluar las situaciones, actividades y/o producciones relativas a contenidos actitudinales el profesorado considera primordialmente aquellas que requieren del uso de la observación, desarrolladas durante la clase y que implican tanto al grupo en general, como al alumno en particular. Por otro lado, un alto porcentaje de profesores señala hacer uso de actividades de preguntas y respuestas con todo el grupo y evidencias derivadas del libro de texto. De igual forma, se aprecia que dos tercios de la muestra recurre a exámenes escritos y producciones individuales elaborados fuera de clase mientras que una cuarta parte de los profesores manifiesta hacer uso de productos elaborados de forma grupal fuera de clase y un pequeño porcentaje de exámenes orales individuales.

Momentos de la evaluación

Para obtener esta información se consideró la pregunta 5 (momentos de la evaluación) del cuestionario.

En la figura 5.13 se presentan los resultados relacionados con los momentos en los que los profesores acostumbran crear situaciones y desarrollar actividades con una finalidad básicamente evaluativa. A partir de lo que los maestros declaran, evalúan: al final del bimestre (91,7%); al principio del ciclo escolar (91,7%); cuando los profesores intuyen que los alumnos pueden tener algunas dificultades (83,3%); al concluir un proyecto (83,3%); al inicio de un nuevo proyecto (83,3%); al inicio del bimestre (75%); 1 o 2 veces como mínimo durante el desarrollo de un proyecto (66,7%); al final del curso escolar (66,7%) y cada vez que hay que realizar un informe para la familia (50%).

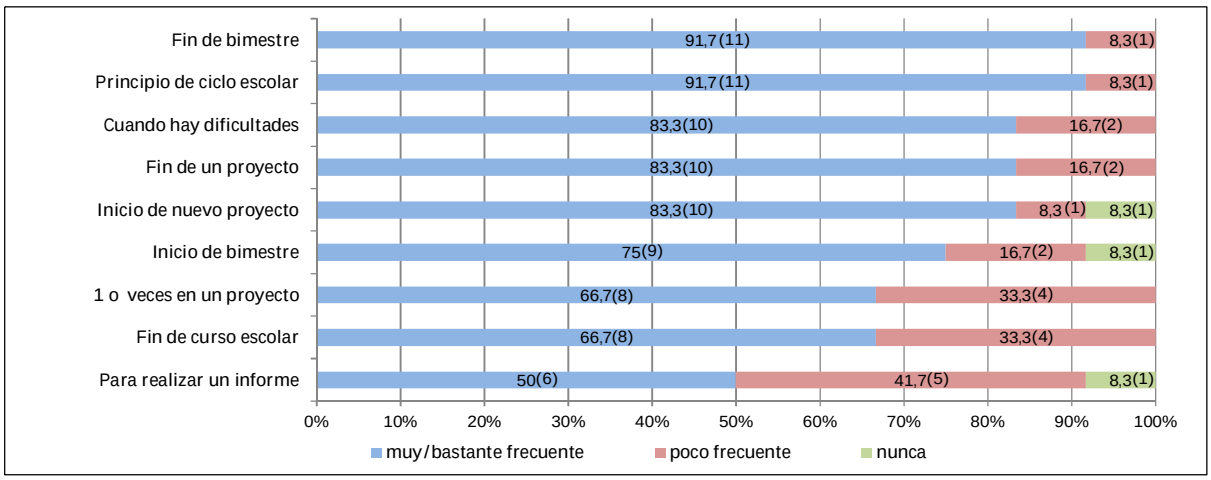


Figura 5.13. Momentos de la evaluación

De acuerdo con los datos revisados, en consonancia con lo declarado por la mayoría de los profesores, se puede entrever que la evaluación de los aprendizajes se realiza en diferentes momentos del proceso instruccional. Sin embargo, se aprecia una ligera tendencia hacia evaluaciones dirigidas más hacia la función social dejando un poco de lado el papel de la función pedagógica. Lo anterior se percibe al identificar que la mayoría de los maestros realiza evaluaciones iniciales y finales (fin/inicio de bimestre, fin/inicio de un proyecto, etc.) y un tercio de la muestra declara no hacer evaluaciones continuas durante un proyecto a menos que se intuya la existencia de dificultades. Estos resultados indican que si bien en la concepción que los profesores tienen sobre el concepto de la evaluación la función pedagógica tiene un lugar ligeramente por encima de la función social, en la caracterización que hacen de su práctica se aprecia lo contrario.

Agentes de la evaluación

Para obtener esta información se consideró la pregunta 14 (actores que intervienen en la evaluación de un proyecto) y los ítems ***B*** y ***E*** correspondientes a la pregunta 13 (diversos aspectos de la evaluación) del cuestionario.

En la figura 5.14 se presentan los resultados relacionados con el nivel de adecuación que tienen las actividades de autoevaluación en el desarrollo de los proyectos. A partir de lo que los maestros declaran, están de acuerdo con: las actividades de autoevaluación son particularmente adecuadas para hacer conscientes a los alumnos de que han aprendido y lo que no (100%) y para obtener información fiable sobre el nivel de los aprendizajes alcanzados por los alumnos (50%).

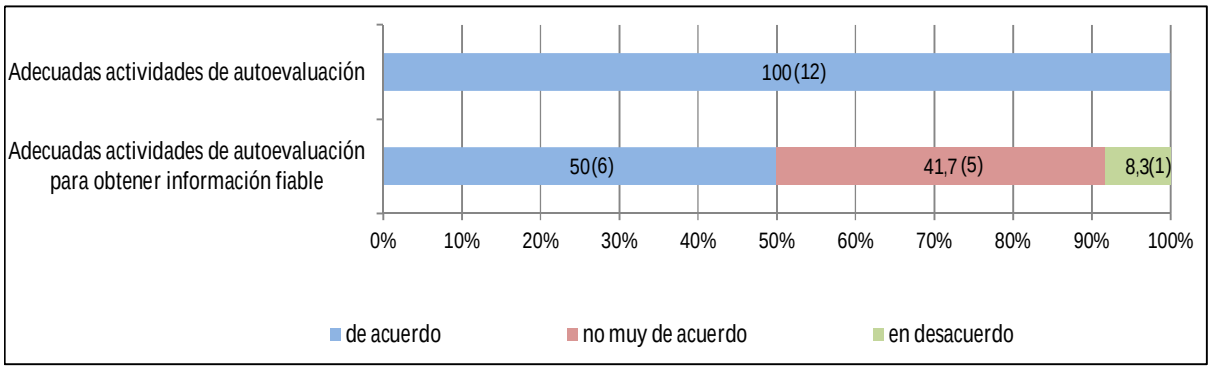


Figura 5.14. Adecuación de actividades de autoevaluación

Al analizar estas cifras, conforme a lo que todos los profesores señalan, para la evaluación de competencias las actividades de autoevaluación son adecuadas para promover la reflexión en los alumnos sobre los resultados de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, es interesante observar que la mitad de la muestra analizada no las considera lo suficientemente fiables para tomarlas en cuenta en la evaluación que finalmente se termina llevando a cabo en el aula. A partir de lo anterior, se puede inferir que la potencialidad que tiene este tipo de actividades de evaluación no es aprovechada por los profesores y el papel del alumno en este proceso se ve disminuido.

En la figura 5.15 se presentan los resultados relacionados con la frecuencia con la que diversos actores intervienen en la evaluación de un proyecto. A partir de lo que los profesores declaran: son ellos quienes evalúan con base en las evidencias de aprendizaje y el nivel del logro alcanzado (100%); el alumno realiza la autoevaluación de su proceso de aprendizaje al término de un proyecto (83,3%); y los alumnos se evalúan entre ellos y a ellos mismos, pero el profesor es quien realiza la valoración final (66,7%).

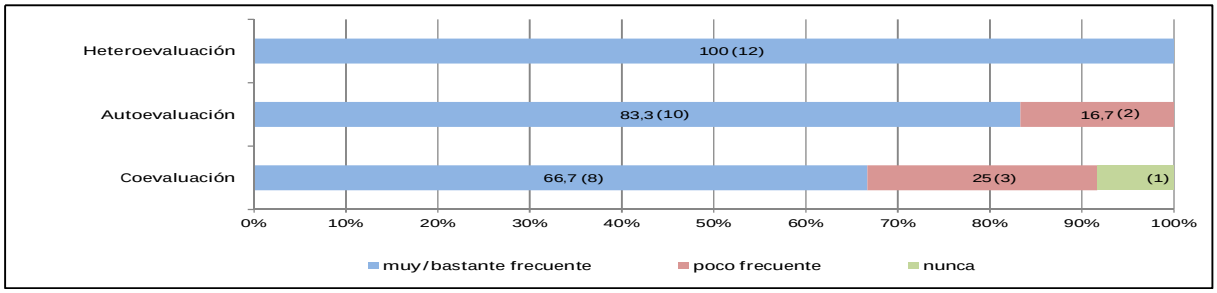


Figura 5.15. Agentes de la evaluación

A la luz de estos resultados, de acuerdo a lo que el profesorado manifiesta, los actores que intervienen en la evaluación de un proyecto son los mismos profesores, quienes en cierta medida continúan manteniendo el control del proceso evaluativo. Como se puede observar, aquellas situaciones de evaluación en las que participan los alumnos (autoevaluación y coevaluación) tienen una menor presencia en el proceso, por lo que se puede inferir que la autonomía del alumno para gestionar su aprendizaje, y las creencias positivas que tiene sobre sus capacidades se pueden ver perjudicadas al no tener una presencia más relevante.

Para cerrar con este apartado de resultados presentamos, a modo de resumen, los resultados generales más relevantes explorados en este apartado. Es importante recalcar que dicho resumen se deriva de las respuestas proporcionadas por el profesorado de acuerdo con la percepción que ellos tienen sobre sus prácticas de evaluación.

De manera general y como se puede observar en la figura 5.16 los profesores, en su conjunto, describen su práctica evaluativa por arriba del promedio y la diferencia entre cada una de las dimensiones es muy ligera de acuerdo con los valores de cada categoría de respuesta – concepto, finalidades y objeto de evaluación, (3,2), concepto de competencia y momentos de evaluación (3,1), modo y agentes (3,0)-. Para facilitar la lectura de este resumen presentamos los resultados bajo la misma secuencia utilizada en este apartado.

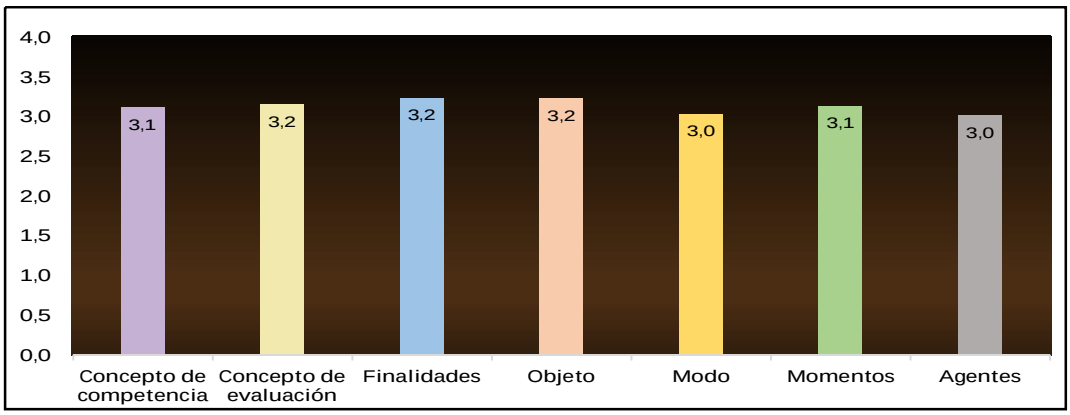


Figura 5.16. Resumen general de los resultados sobre la caracterización de las prácticas de evaluación de competencias declaradas por el profesorado a partir de la implementación de la RIEB

En el caso de los conceptos de competencia evaluación, y de acuerdo a lo que fue señalado por el profesorado, podemos inferir que tienen el componente cognitivo de las competencias presente y es comprensible para ellos. Sin embargo, tanto los componentes afectivos y motivacionales como los sociales quedan desdibujados de la construcción que hacen de este término. Ahora bien, en cuanto a su concepción sobre la evaluación pudimos observar, en primer término, un predominio del componente comunicativo. En segundo término, para los profesores la evaluación se orienta a una doble dirección: a los alumnos para regular su aprendizaje y a ellos mismos para mejorar su práctica lo cual nos indica la relevancia que le otorgan a la función pedagógica por encima de la social.

En cuanto a las *finalidades de la evaluación* existen múltiples finalidades en el pensamiento de los profesores dirigidas tanto a la función social –promoción/no promoción, acreditación de logro de competencias, etc.- como a la función pedagógica, en especial, para la mejora de la práctica docente sin dejar de lado la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

En relación con el *objeto de la evaluación* podemos suponer que hay una adecuación entre los niveles y criterios que consideran al evaluar a sus alumnos y los lineamientos psicopedagógicos que establece la reforma. Consideran los aprendizajes esperados, el nivel inicial de los alumnos así como los criterios y estándares curriculares establecidos en los documentos. Declaran informar a los alumnos sobre los criterios con los que serán evaluados aunque hay declaraciones que hacen referencia a ciertas incongruencias entre lo que se enseña y lo que se termina evaluando. Por otro lado, el nivel de logro alcanzado se utiliza con fines acreditativos considerando únicamente el producto final, aunque al mismo tiempo, le otorgan una importancia relevante a la ejecución competente en contextos reales y al uso de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Dichos niveles de logro son identificados a partir de actuaciones formadoras –correcciones y valoraciones- y dirigidos a la gestión del error.
Alrededor del *modo de evaluación* los profesores indican el uso de diversos tipos de metodologías como los proyectos que implican el desarrollo de actividades y/o productos auténticos que permitan una conexión entre el conocimiento y los contextos de aplicación. A su vez, hemos podido entrever que para evaluar, el profesorado considera actividades/producciones que requieren del uso de la observación, desarrolladas durante la clase y que implican tanto al grupo en general como al alumno en particular. De igual forma, no encontramos diferencias relevantes en cuanto a la evaluación de los diferentes tipos de contenido –conceptuales, procedimentales y actitudinales-. Desde su percepción, los exámenes escritos individuales, las sesiones grupales de preguntas y respuestas así como las tareas hechas en casa son adecuadas para evaluar los

diferentes saberes. Por otro lado, hacen uso de diversos instrumentos para evaluar siendo las rúbricas y las listas de cotejo las más utilizadas y en menor medida, los registros de observación a pesar de que los profesores observan de manera constante el desarrollo de las actividades para evaluar los diferentes niveles de logro. Asimismo, las fuentes que utilizan para el diseño de situaciones y actividades de evaluación se corresponden con los documentos derivados de la RIEB puesto que en primer término, se ubican aquellos documentos relacionados directamente con el grado específico que imparten seguidos del Plan de Estudios de Educación Básica, las guías del maestro y fuentes externas. No obstante, declaran no utilizar el Acuerdo 648 –en el que se establecen las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación de la educación básica.

Acerca de los *momentos de evaluación,* podemos deducir que la valoración de aprendizajes se realiza en diferentes momentos. Sin embargo, se aprecia una ligera tendencia hacia las evaluaciones dirigidas a la función social por encima de la función pedagógica pues son más frecuentes las iniciales y las finales a pesar de que en la concepción que tienen sobre la evaluación se aprecia lo contrario.

Por último, y con respecto a los *agentes de la evaluación*, los profesores indican que las actividades de autoevaluación son adecuadas para promover la reflexión de los alumnos aunque señalan que no son suficientemente fiables como para considerarlas en la evaluación que finalmente se concreta en el aula. Por otro lado, identificamos que el profesorado continúa manteniendo el control del proceso evaluativo puesto que aquellas evaluaciones en las que participan los alumnos –coevaluación y autoevaluación- tienen una menor presencia.

Continuamos con la presentación de los resultados relacionados con las dificultades percibidas por el profesorado al evaluar competencias en el aula.

5.2. Dificultades percibidas por el profesorado sobre la evaluación de competencias a partir de la implementación de la RIEB

En este apartado del capítulo revisaremos los resultados que hacen referencia a las dificultades que los maestros de primaria declaran tener al evaluar competencias –ver anexo 5.1-. Para comenzar, en la figura 5.17 se presentan los resultados relacionados con el nivel de problema que les representa a los profesores todo lo relacionado con la evaluación desde la implementación de la reforma educativa.

Para hacer este análisis se consideró la pregunta 15 (nivel de problema en la práctica en su conjunto).

A partir de lo que los maestros declaran, la valoración de los aprendizajes de los alumnos es, en su conjunto, un proceso muy problemático (66,7%). Más adelante en este apartado se exponen con más detalle estas dificultades percibidas por los profesores.

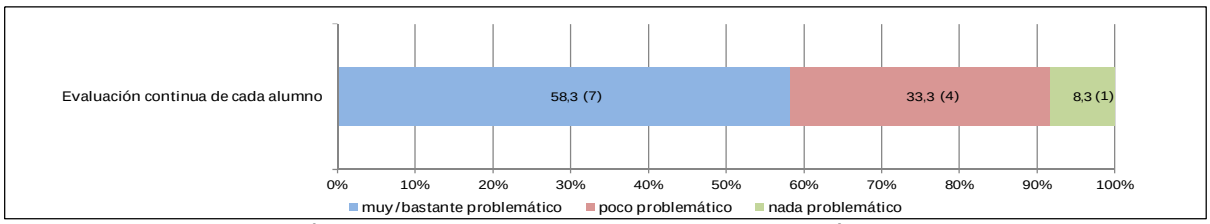


Figura 5.17. Nivel de problemática que les representa a los profesores la evaluación en su conjunto

Finalidades de la evaluación

Para hacer este análisis se consideraron los ítems ***G, H, I, J, K, V, Y, Z*** y ***AA*** correspondientes a la pregunta 19 (aspectos problemáticos relacionados con la evaluación).

En la figura 5.18 se presentan los resultados relacionados con una serie de situaciones sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos que a veces plantean dificultades o problemas al profesorado referentes a las finalidades de la evaluación. A partir de lo que los maestros declaran son muy/bastante problemáticos: informar sobre los criterios de corrección de los trabajos/producciones de los alumnos a sus padres/tutores (50%); informar sobre los criterios de corrección de los trabajos/producciones de los alumnos a sus padres/tutores (41,7%); el carácter formativo de la evaluación (41,7%); uso de los resultados de la evaluación para hacer conscientes a los alumnos de lo han aprendido y lo que no y para mejorar sus proceso de aprendizaje (33,3%); el uso de los resultados de la evaluación para tomar decisiones sobre la promoción/no promoción de los alumnos (33,3%); el papel docente para establecer criterios de promoción/no promoción y certificar aprendizaje (33,3%); el uso de los resultados para revisar, y si es su caso, modificar aspectos determinantes de la práctica docente (16,7%); comunicación de resultados a los alumnos (16,7%) y la comunicación de resultados a padres/tutores (8,3%).

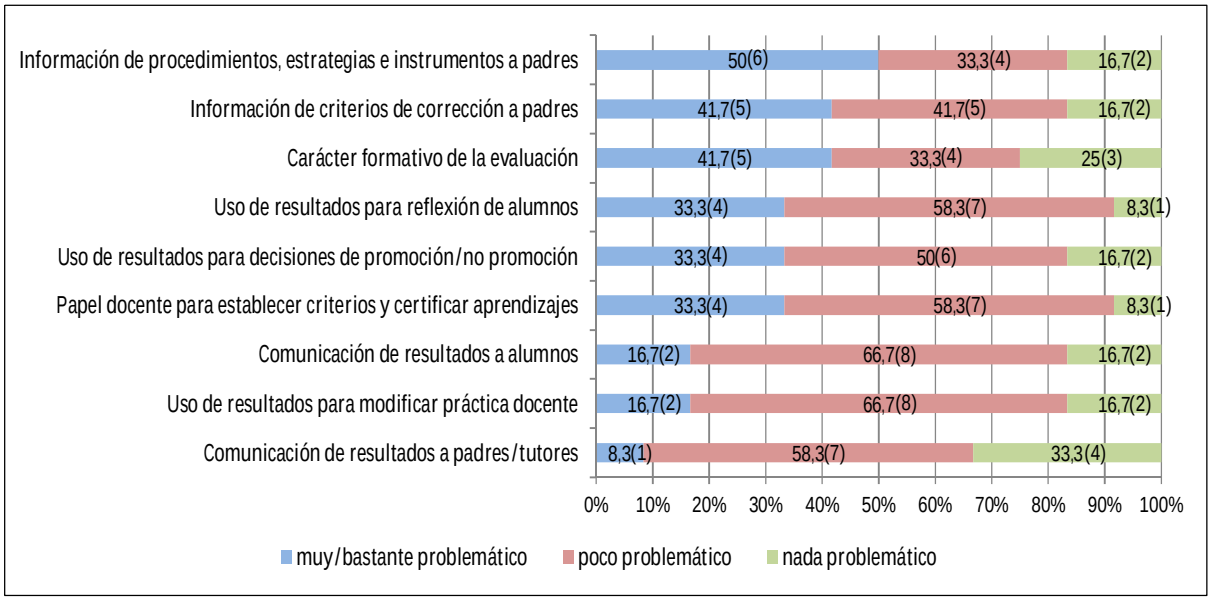


Figura 5.18. Dificultades relacionadas con las finalidades de la evaluación

A partir de lo que el profesorado apunta se puede inferir que las dificultades que se presentan al evaluar competencias, se relacionan tanto con la función pedagógica como la función social, siendo esta última la que consideran más conflictiva especialmente en la certificación de aprendizajes y las decisiones de promoción/no promoción. Asimismo, presentan dificultades al proporcionar información a los padres de los alumnos, por lo que podríamos inferir que el componente comunicativo es un factor obstaculiza el proceso evaluativo. En cuanto a la función pedagógica, observamos que casi la mitad de los profesores perciben problemas relacionados con el carácter formativo de la evaluación y en menor medida, al usar los resultados de la evaluación para promover la reflexión de los alumnos.

Objeto de la evaluación

Para hacer este análisis se consideraron los ítems ***L, N, Ñ, O, P, Q, R, S, T*** y ***V*** correspondientes a la pregunta 19 (aspectos problemáticos relacionado con la evaluación).

En la figura 5.19 se presentan los resultados relacionados con una serie de situaciones sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos que a veces plantean dificultades o problemas al profesorado referentes al objeto de evaluación. A partir de lo que los maestros declaran son muy/bastante problemáticos: la evaluación de la competencia relacionada con la valoración lingüística y cultural de México (66,7%); la evaluación de la competencia relacionada con identificación de las propiedades del lenguaje en diversas situaciones para aprender (50%); los criterios de calificaciones de los trabajos/producciones de los alumnos (41,7%); papel docente para establecer criterios de promoción/no promoción y certificar aprendizaje (33,3%); la

evaluación de la competencia relacionada con el análisis de la información y el empleo del lenguaje para la toma de decisiones (33,3%); la evaluación de los saberes integrados (33,3%);la evaluación de los saberes actitudinales (33,3%); la evaluación de los saberes procedimentales (33,3%); la evaluación de la competencia relacionada con el empleo del lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender (25%) y la evaluación de los saberes conceptuales (16,7%).

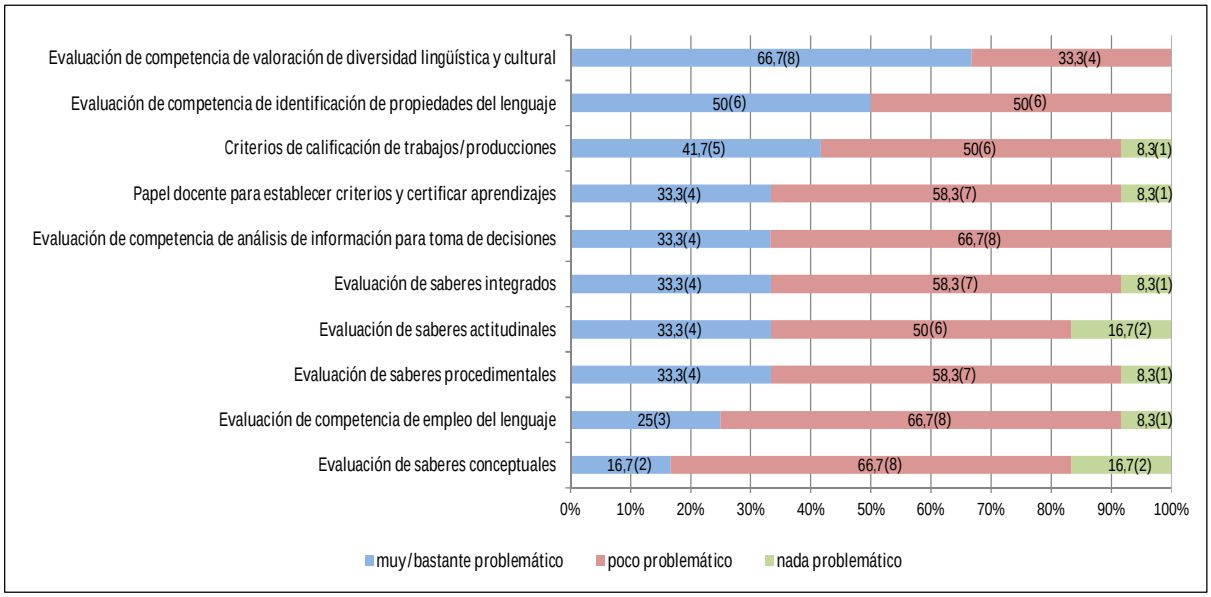


Figura 5.19. Dificultades relacionadas con el objeto de evaluación

A la luz de estos datos, las mayores dificultades que perciben los profesores sobre el objeto a evaluar se relacionan en primer lugar, con la evaluación de la mayoría de las competencias comunicativas específicas que han de ser desarrolladas durante toda la educación primaria y la certificación de los aprendizajes como en el caso de los criterios para calificar los trabajos y/o producciones elaboradas por los alumnos. En segundo lugar, la evaluación de los saberes actitudinales y procedimentales les representa una dificultad relevante al igual que la evaluación integradora por lo que puede inferirse que la evaluación que se lleva a cabo en las aulas de este centro escolar garantiza, hasta cierto punto, la coherencia y la continuidad del proceso de concreción de las competencias.

Modo de la evaluación

Para hacer este análisis se consideraron los ítems ***C, D, M, AB, AC, AD, AE*** y ***AF*** correspondientes a la pregunta 19 (aspectos problemáticos relacionado con la evaluación).

En la figura 5.20 se presentan los resultados relacionados con una serie de situaciones sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos que a veces plantean dificultades o problemas al

profesorado referente al modo de evaluación. A partir de lo que los maestros declaran, es muy/bastante problemático: uso de registros de observación (83,3%); uso de rúbricas (66,7%); uso de portafolios (58,3%); la toma en consideración de la diversidad de los alumnos en la planificación de actividades/situaciones de evaluación (58,3%); uso de la metodología de proyectos (50%); documentos formales de la evaluación -cartilla de evaluación- (41,7%); el diseño de diversas actividades y/o situaciones contextualizadas y cercanas a la realidad del alumno (33,3%) y uso de listas de cotejo (8,3%)

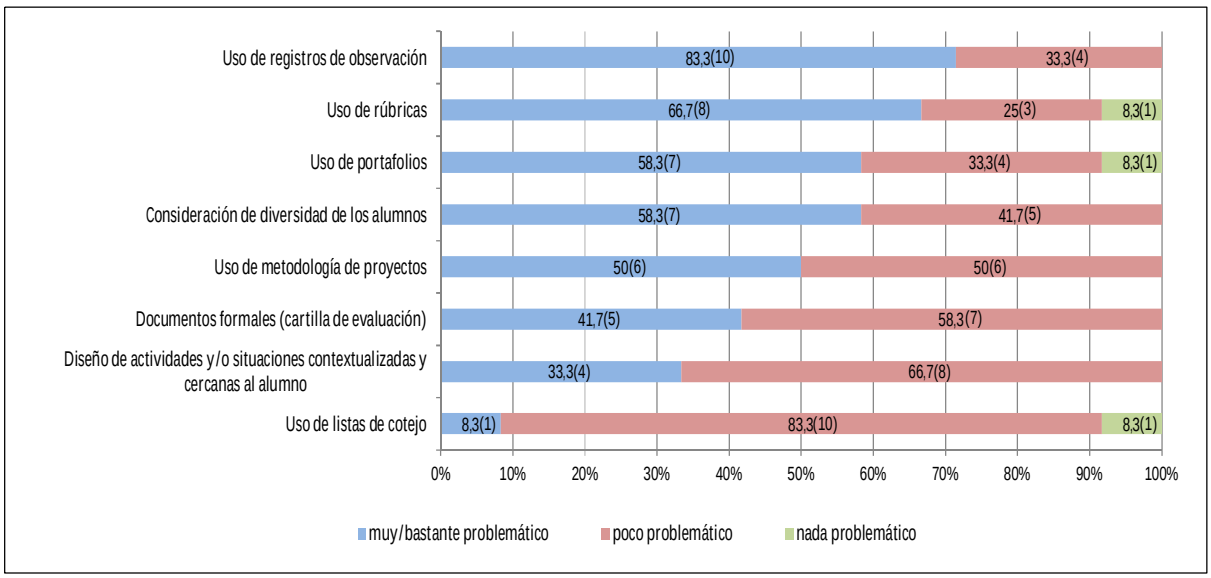


Figura 5.20. Dificultades relacionadas con el modo de la evaluación

De acuerdo con estos resultados, más de la mitad del profesorado del centro escolar considera que el uso de los instrumentos con los que llevan a cabo la evaluación –registros de observación, rúbricas, portafolios- representan la mayor dificultad al evaluar, así como la implementación del ABPr y la diversidad de alumnos que han de considerar para el diseño de actividades. En menor medida, más de una cuarta parte de los profesores considera que tanto los documentos formales – la cartilla de evaluación- y el diseño de actividades y/o situaciones contextualizadas y situadas resultan conflictivas para la evaluación de competencias.

Momentos de la evaluación

En la figura 5.21 se presentan los resultados relacionados con una serie de situaciones sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos que a veces plantean dificultades o problemas al profesorado referentes a los momentos de evaluación. A partir de lo que los maestros declaran, es muy/bastante problemático: la evaluación continua de cada alumno (58,3%).

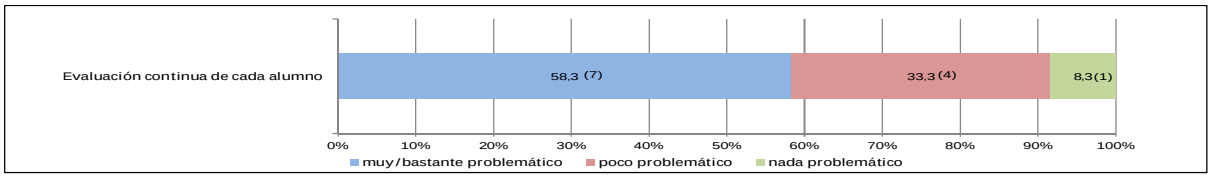


Figura 5.21. Dificultades relacionadas con los momentos de evaluación

De acuerdo con las cifras analizadas, en congruencia con lo que manifiestan los profesores, la evaluación continua de los alumnos resulta problemática para la mayoría de ellos. Este resultado es consistente con la descripción que hacen de su práctica evaluativa, descrita en el apartado anterior, en donde afirman realizar primordialmente evaluaciones iniciales y/o sumativas.

Agentes de la evaluación

Para hacer este análisis se consideraron los ítems ***E, F, U*** y ***X*** correspondientes a la pregunta 19 (aspectos problemáticos relacionado con la evaluación).

En la figura 5.22 se presentan los resultados relacionados con una serie de situaciones sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos que a veces plantean dificultades o problemas al profesorado referentes a los actores de la evaluación. A partir de lo que los maestros declaran, es muy/bastante problemático: la planeación y realización de actividades de coevaluación (58,3%); la participación de los alumnos en el proceso de evaluación (50%), la planeación y realización de actividades de autoevaluación (41,7%) y el papel del docente para la toma de decisiones sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos (25%).

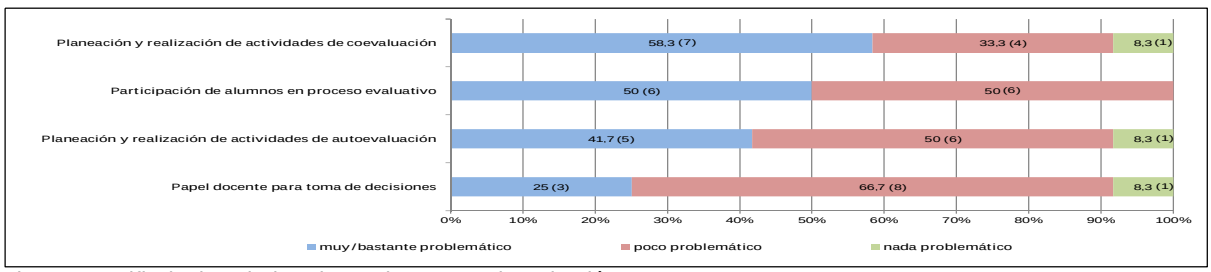


Figura 5.22. Dificultades relacionadas con los agentes de evaluación

En función de estos datos, de acuerdo con lo que los profesores indican, puede percibirse que las actividades y/o situaciones de evaluación en las que los alumnos participan son particularmente complicadas para el profesorado. Como se pudo apreciar en el apartado sobre las características de la práctica, son ellos quienes tienen el control completo del proceso evaluativo dejando un poco de lado las evaluaciones que hacen los alumnos entre ellos o a ellos mismos por considerar que no ofrecen información fiable.

Diversos factores

Para hacer este análisis se consideraron los ítems ***A*** y ***B*** correspondientes a la pregunta 19 (aspectos problemáticos relacionado con la evaluación) y la pregunta 20 (factores que pueden obstaculizar las propuestas de la RIEB).

En la figura 5.23 se presentan los resultados relacionados con una serie de situaciones sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos que a veces plantean dificultades o problemas al profesorado referentes a la información y comprensión de los planteamientos sobre la evaluación que se desprenden de la RIEB. En función de lo que los maestros señalan es muy /bastante problemático: la comprensión de los lineamientos de evaluación (50%) y la falta de información sobre los lineamientos de evaluación (25%).

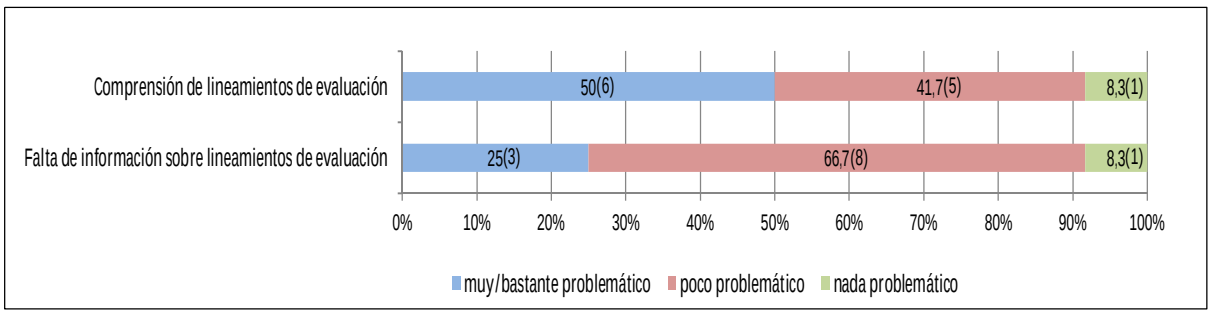


Figura 5.23. Dificultades relacionadas con la información y comprensión de lineamientos

A partir de estos resultados, de acuerdo con lo que el profesorado declara, hay suficiente información relacionada con los lineamientos de evaluación. Sin embargo, la mitad de la muestra considera que tienen dificultad para comprenderlos en su totalidad.

En la figura 5.24 se presentan los resultados relacionados con una serie de factores que pueden obstaculizar las propuestas de la RIEB sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. A partir de lo que los maestros declaran, estos factores son: la falta de asesoramiento especializado que ayude a revisar en profundidad las prácticas de evaluación y concretar las modificaciones necesarias (83,3%); el número excesivo de alumnos por aula (83,3%); una formación insuficiente del profesorado para llevar a cabo las propuestas de la reforma (83,3%); una información insuficiente del profesorado en cuanto a las propuestas de la reforma (83,3%); ausencia de instrumentos y materiales didácticos inadecuados e incoherentes (66,7%) y un horario laboral y condiciones de trabajo poco satisfactorias (66,7%).

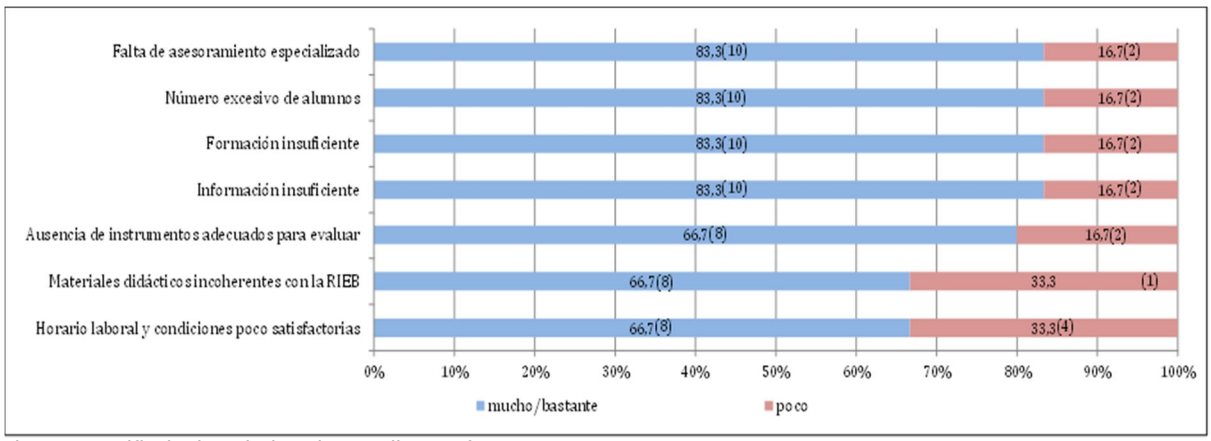


Figura 5.24. Dificultades relacionadas con diversos factores

En función de los datos obtenidos, en coherencia a lo que los profesores señalan, se identifican 3 grupos de factores que de alguna u otra forma obstaculizan la implementación de las propuestas sobre evaluación derivadas de la RIEB. En primer lugar, se encuentran los relacionadas directamente con el centro escolar y aquellas que se corresponden con cuestiones de capacitación y asesoramiento sobre lo que implica la reforma educativa para el trabajo que realizan en el aula. En segundo lugar, se ubican factores de naturaleza más actitudinal y en tercer lugar, los relacionados específicamente con los materiales e instrumentos para evaluar.

A continuación y para concluir la presentación de los resultados en este apartado, ofrecemos un resumen que permite tener una panorámica general de las dificultades percibidas por los profesores que integran el caso analizado. Presentamos el resumen siguiendo con la lógica en la que se han estado presentando los resultados durante este capítulo recordando al lector que es la percepción del profesorado.

De manera general, como se puede observar en la figura 5.25, y de acuerdo con los valores de categoría de respuesta, el profesorado del centro escolar percibe la mayoría de la dificultades relacionadas con la evaluación de competencias principalmente en los diversos factores que obstaculizan su práctica evaluativa (3,0) -falta de información y de formación, número de alumnos, etc.- seguido del modo (2.6), los agentes (2,5) y el objeto de evaluación (2,4) siendo sus finalidades (2,2) las que en menor medida les representan problemas.

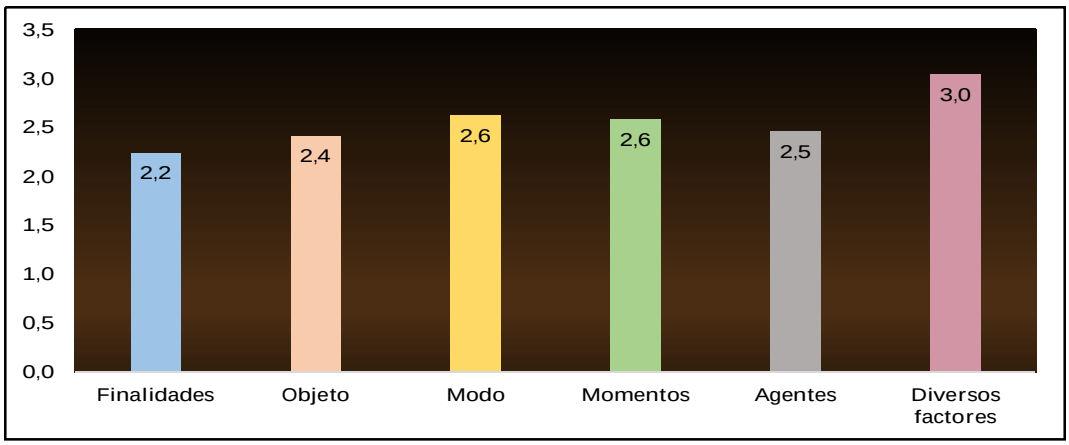


Figura 5.25. Resumen general sobre las dificultades percibidas por el profesorado sobre la evaluación de competencias a partir de la implementación de la RIEB

Acerca de las *finalidades de la evaluación*, el profesorado apunta a que las principales dificultades que presentan durante las evaluaciones se relacionan más con la función social así como en el componente comunicativo. En cuanto a la función pedagógica, la mayoría de los problemas se presentan alrededor del carácter formativo de la evaluación y el uso de los resultados para promover la reflexión de los alumnos.

Por lo que se refiere al *objeto de la evaluación,* el conjunto del profesorado señala que, en general, son las competencias comunicativas específicas que se han de desarrollar durante la educación básica y la certificación de los aprendizajes lo que les representa más conflicto durante la evaluación. Por otra parte aunque en menor grado, dificultades para evaluar los saberes procedimentales y actitudinales así como la evaluación integradora.

En lo que respecta *modo de evaluación*, los profesores indican que el aspecto más problemático para desarrollar el proceso evaluativo se centra en el uso de los instrumentos y el diseño de actividades y/o situaciones contextualizadas y situadas que consideren la diversidad de los alumnos que tienen en las aulas. Asimismo, señalan dificultades con la implementación del ABPr.

En relación con los *momentos de evaluación*, se ha identificado que el grupo de profesores indica que la evaluación continua de los alumnos es problemática para ellos siendo congruentes con la caracterización que hacen de su práctica.

Ahora bien, en cuanto a los *agentes* involucrados en la evaluación desarrollada en el aula, las actividades en las que el profesorado percibe las mayores dificultades se orientan a aquellas en las los alumnos tienen una participación relevante–coevaluación y autoevaluación- siendo ellos quienes continúan teniendo el control del proceso evaluativo.

Para concluir con este resumen, existen diversos factores –en promedio es el aspecto más alto de acuerdo con las respuestas de los profesores- que obstaculizan su práctica evaluativa entre los que destacan la falta de información y compresión sobre los lineamientos sobre la evaluación establecidos en los documentos dela RIEB así como un asesoramiento especializado insuficiente. De igual forma consideran que la ausencia de instrumentos adecuados para evaluar, materiales didácticos incoherentes con la reforma y condiciones laborales poco satisfactorias son aspectos conflictivos que afectan su práctica evaluativa diaria.

Así, damos paso a la presentación de resultados sobre la información que los profesores consideran fue proporcionada para llevar a cabo la evaluación de aprendizajes en términos de competencias desde la implementación de la RIEB.

5.3. Información percibida por el profesorado relacionada con los lineamientos de evaluación de competencias establecidos en los documentos generados a partir de la RIEB

En este apartado del capítulo revisaremos los resultados que hacen referencia a la información que los maestros de primaria declaran tener al evaluar competencias de acuerdo con las propuestas establecidas en la reforma educativa. Tal y como se mencionó en la introducción de este capítulo, se presenta una única interpretación dado que las preguntas elaboradas a los profesores –ver anexo 5.1-.

Finalidades de la evaluación

Para hacer este análisis se consideraron los ítems ***A, B, D, G, H y K*** correspondientes a las pregunta 16 (cantidad de información), 17 (opinión sobre propuestas de evaluación) y 18 (comprensión de información).

En la figura 5.26 se presentan los resultados relacionados con la cantidad de información sobre los cambios en la evaluación de los aprendizajes que han recibido los profesores desde la RIEB. A partir de lo que los maestros declaran, han recibido mucha información relativa a: la comunicación de los resultados de evaluación de los alumnos a los padres o tutores (100%); el uso de los resultados para tomar decisiones sobre la promoción/no promoción de los alumnos (91,7%); el papel de los profesores en la toma de decisiones sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos (91,7%); el papel de los profesores en el establecimiento de los criterios de promoción/no promoción y en la certificación de los aprendizajes que se han alcanzado (91,7%); el uso de los resultados para revisar, y si es el caso, modificar la práctica docente (83,3%); el

carácter formativo de la evaluación (83,3%) y la comunicación de los resultados a los alumnos (83,3%).

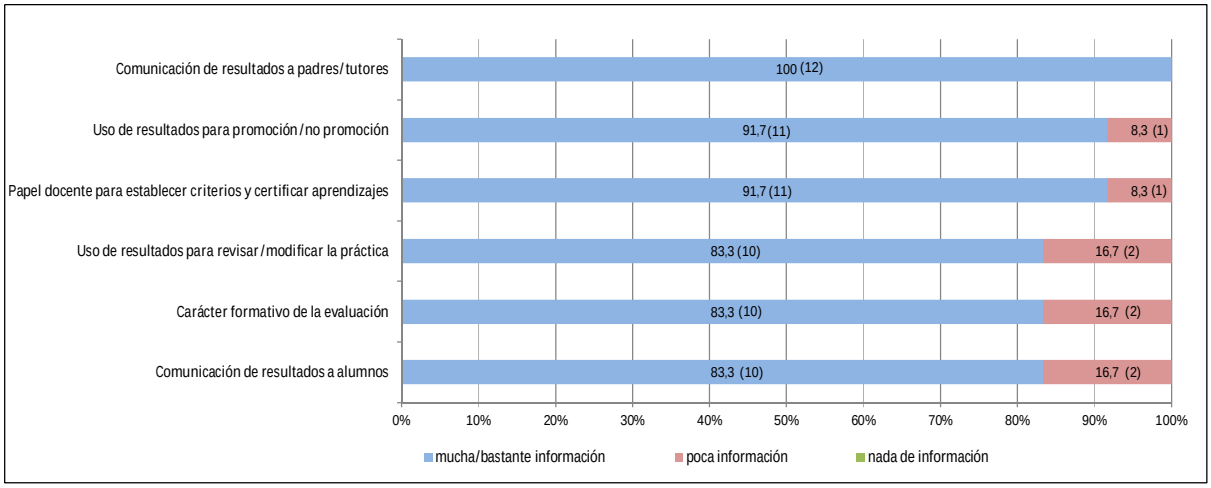


Figura 5.26. Información sobre las propuestas de la RIEB relacionadas con las finalidades de la evaluación

Los datos obtenidos, en coherencia con lo que declaran los profesores, muestran que han recibido mucha información sobre los cambios en la evaluación de aprendizajes a partir de la RIEB relacionados con las finalidades y las funciones de la evaluación. Como podemos observar, el total de la muestra indica tener conocimiento sobre la comunicación de resultados a los padres de familia y en menor medida, a los mismos alumnos. Por otro lado, aparece la información correspondiente a la función social dirigida a la acreditación de los aprendizajes seguida la pedagógica orientada a la regulación de la enseñanza y el aprendizaje.

En la figura 5.27 se presentan los resultados relacionados con la opinión que tienen los profesores sobre las propuestas referentes a la evaluación desde la RIEB. A partir de lo que los maestros declaran, están de acuerdo con: el uso de los resultados para revisar, y si es el caso, modificar la práctica docente (100%); la comunicación de los resultados de la evaluación de los alumnos a los padres o tutores (100%); el carácter formativo de la evaluación (91,7%); la comunicación de los resultados a los alumnos (91,7%); el uso de los resultados para tomar decisiones sobre la promoción/no promoción de los alumnos (83,3%) y el papel de los profesores en el establecimiento de los criterios de promoción/no promoción y en la certificación de los aprendizajes que se han alcanzado (75%).

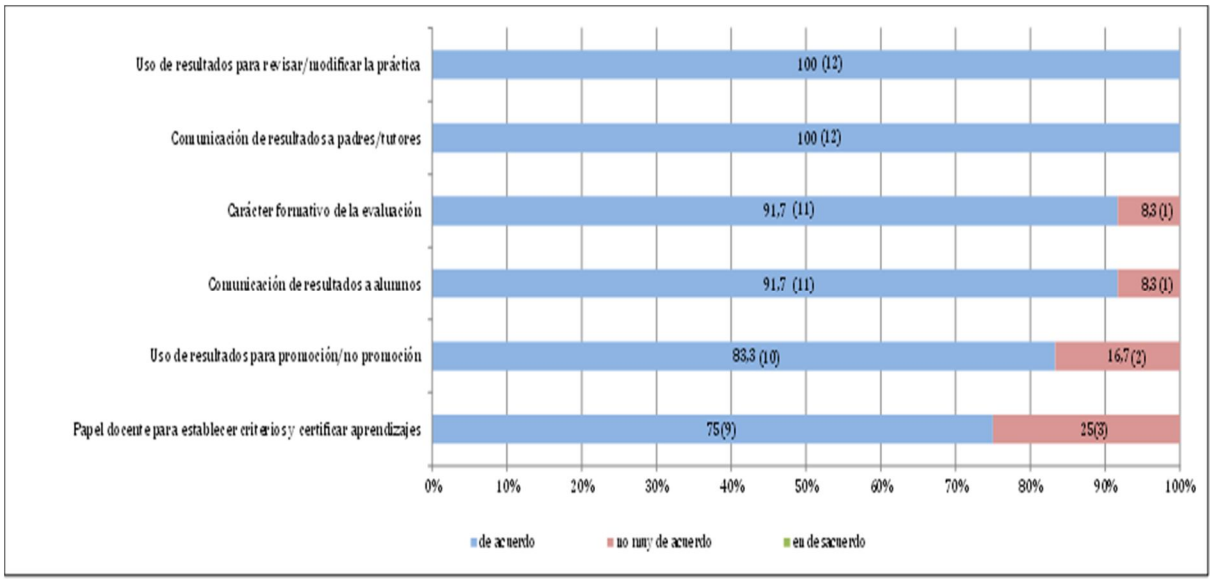


Figura 5.27. Opinión sobre las propuestas de la RIEB relacionadas con las finalidades de la evaluación

Al analizar estas cifras, de acuerdo con lo que los profesores manifiestan, se puede inferir que tienen una impresión positiva sobre las propuestas dirigidas a las finalidades de la evaluación. En primer lugar, podemos entrever que un mínimo de la muestra indica no estar muy de acuerdo con los planteamientos relacionados con la función pedagógica, específicamente en cuanto al carácter formativo de la evaluación. En segundo lugar, y casi en la misma medida que el punto anterior, los lineamientos sobre el componente comunicativo tienen una alta aceptación entre el profesorado. Por último y en tercer lugar, identificamos que aquellos correspondientes a la función social no tienen el mismo nivel de aprobación puesto que una cuarta parte de los profesores señala no estar muy de acuerdo con el papel que deben asumir para establecer criterios y certificar aprendizajes.

En la figura 5.28 se presentan los resultados relacionados con el grado de dificultad que tienen los profesores para comprender las propuestas que hace la RIEB sobre la evaluación de los aprendizajes. A partir de lo que los maestros declaran, tienen mucha dificultad con: el carácter formativo de la evaluación (41,7%); el papel de los profesores en el establecimiento de los criterios de promoción/no promoción y en la certificación de los aprendizajes que se han alcanzado (33,3%); el uso de los resultados para revisar, y si es el caso, modificar la práctica docente (25%); el uso de los resultados de evaluación de los aprendizajes para tomar decisiones sobre la promoción/no promoción de los alumnos (25%); la comunicación de los resultados a los alumnos (16,7%) y la comunicación de los resultados de la evaluación de los alumnos a los padres o tutores (8,3%).

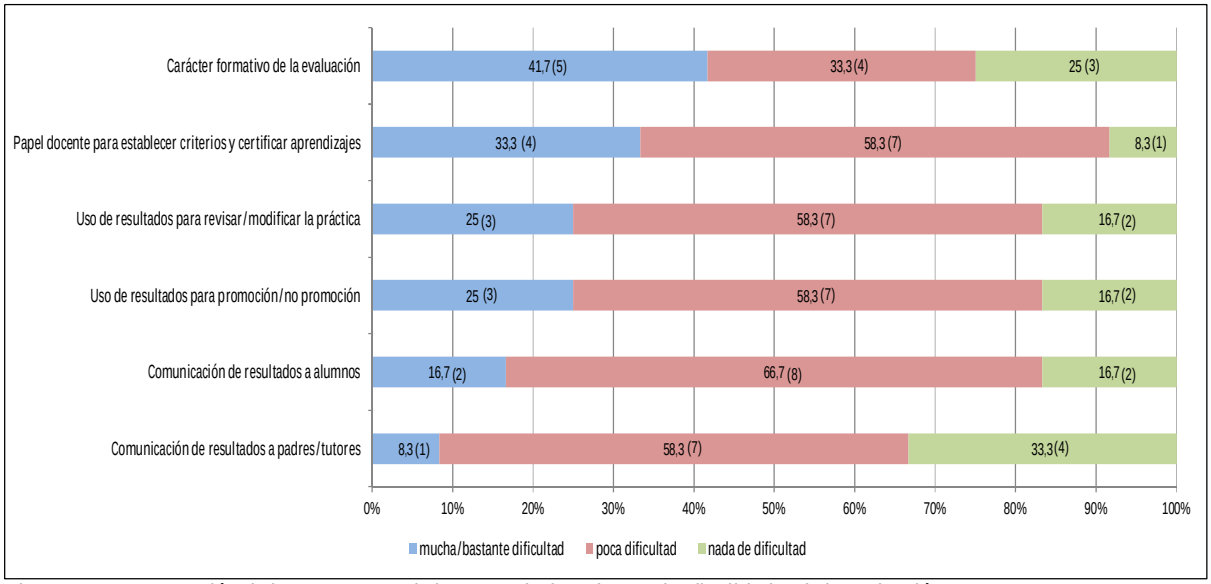


Figura 5.28. Comprensión de las propuestas de la RIEB relacionadas con las finalidades de la evaluación

A la luz de los datos obtenidos, en congruencia con lo que declaran los profesores, podemos apreciar que las mayores incomprensiones se corresponden con la función pedagógica puesto que casi la mitad de la muestra indica tener una mayor dificultad en cuanto al carácter formativo de la evaluación y en menor medida, la modificación de la práctica a partir de los resultados obtenidos. Por otro lado, se identifican algunas dificultades sobre la función social -implementar los planteamientos de la reforma sobre el uso de los resultados y su papel para la toma de decisiones- seguido del componente comunicativo dirigido a informar a los padres/ tutores y a los mismos alumnos sobre los resultados del proceso evaluativo.

Objeto de la evaluación

Para hacer este análisis se consideraron los ítems ***C, L*** y ***K*** correspondientes a las pregunta 16 (cantidad de información), 17 (opinión sobre propuestas de evaluación) y 18 (comprensión de información).

En la figura 5.29 se presentan los resultados relacionados con la cantidad de información sobre los cambios en la evaluación de los aprendizajes que han recibido los profesores desde la RIEB. A partir de lo que los maestros declaran, ellos han recibido mucha información relativa a: su papel en el establecimiento de los criterios de promoción/no promoción de los alumnos y en la certificación de los aprendizajes que se han alcanzado (91,7%); la importancia de evaluar diferentes tipos de saberes (91,7%) y la evaluación global e integradora de los alumnos (83,3%).

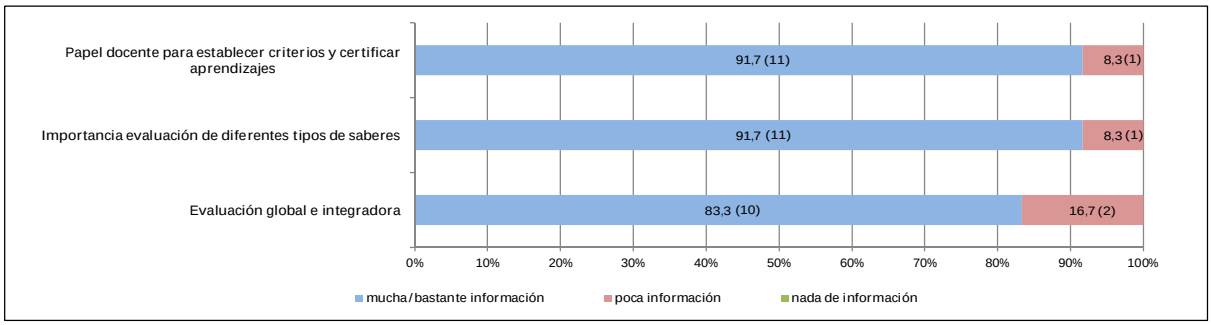


Figura 5.29. Información sobre las propuestas de la RIEB relacionadas con el objeto de la evaluación

A la luz de estos resultados, de acuerdo con lo que los profesores declaran, se puede entrever que la mayoría conoce los cambios propuestos por la reforma correspondientes al objeto de la evaluación. En concreto, el profesorado tiene conocimiento sobre el papel que juega en el establecimiento de los criterios, en la certificación de aprendizajes y tanto en la importancia de considerar los diversos tipos de saberes para la construcción de las competencias como en la evaluación global e integradora que requiere un proceso de esta naturaleza.

En la figura 5.30 se presentan los resultados relacionados con la opinión que tienen los profesores sobre las propuestas referentes a la evaluación desde la RIEB. A partir de lo que los maestros declaran, están de acuerdo con: la importancia de evaluar diferentes tipos de saberes (100%); la evaluación global e integradora de los alumnos (100%) y su papel en el establecimiento de los criterios de promoción/no promoción de los alumnos y en la certificación de los aprendizajes que se han alcanzado (75%).

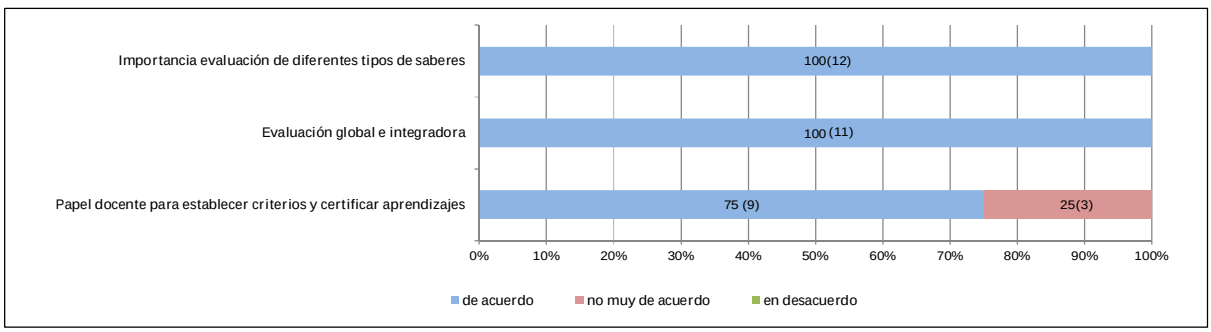


Figura 5.30. Opinión sobre las propuestas de la RIEB relacionadas con el objeto de la evaluación

De acuerdo con los datos recabados, se puede deducir que casi la totalidad de los profesores declaran tener una impresión favorable sobre los planteamientos de la RIEB, especialmente, en cuanto a los saberes que implican las competencias. Sin embargo, podemos observar que una cuarta parte de la muestra no manifiesta estar del todo a favor con el papel docente en el establecimiento de los criterios de evaluación así como en la certificación de los aprendizajes adquiridos por los alumnos.

En la figura 5.31 se presentan los resultados relacionados con el grado de dificultad que tienen los profesores para comprender las propuestas que hace la RIEB sobre la evaluación de los aprendizajes. A partir de lo que los maestros declaran, tienen mucha dificultad con: la importancia de evaluar los diferentes tipos de saberes (33,3%); su papel en el establecimiento de los criterios de promoción/no promoción de los alumnos y en la certificación de los aprendizajes que se han alcanzado así como en la evaluación global e integradora de los alumnos (25%).

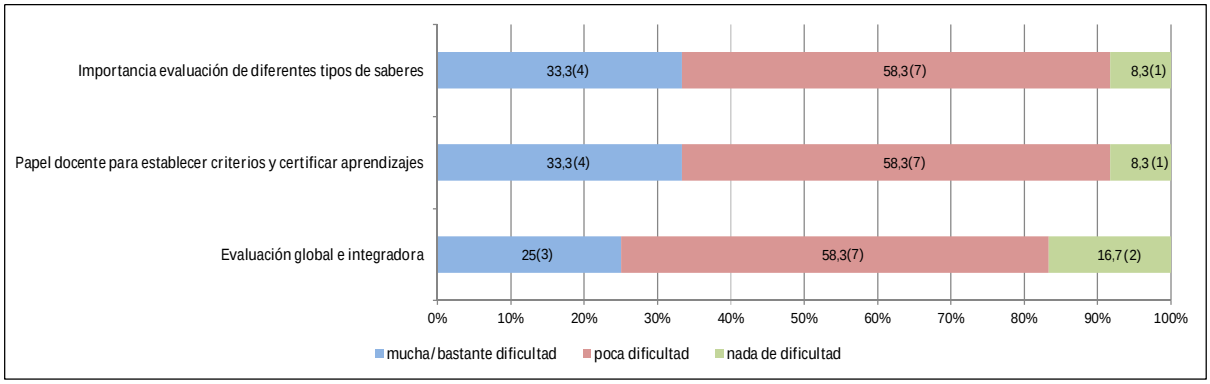


Figura 5.31. Comprensión de las propuestas de la RIEB relacionadas con el objeto de la evaluación

En función de los resultados obtenidos, en congruencia con lo manifestado por el profesorado, podemos inferir que la mayoría de las incomprensiones que presentan se relacionan principalmente con la evaluación de los diferentes tipos de saberes seguido del establecimiento de criterios de promoción/no promoción y la certificación de aprendizajes así como lo que implica una evaluación global e integradora.

Modo de la evaluación

Para hacer este análisis se consideraron los ítems ***F, M, N, Ñ O*** y ***P*** correspondientes a las pregunta 16 (cantidad de información), 17 (opinión sobre propuestas de evaluación) y 18 (comprensión de información).

En la figura 5.32 se presentan los resultados relacionados con la cantidad de información sobre los cambios en la evaluación de los aprendizajes que han recibido los profesores desde la RIEB. A partir de lo que los maestros declaran, han recibido mucha información relativa a: los documentos formales de la evaluación -cartilla de evaluación- (100%); uso de portafolios (83,3%); uso de la metodología de proyectos (83,3%); uso de registros de observación, listas de cotejo y rúbricas (75%).

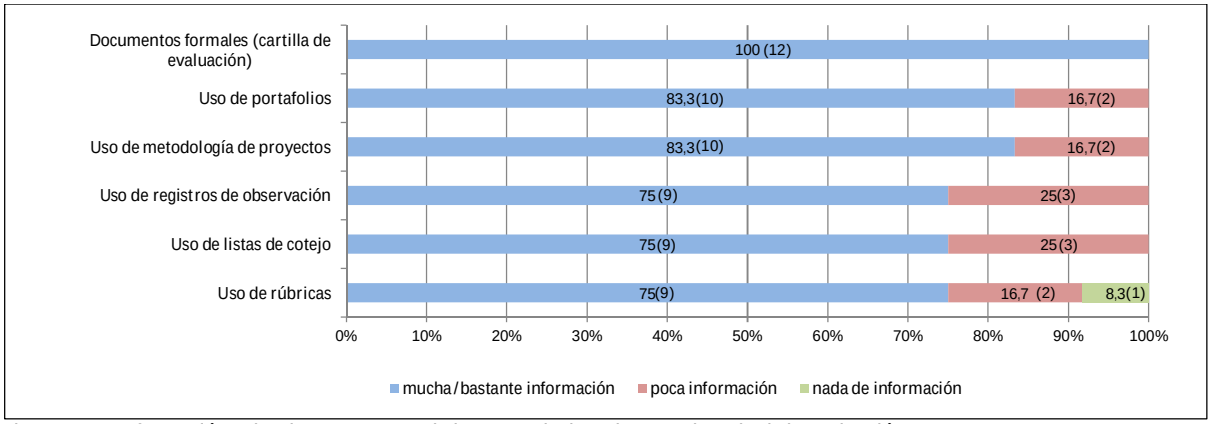


Figura 5.32. Información sobre las propuestas de la RIEB relacionadas con el modo de la evaluación

Al analizar estas cifras, en función de lo que los profesores declaran, se puede inferir que los profesores tienen conocimiento de los requerimientos formales que involucra el proceso de evaluación puesto que señalan que están familiarizados con la cartilla de evaluación –documento en el que se registran las calificaciones obtenidas a lo largo de los bimestres-. En menor medida, aparece el uso del ABPr y de diversos instrumentos para desarrollar y evaluar los aprendizajes en términos de competencias. Sin embargo, es interesante observar que más de una cuarta parte de los profesores manifiesta no tener suficiente información relativa a instrumentos que son fundamentales para un proceso de evaluativo de competencias efectivo -como las rúbricas y los registros de observación-.

En la figura 5.33 se presentan los resultados relacionados con la opinión que tienen los profesores sobre las propuestas referentes a la evaluación desde la RIEB. A partir de lo que los maestros declaran, están de acuerdo con: uso de registros de observación (100%); uso de listas de cotejo (100%); los documentos formales de la evaluación -cartilla de evaluación- (100%); uso de portafolios (83,3%); uso de rúbricas (83,3%) y uso de la metodología de proyectos (83,3%).

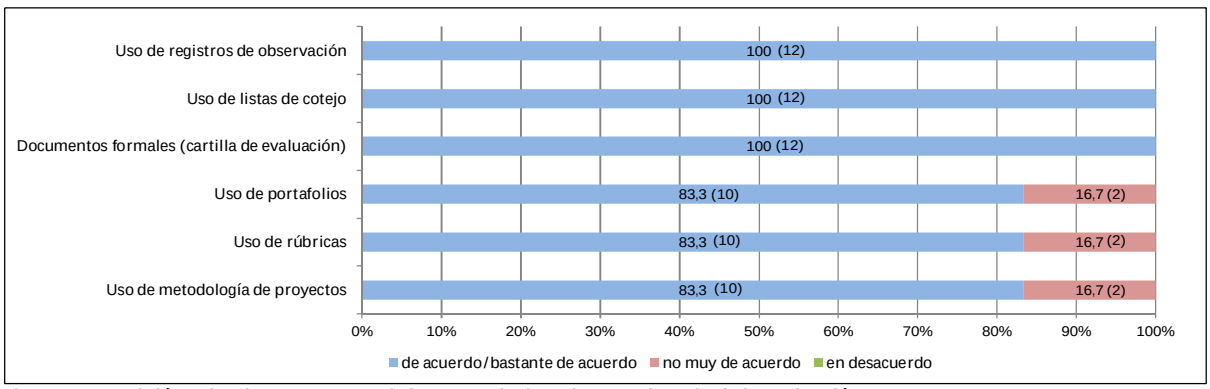


Figura 5.33. Opinión sobre las propuestas de la RIEB relacionadas con el modo de la evaluación

A partir de lo que el profesorado apunta, podemos inferir que hay un consenso positivo en la opinión que tienen respecto a los requerimientos formales de la evaluación -cartilla de evaluación-. Asimismo, tienen una elevada opinión en cuanto a los instrumentos propuestos para la valoración de competencias, principalmente, los registros de observación y las listas de cotejo seguidos de los portafolios y las rúbricas, al igual que el uso del ABPr como metodología para el desarrollo de competencias.

En la figura 5.34 se presentan los resultados relacionados con el grado de dificultad que tienen los profesores para comprender las propuestas que hace la RIEB sobre la evaluación de los aprendizajes. A partir de lo que los maestros declaran, tienen mucha dificultad con: el uso de la metodología de proyectos (83,3%); uso de rúbricas (66,7%); uso de portafolios (58,3%); los documentos formales de la evaluación -cartilla de evaluación- (41,7%); uso de registros de observación (41,7%) y el uso de listas de cotejo (8,3%).

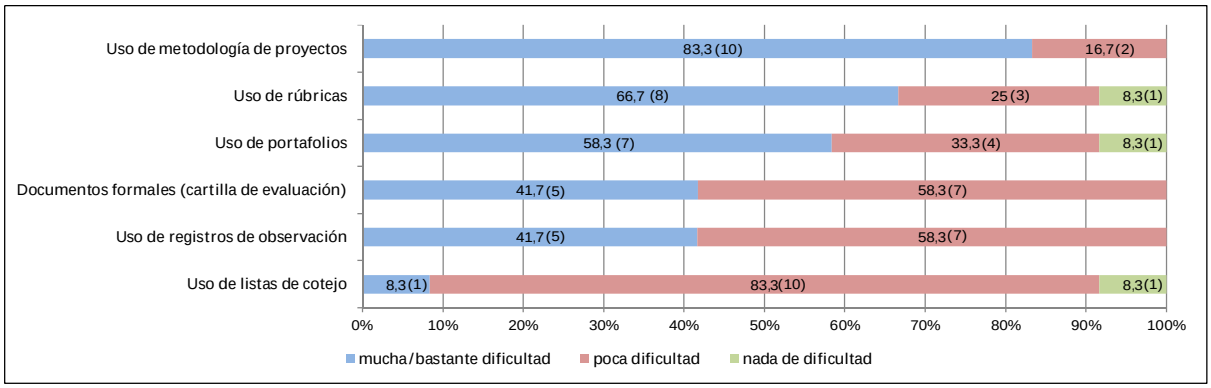


Figura 5.34. Comprensión de las propuestas de la RIEB relacionadas con el modo de la evaluación

Al analizar estas cifras, en función de lo que señalan los profesores, se puede entrever que las incomprensiones más relevantes se relacionan con el ABPr puesto que indican un alto nivel de dificultad para su implementación. Por otra parte, el uso de los documentos formales y de instrumentos para la evaluación de competencias no parecen estar completamente claros para los profesores –más de la mitad de la manifiestan gran dificultad para comprender el uso de rúbricas y portafolios mientras que una cuarta para los registros de observación-.

Momentos de la evaluación

Para hacer este análisis se consideró el ítem ***E*** correspondiente a la pregunta 16 (cantidad de información), 17 (opinión sobre propuestas de evaluación) y 19 (comprensión de información).

En la figura 5.35 se presentan los resultados relacionados con la cantidad de información sobre los cambios en la evaluación de los aprendizajes que han recibido los profesores desde la RIEB. A partir de lo que los maestros declaran, han recibido mucha información relativa a la evaluación continua de los alumnos (100%).

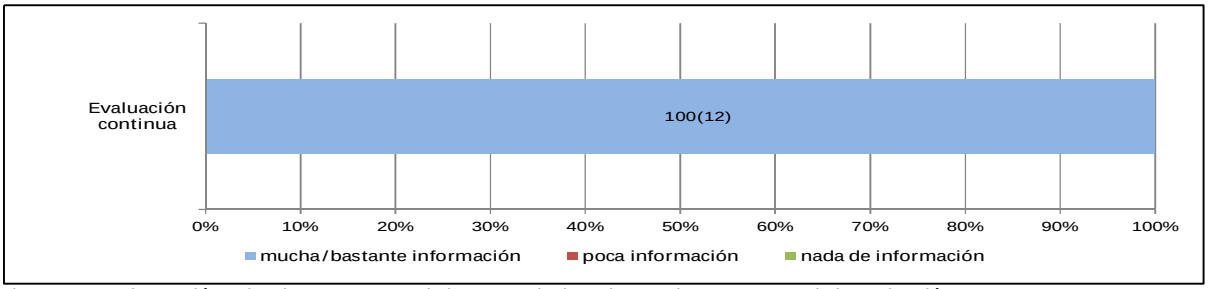


Figura 5.35. Información sobre las propuestas de la RIEB relacionadas con los momentos de la evaluación

En función de este resultado, en consonancia con lo que afirman los profesores, se puede apreciar claramente que el total de la muestra ha recibido una gran cantidad de información sobre la evaluación continua tal y como lo plantea la reforma educativa.

En la figura 5.36 se presentan los resultados relacionados con la opinión que tienen los profesores sobre las propuestas referentes a la evaluación desde la RIEB. A partir de lo que los maestros declaran, están de acuerdo con la evaluación continua de los alumnos (91,7%).

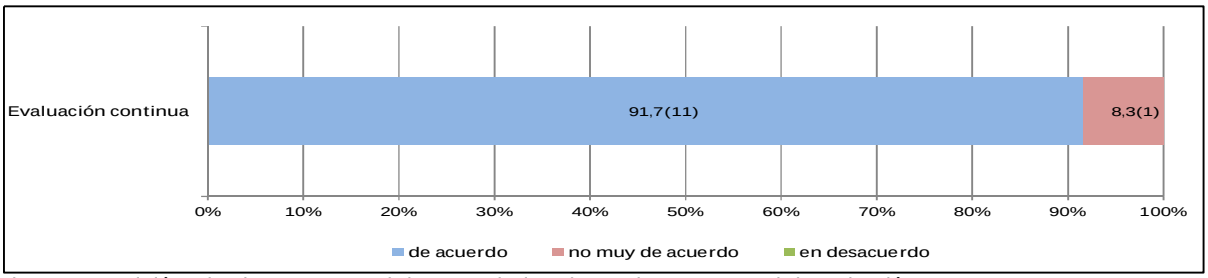


Figura 5.36. Opinión sobre las propuestas de la RIEB relacionadas con los momentos de la evaluación

A la luz de este dato, en congruencia con lo que los profesores declaran, una gran mayoría de la muestra considera favorables los planteamientos que hace la RIEB en relación con la evaluación continua de los alumnos.

En la figura 5.37 se presentan los resultados relacionados con el grado de dificultad que tienen los profesores para comprender las propuestas que hace la RIEB sobre la evaluación de los aprendizajes. A partir de lo que los maestros declaran, tienen mucha dificultad con la evaluación continua de los alumnos (33,3%).

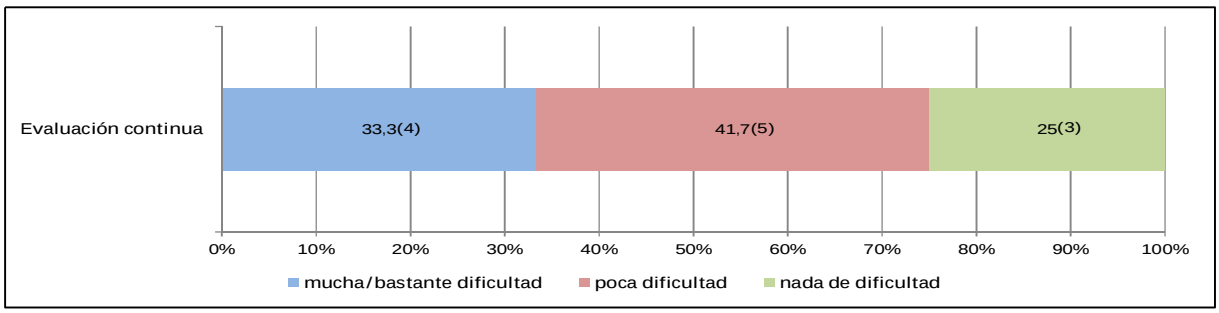


Figura 5.37. Comprensión de las propuestas de la RIEB relacionadas con los momentos de la evaluación

De acuerdo con los datos recabados, en congruencia con lo que manifiestan los profesores, se puede observar que un tercio de ellos tienen incomprensiones referentes a la evaluación continua de los alumnos pues a su entender implementar esta propuesta les representa conflicto en su práctica evaluativa.

Agentes de la evaluación

Para hacer este análisis se consideraron los ítems ***I*** y ***J*** correspondientes a las pregunta 16 (cantidad de información), 17 (opinión sobre propuestas de evaluación) y 19 (comprensión de información).

En la figura 5.38 se presentan los resultados relacionados con la cantidad de información sobre los cambios en la evaluación de los aprendizajes que han recibido los profesores desde la RIEB. A partir de lo que los maestros declaran, han recibido mucha información relativa a: su papel como profesores en la toma de decisiones sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos (100%) y la participación de los alumnos en el proceso de evaluación (100%).

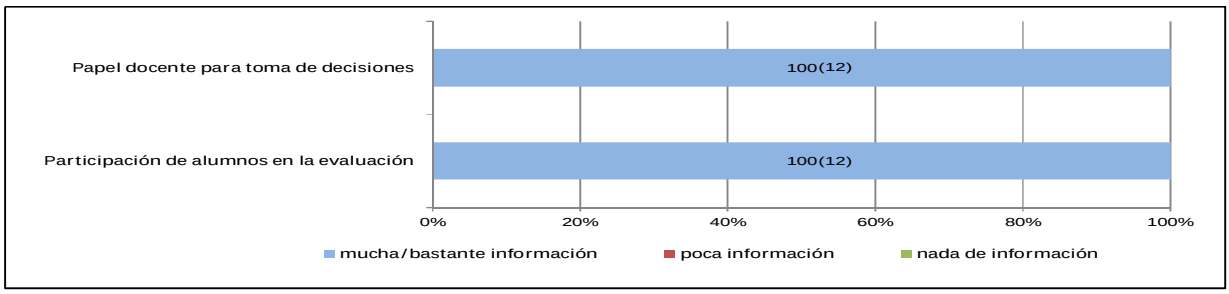


Figura 5.38. Información sobre las propuestas de la RIEB relacionadas con los agentes de la evaluación

Al analizar estas cifras, de acuerdo con lo que los profesores afirman, se puede percibir que han recibido información respecto al papel que tienen tanto ellos, como los alumnos durante el proceso de evaluación. De igual forma, conocen lo relacionado con su labor como profesores en la toma de decisiones sobre la valoración de aprendizajes.

En la figura 5.39 se presentan los resultados relacionados con la opinión que tienen los profesores sobre las propuestas referentes a la evaluación desde la RIEB. A partir de lo que los maestros declaran, están de acuerdo con: su papel como profesores en la toma de decisiones sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos (100%) y la participación de los alumnos en el proceso de evaluación (100%).

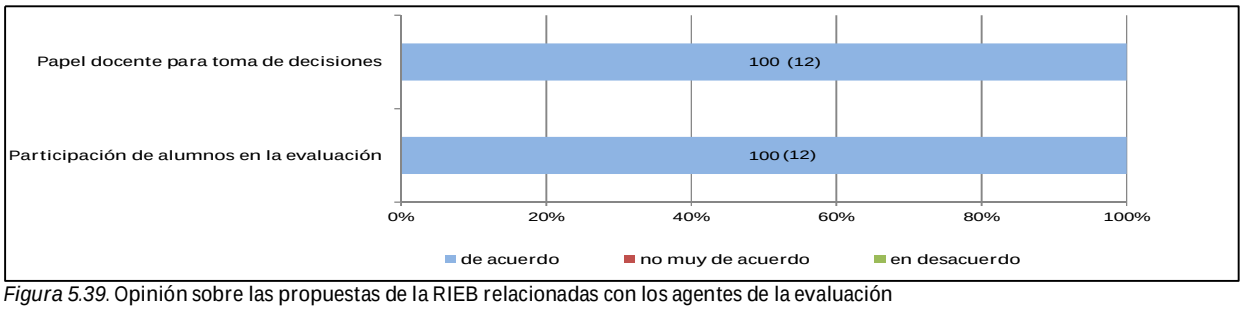


Figura 5.39. Opinión sobre las propuestas de la RIEB relacionadas con los agentes de la evaluación

Desde estos resultados, en congruencia con lo que los profesores afirman, se puede entrever que hay una respuesta positiva ante las propuestas que hace la reforma sobre el papel que tienen, tanto ellos como los alumnos en el proceso de evaluación.

En la figura 5.40 se presentan los resultados relacionados con el grado de dificultad que tienen los profesores para comprender las propuestas que hace la RIEB sobre la evaluación de los aprendizajes. A partir de lo que los maestros declaran, tienen mucha dificultad con: la participación de los alumnos en el proceso de evaluación (33,3%) y su papel como profesores en la toma de decisiones sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos (25%).

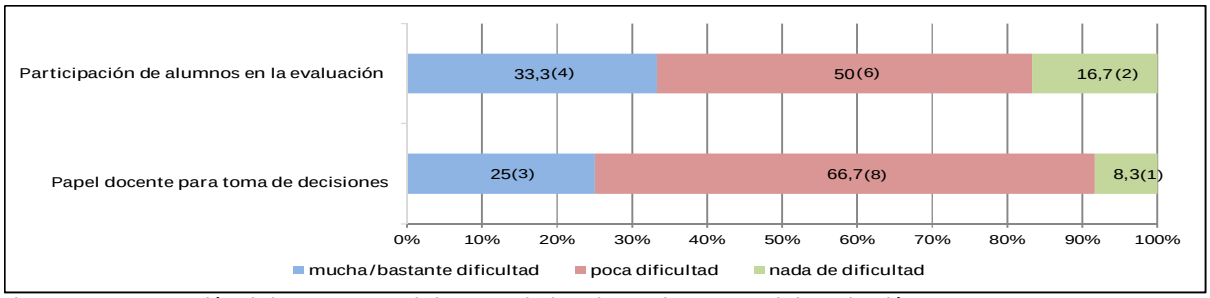


Figura 5.40. Comprensión de las propuestas de la RIEB relacionadas con los agentes de la evaluación

De acuerdo con estos resultados, en función de lo que indican los profesores, se puede inferir que hay incomprensiones en cuanto al papel que los diferentes agentes tienen durante el proceso evaluativo -un tercio de la muestra indica, que a su entender, poner en práctica las propuestas sobre el papel del alumno en la evaluación les representa mucha dificultad mientras que una cuarta parte las manifiesta en cuanto a su papel como docente para la toma de decisiones-.

A continuación y para concluir este apartado presentamos un resumen general de los resultados más relevantes relacionados con la información que tienen los profesores sobre la información recibida desde la implementación de la RIEB. Presentamos este resumen siguiendo con la lógica en la que se han estado presentando los resultados durante el capítulo recordando al lector que es la percepción del profesorado sobre la información recibida.

De manera general y como podemos apreciar tanto en la figura 5.41 como en el anexo 5.1, de acuerdo con el valor de categoría de respuesta -que va de 1 a 4-, el profesorado en su conjunto indica que han recibido mucha información sobre las propuestas de la RIEB –agentes (3,5) finalidades y momentos (3,3), objeto y modo (3,2)-. Por su parte, declaran tener una opinión positiva sobre dichas propuestas momentos (3,6), finalidades y agentes (3,5), objeto y modo (3,2). En cuanto al grado de dificultad que implica, al entender de los profesores, la implementación de las propuestas sobre la evaluación derivadas de la reforma, podemos identificar que la mayoría de encuentra ligeramente por encima del promedio -modo (2,6), objeto y agente (2,3), momentos (2,2) y finalidades (2,1).

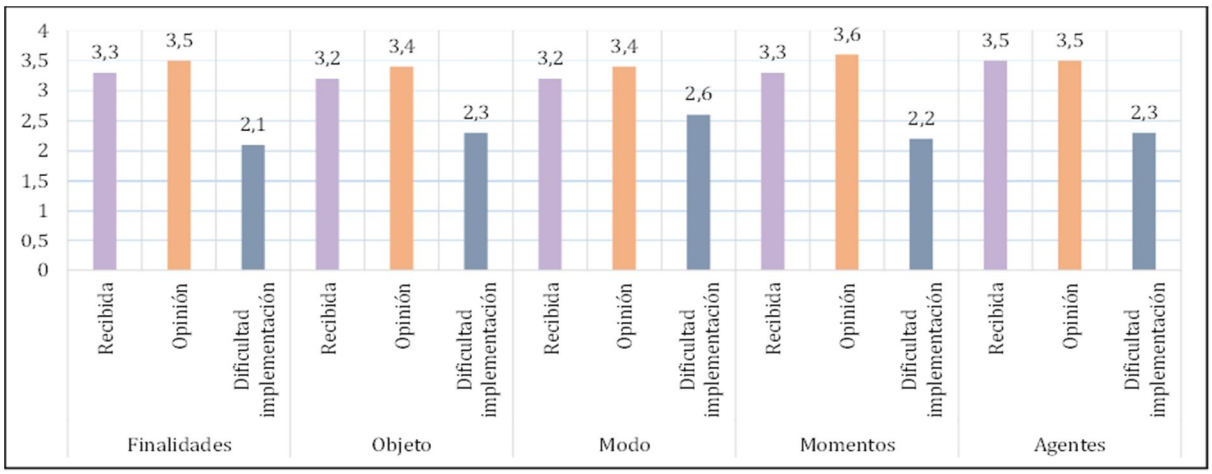


Figura 5.41. Información percibida por el profesorado relacionada con los lineamientos de evaluación de competencias establecidos en los documentos generados a partir de la RIEB

Acerca de las *finalidades de la evaluación*, la mayoría de los profesores señala que han recibido mucha información al respecto, especialmente sobre el componente comunicativo –comunicación de resultados a padres y alumnos- así como de la función social –establecimiento de criterios de promoción/no promoción, certificación de aprendizajes, decisiones de promoción/no promoción- y la función pedagógica –carácter formativo de la evaluación, uso de resultados para modificar la práctica-, aunque esta última en menor medida. Asimismo, declaran tener una opinión positiva sobre estos elementos establecidos desde la RIEB, aunque señalan que no logran comprenderlos en su totalidad, puesto que a su entender implementarlos en el aula les resultan problemáticos para su práctica evaluativa.

En cuanto al *objeto de la evaluación*, de manera general, los profesores declaran tener un alto conocimiento sobre lo que se evalúa en el aula y tienen una impresión favorable en cuanto al carácter formativo de la evaluación y la importancia de valorar diferentes tipos de saberes. Ahora bien, a pesar de la cantidad de información recibida y de la opinión que tienen sobre estos lineamientos presentan complicaciones para integrarlos de manera efectiva en el aula, en especial, en lo relacionado con su papel para el establecimiento de criterios de promoción/no promoción y la certificación de aprendizajes.

A su vez, y en relación con el *modo de evaluación*, la mayor parte de los profesores indican tener información alrededor de los documentos formales –cartilla de evaluación-, el uso de portafolios y el ABPr. Sin embargo, observamos que requieren más datos sobre los instrumentos que utilizan al valorar competencias como lo son los registros de observación, las listas de cotejo y las rúbricas.

En la misma línea, se expresan positivamente sobre estas modificaciones en la forma de evaluar los aprendizajes de sus alumnos. No obstante, manifiestan, de acuerdo a su comprensión, es complicado adoptarlas en su práctica, en especial, la implementación de la metodología de proyectos y los instrumentos con los que han de evaluar.

En referencia a los *momentos* en los que evalúan a sus alumnos, el conjunto de profesores menciona tener un conocimiento elevado en cuanto a la evaluación continua así como una impresión favorable sobre la misma. Por el contrario, consideran que valorar los aprendizajes de los alumnos de forma continua puede llegar a obstaculizar el proceso evaluativo desarrollado en el aula debido a que su implementación no es completamente comprensible para ellos.

Con respecto a los *agentes* involucrados en la evaluación, observamos que los profesores indican tener mucha información así como una opinión positiva sobre su papel y el de los alumnos en este proceso. Sin embargo, observamos que, desde su comprensión, la participación de los alumnos y de ellos mismos en dicho proceso, es un factor que podría entorpecer sus prácticas de evaluación en el aula.

De esta forma concluimos con la presentación de resultados relacionados con la información alrededor de la información percibida por el profesorado alrededor de los lineamientos sobre la evaluación de competencias. Continuamos este capítulo con la fotografía de la profesora que fue seleccionada para profundizar en las prácticas de evaluación que desarrollas en el aula, tal y como fue revisado en el diseño metodológico de la investigación descrito en el capítulo tal.

5.4. Una fotografía de la profesora seleccionada

De acuerdo con las decisiones metodológicas tomadas para analizar las prácticas de evaluación en la primaria mexicana, además de conocer las percepciones alrededor de los lineamientos sobre la evaluación de competencias desde la implementación de la RIEB declaradas por el grupo de profesores, profundizamos nuestro estudio con el análisis de la práctica evaluativa de una profesora seleccionada de dicho grupo. Este caso nos permite ahondar en la práctica evaluativa real de una profesora en un contexto natural mientras desarrolla un proyecto de español. Con la finalidad de contextualizar al lector, revisaremos la forma en cómo esta profesora describe su práctica evaluativa antes de conocer su práctica real. Para evitar ser exhaustivos en este apartado, únicamente damos un panorama global sobre cada una de las dimensiones analizadas a lo largo del capítulo, muy bien la lógica de tu diseño, el panorama de conjunto y luego la mirada a fondo de un caso; es importante que digas por qué reportas éste en concreto. Cabe mencionar que dicha profesora tiene el grado académico más alto del conjunto de profesores puesto que tiene una maestría de Educación.

5.4.1. Caracterización de las prácticas de evaluación de competencias declaradas por la profesora a de la implementación de la RIEB

De manera general y como se puede observar tanto en la figura 5.42 como en el anexo 5.2 la profesora describe su práctica evaluativa por arriba del promedio y la diferencia entre cada una de las dimensiones es muy ligera de acuerdo con los valores de cada categoría de respuesta –objeto de evaluación (3,4), finalidades, modo y momentos de evaluación, (3,2), concepto de evaluación y agentes (3,0), concepto de competencia (2,6)-. Para facilitar la lectura de esta caracterización de la práctica presentamos los resultados bajo la misma secuencia utilizada a lo largo del capítulo.

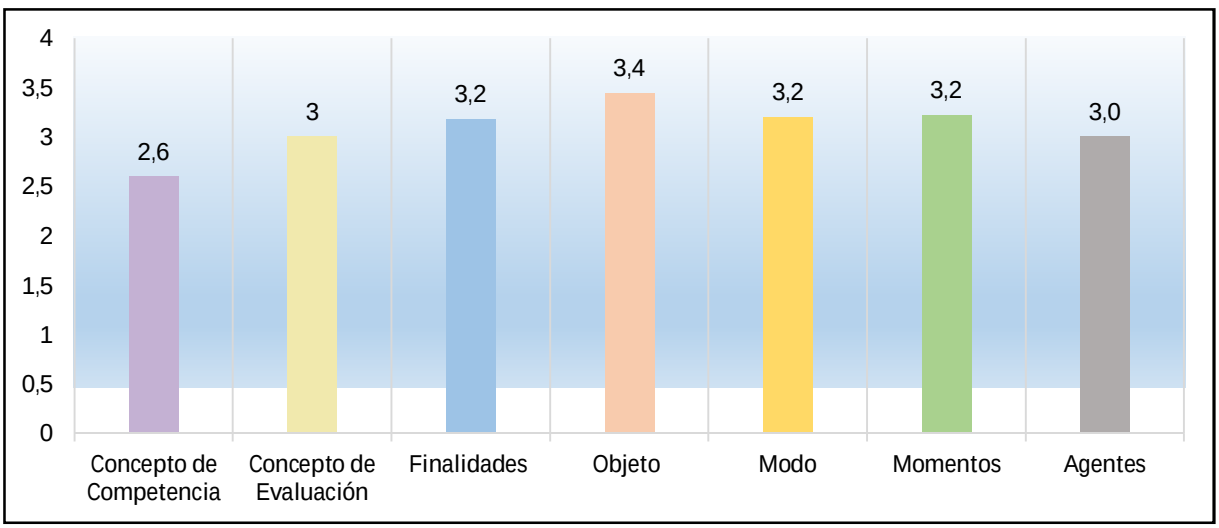


Figura 5.42. Caracterización de las prácticas de evaluación de competencias declaradas por la profesora seleccionada

En referencia al *concepto de competencia*, la profesora tiene claro y presente el elemento cognitivo de las competencias –uso de diversos saberes combinándolos para realizar una tarea eficazmente en diversos contextos. No obstante, los elementos afectivos, motivacionales y sociales no forman parte de la construcción que ella hace de este concepto.

En cuanto al *concepto de evaluación*, podemos observar que, la profesora otorga un papel relevante al componente comunicativo dirigido a informar a los padres y alumnos sobre los resultados obtenidos. Asimismo, podemos inferir que la evaluación que realiza se dirige a una doble dirección, tanto para el rediseño de su práctica docente como para la mejora de los aprendizajes de sus alumnos. En otras palabras, le otorga una gran importancia a la función pedagógica por encima de la social.

En relación con las *finalidades de la evaluación*, podemos entrever que, de acuerdo con la profesora, en su pensamiento existen diversas finalidades dirigidas por igual tanto a la función social como a la función pedagógica. Por un lado, considera los resultados de evaluación para las decisiones de promoción/no promoción y acreditar el logro de competencias. Por otro, los resultados proporcionados indican actuaciones dirigidas a la regulación de la práctica docente así como para la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Asimismo, otorga un papel relevante al componente comunicativo, especialmente, a la información proporcionada a los padres de los alumnos.

Alrededor del *objeto de evaluación*, la profesora considera principalmente el nivel inicial los alumnos así como los aprendizajes esperados establecidos en el programa del año que imparte -5º grado- y menor medida, los estándares curriculares de cada ciclo. A su vez, indica que informa a sus alumnos sobre los criterios con los que será evaluado el producto final aunque señala que en ocasiones hay incongruencias en lo que termina valorando. Ahora bien, en los trabajos/producciones desarrollados por los alumnos la profesora evalúa el proceso seguido e incluye valoraciones cualitativas y cuantitativas. Diseña actividades que integren diversos tipos de saberes así como su uso en contextos reales, que promuevan la reflexión y que al mismo tiempo, permitan observar los diferentes niveles de logro alcanzados los cuales son utilizados con fines de acreditación. Asimismo, observamos actuaciones formativas dirigidas a la gestión del error y a la corrección de incomprensiones.

Por lo que se refiere al *modo de evaluación*, la profesora indica que para valorar los aprendizajes en términos de competencias es necesario hacer uso de metodologías como el ABPr, integrar actividades situadas que impliquen la resolución de problemas y/o la elaboración de un producto,

el cual, será evaluado a través de diversos instrumentos -rúbricas, listas de cotejo y pautas de observación-. Para el diseño de dichas actividades, la profesora utiliza materiales congruentes con la RIEB –Programa de 5º grado, Plan de Estudios de Educación Básica y el Acuerdo 648-. De igual forma, indica que para evaluar sistemáticamente el desarrollo de los proyectos –incluyendo los diferentes tipos de conocimiento- la profesora hace uso de la observación mientras los alumnos trabajan de forma individual o grupal dentro/fuera del salón de clases. Cabe mencionar que para los saberes conceptuales utiliza de forma frecuente los exámenes escritos individuales mientras que para los procedimentales y los actitudinales hace uso principalmente de sesiones de preguntas y respuestas con la participación de todo el grupo.

Los *momentos* en los que la profesora indica evaluar son continuos durante los proyectos, en especial, al inicio, al final y una o dos veces como mínimo mientras son desarrollados. Asimismo, aunque con menor frecuencia realiza evaluaciones con fines acreditativos (fin de bimestre).

Acerca de los *agentes de evaluación*, la profesora señala que si bien ella es la responsable de la evaluación de los alumnos, con mucha frecuencia utiliza actividades que implican la participación de los alumnos como lo son las de autoevaluación. Considera adecuadas estas actividades para promover la reflexión de los alumnos aunque no las considera fiables para obtener información sobre el nivel de aprendizaje alcanzado.

5.4.2. Dificultades declaradas por la profesora seleccionada sobre la evaluación de competencias a partir de la implementación de la RIEB

Como se puede observar tanto en la figura 5.43 como en el anexo 5.2, y de acuerdo con los valores de categoría de respuesta, la profesora seleccionada percibe la mayoría de la dificultades principalmente en los momentos de evaluación (3,0), seguido del modo (2.6), las finalidades (2,1) y el objeto de evaluación (2,0) siendo los diversos factores (1,7) y los agentes (1,5) los que en menor medida le representan problemas.

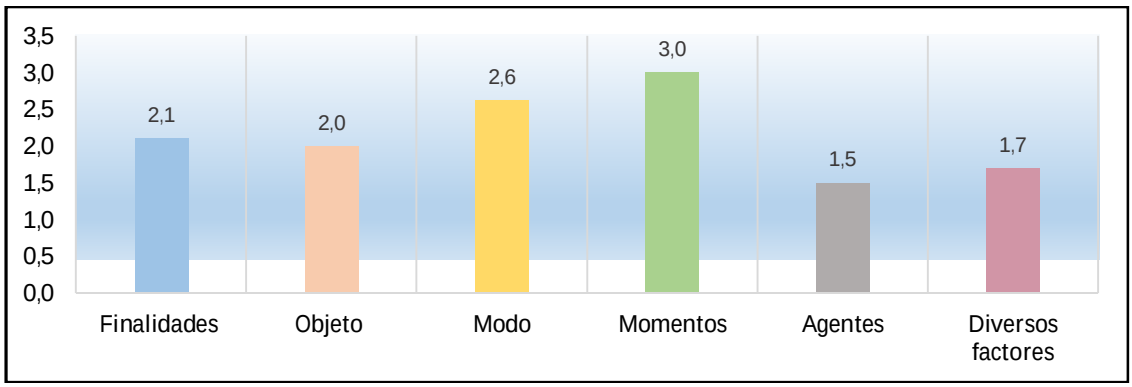


Figura 5.43. Dificultades declaradas por la profesora seleccionada sobre la evaluación de competencias a partir de la implementación de la RIEB

En relación con las dificultades alrededor de las *finalidades de la evaluación,* la profesora señala que la mayoría de ellas se centran, principalmente, alrededor del componente comunicativo, en especial, cuando tiene que informar a los padres de los alumnos sobre los procedimientos, estrategias, instrumentos y criterios de evaluación. Asimismo, manifiesta tener algunos obstáculos relacionados con la función social, –establecimiento de criterios y uso de resultados para la promoción/no promoción y la certificación de aprendizajes- y en menor media, con la función pedagógica –uso de los resultados para promover la reflexión de los alumnos-.

Acerca del *objeto de evaluación*, la profesora considera que las competencias comunicativas que han de ser desarrolladas a lo largo de educación básica resultan difíciles de evaluar. Asimismo, manifiesta tener problemas con el establecimiento de criterios para calificar los trabajos/producciones de los alumnos así como los orientados a las decisiones de promoción/no promoción. Es interesante observar que declara no tener ningún tipo de dificultad para evaluar los diferentes tipos de conocimiento durante el desarrollo de los proyectos y tampoco para evaluar integradamente.

En cuanto al *modo de evaluación*, la profesora indica que la principal problemática que presenta se refiere, en primer lugar, a la implementación del ABPr y en segundo lugar, el uso de diversos instrumentos –rúbricas, portafolios y registros de observación-. Por otra parte, si bien específica que no tiene conflictos relevantes para el diseño de actividades que sean contextualizadas sí que manifiesta dificultades para que dichas actividades consideren la diversidad de alumnos que tiene en el aula.

De acuerdo con las respuestas proporcionadas por la profesora alrededor de los *momentos* y los *agentes* que intervienen en la evaluación, señala que hacerlo de forma continuada para cada uno de los alumnos le representa bastante dificultad mientras que indica lo contrario en cuanto a su participación y la de los alumnos en el proceso evaluativo. A su vez, la profesora declara poca dificultad en referencia a la comprensión de los lineamientos psicopedagógicos establecidos en la reforma alrededor de la evaluación, así como el número de alumnos que tiene su aula y las condiciones laborales no satisfactorias.

5.4.3. Información percibida por la profesora seleccionada relacionada con los lineamientos de evaluación de competencias establecidos en los documentos generados a partir de la RIEB

De manera general y como podemos apreciar tanto en la figura 5.44 como en el anexo 5.2, de acuerdo con el valor de categoría de respuesta -que va de 1 a 4-, la profesora indica que ha recibido

mucha información sobre las propuestas de la RIEB –momentos y agentes (4,0) modo (3,7), finalidades (3,5) y objeto (3,3)-. Por su parte, declara tener una opinión positiva sobre dichas propuestas –momentos y agentes (4,0), modo (3,8), objeto (3,7) y finalidades (3,5). En cuanto al grado de dificultad que implica, al entender de la profesora, la implementación de las propuestas en cuanto a los agentes que participan en la evaluación es la que se encuentra por encima del promedio (2,5), seguido de la finalidades (2,0), modo (1,8) y objeto (1,7) mientras que los momentos (1,0) es lo que considera que menos complicaciones de implementación le representa.

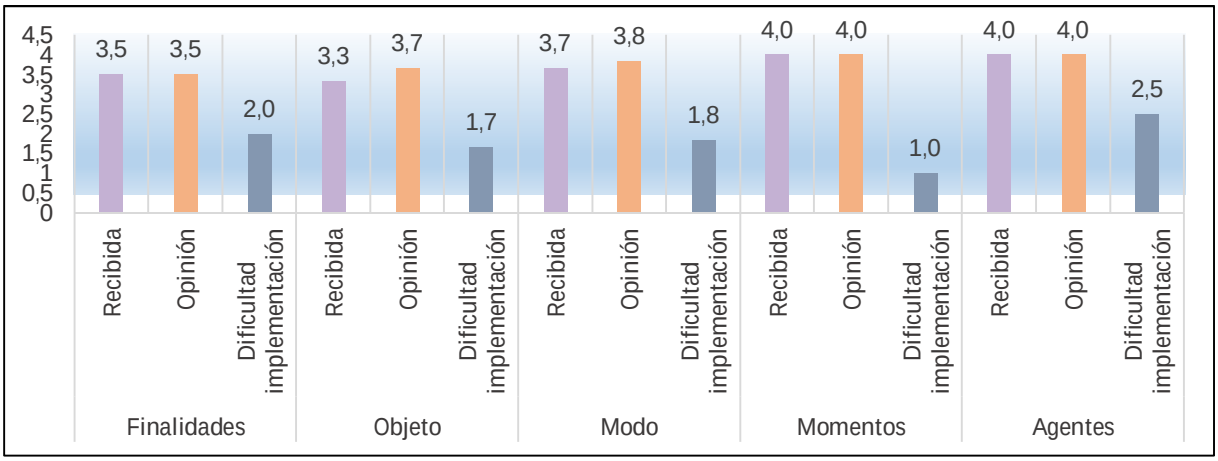


Figura 5.44. Información percibida por la profesora seleccionada relacionada con los lineamientos de evaluación de competencias establecidos en los documentos generados a partir de la RIEB

En cuanto a las *finalidades de la evaluación* podemos apreciar que la profesora indica que ha recibido mucha información y al mismo tiempo, tiene una opinión positiva al respecto. Sin embargo, manifiesta dificultades alrededor de la comunicación de resultados a los padres de los alumnos y al papel que tiene para establecer los criterios de promoción/no promoción y la certificación de aprendizajes. En otras palabras, la profesora desde su comprensión, tiene dificultades relacionadas con la función social contrario a la función pedagógica que, de acuerdo con ella, no tiene problemas para su implementación.

A su vez, ha recibido mucha información sobre el *objeto de evaluación* e indica tener una impresión favorable aunque apunta, que a su entender, el establecimiento de criterios, la certificación de aprendizajes y los diferentes tipos de saberes que ha de tener en cuenta la evaluación le representa cierto nivel de dificultad.

Por su parte, para el modo de evaluar, que incluye el uso de diversos tipos de instrumentos, la profesora indica tener un alto conocimiento sobre ellos además de estar de acuerdo con esta propuesta. No obstante, la evaluación a través de rúbricas, portafolios, registros de observación así como la misma implementación del ABPr pueden llegar a ser, hasta cierto punto, conflictivos en su práctica.

En relación con los *momentos* en los que realiza la evaluación, la profesora indica que tiene mucha información sobre las valoraciones continuas, está de acuerdo con ellas y no le representa dificultad en el aula por lo que se puede inferir que tiene una comprensión clara al respecto,

Por último, y sobre los *agentes* involucrados en el proceso evaluativo, la profesora manifiesta tener mucha información y estar de acuerdo sobre su papel y el de los alumnos en dicho proceso aunque en cuanto la participación de estos últimos en la evaluación le implica cierto grado de dificultad.

En siguiente capítulo presentaremos los resultados correspondientes a la caracterización de las prácticas de evaluación de una profesora de primaria mientras desarrolla un proyecto en la asignatura de Español.

CAPITULO VI. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS: LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DE UNA PROFESORA DE PRIMARIA QUE IMPLEMENTA EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

6.1. El enfoque evaluativo docente

En esta sección de capítulo revisaremos los resultados que se derivan de la entrevista realizada a la profesora de 5º grado de primaria para conocer su enfoque evaluativo –ver anexo 6.1-. Este análisis fue realizado a través de la pauta para el análisis de las prácticas de evaluación revisada en el capítulo III –ver tabla 3.7-. Con el fin de lograr una mejor coherencia, presentaremos la información más relevante en torno a las subdimensiones que se integran en la pauta que revisamos en el capítulo 3: i. Conceptualización, finalidades, objeto, instrumentos y métodos para la enseñanza y el aprendizaje en la educación primaria; ii. Conceptualización, finalidad, objeto, formas, instrumentos, momentos y agentes del proceso de evaluación en la educación primaria; iii. Conceptualización de competencias, formas e instrumentos para llevar a cabo la enseñanza y evaluación de competencias y; iv. Implicaciones del cambio y percepción de necesidades de orientación y capacitación ante la implementación del nuevo currículum (SEP, 2011a; 2011b).

6.1.1. Pensamiento docente sobre la enseñanza y el aprendizaje en primaria

Para la profesora la enseñanza es concebida fundamentalmente como una guía mientras que el aprendizaje lo define como una capacidad a desarrollar: *"La enseñanza es una guía para lograr un aprendizaje. El aprendizaje se desarrolla y que permite un cambio: cuando se aprende se cambia"*. Asimismo, considera que estos 2 procesos no pueden ser separados puesto que uno es consecuencia del otro y que ambos son fundamentales en la educación primaria dando un énfasis especial en el papel que ella tiene en el proceso: *"La enseñanza y el aprendizaje son básicos en la primaria. La enseñanza es importante porque ahora el papel de docente es de guía, de mediador para conseguir el aprendizaje".*

En cuanto al objetivo que tiene la enseñanza y el aprendizaje en el nivel educativo que imparte –primaria-, encontramos que la profesora tiene claro que un proceso de esta naturaleza tiene como finalidad preparar a los alumnos para que sean capaces de tomar decisiones, así como de afrontar y resolver los problemas que se les presenten a lo largo de la vida. Para lograr lo anterior, ella considera que lo que se enseña a los alumnos no es información y contenidos puros sino más bien estrategias que les permiten ir construyendo el conocimiento. Por otro lado, establece que los elementos que deben estar incluidos en estos 2 procesos son: *"la planeación, la evaluación y dentro de la planeación las competencias, los aprendizajes esperados y la propia evaluación; también la metodología y las estrategias que uso como los proyectos".*

Cuando la cuestionamos sobre el papel que tiene la evaluación, la profesora señala por un lado, que se dan de forma conjunta y por otro, que no puede haber enseñanza sin evaluación puesto

que esta última la considera como un medio para modificar su práctica*: "la enseñanza forma parte de la evaluación, de hecho, es el mediador y voy modificando lo que hago si no consigo una buena evaluación".*

6.1.2. Pensamiento docente sobre la evaluación en primaria

Desde su concepción, la profesora define la evaluación como: *"un proceso continuo para recaudar información sobre el grado de aprendizaje y si es el caso, modificar las estrategias"* y que específicamente en la primaria su objetivo es*: "obtener información para modificar mis estrategias, ver el grado en que el niño ha avanzado y buscar estrategias de cómo ayudar al niño si no ha conseguido el aprendizaje".* De igual forma, manifiesta que la evaluación es muy importante y determinante por lo que no puede ser excluida del proceso de enseñanza y aprendizaje pues es lo que le permite saber si la estrategia o el método que utiliza funciona o si los alumnos aprenden o no. De acuerdo con ella, para lograr una evaluación adecuada es necesario identificar el propósito a la que va dirigida y es importante que tenga un inicio, un desarrollo y un final. Asimismo, considera que la evaluación debe estar presente en toda la educación primaria y es consciente de que debe realizarse a lo largo de todo el proceso en diferentes momentos*: "Al inicio de la clase con la evaluación diagnóstica, para saber qué grado inicial de aprendizaje que tiene el alumno. La evaluación formativa, que tiene que estar durante todo el proceso para ver lo que tengo que cambiar si veo que los niños no aprenden y la última, es la sumativa en la que voy hacer la suma de los logros conseguidos".* Por otro lado, comenta que con la misma evaluación se aprende y que los resultados que se derivan de ella le permiten tanto a ella como a los alumnos ver el grado de aprendizaje alcanzado y, particularmente le ayuda mejorar su práctica docente.

En concreto, la profesora señala que evalúa a sus alumnos diariamente durante los proyectos a partir de diversas actividades -mapas conceptuales, exposiciones, etc.- en las que los alumnos participan activamente con coevaluaciones y autoevaluaciones. De igual forma, hace uso de varios instrumentos -rúbricas, las listas de cotejo, exámenes orales y escritos-, considera diversos criterios –en proceso, logrado, no logrado-, hace uso de la observación, y da un seguimiento puntual a los alumnos lo que le permite definir el nivel de aprendizaje alcanzado. Asimismo, comunica previamente la forma de evaluar así como los momentos en que los alumnos están siendo evaluados y los resultados que van obteniendo: *"Es importante que ellos sepan que los están evaluando, por qué se les está evaluando. Finalmente ese es el propósito de la evaluación, que ellos vean si lograron o no lograron lo que se les va a evaluar. Se les da a conocer antes la forma de evaluar y los criterios".* Nos indica que la evaluación es muy útil para su propia práctica docente, al desarrollar los proyectos, puesto que le permite comprobar si las estrategias que utiliza han sido las adecuadas o si debe hacer modificaciones. Por otro lado, promueve la reflexión al término de

cada proyecto a través de mesas redondas en las que se da una retroalimentación general sobre el trabajo que fue realizado haciendo hincapié en que lo ideal sería promover la reflexión de forma individual y/o en compañía de los padres.

En el caso particular de que alguno de sus alumnos presente dificultades, la profesora trabaja con el alumno en el problema específico y después de comprobar que puede realizar la tarea por el mismo retoma el proyecto: *"Yo lo ayudo y me quedo con él hasta que puede seguir solito. Creo que muchas veces nosotros no nos detenemos a observar al niño en qué proceso o en qué grado llegó a resolver una situación, sea cual sea. Creo que tendríamos que dedicarle más tiempo a eso".* De acuerdo con lo que comenta, ella puede ver claramente los avances que los alumnos tienen cuando se les proporcionan las ayudas adecuadas y después les son retiradas: *"Ya no se estanca. Se ve claramente cuando se le está dando ayuda a un niño, una ayuda para saltar ese obstáculo que quizás todavía no logra alcanzar. Se ve el cambio".*

6.1.3. Pensamiento docente sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de competencias en primaria

En cuanto a la opinión que tiene de las competencias, la profesora indica que son determinantes para la vida: *"La persona tiene que ser capaz de resolver una situación tomando en cuenta los recursos que le rodean. No sólo quedarse con el conocimiento sino también utilizarlo para resolver problemas."* Las define como una capacidad que permite a las personas resolver problemas haciendo uso de los conocimientos que tienen y considera que los contenidos que enseña y las capacidades son parte de las competencias.

En el aula, la profesora señala que para que los alumnos desarrollen competencias, ella tiene un papel exclusivamente de guía otorgándole el protagonismo a los niños: "*Yo busco que ellos sean los responsables de descubrir, que ellos hagan las cosas, que sean ellos quienes construyan. Que se informen y que desarrollen y trabajen diferentes habilidades. Yo tengo que ayudar a desarrollarlas, pero que el alumno solo llegué a ellas".* Alrededor de la evaluación, considera que es un proceso complicado, sin embargo, observa su evolución gracias al uso de metodologías e instrumentos, lo que le ha implicado adquirir un mayor conocimiento sobre estos temas.

Ahora bien, en el proyecto específico de "Hacer un menú" -que analizaremos a fondo más adelante- la profesora nos indica que su objetivo principal fue: *"lograr que el alumno sepa tomar decisiones que le beneficien a él por medio de la información".* Señala que las competencias que se trabajaron se establecen en el programa de estudios aunque le dio un énfasis mayor a la del "análisis de la información y el empleo del lenguaje para aprender" sin ahondar en los aspectos más relevantes

que encierran el resto de las competencias centrándose más en los contenidos conceptuales abordados. En relación con la planeación, y como lo revisaremos en el apartado del programa evaluativo docente, la profesora tiene claro que si bien especificó los aprendizajes esperados –que es en lo que más se basa principalmente-, no lo hizo así con las competencias: *"Yo tengo claro los aprendizajes esperados, pero falta el implementar en mi planificación semanal las competencias, tenerlas presentes. Es algo que tengo que modificar y que me falló".* Por otro lado, y desde su perspectiva, considera que las actividades diseñadas permiten el desarrollo de las competencias establecidas en los documentos que rigen su práctica, en este proyecto en particular y también en general, puesto que ha podido ver cambios en los niños y ha recibido comentarios al respecto. Sin embargo, en momentos, las actividades fueron complicadas para ellos y hasta para ella misma –por ejemplo: identificar las porciones que tienen que consumir las personas de acuerdo con sus características-*: "había cosas que ellos no entendían y yo algunas tampoco, tuve que pedir apoyo a nutriólogas. Sí que es un poco complicado integrar toda la información y darle una funcionalidad".* Asimismo, encuentra que las actividades planeadas y desarrolladas fueron, hasta cierto punto, interesantes para los alumnos y cercanas a su realidad: *"Hubieran sido actividades más reales o más interesantes si fueran propuestas de ellos y lo que me hubiera gustado más, y que me di cuenta al hacer la evaluación, es que fueran alimentos típicos, alimentos que ellos consumen. Porque hay algunos de los alimentos que usaron que ellos ni conocen. Lo ideal hubiera sido que ellos hubieran tomado otro tipo de alimentos que ellos consumen o están acostumbrados a comer".* A pesar de la reflexión que la profesora realizó en la entrevista, tiene elementos para afirmar que esas actividades fueron útiles para los niños y que lo que aprendieron pueden utilizarlo en diferentes situaciones y/o lugares en el futuro: *"Los están utilizando. Yo escucho los comentarios de los niños que, no todos, pero al menos en algunos se logró que interesen más en lo que comen. Por ejemplo: hay tres niños que hacen deporte y los oí hablar y ya estaban comiendo los alimentos que les proporcionan más energía".*

Alrededor de las actividades de evaluación, la profesora indica que fueron diseñadas y desarrolladas para realizarse a lo largo de todo el proyecto. Ahora bien, para cada una de ellas se utilizaron diferentes tareas e instrumentos como exposiciones, mapas conceptuales así como rúbricas y listas de cotejo que permitieron llevar un seguimiento de cada alumno, aunque nos comenta que tiene que modificar algunas de las actividades puesto que no se logró el 100% de lo que se pretendía y nos da a entender que la razón principal se relaciona con los criterios que fueron establecidos: *"En el momento de elaborar mi planificación me falta determinar criterios más claros y que sean los mismos que evaluamos todos, que tanto los instrumentos que uso yo como el de los niños tengan los mismos. Muchas veces yo lo voy haciendo cómo se va dando. Planeo los que se van a usar, pero en el momento surgen otros que me hicieron falta y que tuve que haber previsto*

antes de iniciar. Tengo que cambiar esto e implementarlo porque no lo logré. Si yo antes de planificar determino mis instrumentos o mi manera de evaluar eso a lo mejor me ayudaría a que cuando inicie el proyecto ya tenga diseñada mi evaluación". Asimismo, señala que estas actividades fueron interesantes para los alumnos aunque considera que el proceso de evaluación no es agradable para ellos*: "Cuando hacen la autoevaluación notamos que no le ponen mucho interés. Quizás porque ya están cansados o porque o no les interesa o no entienden… No entienden, no analizan lo que están evaluando".* Por otro lado, nos comenta que hay muchas cosas que cambiar e implementar –que ya están en proceso- para que las actividades de evaluación sean útiles para los alumnos como por ejemplo que sean aún más cercanas a ellos –lo que hacen o ven en su entorno más próximo- y que también comprendan la finalidad de la evaluación. Por último, señala que las actividades de evaluación que son diseñadas les sirven a los alumnos a aprender a aprender y de hacerlos más autónomos en cuanto a su proceso de aprendizaje.

Cuando la cuestionamos sobre los resultados de la evaluación, nos explica la profesora que ella los usó para modificar su práctica y por su parte, los alumnos para identificar sus logros y el papel de la evaluación en su proceso de aprendizaje: *"Yo la utilicé para modificar lo que tengo que cambiar por ejemplo: prever y buscar otras formas para que los problemas que se fueron presentando durante el desarrollo, como la indisciplina y la irresponsabilidad en el momento de cumplir con las fechas para el trabajo sean menos. Los niños, la usaron para formarse el hábito de que la evaluación la deben de tomar como algo importante y para que se den cuenta de lo que tienen que cambiar o lo que no lograron y que ellos mismos busquen la forma de mejorarlo".*

Ahora bien, entre las dificultades que se presentaron, la profesora comenta que la más relevante se relaciona con el tiempo para desarrollar el proyecto. Los días festivos que se presentaron durante la semana en la que se planeó el proyecto –algunas de estas suspensiones no establecidas en el calendario escolar-y también la cercanía al final del ciclo académico, ocasionaron una falta de continuidad en las tareas diseñadas: *"Los niños muchas veces perdían un poco la información y teníamos que reconectar, cosa que nos quitó cierto tiempo". "También al ser casi el final del ciclo escolar los alumnos están muy inquietos porque ya están cansados y no quieren trabajar entonces tengo que buscar maneras de motivarlos para que continúen motivados hasta el final".* Por último, la profesora nos indica que las tareas del proyecto se realizan únicamente en el salón de clases puesto que los alumnos no tienen oportunidad de reunirse en las tardes y esta situación también implica más tiempo de trabajo en el aula aunque hace una reflexión que podría solucionar dicha dificultad: *"A lo mejor sería que trabajaran por el chat o por correo; que ellos me envíen sus trabajos y yo revisarlos".*

Por otra parte, cuando preguntamos a la profesora sobre las acciones que tomó para que sus alumnos regularan el aprendizaje durante el proyecto, ella manifiesta que a través de las autoevaluaciones los niños pudieron identificar aquello que aprendieron y lo que deben mejorar. En relación con los errores, comenta que los utiliza para que los niños aprendan, en específico, hace que el niño sea consciente de su error y le proporciona los pasos que debe seguir para que no se vuelva a presentar.

6.1.4. Pensamiento docente sobre las implicaciones de cambio y percepción de necesidades de orientación y capacitación ante la implementación del nuevo currículo

En primer lugar, la profesora considera que hay diferencias importantes en la forma de trabajar y en especial, de evaluar los aprendizajes de los alumnos con respecto al programa anterior: *"Ahora trabajamos con competencias y no con puros contenidos para memorizar. De hecho antes se asignaba una calificación y sólo con un instrumento de evaluación que eran los exámenes. Ahora es todo un proceso para que la evaluación sea más confiable, hay que utilizar más de un método y hay que estar evaluando constantemente para determinar hasta dónde aprendieron los alumnos".*

En segundo lugar, al cuestionarla sobre los documentos derivados de la reforma, la profesora indica que son digeribles, sencillos de entender y que los ha leído desde que comenzó la reforma. Ha encontrado cosas que le parecen muy interesantes y que son importantes para planificar las clases y regular su práctica. Asimismo, reconoce que es necesario leerlos y conocerlos más, especialmente, la guía para el maestro.

En tercer lugar y en cuanto a las dificultades que percibe, señala que le cuesta trabajo implementar las directrices marcadas por los documentos: *"Muchas veces sabemos que se tiene que hacer, pero me falta analizarlos e implementarlos en profundidad".* Por otra parte, manifiesta que entre las dificultades que encuentra para enseñar y evaluar competencias se encuentran los padres de los alumnos y el compromiso de sus compañeros docentes*: "Los padres de familia que están acostumbrados al sistema anterior, que era más mecanizado y en el que sólo había exámenes escritos y calificaciones. El otro problema que encuentro es el compromiso de todos los compañeros. Anteriormente yo hacía mi trabajo y entregaba buenos resultados; ahora si la de preescolar hace su trabajo, mis compañeras hacen su trabajo, yo hago mi trabajo y todas hacemos un buen trabajo podemos conseguir un buen resultado en toda la primaria, pero se necesita ese compromiso".* De igual forma, comenta que tiene dificultad para identificar los instrumentos adecuados para evaluar y comenta que el ABPr se le dificultaba al principio pero que ahora lo disfruta y los desarrolla de mejor manera.

En cuarto y último lugar, la profesora considera que entre las necesidades de orientación y capacitación para desarrollar y evaluar competencias está un mayor seguimiento de su trabajo a través de observaciones en el aula y una retroalimentación de las áreas de oportunidad que presenta. Igualmente, señala que sería importante que los mismos profesores investigaran sobre los cambios que se han hecho desde la reforma. Por otro lado, apunta a la necesidad de que los padres de los alumnos comprendan la forma en la que se trabaja así como sus beneficios.

Continuamos el capítulo con la presentación de los resultados que hacen referencia al programa de evaluación.

6.2. El programa de evaluación

En este apartado presentamos, en primer lugar, la configuración del programa evaluativo anual realizado por la profesora para la asignatura de Español durante el ciclo escolar 2012-2013. En segundo lugar, ubicaremos el programa diseñado para el proyecto que será objeto de estudio profundo y finalizaremos con el análisis del programa que termina por implementarse en el aula –ver anexo 6.1-.

6.2.1. Programa evaluativo diseñado durante el ciclo escolar

Estos programas de evaluación se desprenden de las planeaciones semanales elaboradas por la profesora en función de los 14 proyectos anuales que son determinados en los documentos oficiales –Programa de quinto grado y el Libro de texto de Español-. En ese sentido, es importante mencionar que los proyectos: “Hacer un menú” –seleccionado como objeto de análisis- y “Describir personas por escrito con diferentes propósitos” se establecen en el libro de texto utilizado durante el ciclo escolar antes mencionado más no en el programa de estudios 2011; aparecen en el del año 2009 –documento elaborado al inicio de la RIEB-. Ahora bien, aun cuando se presentó este escenario, la profesora diseñó, adaptó y desarrollo dichos proyectos conforme a lo dispuesto en el programa más reciente –el del año 2011-.

En total se analizaron **36** planeaciones semanales de las que obtuvimos **14** programas de evaluación que corresponden a cada uno de los proyectos desarrollados a lo largo del ciclo escolar. Recordemos que este análisis se realizó de acuerdo con la pauta que revisamos en el capítulo 3 -ver tabla 3.8- que integra las siguientes subdimensiones para el estudio de los programas de evaluación que son diseñados a lo largo de un ciclo escolar completo: i. Frecuencia y ordenación temporal de los proyectos diseñados a lo largo de los bimestres en los que se divide un ciclo escolar; ii. Frecuencia y ordenación temporal de las actividades evaluativas desarrolladas durante

un proyecto; iii. Propósito o consigna; iv. Presencia o ausencia de las características de una evaluación por competencias; y v. características de las actividades de evaluación incluyendo la organización social de los alumnos.

En la tabla 6.1 podemos identificar tanto la ubicación temporal como la duración del conjunto de proyectos desarrollados en cada uno de los 5 bimestres en los que se divide la evaluación a lo largo del año académico según consta en los documentos derivados de la RIEB.

De acuerdo con lo que revisamos en capítulos anteriores, el Programa de Estudios 2011 establece que se han de realizar 3 proyectos –uno de cada ámbito: Estudio, Literatura o Participación Social- cada bimestre. Como podemos observar, únicamente se cumple este lineamiento en 2 bimestres: durante el primero que comprende los meses de agosto y octubre y el tercero que va de enero a febrero. De igual forma, encontramos que en el segundo y cuarto bimestre –que abarcan los meses de noviembre–diciembre y marzo–abril respectivamente- se desarrollan 2 proyectos mientras que en el último bimestre – mayo-julio- se realizan 4. Es interesante advertir que hay 3 momentos durante el ciclo escolar en los que no hay una planeación para la asignatura de Español: en la primera y última semana del ciclo escolar –agosto y julio- y las 3 semanas previas a las vacaciones navideñas en diciembre; probablemente de ahí se derive que la distribución de los proyectos no sea congruente con los planteamientos del programa de estudios. Por otro lado, notamos que la mitad de los proyectos planeados tiene una duración de 2 semanas mientras que el resto oscila entre las 3 y 4 semanas.

Tabla 6.1. Ubicación temporal y duración del total de proyectos diseñados durante el ciclo escolar 2012-2013 (Elaboración propia)

Bimestre	Mes	Semana	Asignatura: Español		
			Prácticas sociales del lenguaje por ámbito		
			Estudio	Literatura	Participación Social
1º	Agosto	1	Sin planeación de Español		
		2	Analizar y reescribir relatos históricos		
	Septiembre	3			
		4			
		5		Leer fábulas y escribir narraciones acompañadas de un refrán	
		6			
	Octubre	7			
		8			Elaborar y publicar anuncios publicitarios de bienes o servicios proporcionados por su comunidad
		9			
		10			
2º	Noviembre	11	Buscar información en fuentes diversas para escribir textos expositivos		
		12			
		13			
		14		Escribir leyendas y elaborar un compendio	
		15			
	Diciembre	16	Sin planeación de la asignatura		
		17			
		18			
		19	Periodo vacacional		
		20			
3º	Enero	21			Realizar un boletín informativo radiofónico
		22			
		23	Leer, resumir y escribir textos expositivos que impliquen clasificación		
		24			
	Febrero	25		Leer y escribir poemas	
		26			
		27			
		28			
4º	Marzo	29			Expresar por escrito una opinión fundamentada
		30			
		31			
		32	Periodo vacacional		
	Abril	33			
		34		Hacer una obra de teatro con personajes prototípicos de cuentos	
		35			
		36			
5º	Mayo	37	Reescribir un artículo de divulgación		
		38			
		39			**Hacer un menú**
		40			
		41		Describir personas por escrito con diferentes propósitos	
	Junio	42			
		43			Planear, realizar analizar y reportar una encuesta
		44			
		45	Sin planeación de Español		
	Julio	46	Actividades de cierre del ciclo escolar		

A continuación, y para no ser exhaustivos, intentaremos caracterizar las tendencias generales del conjunto de programas evaluativos que fueron diseñados por la profesora durante el ciclo escolar -ver anexo 6.2- con la finalidad de enmarcar adecuadamente el programa del proyecto específico que revisaremos en detalle más adelante.

En primer lugar, podemos observar que se establece claramente el propósito o consigna en la mayoría de los proyectos de acuerdo con el programa de quinto grado y el libro de texto de español lo que permite que la profesora tenga claros tanto las tareas a realizar como los productos finales que serán elaborados por los alumnos.

En segundo lugar, y en relación con el objeto de evaluación, encontramos que las 4 competencias comunicativas que han de ser desarrolladas en la asignatura de Español -ver tabla 2.2- se establecen únicamente en el programa evaluativo del proyecto "Buscar información en fuentes diversas para escribir textos expositivos". En concreto, este proyecto se realiza en el segundo bimestre durante 3 semanas –de la 11 a 13- y dichas competencias únicamente se registran en la semana 12. Por su parte, los aprendizajes esperados se comienzan a señalar a partir del tercer bimestre -semana 21-; en otras palabras, al regreso del periodo vacacional decembrino y al inicio del proyecto "Realizar un boletín informativo radiofónico". Asimismo, observamos que en el conjunto de proyectos se prevé la evaluación de los 3 tipos de contenido con un marcado predominio de los conceptuales, seguidos en menor medida por los procedimentales y dejando para el final la evaluación de los saberes actitudinales. Por último, identificamos que el cúmulo de valoraciones diseñadas en los programas evaluativos van dirigidas a medir el nivel de logro alcanzado mientras que la ejecución competente en contextos reales se evalúa exclusivamente durante la presentación de los productos finales al término de cada uno de los proyectos.

En tercer lugar, y en referencia a los momentos, los agentes y las finalidades de evaluación –debido a que estas tres categorías guardan una estrecha en relación entre sí las caracterizamos de forma agrupada- distinguimos que, en los 14 programas, las evaluaciones se realizan al inicio, durante y al término del proyecto, con finalidades concretas y agentes definidos. En detalle, la profesora es la responsable de la evaluación inicial que permite por un lado, la presentación e introducción al proyecto en cuestión y por otro, la recuperación de conocimientos previos y la regulación de la enseñanza. Aquellas evaluaciones que se realizan durante la mayoría de los proyectos son responsabilidad de los alumnos y están orientadas tanto a la regulación del aprendizaje como a la revisión de productos parciales aunque destacamos que incluye la presentación del producto terminado. Por último, al final del proyecto identificamos 2 autoevaluaciones que, como su nombre lo indica, son realizadas por cada alumno: la primera a partir de preguntas elaboradas por la profesora relacionadas con el desempeño y el compromiso demostrado durante las tareas y la segunda, centrada en la autoevaluación que aparece en el libro de texto al final de cada proyecto. Podemos entrever de forma implícita la comunicación de resultados en las evaluaciones realizadas por los alumnos puesto que con esa valoración se pretende, de ser necesario, modificar aquellos aspectos que permitan mejorar tanto los productos parciales como el producto final por medio de la retroalimentación recibida. No obstante, pudimos percatarnos de 2 ausencias relevantes en el total de programas: las valoraciones enfocadas a la acreditación del logro de competencias y aquellas encaminadas a las decisiones de promoción/no promoción.

En cuarto lugar, y respecto al modo de evaluación, podemos apreciar el diseño de situaciones auténticas y contextualizadas en la generalidad de los programas evaluativos. En específico, en aquellas que hace la profesora para recuperar los aprendizajes previos y en las que son realizadas por los alumnos para evaluar el producto final. Por otra parte, advertimos el empleo de preguntas orales y del libro de texto de Español en la planeación de las diferentes actividades de evaluación que se llevan a cabo al inicio con la profesora y al final con las autoevaluaciones. Sin embargo, no queda definido el uso de valoraciones cualitativas y cuantitativas ni tampoco la forma de evaluar las actividades que se desarrollan durante el proyecto.

Así concluimos la caracterización de los programas evaluativos diseñados por la profesora durante el ciclo escolar 2012-2013 y continuamos nuestra presentación con los resultados correspondientes al programa de evaluación diseñado para el proyecto seleccionado.

6.2.2. Programa evaluativo diseñado para el proyecto seleccionado: "Hacer un menú"

El proyecto seleccionado para ser analizado en detalle lleva por título "Hacer un menú". De acuerdo con el programa de evaluación diseñado, este se planea para ser desarrollado durante el mes de mayo -quinto bimestre- en el transcurso 2 semanas -39 y 40- y en cual identificamos 6 situaciones de evaluación –SE-.

La primera SE –prevista al inicio- es dirigida por la profesora para la recuperación de conocimientos previos a partir de situaciones auténticas y contextualizadas con la finalidad de regular la enseñanza y el aprendizaje. Es una introducción al proyecto y al trabajo que realizarán los alumnos en la que se pretende retomar los conceptos primordiales sobre un tema que fue revisado con anterioridad en la asignatura de Ciencias Naturales y que lleva por título: "La dieta correcta y su importancia para la salud" en el que se incluye el "Plato del buen comer[5]": *"Presentar el proyecto al grupo explicando que durante su desarrollo elaborarán menús nutritivos que respondan a las necesidades particulares de diferentes personas. A partir de preguntas conoceremos si los alumnos saben lo que es un menú, dónde lo han visto, si han elaborado alguno, etc. y retomaremos la gráfica del Plato del Buen Comer, para recordar sus partes y los requerimientos alimenticios que necesitamos consumir para estar sanos".*

La segunda y tercera SE se programan durante el proceso instruccional, son conducidas por los mismos alumnos para regular el aprendizaje y orientadas a la concreción de los conocimientos previos mediante actividades específicas que van progresando en complejidad. Observamos que

[5] El "Plato del buen comer" hace referencia a un esquema de alimentación diseñado para la población mexicana que tiene como finalidad promover hábitos alimenticios saludables.

en las dos actividades se retoman los conceptos repasados mientras que los procedimientos únicamente se valoran en la tercera SE. En detalle, la segunda SE, busca que los alumnos retomen los elementos que consideren más relevantes del tema revisado para exponerlas al resto de los equipos: *"Pedir a los alumnos que tomen nota sobre la información que consideren más importante y que compartan con sus compañeros las conclusiones a las que llegaron, para revisarlas y corregirlas de ser así necesario".* En cuanto a la tercera SE, advertimos que se dirige a la resolución de una tarea en la que se ha de aplicar la información revisada para indicar los nutrientes que permitan cubrir las necesidades de una persona con características específicas*: "Pedir a los equipos que con la información recabada sobre los nutrimentos necesarios, completen la tabla nutricional y que las comparen entre sí para discutir sobre las diferencias que encuentren, revisar la información que se expone y corregir de ser necesario"* -ver tabla 6.2-. A partir de esta tarea se elabora por equipos el producto final que consiste en el menú para un día dirigido a un niño que tenga su misma edad.

Tabla 6.2. Tarea establecida durante la situación de evaluación 3 (llenado de información nutricional)

Nutrientes para:	Proteínas	Calorías	Carbohidratos	Vitaminas	Minerales	Agua
Mantenerse en peso ideal						
Subir de peso						
Deportista de alto rendimiento						
Mujer embarazada						
Niño						

La 4 últimas SE se organizan al final del proyecto. En el caso de la cuarta SE, distinguimos que es dirigida por los alumnos a partir de preguntas orales y consiste en la presentación del producto final –el menú de un día diseñado para un niño de su edad-. Es un tarea de evaluación auténtica y contextualizada en la que se valoran tanto conceptos y procedimientos como la ejecución competente en un contexto real: *"Pedir a los equipos, que muestren su menú al grupo y expliquen el por qué es un menú balanceado y cómo lo hicieron". "Promover que los alumnos discutan si los menús presentados al grupo por sus compañeros son balanceados y si coinciden con las sugerencias del Plato del Buen Comer y promover que aporten sugerencias para mejorarlos y hacer las correcciones necesarias".*

La quinta y sexta SE son autoevaluaciones que se realizan al término de la presentación de los menús o productos finales para reflexionar sobre lo aprendido en el proyecto y considerando los 3 tipos de saberes. La primera de ellas para identificar los avances alcanzados: *"Solicitar que cada alumno exprese los logros y conocimientos a los que llegó durante el proyecto. Se comentarán los resultados y los alumnos propondrán actividades que puedan realizar para mejorar sus*

aprendizajes". La segunda autoevaluación corresponde a la establecida en el libro de texto de Español que viene al término de cada proyecto.

Al analizar estos resultados hemos notado que tanto en la caracterización anual del conjunto de programas evaluativos como en el específico de "Hacer un Menú" se constata la existencia de diferentes tipos de SE diseñadas por la profesora, las cuales denominamos *TiSED* y se distinguen en función de sus finalidades y los principales agentes involucrados. Es importante mencionar que la mayoría de estos tipos de SE diseñados fueron identificados durante el análisis de las situaciones de evaluación, el cual fue realizado a *priori* y que revisaremos en el siguiente apartado del capítulo.

A continuación describimos de forma muy sucinta estos tipos de SE diseñados o *TiSED*.

El **TiSED I** –*recuperación de conocimientos previos*–, es diseñado para ser realizado por la profesora, al inicio del proyecto y recuperar los diferentes contenidos de Ciencias Naturales con fines de regulación, tanto de enseñanza como de aprendizaje. Por su parte, el **TiSED II** -*evaluación entre alumnos*-, se diseña para ser realizado por un alumno diferente, en cada sesión y así valorar la participación de los integrantes de los equipos durante el proyecto, con el propósito de regular del aprendizaje. En relación con el **TiSED III** -*comprobación de lo aprendido*, se diseña para ser desarrollada por la profesora, durante el transcurso del proyecto para constatar si los aprendizajes han sido adquiridos con dos finalidades diferentes: regular tanto la enseñanza como el aprendizaje o acreditar el logro de competencias. Por último, el **TiSED IV** -*autoevaluación de lo aprendido*-, es diseñado para ser realizado por los alumnos de forma individual en la última sesión y reflexionar sobre los nuevos conocimientos adquiridos con el objetivo de regular el aprendizaje.

Ahora bien, el **TiSED III**, no ha sido posible identificarlo en el programa evaluativo, sin embargo, este tipo de SE sí que aparece durante la evaluación del proyecto –el cual revisaremos en el punto 6.4- por lo que consideramos necesario caracterizarlo y así lograr una mayor contraste en los resultados.

En el programa evaluativo correspondiente al proyecto seleccionado –Hacer un menú- hemos logrado identificar tres TiSED que, como indicamos anteriormente, son equivalentes con aquellas encontrados durante el análisis de las situaciones evaluación: el TiSED I -*recuperación de conocimientos previos*- puede apreciarse en la SE1 cuando la profesora retoma los conceptos revisados en el tema de Ciencias Naturales a partir de preguntas orales que hace al grupo en

general. El TiSE II -*evaluación entre alumnos*- lo observamos en las SE2, 3 y 4 en las que los alumnos son los responsables de la revisión y corrección de las tareas mientras que el TiSE IV -*autoevaluación de lo aprendido*- se encuentra en las 2 últimas SE. El único ausente es el TiSE III -*comprobación de lo aprendido*-, en otras palabras, no hay evidencia del diseño de SE en las que la profesora confirme que los alumnos han logrado los aprendizajes previstos.

Por otra parte, y como advertimos en el análisis del programa evaluativo anual, no se establecen las competencias comunicativas a desarrollar pero sí los aprendizajes esperados que aparecen en el programa de estudios. En cuanto a los instrumentos de evaluación, advertimos que se indican exclusivamente en el diseño de la primera y quinta SE -en las que se utilizan preguntas orales y la rúbrica de autoevaluación del libro de texto de Español- lo que indica que no se establecen en la mayoría de SE.

A modo de resumen, en la tabla 6.3 se presenta el programa de evaluación del proyecto hacer un menú con la información que ha sido revisada en esta sección del capítulo.

Tabla 6.3. Ubicación temporal y duración del total de proyectos diseñados durante el ciclo escolar 2012-2013

Mes	**Semana**	**Proyecto**	**Propósito**	**Número Situación de Evaluación**	**Características y Organización social de los alumnos (OSA)**	**Dimensiones de la evaluación de aprendizajes en términos de competencias**										**Tipo de situación de evaluación Diseñada -*TISED*-**
						Objeto					**Momentos**	**Agentes**	**Finalidad**	**Modo**			
Mayo	39	Hacer un menú	Reflexionar respecto al propósito y relevancia de la información	1	Preguntar a los alumnos si saben lo que es un menú retomaremos la gráfica del plato buen comer y los requerimientos alimenticios para estar sanos. OSA: Grupal	Competencias no identificadas	Aprendizajes esperados establecidos en programa de estudio	Conceptos	Nivel de logro alcanzado	No identificado	Inicio	Profesora (Heteroevaluación)	Regular enseñanza y aprendizaje	Situaciones auténticas y contextualizadas	Preguntas orales	Libro de texto	***TiSED I***
				2	Elaboración de conclusiones sobre lo revisado del tema de Ciencias Naturales y compartirlas con los compañeros para revisarlas y modificarlas si es el caso. OSA: Grupal						Durante	Alumnos (grupo-equipo) (Coevaluación)	Regular aprendizaje	No identificado	No identificado	No identificado	***TiSED II***
				3	Elaboración de tabla con la información nutricional de diversos alimentos presentados en una lista para después ser compartida con el grupo clase para su revisión y corrección. OSA: Grupal			Procedimientos									
	40			4	Presentación final al grupo clase del menú para un día dirigido a un niño de su edad. Se hará retroalimentación y se modificará si es el caso. OSA: Grupal			Conceptos y procedimientos		Ejecución competente en contextos reales	Final			Situaciones auténticas y contextualizadas			
				5	Reflexión sobre logros del proyecto. OSA: Individual			Conceptos, procedimientos		No identificado		Alumno (Autoevaluación)		No identificado	Rúbrica		***TiSED IV***
				6	Autoevaluación libro SEP. OSA: Individual											Libro de texto	

De esta forma finalizamos con los resultados relacionados con el programa de evaluación diseñado para el proyecto seleccionado –Hacer un menú- y damos paso a la exposición de resultados referentes al programa de evaluación que termina concretándose en el aula.

6.2.3. Programa evaluativo implementado para el proyecto "Hacer un menú"

En esta sección del capítulo exploraremos el programa de evaluación que la profesora implementa en el aula durante el desarrollo del proyecto "Hacer un menú". Este análisis fue elaborado según la pauta revisada en el Capítulo III -ver tabla 3.8- y que se compone de las siguientes subdimensiones: vi. Consigna global; vii. Número total de sesiones en las que se desarrolla el proyecto; viii. Número y ubicación temporal de las situaciones de evaluación identificadas en el proyecto; ix. Participantes; x. variaciones en la complejidad de las situaciones de evaluación; y xi. Presencia o ausencia de relación entre las situaciones de evaluación identificadas.

Consigna global

Aparece al inicio de la primera sesión aproximadamente en el minuto 5 después de que la profesora indaga, a través de preguntas orales, sobre los conocimientos que tienen los alumnos sobre el concepto del menú y los diferentes contextos en los que han tenido contacto con uno. Comienza por presentar el proyecto a partir de preguntas relacionadas con la tarea a realizar: *"¿Qué vamos a hacer? Vamos a elaborar un menú. Para poder elaborar el menú, ¿qué necesitamos conocer? ¿Qué tipos de menús vamos a elaborar?".*

Total de sesiones, número y ubicación temporal de las Situaciones de Evaluación identificadas

Podemos observar en el mapa global de situaciones y segmentos de evaluación -ver figura 6.1- que el proyecto se desarrolla a lo largo de 5 sesiones en el transcurso de 2 semanas. Asimismo, se aprecia que en total se implementaron **12** situaciones de evaluación configuradas, en su mayoría, por 2 o más segmentos.

Este análisis nos ha permitido advertir que se desarrolló el doble de las 6 SE que la profesora tenía planeadas originalmente. En esa línea, notamos que 5 de las SE desarrolladas coinciden con las del programa diseñado, en específico, la SE1 y SE3 –realizada por la profesora para recuperar los conocimientos previos a través de preguntas orales al grupo- la SE8 –presentación del menú-, la SE10 –autoevaluación de los alumnos a través de la reflexión de los logros alcanzados durante el proyecto- y la SE12 –autoevaluación del libro de texto-. Por último, observamos que 2 de las

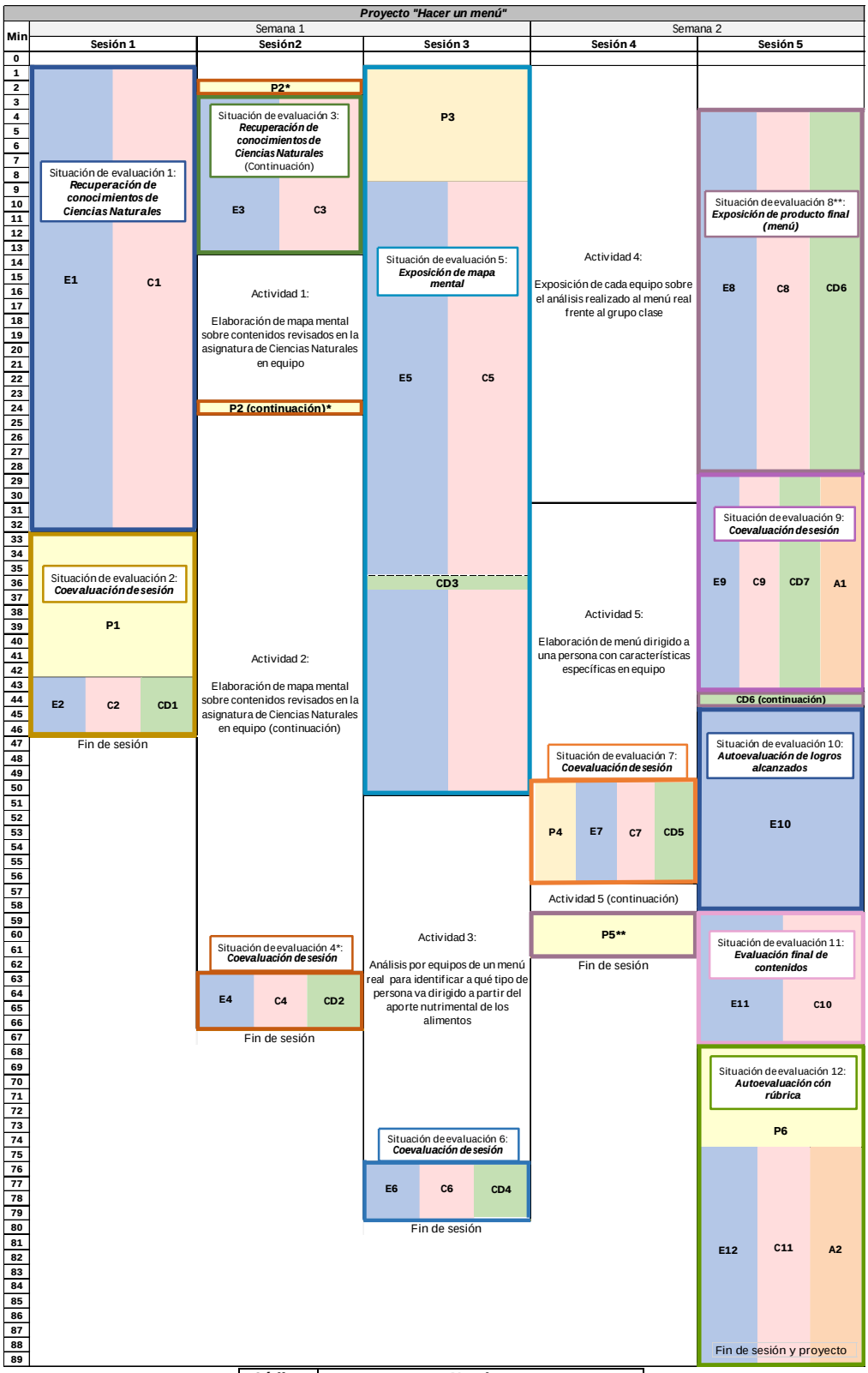
actividades de evaluación que fueron diseñadas no fueron desarrolladas durante el proyecto: la elaboración, revisión y corrección de conclusiones de Ciencias Naturales y la elaboración, revisión y corrección de la tabla nutricional -ver tabla 6.3-.

Ahora bien, encontramos 7 SE que fueron implementadas más no planeadas, 5 de ellas –SE2, SE4, SE6, SE7 y SE9- relacionadas con la evaluación que los alumnos realizan entre ellos mismos para valorar su desempeño durante cada una de las sesiones en las que se desarrolla el proyecto, otra para evaluar la exposición de un mapa mental que fue elaborado con la información sobre el Plato del buen comer –SE5- y una última realizada por la profesora en la última sesión para comprobar que los conceptos revisados en el proyecto fueron adquiridos por los alumnos.

Participantes, variaciones en la complejidad y la relación entre las situaciones de evaluación identificadas

En el transcurso del proyecto participaron la profesora y 29 alumnos, los cuales mostraron variaciones en su asistencia durante las cinco sesiones. El análisis realizado nos muestra que las 12 SE identificadas guardan una estrecha relación entre sí y al mismo tiempo, permite observar su incardinación en el proceso de enseñanza. Por otro lado, el nivel de complejidad de dichas SE va aumentando conforme el proyecto va evolucionado. En un primer momento, la profesora retoma los conocimientos previos de los alumnos sobre lo que conocen del menú y el tema de Ciencias Naturales para que, en un segundo momento, se concrete la información sobre dicho tema en un mapa mental junto con una exposición. En un tercer momento, se promueve la aplicación de la información revisada para analizar un menú real que sirve como modelo para elaborar y presentar el producto final y así finalizar con una evaluación final de contenidos junto con las autoevaluaciones de los alumnos, sin dejar de lado la evaluación que hacen los alumnos entre ellos para valorar su desempeño durante cada una de las sesiones.

Hasta aquí damos por finalizado la caracterización del programa evaluativo que termina implementándose en el aula y continuamos con la presentación de los resultados referentes al análisis de las situaciones y tareas de evaluación que identificamos en el proyecto.



Código	Nombre
P	Segmento de preparación
E	Segmento de evaluación en sentido estricto
C	Segmento de corrección
CD	Segmento de comunicación/devolución
A	Segmento de aprovechamiento

Figura 6.1. Mapa global de las situaciones y segmentos de evaluación identificados en el proyecto "Hacer un menú" (Elaboración propia).

6.3. Las situaciones y tareas de evaluación

En este apartado del capítulo presentamos el análisis realizado a la práctica evaluativa de la profesora durante el proyecto "Hacer un menú" –ver anexo 6.1-. En primer lugar, revisaremos las situaciones de evaluación que fueron implementadas a lo largo de las sesiones para dar paso a la exposición conjunta tanto de los segmentos identificados como de las tareas realizadas en cada una de dichas SE puesto que estas dimensiones guardan una estrecha relación entre sí.

Recordemos que para este análisis se hizo uso de la pauta que fue adaptada para analizar **las situaciones de evaluación** -ver tabla 3.9- que incluye las siguientes subdimensiones: i. datos de identificación; ii. Consigna global, contenidos y competencias que aborda; y iii. Caracterización general de los segmentos que conforma cada SE: -Preparación, Evaluación en sentido estricto, Corrección, Comunicación/Devolución y Aprovechamiento pedagógico-. Para el estudio de las tareas de evaluación –ver tabla 3.10-: i. número de alumnos participantes; ii. Organización social de los alumnos durante la realización de la tarea (individual o grupal); iii. Consigna y resultado o producto esperado; iv. Criterios de evaluación: nivel y tipo de dominio de una competencia; v. autenticidad del contexto de evaluación en términos de realismo y relevancia; vi. Contenidos evaluados: tipos e integración (conceptos, procedimientos, actitudes, valores); vi. Grado de autorregulación exigido: planificación, reflexión sobre el ciclo de aprendizaje y proyección de futuro, vii. Instrumentos y material de apoyo a disposición de los alumnos; y viii. Patrón o patrones de las actuaciones dominantes de la profesora y los alumnos. Por último, para la caracterización de los segmentos de preparación y evaluación en sentido estricto identificados se indica: i. presentación/consigna y foco; ii. Formas de organización de la actividad conjunta; iii. Productos o materiales generados por los participantes; y iv. Cierre. Para cada segmento de corrección y corrección indicar: v. contexto, consigna y agentes; vi. Criterios de corrección; y vii. Destinatarios, modalidad y publicidad. Para cada segmento de aprovechamiento pedagógico identificados indicar: viii. Consigna, foco y participantes; ix. Formas de organización de la actividad conjunta; x. productos o materiales generados por los participantes; y xi. Cierre.

De acuerdo con el programa de evaluación implementado por la profesora -figura 6.2-, a lo largo de las cinco sesiones en las que se desarrolla el proyecto "Hacer un menú" identificamos **doce** situaciones de evaluación –SE- que categorizamos en 4 tipos –**TiSE**- de acuerdo con las finalidades a las que van dirigidas y los principales agentes involucrados en ellas. El **TiSE** I -*recuperación de conocimientos previos* – es realizado por la profesora, al inicio del proyecto, para recuperar los diferentes contenidos de Ciencias Naturales con fines de regulación, tanto de enseñanza como de aprendizaje. Por su parte, el **TiSE II** -*evaluación entre alumnos*- es realizado por un alumno

diferente, en cada sesión, para valorar la participación de los integrantes de los equipos durante el proyecto, con el propósito de regular del aprendizaje. En relación con el **TiSE III** -*comprobación de lo aprendido*- es una evaluación realizada por la profesora, durante el transcurso del proyecto, para constatar si los aprendizajes han sido adquiridos con dos finalidades diferentes: regular tanto la enseñanza como el aprendizaje o acreditar el logro de competencias. Por último, el **TiSE IV** -*autoevaluación de lo aprendido*- es realizado por los alumnos, en la última sesión, para reflexionar sobre los nuevos conocimientos adquiridos con el objetivo de regular el aprendizaje. A continuación, caracterizaremos cada uno de ellos -TiSE I, II, III y IV- en función del orden en el que aparecen durante el proyecto acentuando nuestra atención en la información más relevante incluyendo los segmentos que conforman cada una de las SE. Es importante señalar que en cada TiSE se incluye la caracterización de las tareas de evaluación.

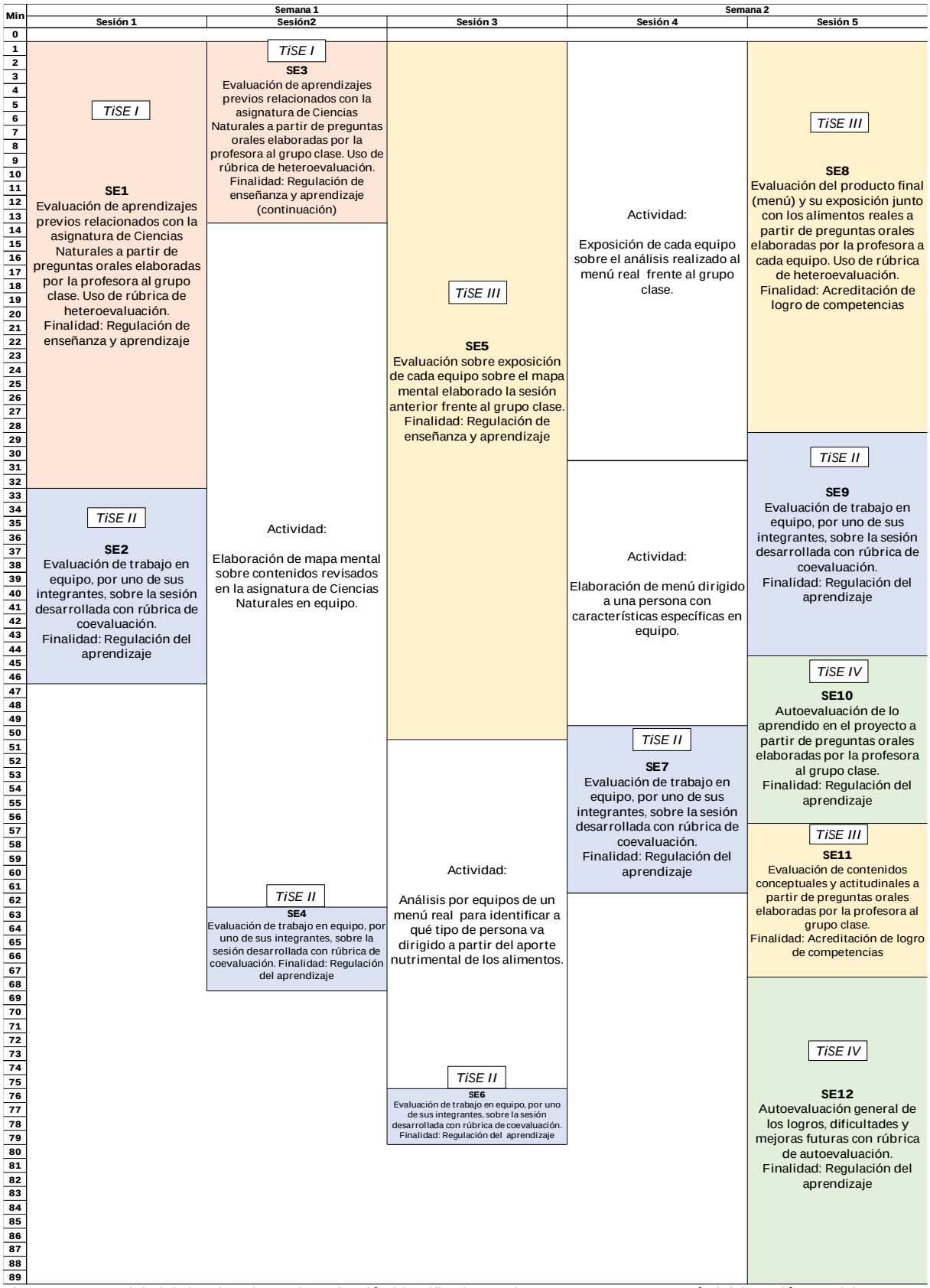


Figura 6.2. Mapa global de las situaciones de evaluación identificadas en el proyecto: "Hacer un menú" (Elaboración propia).

Con respecto al TiSE I -*recuperación de conocimientos previos*-, aparece en dos ocasiones -ver tabla 6.4-,se caracteriza por ser una evaluación realizada por la profesora, al grupo en general o a cada equipo, a partir de preguntas orales (29 en la SE1 y 12 en la SE2) que permiten evaluar, principalmente, los contenidos conceptuales que fueron revisados en la asignatura de Ciencias Naturales sobre la dieta correcta y su importancia para la salud incluyendo el "Plato del buen comer": *"¿Quién me dice qué es la alimentación?" "¿Cuál es la diferencia entre un alimento y un nutriente?".* Si bien el TiSE se centra en contenidos conceptuales podemos advertir, aunque en menor medida, la valoración de contenidos actitudinales y procedimentales. En el caso de los actitudinales, la profesora considera la participación de los alumnos durante la actividad con actuaciones típicas para promoverla: *"Quiero escuchar a otros compañeros, no a los mismos. A ver… ¿quién me quiere apoyar? que ya no sea Toño para que los escuchemos a todos".* Por su parte, los procedimentales se evalúan únicamente en la SE1 con preguntas que hacen referencia a lo que se necesita para hacer un menú: *"¿Qué vamos a necesitar para elaborar el menú?" "información"- responde uno de los alumnos- "¿Qué tipo de información?".*

Durante las sesiones en las que se presenta el TiSE I, las preguntas realizadas por la profesora van dirigidas a valorar dos de las competencias comunicativas establecidas en el programa de estudio -ver tabla 2.2-. Por ejemplo, en el caso de la CE3 -valorada en todas las sesiones- la profesora retoma un comentario de uno de los alumnos sobre la actividad deportiva que realiza por las tardes: *"A ver… ¿Cómo debe ser? Nos está platicando Daniel el caso del niño que hace deporte. ¿Es el mismo menú que le voy a preparar al niño que hace deporte, a una persona obesa, a una persona enferma, una persona embarazada?"* Para la C4 –evaluada únicamente en la primera sesión- con preguntas específicas sobre el tipo de alimentación en México: *"La alimentación depende incluso de las costumbres y las creencias religiosas. A ver, ¿un alimento característico de nuestro país que consumimos casi todos los mexicanos?"* Asimismo, es interesante observar que la profesora retoma una situación relacionada con los alimentos que los alumnos consumen regularmente en el contexto escolar y la enlaza con el contenido de Ciencias Naturales: *"A ver… ustedes conocen bien el plato del buen comer y saben qué alimentos les hacen bien y qué alimentos les hacen mal. Entonces ¿Por qué a la hora del recreo solo veo "comida chatarra"? No veo que traigan en su lunch alimentos variados o los encuentro tirados en la basura… ¿a qué se debe?"*

Para el diseño de las SE que integran este TiSE I -recuperación de conocimientos previos- se utilizan materiales específicos como los Programas de Estudio y Guías del Maestro, así como los libros de texto de Español y Ciencias Naturales de quinto grado con situaciones auténticas y contextualizadas, específicamente en la SE1, en tanto que el tema de la alimentación equilibrada ha adquirido, en los últimos años, un lugar preponderante en México. Por último, la profesora hace

valoraciones cualitativas mediante el uso de una rúbrica de heteroevaluación -ver anexo 6.3-, que contiene criterios relacionados con los aprendizajes previos –aunque no se especifican los contenidos conceptuales evaluados- la participación, la responsabilidad individual y la resolución de conflictos.

En cuanto a los segmentos identificados, tanto en la SE1 como en la SE3 hemos podido identificar el segmento de evaluación en sentido estricto que, tal y como revisamos en la descripción del TiSE I, va dirigido a la recuperación de los conocimientos de Ciencias Naturales. De igual forma, en las 2 SE identificamos el segmento de corrección, en el cual, podemos observar que la profesora hace los ajustes pertinentes a las respuestas que van dando los alumnos. Ahora bien, en la SE3 podemos observar la existencia de un segmento de preparación orientado a dar instrucciones a los alumnos sobre la forma de evaluar el proyecto incluyendo la evaluación que los alumnos hacen al final de cada sesión: *"La rúbrica trae 5 días, hoy es lunes. Acuérdense que cada aspecto ¿cuántos puntos vale? 2. Les pide la fecha y el total del puntaje del día de hoy. Aquí les está marcando lo que van a evaluarle al compañero. ¿Sí? Cuando terminen le pasan la hoja a su compañero y le van a decir su calificación y le preguntan si está de acuerdo con ella".*

Tabla 6.4. Características de TiSE I: recuperación de conocimientos previos

Dimensión/ SE - Sesión	**Segmentos identificados en cada SE:** Preparación (P), Evaluación en sentido estricto (E), Corrección/Calificación (C), Comunicación/Devolución (CD), Aprovechamiento (A)	
	-Sesión 1- SE1	**-Sesión 2- SE3**
	E/C	P/E/C
Finalidades	Regulación de la enseñanza Regulación del aprendizaje	
Agentes	Profesora	
Objeto	C3 y C4	C3
	Conceptos sobre tema Ciencias Naturales	
	Procedimientos para realizar un menú	
	Actitudes hacia tarea	
	Criterios de rúbrica de heteroevaluación	
	Apropiación de contenidos sobre tema de Ciencias Naturales Actitudes hacia tareas y proyecto en general	
Modo	Situaciones de evaluación auténticas y contextualizadas	
	Preguntas orales	
	Rúbrica con valoraciones cualitativas	
	Uso de Libros de texto y programa de estudio para diseño de Situaciones de Evaluación	

En cuanto al segundo tipo de SE identificado (TiSE II) –*evaluación entre alumnos*-, se presenta durante todas las sesiones y predomina, mayoritariamente, durante el proyecto pues de las doce SE identificadas, cinco de ellas pertenecen a este tipo -ver tabla 6.5-. Mediante una rúbrica, que es utilizada por uno de los integrantes de cada equipo, se valora el nivel de participación, actitudes y colaboración de los alumnos que integran dicho equipo. El alumno designado para llevar a cabo esta tarea reflexiona sobre la participación e implicación en el trabajo de cada uno de sus compañeros de grupo en función de 5 criterios (por ejemplo: *siempre proporciona ideas útiles al equipo*) y asigna una puntuación que va de 0 a 2 en cada uno de ellos.

Esta valoración se realiza en presencia del grupo de trabajo, lo que permite que los resultados sean del conocimiento inmediato de todos los involucrados. Asimismo, es interesante observar que si bien el instrumento utilizado –rúbrica de coevaluación- (ver anexo 6.4) tiene criterios que permiten medir el nivel de logro alcanzado a través de valoraciones cuantitativas, el foco de la evaluación se centra únicamente en las actitudes demostradas durante la sesión, dejando de lado los contenidos conceptuales y procedimentales.

En relación con los segmentos que configuran las 5 SE que corresponden al TiSE II hemos identificado que en el conjunto de estas SE aparecen *los segmentos de evaluación en sentido estricto, de corrección y de comunicación/devolución* que tal y como lo describimos en líneas anteriores se dirigen a la evaluación del trabajo de cada integrante del equipo por un de sus compañeros a través del instrumento seleccionado –rúbrica- y comunicar los resultados para corregir la falta de compromiso y participación durante las sesiones. Por otra parte, en la SE2 Y SE7 se identificaron *segmentos de preparación* que consisten en instrucciones que da la profesora para que por un lado los alumnos encargados de la evaluación sean más responsables del puntaje que dan a sus compañeros de equipo: *"Vamos a tomar en cuenta la participación de sus compañeros porque creo que ayer todos obtuvieron buen puntaje. Tomen en cuenta los niños que participan y el tipo de participación que hacen. Hay niños que ayer no los escuché hablar y todos tienen 10. Entonces tomen en cuenta la participación en el equipo. ¿Sí?"* y por otro, para que ofrezcan una mejor retroalimentación: *"En donde dice "observaciones van a escribir las fallas de sus compañeros".* Por último, identificamos en la SE9 un *segmento de aprovechamiento* que consistió en que los alumnos comentaran las acciones que tomarían para mejorar el trabajo del equipo en futuros proyectos.

Tabla 6.5. Características de TiSE II: evaluación entre alumnos

Dimensión/ SE –Sesión-	**Segmentos identificados en cada SE:** Preparación (P), Evaluación en sentido estricto (E), Corrección/Calificación (C), Comunicación/Devolución (CD), Aprovechamiento (A)				
	-Sesión 1- SE2	**-Sesión 2- SE4**	**-Sesión 3- SE6**	**-Sesión 4- SE7**	**-Sesión 5- SE9**
	P/E/C/CD	E/C/CD	E/C/CD	P/E/C/CD	E/C/CD/A
Finalidades	Regular el aprendizaje				
	Comunicar resultados a integrantes de equipo				
Agentes	Alumno				
Objeto	C3 y C4	C3	C1 y C3	C3	C3
	Actitudes, participación y colaboración de los integrantes del equipo durante la sesiones.				
	Estrategias de metacognición y autorregulación				
	Criterios de rúbrica de coevaluación				
	Reflexión sobre la participación y colaboración dentro de los equipos a lo largo de cada sesión				
Modo	Rúbrica con evaluaciones cuantitativas				

El TiSE III -*comprobación de lo aprendido*- se presenta en tres ocasiones durante dos sesiones diferentes -ver tabla 6.6-. En el caso de la SE5, el objetivo principal es corroborar que los alumnos se han apropiado correctamente de los contenidos conceptuales de Ciencias Naturales mediante la presentación del mapa mental -ver anexo 6.5-. Asimismo se valoran, aunque en menor medida, contenidos procedimentales durante la exposición de la información*: "Tienen que explicar la información con el apoyo del material que tienen y que elaboraron. Fuerte para que se escuche y los demás compañeros deben permanecer atentos".* En el caso de la SE8, se pretende confirmar nuevamente la adquisición de dichos contenidos conceptuales y procedimentales mediante su uso en el producto final. Los equipos exponen el menú que diseñaron indicando los alimentos que incluye cada comida, su contenido y aporte al organismo, a quién va dirigido y las razones por las que va dirigido a dicha persona -ver anexo 6.6-. Al término de cada exposición, la profesora realiza preguntas específicas para ampliar el despliegue de conocimientos adquiridos*: "¿A qué le ayudan la vitaminas a una persona obsesa?" "¿Cómo fue que elaboraron el menú?".*

En cuanto a la SE11, la profesora hace una ronda de preguntas orales sobre contenidos conceptuales para constatar por última vez que los alumnos los han aprendido*: "Voy a hacer un pequeño examen oral para ver lo que aprendieron". ¿Qué es el plato del buen comer?" "¿En cuántas partes está dividido?" "¿Qué nutrimentos contienen los cereales?".* Se utiliza la rúbrica de heteroevaluación -ver anexo 6.3- para evaluar, cualitativamente, las actitudes de los alumnos relacionadas con la participación y el trabajo en equipo durante estas tres SE, sin considerar contenidos conceptuales y procedimentales.

Hemos identificados los segmentos que configuran cada SE que pertenecen al TiSE III. En las 3 SE encontramos: segmentos de evaluación en sentido estricto y segmentos de corrección, los cuales por un lado, están orientados a confirmar que los aprendizajes pretendidos fueron adquiridos por los alumnos y por otro, a subsanar los errores que los alumnos cometieron durante las tareas establecidas en cada SE. De igual forma, encontramos que la SE5 y la SE8 se configuran igualmente por segmentos de preparación y de comunicación/devolución. En el caso de la SE5 consiste en la explicación que da la profesora a los alumnos sobre la forma en la que ella va a evaluar con la rúbrica de heteroevaluación*: "El aspecto de la participación yo ya lo he estado evaluando". "Cuando están trabajando por equipos yo paso y estoy observando sus participaciones, y las ideas que aportan".* Mientras que en la SE8 la profesora retoma la manera de hacer la coevaluación*; "Recuerden que para hacer la evaluación deben tomar en cuenta la participación y el compromiso de sus compañeros de equipos, eso es lo que ustedes evalúan también anotar las observaciones que crean importantes".* Por último, los segmentos de comunicación/devolución tienen la finalidad de ofrecer a los alumnos retroalimentación sobre la exposición del mapa mental y la presentación del menú.

Tabla 6.6. Características de TiSE III: comprobación de lo aprendido

Dimensión/ SE –Sesión-	**Segmentos identificados en cada SE:** Preparación (P), Evaluación en sentido estricto (E), Corrección/Calificación (C), Comunicación/Devolución (CD), Aprovechamiento (A)		
	-Sesión 3- SE5	**-Sesión 5- SE8**	**-Sesión 5- SE11**
	P/E/C/CD	P/E/C/CD	E/C
Finalidades		Acreditación de logro de competencias	
	Regulación de la enseñanza Regulación del aprendizaje		
		Comunicar resultados a grupo clase	
Agentes	Profesora		
Objeto	C1 y C3		
			C3
	Conceptos sobre tema Ciencias Naturales		
	Actitudes hacia tarea		
	Procedimientos para exponer el mapa mental	Procedimiento de elaboración del menú presentado	
	Criterios basados en rúbrica de heteroevaluación		
		Ejecución competente en un contexto real	
	Uso y gestión de contenidos para la elaboración de un menú Actitudes hacia las tareas y el proyecto en general		
Modo		Situaciones de evaluación auténticas y contextualizadas	
			Preguntas orales
	Rúbrica con valoraciones cualitativas		
	Uso de Libros de texto y programa de estudio para diseño de Situaciones de Evaluación		

Finalmente, en relación con el TiSE IV -*autoevaluación de lo aprendido*-, observamos que se presenta en dos ocasiones durante la última sesión -ver tabla 6.7-. En el caso de la SE10, a través de preguntas orales que realiza la profesora al grupo en general, los alumnos identifican los nuevos conocimientos que adquirieron: *"¿Qué fue lo más interesante que revisamos?" "¿Podemos elaborar un menú para nosotros para llevar una dieta equilibrada?"*. Por su parte, en la SE12 se hace uso de una rúbrica de autoevaluación -ver anexo 6.7- basada en el libro de texto de Español, que incorpora reflexiones de los alumnos sobre sus logros, dificultades y lo necesario para mejorar su proceso de aprendizaje en el futuro siendo el único instrumento que considera elementos relacionados con la asignatura de Español: *"Toma notas de la información principal que proporciona un texto". "Organizo adecuadamente la información principal de un texto".* En estas dos SE hay valoraciones cualitativas de los tres tipos de contenido.

Las 2 SE que forman parte de este TiSE III se configuran de un segmento de evaluación en sentido estricto y de manera adicional únicamente la SE5 presenta los segmentos de preparación, corrección y aprovechamiento. En el caso de del segmento de evaluación en sentido estricto, como se mencionó en la descripción de este TiSE, se centra en la valoración que los alumnos hacen de los aprendizajes que adquirieron a lo largo del proyecto. Mientras que los segmentos restantes corresponden a la autoevaluación que los alumnos hacen con ayuda de la rúbrica destinada para dicho fin. En el caso del segmento de preparación, la profesora comparte con los alumnos la forma de llevar a cabo dicha evaluación: *"Tienen que leer bien el aspecto se va a evaluar". "Hay 3 criterios de evaluación". "Les voy a explicar cada uno de ellos".* En cuanto al segmento de corrección, los alumnos identifican los aspectos a evaluar y reflexionan sobre los errores que cometieron para que, en el de aprovechamiento, señalen lo que es necesario mejorar y lo que van a hacer para mejorar su desempeño en proyectos futuros.

Tabla 6.7. Características de TiSE IV: autoevaluación de lo aprendido

Dimensión/ SE –Sesión-	**Segmentos identificados en cada SE:** Preparación (P), Evaluación en sentido estricto (E), Corrección/Calificación (C), Comunicación/Devolución (CD), Aprovechamiento (A)	
	-Sesión 5- SE10	**-Sesión 5- SE12**
	E	**P/E/C/A**
Finalidades	Regular el aprendizaje	
Agentes	Alumno	
Objeto	C3	
	Conceptos sobre tema Ciencias Naturales	
	Procedimiento para elaboración de menú para mejorar dieta	Procedimiento para seleccionar, organizar, analizar y aplicar información en elaboración del menú
	Actitudes durante el trabajo en equipo	Actitudes, logros, fallas y propuestas de mejora
	Estrategias de metacognición y autorregulación	
		Criterios en rúbrica de autoevaluación basados en programa de grado y libro de Español
	Reflexión sobre puntos fuertes y débiles en el proceso para la elaboración de un menú	
Modo	Preguntas orales con valoraciones cualitativas	Rúbrica con valoraciones cualitativas

En la tabla 6.8 presentamos los resultados revisados en este apartado del capítulo con la finalidad de que el lector tenga una mirada global de las prácticas de la evaluación de la profesora durante el desarrollo del proyecto “Hacer un menú”.

Tabla 6.8. Análisis global del proyecto "Hacer un menú"

Análisis de las situaciones de evaluación (SE) correspondientes al proyecto: *"Hacer un menú"*																											
Dimensión	**Categorías de análisis**	**Segmentos identificados en cada SE: Preparación (P), Evaluación propiamente dicha (E), Corrección/Calificación (C), Comunicación/Devolución (CD) y Aprovechamiento (A)**																									
		Sesión 1				**Sesión 2**				**Sesión 3**					**Sesión 4**			**Sesión 5**									
		SE1	**SE2**			**SE3**	**SE4**			**SE5**			**SE6**		**SE7**			**SE8**			**SE9**			**SE10**	**SE11**	**SE12**	
		TiSE I	*TiSE II*			*TiSE I*	*TiSE II*			*TiSE I*			*TiSE II*		*TiSE II*			*TiSE IV*			*TiSE II*			*TiSE III*	*TiSE I*	*TiSE III*	
		Evaluación aprendizajes previos CN	Coevaluación sesión			Evaluación aprendizajes previos CN	Coevaluación sesión			Evaluación exposición mapa mental			Coevaluación sesión		Coevaluación sesión			Evaluación menú			Coevaluación sesión			Auto-evaluación aprendido	Evaluación final contenidos	Autoevaluación sobre proyecto en general	
		E/C	**P**	**E/C**	**CD**	**E/C**	**P**	**E/C**	**CD**	**P**	**E/C**	**CD**	**E/C**	**CD**	**P**	**E/C**	**CD**	**P**	**E/C**	**CD**	**E/C**	**CD**	**A**	**E**	**E/C**	**P**	**E/C/A**
Agentes de la evaluación ¿Quién? (y ¿a quién?)	Heteroevaluación (profesora a grupo clase/equipos/alumno)	x	x			x	x			x	x	x			x			x	x	x					x	x	
	Coevaluación (alumno a compañeros de equipo)			x	x			x	x				x	x		x	x				x	x	x				
	Autoevaluación (alumno a sí mismo)																							x			x
Finalidades de la Evaluación ¿Para qué?	Acreditar el logro de competencias																		x								
	Decisiones de promoción/no promoción (acreditación)																										
	Regular la enseñanza	x				x					x									x					x		
	Regular el aprendizaje	x		x		x		x			x		x			x			x		x			x	x		x
	Comunicar a diferentes agentes [alumnos **(A)**, padres **(P)**, comunidad escolar **(CE)**]				A				A			A		A			A			A		A	A				
Objeto de la Evaluación ¿Qué?	Competencias comunicativas establecidas en Programas de estudio de Primaria	C3 y C4		C3 y C4		C3		C3			C1 y C3		C1 y C3			C3			C1 y C3		C1 y C3			C3	C3		C3
	Integración y movilización de variedad de conocimientos: conceptuales **(C)**, procedimentales **(P)** y actitudinales **(A)**	C , P, y A		A		C y A		A			C, P y A		A			A			C , P y A		A			C,P y A	C		C, P y A
	Criterios de evaluación establecidos desde aprendizajes esperados **(A)** y estándares curriculares **(E)** de planes y programas de grado y en libros de texto																										x
	Ejecución competente en contextos reales																		x								
	Nivel de logro alcanzado	x		x		x		x			x		x			x			x		x			x	x		x
Modo de la Evaluación ¿Cómo?	Uso de diversas metodologías (proyectos, casos, problemas, etc.)	Proyectos																									
	Diversidad de situaciones de evaluación ***auténticas y contextualizadas*** que impliquen la ***resolución de problemas o la elaboración de un producto***	Menú en casa y en entorno cercano																	Menú para persona con características específicas								
	Diversidad de ***instrumentos y documentos*** de evaluación para diferente tipo de contenido [portafolios **(P)**, registros observacionales **(O)**, rúbricas **(R)**, listas de cotejo **(LC)**, evidencias de la carpeta o fichero del saber **(ECFS)**, cartilla de evaluación **(CE), exámenes escritos (EE) preguntas orales PO)**] en diferentes momentos del proceso instruccional	PO R		R		PO R		R			PO R		R			R			PO R		R			PO	PO		R
	Diversidad de ***materiales*** para el diseño de situaciones [Plan de estudios **(PE)**, programas **(P)**, libros de texto **(L)**, etc.]	L y P ESP-CN 5º				L y P ESP-CN 5º					L y P ESP-CN 5º								Ly P ESP-CN 5º						L y P ESP-CN 5º		
	Uso de valoraciones cuantitativas **(Cn)** y cualitativas **(Cl)**	Cl		Cn		Cl		Cn			Cl		Cn			Cn			Cl		Cn			Cl	Cl		Cl
		Dimensión temporal																									

6.4. Implementación y caracterización del proyecto "Hacer un menú"

En cuanto a la pregunta o problema guía observamos que en la primera sesión la profesora introduce el proyecto a los alumnos a partir de una serie de preguntas: *"A ver ¿quién me dice qué es un menú?" "En su casa ¿les ponen un menú?" "¿Es la misma alimentación o los mismos menús que les debemos preparar a todas las personas por igual?"*. Posteriormente, les indica los propósitos del proyecto derivados del libro de texto de Español de quinto grado: elaborar un menú alimenticio dirigido a personas con características específicas –un niño, una mujer embarazada, etc.- y reflexionar acerca del propósito y relevancia de la información como punto de partida para la toma de decisiones. En relación con el producto final podemos afirmar que es concreto y puede ser considerado del "mundo real" ya que es un tipo de texto que es familiar para los alumnos en su contexto: *"un menú es por ejemplo cuando voy con mi familia a un restaurante y nos enseñan la carta en donde vienen los alimentos que podemos pedir para comer"*. Además, las actividades y tareas desarrolladas ayudaron a la elaboración del mismo. Por ejemplo: las preguntas y respuestas sobre los contenidos revisados de Ciencias Naturales o el análisis de un menú ya elaborado que permitió que los alumnos tuvieran un modelo específico que fue tomado como marco de referencia para elaborar los propios.

Por otro lado, y en lo que corresponde a la tercera y cuarta dimensión del ABPr –orientado a la investigación y dirigido hacia y por los alumnos- observamos que la profesora es la responsable del diseño y gestión del proyecto en general. Todas las tareas que se desarrollan así como la información utilizada son reguladas por ella con la finalidad de retomar los conocimientos previos y promover tanto el uso de los diferentes tipos de contenido –conceptuales, procedimentales y actitudinales- como la reflexión de los alumnos: "¿Por qué es importante ingerir alimentos de nuestro entorno?". *"La alimentación depende incluso de las costumbres y de las creencias religiosas… a ver… ¿un alimento característico que consumimos casi todos los mexicanos?"*. Por su parte, los alumnos participan a lo largo de todas las actividades y tareas diseñadas -elaboración y exposición del mapa mental, etc.-. De la misma forma, son los responsables de la toma de decisiones, la resolución de problemas y la gestión del trabajo en equipo promoviendo así la autorregulación a partir de rúbricas que evalúan el trabajo colaborativo diario y autoevaluaciones que permiten la posible aplicación de nuevos conocimientos en otros contextos*: "Aprendí que en el recreo no hay que comer en exceso y que hay que comer cosas nutritivas y balanceadas".*

En otro orden de ideas y en referencia a si el proyecto se desarrolla en prácticas situadas, auténticas y multidisciplinares, encontramos, en primer lugar, que hay una coordinación sistemática entre las actividades y tareas desarrolladas puesto que en al inicio se recuperan los contenidos de Ciencias Naturales para después concretarlos en un mapa mental el cual es presentado por cada equipo al resto del grupo. Posteriormente, se realiza el análisis sobre un menú ya elaborado y real con su respectiva exposición. Finalmente, los alumnos retoman toda la información revisada para elaborar el menú que va dirigido a una persona con características específicas –por ejemplo: una persona obesa o un deportista-.

Asimismo y en segundo lugar, podemos considerar que las tareas son complejas, relevantes y cercanas a la realidad de los alumnos*: "Ustedes conocen bien el plato del buen comer y saben qué alimentos les hacen bien y qué alimentos les hacen mal. Entonces, por qué a la hora del recreo yo no veo que traigan en su lunch alimentos variados y nutritivos o me los encuentro tirados en la basura".*

En tercer y último lugar, en el diseño se establece que es un proyecto para la asignatura de Español relacionado con un tema de Ciencias Naturales. Sin embargo, los contenidos revisados giraron únicamente en torno a la buena alimentación que incluye el tema del Plato del buen quedando desdibujados, a lo largo del proyecto, aquellos contenidos relacionados con lengua.

En la figura 6.3 podemos observar gráficamente el desarrollo y la evaluación del proyecto "Hacer un menú" tomando como referencia, por un lado, los diferentes TiSE así como componentes que deben estar presentes si queremos hablar del ABPr en sentido estricto que permita el desarrollo de competencias.

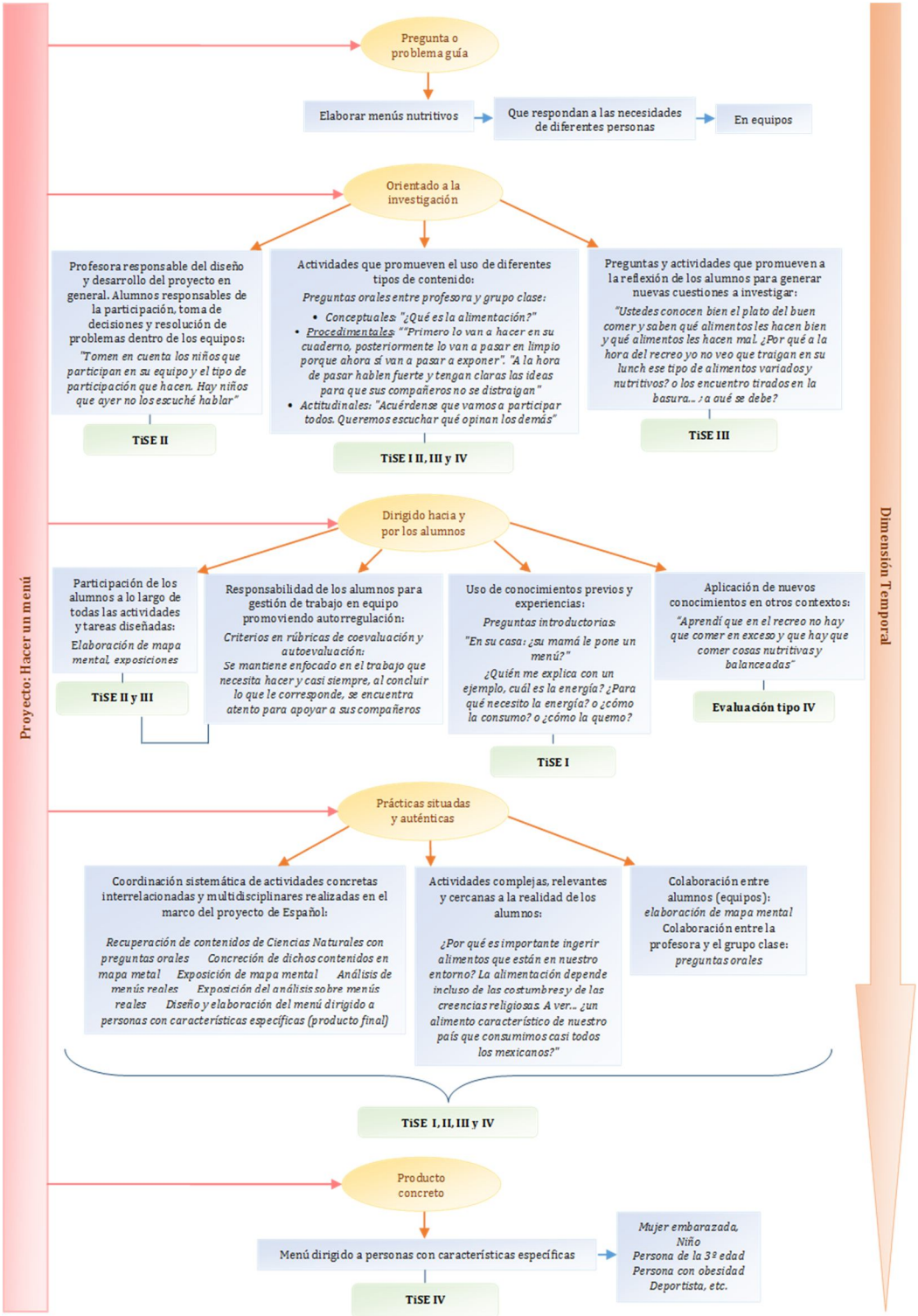


Figura 6.3. Caracterización de la evaluación en el proyecto "Hacer un menú" (Elaboración propia).

A continuación, presentamos el último capítulo, dedicado a la discusión de los resultados y a las principales conclusiones que se derivan de esta investigación.

CAPITULO VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

7.1. Discusión y conclusiones relativas a las características sobre la evaluación de competencias propuestas en los documentos generados en el marco de la RIEB

Con el fin de dar cuenta de las características sobre la evaluación de competencias propuestas en los documentos generados en el marco de la RIEB exploramos cinco documentos fundamentales que la rigen y a partir de los cuales se orienta la práctica evaluativa del profesorado en el aula: –i. Ley General de Educación (LGE/2011, de 21 de junio), ii. Normativa General de Evaluación para la Educación Básica: Acuerdo 648 (DOF, 2012), iii. Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a), iv. Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b) y v. Libros de texto de Español (SEP, 20011c)-. El análisis de dichos documentos se realizó de lo general a lo específico para identificar la forma en cómo se van concretando los lineamientos en torno a la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias, y en función de las dimensiones y categorías derivadas de nuestro marco teórico: concepto, finalidades, objeto, modo, momentos y agentes de la evaluación.

En la tabla 7.1 podemos observar tanto el objetivo perseguido como las preguntas vinculadas al mismo.

Tabla 7.1. Objetivo 1 y preguntas directrices

Objetivo 1	
Caracterizar los planteamientos sobre la evaluación de los aprendizajes vinculados a un enfoque por competencias y organizados en torno a una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos propuestos en los documentos generados en el marco de la RIEB, en el campo de formación de lenguaje y comunicación, desde los principios derivados de un modelo constructivista sociocultural y situado de la evaluación; y formular algunas orientaciones para impulsar su mejora.	
Preguntas directrices	
1.1	¿Cuáles son las características sobre la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias, en el campo de formación de lenguaje y comunicación, y su grado de concreción en los documentos generados a partir de la RIEB?
1.2	¿Qué grado de coherencia existe entre los planteamientos sobre la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias, en el campo de formación de lenguaje y comunicación, propuestos en los documentos generados a partir de la RIEB y un modelo constructivista sociocultural y situado de la evaluación?

A partir de los resultados obtenidos hemos logrado caracterizar los planteamientos sobre la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias en los diferentes documentos derivados de la RIEB– i. Ley General de Educación (LGE/2011, de 21 de junio), ii. Normativa General de Evaluación para la Educación Básica: Acuerdo 648 (DOF, 2012), iii. Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a), iv. Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b) y v. Libros de texto de Español (SEP, 20011c)-, de acuerdo con las dimensiones conceptuales del

marco de referencia. Asimismo, detectamos diferentes grados de concreción de los lineamientos sobre la evaluación en todos los documentos analizados, desde los más generales -Ley General de Educación (LGE/2011, de 21 de junio), Acuerdo 648 (DOF, 2012) y Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a)- hasta aquellos que orientan la práctica evaluativa del profesorado -Programas de Estudio y Guías del maestro (SEP, 2011b), así como el Libro de texto de Español (SEP, 2011c)-.

En cuanto al *concepto de evaluación* hemos constatado que en el Acuerdo 648 (DOF, 2012), el Plan de Estudios (SEP, 2011a) y los Programas de Estudio y Guías del Maestro(SEP, 2011b), se aprecian los elementos fundamentales del proceso evaluativo, si atendemos a las dimensiones del marco teórico asumido en este trabajo: emisión de un juicio de valor, una toma de decisiones para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, considerando también la acreditación de los aprendizajes, así como el componente comunicativo (Hadji, 1992; Mauri y Miras, 1996; Coll 2001).

En relación con las *finalidades de la evaluación*, podemos advertir en todos los documentos analizados, la presencia tanto de la función social como de la función pedagógica siendo congruente con los postulados de la CCEAE (Coll et al., 2001). De igual forma, observamos el componente comunicativo en los documentos más generales dirigido a informar a los alumnos y a los padres de familia sobre aspectos específicos de la evaluación –criterios, instrumentos, resultados a través de la Cartilla de Evaluación Básica, entre otros-. Por su parte, la concreción de dicho componente en los documentos más específicos se observa en los Programas de Estudio y Guías del Maestro a través de la Cartilla de Educación Básica mientras que en el Libro de texto de Español (SEP, 2011c) se concreta en actividades de socialización sobre los saberes desarrollados. Además cabe señalar el énfasis que se realiza en el libro de texto respecto a la reflexión de los alumnos mediante autoevaluaciones al término de cada proyecto, lo que promueve la implicación de los alumnos en los procesos de evaluación para convertirlo en un aprendiz experto y autónomo (Mauri y Rochera, 2010).

Sobre el *objeto de evaluación*, identificamos que, de manera general, los tres primeros documentos aluden a los aprendizajes esperados y competencias que se favorecen, así como a los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación como aquello que ha de ser considerado para determinar los avances de los alumnos. Lo anterior se concreta mucho más en los últimos dos documentos –Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b) y Libro de texto de Español (SEP, 2011c)- a través de la inclusión de los diferentes tipos de saberes en los aprendizajes esperados, los estándares curriculares, el nivel inicial de los alumnos. Asimismo, observamos que la ejecución competente en contextos reales únicamente se establece en el Programa de Estudio y

Guías del Maestro (SEP, 2011b) mientras que el producto final del proyecto se considera solo en el Libro de texto de Español (SEP, 2011c). Sin embargo, encontramos algunos matices que son necesarios comentar. Si bien se establecen los aprendizajes esperados como criterios para determinar el nivel de logro alcanzado, no se hace referencia a las competencias comunicativas a las que están vinculadas. Por otra parte, no hay concreción en cuanto a la evaluación integrada de los tres tipos de contenido lo cual es un aspecto fundamental de las competencias (Coll y Martin, 2006). Asimismo, hay una ausencia relacionada con la evaluación del *proceso* mediante el cual se llega al producto final, lo que es necesario considerar si se quiere observar y valorar la globalidad del proceso educativo (Mauri, 2009; Mauri y Miras, 1996).

En referencia al *modo de evaluación* podemos observar que en los tres documentos generales se hace hincapié en el uso de métodos e instrumentos tanto para la valoración del sistema educativo como para la valoración de los aprendizajes en el aula. Por su parte, el Programa de Estudios y Guías del Maestro (SEP, 2011b) concretan más este proceso al establecer el uso de valoraciones cualitativas y cuantitativas, así como la definición de los instrumentos a utilizar entre los que se incluyen –rúbricas, listas de cotejo, observaciones, entre otros (SEP, 2011a; 2011b). Sin embargo, en ninguno de los dos últimos documentos mencionados se profundiza más sobre el diseño, implementación y uso adecuado de dichos instrumentos lo que puede resultar poco orientador para los profesores.

Por otra parte, los Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b) promueven el diseño de actividades y el desarrollo de situaciones auténticas y contextualizadas en el marco del ABPr. Recordemos que los proyectos en la asignatura de Español están preestablecidos tanto en los Programas de estudio y guías del maestro (SEP, 2011b) como en los libros de esta asignatura, se desarrollan aproximadamente durante dos semanas y en cada uno de ellos se trabajan las cuatro competencias comunicativas-. En ese sentido, consideramos que el hecho de que la profesora implemente los proyectos del libro de texto en un periodo tan corto de tiempo no permite el desarrollo adecuado de las cuatro competencias comunicativas. Por otro lado, la presencia de proyectos diseñados con anticipación ocasiona que la naturaleza contextual y situada que implica la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de competencias desde nuestro marco de referencia, (Coll 2007a; Coll y Martin 2006; Díaz-Barriga, F., 2006c) quede desdibujada puesto que en este escenario se dificulta el desarrollo de situaciones que impliquen relevancia social pero sobre todo, relevancia a nivel personal, tal y como lo establecen autores como Coll (2007a), Díaz-Barriga, F. (2006c), Barron y Darling-Hammond (2008). Asimismo, el hecho de que se establezcan tipos de proyectos para las asignaturas de Español –proyectos didácticos- y Ciencias Naturales –proyectos ciudadanos, científicos y tecnológicos,- puede tener consecuencias negativas en el sentido de que

los profesores continúen centrándose en áreas específicas dejando fuera una de las características fundamentales de esta metodología instruccional como lo es su naturaleza multidisciplinar (Barron y Darling-Hammond, 2008; Díaz-Barriga, F., 2006c; LaCueva, 1998).

En correspondencia con los *momentos de evaluación*, los primeros dos documentos –Ley General de Educación (LGE/2011, de 21 de junio) y Acuerdo 648 (DOF, 2012)- se centran en evaluaciones finales–ya sea final de bimestre, final de ciclo escolar, etc.- dirigidas a acreditar el logro de los aprendizajes. Los momentos en los que se ha de evaluar a los alumnos se concretan en el Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a) y continúan con el Programa de Estudios y Guías del Maestro (SEP, 2011b), así como con el Libro de Texto de Español (SEP, 2011c). En ellos se indica que el profesorado debe evaluar el progreso de los alumnos durante todo el proceso instruccional y permitiendo la participación de los alumnos promoviendo así la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje (Allal, 1979; Mauri y Rochera, 2010). Al inicio del proyecto con la evaluación diagnóstica para recuperar conocimientos previos mientras que las valoraciones formativas siguen el proceso de aprendizaje hasta llegar a la evaluación sumativa que evalúa el conjunto de aprendizajes adquiridos (SEP, 2001; 2011b). En el caso específico del Libro de texto de Español (SEP, 2011c), la evaluación diagnóstica se concreta al comienzo de los proyectos con el apartado de "lo que conozco" y la evaluación formativa se realiza con la socialización de evidencias, productos parciales y aprendizajes adquiridos. Las finales o sumativas se llevan a cabo con el apartado de "logros del proyecto" junto con las autoevaluaciones que han de realizar los alumnos al concluir el proyecto. Lo anterior permite un mejor desempeño puesto que a partir de dichas actividades autovalorativas los alumnos logran percibir la importancia de los aprendizajes que adquieren así como del mismo proceso evaluativo (Anijovich, 2010).

Por último, encontramos que los diferentes documentos señalan diferentes *agentes* involucrados en la evaluación de los aprendizajes. En los dos primeros se establece a la Secretaría de Educación Pública Federal, así como a las autoridades educativas locales como responsables de la evaluación del sistema educativo. Asimismo, encontramos que en todos los documentos analizados el profesor es considerado como responsable del proceso evaluativo a partir de actividades de heteroevaluación. No obstante, a partir del Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a) se otorga cierto grado de responsabilidad a los alumnos mediante actividades de coevaluación y autoevaluación. Así, podríamos decir que los tres últimos documentos analizados dan cuenta de una evaluación distribuida puesto que se advierte la presencia de diversos agentes que comparten distintos grados de responsabilidad a la hora valorar los aprendizajes que se adquieren a lo largo de un proyecto Mauri y Rochera, (2010), ofreciendo una oportunidad a los alumnos de aprender a aprender (Coll, Mauri y Rochera, 2012; Martín y Moreno, 2007).

7.2. Discusión y conclusiones relativas a las características sobre la práctica evaluativa, dificultades e información sobre la RIEB percibidas por los profesores relacionados con la evaluación de competencias

Para este objetivo se aplicó un cuestionario al conjunto de profesores con la finalidad de conocer su pensamiento en torno a las características de su práctica evaluativa, las dificultades que les representa este proceso, y la información que han recibido en torno a los lineamientos sobre la valoración de aprendizajes en términos de competencias a partir de proyectos en la asignatura de Español. Este análisis fue realizado considerando las dimensiones y categorías derivadas de nuestro marco teórico: concepto, finalidades, objeto, modo, momentos y agentes de la evaluación.

En la tabla 7.2 retomamos el objetivo y sus preguntas directrices.

Tabla 7.2. Objetivo 2 y preguntas directrices

Objetivo 2	
Identificar las principales características de las prácticas de evaluación de aprendizajes en términos de competencias que los profesores de un centro de educación primaria declaran utilizar habitualmente, así como las dificultades que manifiestan tener, relacionadas con los planteamientos propuestos en el currículum generado a partir de la RIEB vinculado al Aprendizaje Basado en Proyectos, en el campo de formación de lenguaje y comunicación; y formular algunas orientaciones para impulsar su mejora.	
Preguntas directrices	
2.1	¿Cuáles son las características de las prácticas de evaluación de aprendizajes en términos de competencias que los profesores del centro manifiestan utilizar habitualmente en el campo de formación de lenguaje y comunicación?
2.2	¿Cuál es el grado de adecuación que existe entre las características de las prácticas de evaluación en términos de competencias manifestadas por los profesores del centro y los planteamientos sobre la evaluación propuestos en el currículum?
2.3	¿Cuáles son las dificultades percibidas por los profesores del centro respecto a los planteamientos sobre la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias, en el campo de formación de lenguaje y comunicación?
2.4	¿Qué relación existe entre dichas dificultades percibidas y su grado de concreción con los planteamientos sobre la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias establecidas en el currículum?
2.5	¿Qué relación existe entre dichas dificultades percibidas y por un lado, la información que tienen sobre los planteamientos relacionados con la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias y por otro lado, su enfoque evaluativo docente?

Los resultados obtenidos nos dejan entrever que los profesores de primaria manifiestan tener un alto nivel de información, una elevada comprensión y una opinión muy positiva respecto a los lineamientos alrededor de la evaluación de competencias establecidos en los documentos derivados de la RIEB: i. Ley General de Educación (LGE/2011, de 21 de junio), ii. Normativa General de Evaluación para la Educación Básica: Acuerdo 648 (DOF, 2012), iii. Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a), iv. Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b) y

v. Libros de texto de Español (SEP, 2011b). Asimismo, señalan desarrollar una práctica evaluativa congruente con dichos lineamientos aunque declaran experimentar dificultades durante su implementación.

A continuación, presentamos de forma más detallada las principales conclusiones en torno a estos tres aspectos: i. caracterización de la práctica –que incluye la concepción del profesorado sobre la evaluación y las competencias-, ii. Dificultades para implementar la evaluación en el aula y iii. Información sobre los lineamientos sobre la evaluación de aprendizajes a partir de las dimensiones teóricas que dan luz a este trabajo: concepto, finalidades, objeto, modo, momentos y agentes de la evaluación.

En cuanto al *concepto de competencia*, la información proporcionada por el profesorado indica que mientras su concepción incluye los componentes cognitivos de la competencia –uso de diversos saberes combinándolos para realizar una tarea adecuadamente en diversos contextos-, dejan de lado los componentes afectivos y motivacionales, así como los sociales. Recordemos que el aspecto actitudinal, la disposición por aprender y la solicitud y obtención de ayuda son parte fundamental de este concepto (Coll, 2007a; Coll y Martín, 2006). En ese sentido, resultaría enriquecedor que los profesores tuvieran una mejor comprensión de estos elementos de la competencia y pudiesen incorporarlos durante el desarrollo de los proyectos con el objetivo de beneficiar el aprendizaje de los alumnos a lo largo y ancho de la vida.

En relación con la concepción que los profesores tienen sobre la *evaluación* y concretamente sobre sus *finalidades,* advertimos una concordancia entre dichos elementos y lo que se establece en los documentos derivados de la RIEB -Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a), Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b). Se aprecia que el profesorado otorga la misma importancia a las dos funciones –social y pedagógica-. Asimismo, observamos un predominio del componente comunicativo de la evaluación dirigido a informar a los padres y a los propios alumnos sobre los resultados de aprendizaje.

Sin embargo, cabe señalar que estos tres elementos llegan a representar cierto nivel de dificultad para los profesores a pesar de señalar que tienen mucha información al respecto. En cuanto a la función social las problemáticas se presentan en torno a la certificación de aprendizajes y las decisiones de promoción/no promoción, mientras que en la función pedagógica se dan alrededor del uso de los resultados así como el establecimiento de criterios de evaluación. En cuanto a la dimensión comunicativa, los profesores consideran que las dificultades que presentan se relacionan con la información que han de compartir principalmente con los padres de familia -

resultados de aprendizaje, criterios, indicadores, instrumentos de evaluación, etc.-. Asimismo, se compromete la posibilidad de promover la autorregulación, pues al parecer no se comprende del todo este proceso, no se fomenta e incluso no se acepta la autoevaluación.

Las dificultades relacionadas con la función social pueden derivarse de una falta de concreción en los documentos más utilizados por los profesores puesto que si bien se establecen los lineamientos en torno a la certificación y acreditación de aprendizajes en el Acuerdo 648 (DOF, 2012) no se han identificado en los Programas de Estudios y Guías de Maestro (SEP, 2011b) ni tampoco en el Libro de texto de Español (SEP, 2011c). Por su parte, advertimos que la problemática señalada sobre la función pedagógica relacionada con el uso de los resultados para la reflexión de los alumnos puede ser el resultado de la ausencia de estrategias que permitan el uso adecuado de la información derivada de las valoraciones, dado que no se han identificado orientaciones al respecto en los documentos analizados. Por otro lado, y en relación con las dificultades manifestadas en torno al establecimiento de criterios de evaluación encontramos que dichas dificultades podrían ser consecuencia de incomprensiones por parte del profesorado vinculadas a una falta de claridad en los Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b). Este documento que orienta la práctica docente señala que dichos criterios se establecen en cada proyecto en términos de aprendizajes esperados los cuales son considerados el referente de la evaluación (SEP, 2011b). Por lo tanto, podríamos decir que aunque dicha información está al alcance de los profesores no termina de concretarse en su pensamiento. En ese sentido, sería pertinente una definición más detallada de este elemento con la finalidad de dar una mejor orientación al profesorado. Finalmente, y en lo referente a las dificultades declaradas sobre la dimensión comunicativa –información que han de compartir principalmente con los padres de familia- consideramos necesario precisar en los documentos el tipo, características, cantidad de información, así como papel de los padres de familia en el proceso evaluativo puesto que no se establece de manera concreta en el Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a) ni tampoco en los Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b).

En la información obtenida en torno al *objeto de la evaluación* se observa una adecuación entre los niveles y criterios que los profesores consideran al evaluar a sus alumnos y los lineamientos psicopedagógicos que se establecen tanto en el Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a) como en los Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b). De acuerdo con los profesores, el objeto que evalúan se concreta en los criterios establecidos en términos de aprendizajes esperados –en los que se incluyen los diferentes tipos de saberes-, los estándares curriculares, así como el nivel inicial de los alumnos y el nivel de logro alcanzado (SEP, 2011a; 2011b). Dicho nivel se utiliza con fines acreditativos considerando únicamente el producto final.

Asimismo, los profesores señalan que la información general sobre la valoración que hacen de los aprendizajes es compartida tanto con los alumnos como con los padres de familia lo que nos indica la presencia de una cultura de la evaluación (Mauri y Rochera, 2010), a pesar de que indican cierto grado de incongruencia entre lo que enseñan y terminan evaluando.

Por otro lado, y a pesar de que los profesores señalan tener conocimiento sobre el objeto de la evaluación manifiestan que las dificultades que presentan se dirigen principalmente a: la evaluación de los diferentes tipos de saberes, su evaluación integrada y la valoración de las competencias comunicativas. Dichas dificultades se relacionan con aquellos lineamientos establecidos en los Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b) y en los que identificamos una falta de concreción y definición –ver apartado 7.2-.

En cuanto a la evaluación de los diferentes tipos de saberes y su valoración integrada no se encontraron directrices en el Programa de Estudios y Guías del Maestro (SEP, 2011b). Asimismo, y a pesar que dicho documento determina los aprendizajes esperados para identificar el nivel de logro alcanzado en cada proyecto, no se hace referencia a cuáles de las cuatro competencias comunicativas se vinculan dichos aprendizajes esperados. De igual forma, hemos identificado diferencias entre el pensamiento que tienen los profesores sobre la evaluación y la caracterización que hacen de su práctica. Lo anterior probablemente se deriva de una falta de claridad en los documentos y de la necesidad de que éstos deben ser lo suficientemente prescriptivos e indicativos para que los profesores puedan aplicarlo a las prácticas de evaluación que efectivamente ponen en marcha. Si bien los profesores otorgan la misma importancia a las dos funciones de la evaluación –social y pedagógica-, así como a sus finalidades, en la descripción que hacen de su práctica indican centrarse únicamente en el producto final –sin considerar el proceso seguido- para identificar el nivel de logro alcanzado utilizándolo solo para fines acreditativos lo que indica un predominio de la función social.

Para los profesores, el *modo de la evaluación* se centra en el desarrollo de metodologías como el ABPr que involucran el diseño de situaciones/actividades auténticas y contextualizadas. Utilizan documentos derivados de la RIEB como el Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a), los Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b) y el Libro de texto de Español (SEP, 2011c) para el diseño y planeación de los proyectos. Asimismo, consideran las actividades y/o producciones que requieren del uso de la observación, desarrolladas durante la clase y que implican tanto al grupo en general como al alumno en particular. Por su parte, para la evaluación de los diversos tipos de contenido consideran adecuados los exámenes individuales escritos, las sesiones grupales de preguntas y respuestas, así como las tareas hechas en casa. Utilizan diversos

tipos de instrumentos, especialmente rúbricas y listas de cotejo, y en menor medida, los registros de observación de acuerdo con lo que establecen en el Plan de estudios de Educación Básica (SEP, 2011a) y en los Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b).

No obstante, y a pesar de que el modo en cómo los profesores dicen desarrollar la evaluación de los aprendizajes se corresponde con los lineamientos derivados de la RIEB (SEP, 2011a; 2011b), afirman tener dificultades en cuanto al uso de los instrumentos para evaluar, especialmente con las rúbricas y las pautas de observación, cuando éstas últimas son fundamentales para registrar el desarrollo de los proyectos. Lo anterior es congruente con el análisis realizado de los documentos puesto que en ellos identificamos una falta importante de concreción. Por un lado, se hace la propuesta del uso de diversos tipos de instrumentos, pero, por otro, no hay indicaciones sobre su diseño, construcción, implementación y uso. De igual manera, los profesores indican que la implementación del ABPr les representa un reto importante, especialmente, el diseño de actividades situadas. Esto es un indicativo de los dilemas en la práctica, que son resultado de la incertidumbre, singularidad y conflicto entre opciones y valores que enfrenta todo profesional tanto en los retos como en los problemas reales y que no pueden ser resueltos únicamente a partir de los textos que pretende normar la práctica, sino que tiene que apelarse a las propias competencias, a dinamizar el conocimiento en situación, crear una forma de resolver la problemática y generar un proceso de creación propia considerando la relevancia social y personal de los alumnos. De manera adicional, esto puede ser una consecuencia de ciertas incoherencias identificadas en los documentos que terminan orientado la práctica docente. Los Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b) promueven el diseño de actividades y el desarrollo de situaciones auténticas y contextualizadas en el marco del ABPr. Sin embargo, los proyectos que se desarrollan en la asignatura de Español están preestablecidos lo que limita en gran medida el desarrollo de actividades y tareas situadas con relevancia social y personal. Asimismo, los Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b) establecen diferentes tipos de proyectos de acuerdo con las asignaturas –para Español proyectos didácticos y para Ciencias Naturales proyectos científicos, ciudadanos y/o tecnológicos- lo que dificulta el desarrollo del ABPr y restringiendo las áreas de conocimiento que se abordan.

Con respecto a los *momentos de evaluación*, observamos que no se corresponde del todo con lo establecido en los lineamientos sobre la evaluación derivados de la RIEB –Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a), Programas de Estudio y Guías del Maestro (2011b). En general, los profesores se centran en evaluaciones iniciales y finales sin considerar la evaluación continua. Esto deja entrever nuevamente las diferencias que existen entre la concepción que tienen de la evaluación, así como de sus finalidades, y la práctica que desarrollan en el aula a pesar de que

afirman tener información al respecto. En ese sentido, es de esperar que las dificultades que manifiestan se relacionan con las valoraciones que han de realizar durante el desarrollo de los proyectos. A partir de esta interpretación consideramos que dicha dificultad probablemente se deriva de la ausencia de directrices detalladas en los documentos más utilizados por ellos – Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b) y Libro de texto de Español (SEP, 2011d).

Se aprecia que, en relación con los *agentes de la evaluación*, los profesores señalan ser los principales responsables de este proceso aunque consideran la participación de los alumnos para evaluar sus propios trabajos y el de sus compañeros. Ahora bien, toman en cuenta las actividades de autoevaluación sobre todo para promover que los alumnos sean conscientes sobre los aprendizajes que alcanzaron y en menor medida, para la evaluación que finalmente se termina concretando en el aula. Así, las dificultades que declara el profesorado hacen referencia a la participación de los alumnos en el proceso evaluativo. Cabe señalar que el análisis llevado sobre esta dimensión en los documentos derivados de la RIEB - Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a), Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b) y Libro de texto de Español (SEP, 2011c)- ha identificado que si bien proponen la participación de profesores y alumnos en la evaluación, no ofrecen orientaciones precisas acerca de cómo los alumnos deben participar en sus propias evaluaciones (autoevaluación) y en las de sus compañeros (coevaluaciones).

Por último, y de acuerdo con lo que indica el profesorado en torno a los factores que consideran que más obstaculizan su práctica evaluativa destacan la compresión sobre los lineamientos de la evaluación establecidos en los documentos dela RIEB lo que es congruente con los resultados obtenidos en este trabajo. De igual forma, consideran que hay ausencia de un asesoramiento especializado que permita orientar y mejorar la práctica evaluativa.

A continuación, y como paso previo a la discusión de los resultados obtenidos en el siguiente apartado presentamos el perfil de la profesora seleccionada en torno a la caracterización que hace de sus prácticas de evaluación, las dificultades para implementar dicho proceso de acuerdo con las directrices de la RIEB y la información que ha recibido al respecto. Con la finalidad de no ser exhaustivos nos centraremos únicamente en las diferencias que encontramos en función de las diferentes dimensiones puesto que tiene un perfil general muy parecido al resto de los profesores.

En cuanto a la descripción que hace de su práctica, y en específico, sobre el objeto de evaluación la profesora señala que las valoraciones que realiza se centran sobre todo en el proceso que los alumnos desarrollan durante el proyecto para construir el producto final. Asimismo, y sobre los momentos en los que evalúa, la profesora destaca que valora de manera continuada durante el

proceso instruccional. Lo anterior es un indicador de la presencia evaluaciones formativas en su práctica, siendo coherente con los lineamientos alrededor de la evaluación establecidos en el Plan de Estudios de Educación Básica (SEP, 2011a), así como los Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b).

En relación con las dificultades que la profesora manifiesta sobre las finalidades de la evaluación advertimos que éstas se vinculan a la función social puesto que señala no tener problemas con la función pedagógica. En concreto, dichas dificultades se presentan en el establecimiento de criterios de promoción/no promoción tanto para la acreditación de aprendizajes como para calificar los trabajos y/o producciones de los alumnos. Esta problemática, como se ha mencionado anteriormente, podría ser consecuencia de una ausencia en la información que se presenta en los documentos que utiliza habitualmente –Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 20110b), así como el Libro de texto de Español (SEP, 2011c)-.

7.3. Discusión y conclusiones relativas a las prácticas de evaluación de competencias de una profesora de primaria que implementa el Aprendizaje Basado en Proyectos

Recordemos que para obtener los resultados que nos permiten llegar a las conclusiones que a continuación presentamos, analizamos una secuencia didáctica en la que una profesora desarrolla un proyecto junto con sus alumnos de quinto grado de primaria titulado “Hacer un menú”. Dicho análisis fue posible gracias al modelo de análisis de las prácticas de evaluación (Coll y cols. 1998; Coll et al., 2000; Coll et al., 2012; Coll y Onrubia, 2002; Colomina et al., Colomina y Rochera, 2002; 2002; Mauri y Barberà, 2007; Mauri et al., 2002) que comporta cuatro categorías que remiten a los diferentes niveles que intervienen de una u otra forma en la configuración de estas prácticas; y son, por tanto, imprescindibles para describirlas, comprenderlas y poder valorar su alcance y limitaciones: enfoque evaluativo docente, programa de evaluación, situaciones de evaluación y tareas de evaluación.

En la tabla 7.3 presentamos nuevamente el objetivo y las preguntas relacionadas con el mismo.

Tabla 7.3. Objetivo 3 y preguntas directrices

Objetivo 3	
Identificar, describir y analizar las características de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en términos de competencias (enfoque, programa, situaciones y tareas) que realiza habitualmente en el aula una profesora de un centro de educación primaria en el campo de formación de lenguaje y comunicación en torno a una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos.	
Preguntas directrices	
3.1	¿Qué características tienen las prácticas de evaluación de aprendizajes en términos de competencias de la profesora en el campo de formación de lenguaje y comunicación, y su coherencia con un modelo constructivista sociocultural y situado?
3.2	¿Cómo se concretan las prácticas de evaluación de aprendizajes en términos de competencias de acuerdo con las características de los planteamientos establecidos en el currículum vinculado al Aprendizaje Basado en Proyectos?

En cuanto al *enfoque evaluativo*, hemos podido ubicar el pensamiento de la profesora en un *polo pedagógico puro* (Coll y Remesal, 2009) puesto que en su pensamiento otorga un énfasis relevante a la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje. La profesora considera que su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje es de guía y que su finalidad se orienta a preparar a los alumnos para que sean capaces de enfrentar y resolver los problemas que se les presenten a lo largo de la vida. Asimismo, destaca que el aprendizaje no es un proceso que se centra sólo en adquirir información y contenidos sino en ofrecer estrategias que permiten a los alumnos construir conocimiento con el fin generar de cambios en su aprendizaje. Para lograrlo, la profesora cree que debe considerar en su planeación las competencias, así como los aprendizajes esperados y la evaluación de los mismos. Con respecto a este último concepto mencionado, observamos que para la profesora la evaluación un proceso que se vincula a la enseñanza y al aprendizaje. Lo anterior nos permite advertir, por un lado, que en su pensamiento tiene incorporados los planteamientos derivados de la RIEB en torno al proceso educativo dado que así se establece en los diferentes documentos. Por otro lado, dicho pensamiento guarda congruencia con el marco teórico asumido, puesto que de acuerdo con Coll et al. (2001) la evaluación es indisociable del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a las competencias, la profesora considera que son capacidades determinantes para la vida puesto que permiten resolver problemas utilizando los conocimientos y recursos que se tienen al alcance. Cabe señalar, que si bien considera que una competencia implica el uso de conocimientos para realizar una tarea, no hace una distinción clara entre conceptos, procedimientos y actitudes. Asimismo, no considera que el solicitar y obtener ayuda, así como el interés por aprender sean parte de las competencias por lo que advertimos que los componentes afectivos y motivacionales, así como los sociales quedan desdibujados de la construcción que esta profesora hace de este concepto, y que de acuerdo con Coll (2007a) son parte constitutiva de las

competencias. Con respecto a su enseñanza y su aprendizaje, la profesora señala, en primer lugar, que su papel en este proceso es de guía otorgando a los alumnos el papel principal al promover que ellos sean los responsables de su propio proceso de aprendizaje, ofreciendo las ayudas necesarias cuando así se requiere. En segundo lugar, alrededor de la evaluación de competencias indica que es un proceso que le representa un reto, al que puede hacer frente mediante la implementación de diversas metodologías e instrumentos.

La profesora concibe la evaluación de competencias como lo que le permite obtener información para mejorar tanto el proceso de aprendizaje de sus alumnos como su práctica docente. En ese sentido, advertimos que hay un predominio de la función pedagógica en su pensamiento. De igual forma, manifiesta que la evaluación se centra tanto en el proceso que los alumnos siguen para elaborar el producto final de un proyecto, como en el nivel de logro que alcanzan al término del mismo. Lo anterior concuerda con la información proporcionada en el cuestionario y que se relaciona con la importancia que la profesora otorga a la evaluación del proceso que siguen sus alumnos para la construcción del producto final durante el desarrollo de un proyecto. Por otra parte, toma en cuenta los aprendizajes esperados establecidos para evaluar las competencias comunicativas siendo coherente con los Programas de Estudio y Guías del Maestro (SEP, 2011b).

Asimismo, indica que para evaluar hace uso de diversos instrumentos que implican valoraciones cualitativas y cuantitativas y que diseña actividades diferentes de acuerdo con los propósitos del proyecto aunque no menciona el contexto ni tampoco la relevancia social y personal que dichas actividades deberían incorporar. En consecuencia, podríamos decir que en la evaluación que la profesora dice desarrollar queda desdibujada la naturaleza contextual y situada que implica la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de competencias (Coll, 2009; Díaz-Barriga, F., 2006b; OCDE, 2016). Asimismo, menciona que evalúa continuamente durante los proyectos –tal y como lo señala en el cuestionario- y distingue tres tipos de evaluación que se desarrollan en momentos específicos en función de distintas finalidades. La evaluación diagnóstica se realiza al inicio para conocer el nivel inicial de los alumnos, la evaluación formativa desarrollada durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar incomprensiones y modificar la práctica docente mientras que la evaluación sumativa se lleva a cabo al final del proceso para identificar el nivel de logro alcanzado. Esta descripción da cuenta de una evaluación formativa tal y como lo señalan los planteamientos de la RIEB y autores como Allal, (1979), Coll et al. (2001) y Mauri y Rochera (2010). Por último, si bien la profesora evalúa los aprendizajes adquiridos, también ofrece a los alumnos oportunidades de participar en el proceso evaluativo mediante actividades de auto y coevaluación promoviendo así que los alumnos puedan aprender a aprender (Coll, Mauri y Rochera, 2012).

En relación con el *programa evaluativo* desarrollado por la profesora identificamos la ausencia de las competencias comunicativas que han de ser desarrolladas a lo largo de la primaria, las cuales aparecen en un solo proyecto aunque en el resto de planeaciones sí se establecen los aprendizajes esperados vinculados a dichas competencias. Asimismo, no fue posible identificar evaluaciones dirigidas a la acreditación del logro de competencias ni tampoco a las decisiones de promoción/no promoción.

Por otra parte, identificamos el diseño de diferentes tipos de situaciones diseñadas o *TiSED* que en su mayoría, se corresponden con aquellas que se concretan en el aula. Al igual que en las situaciones de evaluación identificadas, dichos TiSED se distinguen a partir de las finalidades a las que van dirigidas –regulación de la enseñanza y el aprendizaje- y los agentes involucrados en ellas –profesor, alumnos-.

La identificación de estos TiSED nos permite concluir que existe cierto nivel de congruencia entre la evaluación diseñada por la profesora y aquella que termina concretándose en el aula. Lo que nos muestra, por ejemplo, la evaluación continua durante todo el proyecto, así como el papel que desempeñan los alumnos en la misma, aunque no hay evidencia del seguimiento al alumno de forma individual puesto que la mayoría de las situaciones de evaluación se desarrollan a nivel grupal. Lo anterior, coincide con los resultados obtenidos en el estudio elaborado por Martínez (2014) relacionado con la evaluación de competencias en el preescolar mexicano.

Por otra parte, los resultados obtenidos nos han permitido identificar y caracterizar diferentes *situaciones y tareas de evaluación* –SE- en el caso de un proyecto de Español con contenidos de Ciencias Naturales en un aula de primaria. Asimismo, han puesto de relieve la forma en cómo se termina concretando la evaluación de la competencia comunicativa sobre el análisis de la información y el empleo del lenguaje para la toma de decisiones en las SE identificadas en este caso particular.

En primer lugar, hemos constatado cuatro tipos de SE o *TiSE* que se diferencian en función de las principales finalidades a las que van dirigidas -regular la enseñanza, el aprendizaje, acreditar el logro de competencias, etc.- y los principales agentes de la evaluación -profesor o alumnos que autoevalúan su trabajo o el de sus propios compañeros-. La identificación del conjunto de SE nos ha ofrecido un marco referente desde el que logramos tener una lectura más ajustada y precisa sobre el complejo proceso de evaluar aprendizajes en términos de competencias. Por un lado, nos permitió obtener una panorámica global de las valoraciones realizadas por la profesora, a partir

del conjunto de las distintas SE, atendiendo a la dimensión temporal en la que se ubican, pues no todas son iguales ni sirven para lo mismo. Las SE realizadas por la profesora al inicio del proyecto permiten recuperar los conocimientos previos, mientras que las SE realizadas durante el desarrollo y al final sirven para comprobar que los aprendizajes realmente han sido adquiridos. En cuanto a las que son realizadas por los alumnos pudimos observar que, a medida que avanza el proyecto y al final del mismo, se van incorporando SE para promover la reflexión y la autorregulación. Por otro lado, nos fue posible advertir cómo se incardinan las diferentes SE en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que gira en torno a un proyecto de Español, de acuerdo con los postulados teóricos que enfatizan la necesidad de interrelacionar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Coll et al., 2001; Coll et al., 2012).

En segundo lugar, y en relación con las características de la evaluación que realiza la profesora a lo largo del proyecto, podemos afirmar que existen diferentes elementos que en conjunto permiten dar cuenta de una evaluación de competencias. Así, en relación con las finalidades podemos apreciar que se dirigen, principalmente, tanto a la regulación de la enseñanza como del aprendizaje, siendo este elemento un aspecto fundamental de la evaluación de competencias (Coll et al., 2001; OCDE 2016; SEP, 2011a; 2011b) y congruente con la evaluación formativa establecida en el currículo de primaria (SEP, 2011a; 2011b). Respecto a los agentes que intervienen en ella, observamos la participación de los alumnos durante todo el proceso, especialmente, en las actividades en las que ellos valoran los aprendizajes de sus compañeros –coevaluación- y los suyos propios -autoevaluación-. Por tanto, se evidencia que no sólo la profesora evalúa sino que los alumnos contribuyen, activamente, en el proceso evaluativo asumiendo cuotas de responsabilidad mientras se promueve mayor autonomía y control sobre el aprendizaje. Desde el punto de vista del objeto, advertimos que la evaluación que lleva a cabo la profesora en el conjunto de las SE es congruente -en cierta medida- con una evaluación integrada de los tres tipos de contenido -conceptuales, procedimentales y actitudinales-, lo cual representa uno de los componentes más importantes para el desarrollo de competencias (Coll y Martín, 2006). No obstante, cabe señalar que aunque la profesora ha valorado los tres tipos, no lo ha hecho de forma integrada. Asimismo, hemos apreciado un predominio de valoraciones sobre saberes conceptuales por encima de los actitudinales y los procedimentales, corroborando la importancia que el profesorado continúa otorgando a este tipo de contenido (Gómez y Miralles, 2013; Miralles et al., 2012; Mercado y Martínez-Rizo, 2014), lo cual sigue representando un desafío pendiente en este contexto. Por otra parte, es importante destacar que no se alcanza el logro de todos los aprendizajes esperados -establecidos al inicio del proyecto- pues el foco va dirigido principalmente al tema de Ciencias Naturales, dejando de lado los contenidos de la asignatura de Español, que únicamente se retoman en la autoevaluación que realizan los alumnos en la última

sesión. En lo que se refiere al modo de evaluación, hay evidencia de actividades que parecen retomar situaciones culturales o sociales relevantes –la buena alimentación y el plato del buen comer-. En ese sentido, podemos afirmar que son -hasta cierto punto- auténticas y situadas (Ahumada, 2005; Barron y Darling-Hammond, 2008; Coll, 2007; Díaz-Barriga, F., 2006c; Díaz-Barriga, F. y Barroso, 2014; Martínez y Rochera, 2010), pues dichas actividades no llegan a problematizar la realidad personal de los alumnos haciéndolos reflexionar sobre sus propios hábitos alimenticios. En este sentido cabe señalar que la profesora no aprovecha ciertos episodios críticos relacionados con el hecho de que los alumnos tiran la comida nutritiva a la basura y en su lugar consumen alimentos "chatarra" durante el recreo. El identificar dichos episodios críticos y retomarlos como elementos nucleares hubiese permitido concretar más las tareas de evaluación y hacerlas trascendentes para los alumnos.

En tercer lugar hemos podido identificar en el desarrollo del proyecto la presencia de algunos elementos que son congruentes con aquellos que se establecen en la literatura especializada sobre el ABPr. Así, encontramos que el proyecto tiene una finalidad clara y compartida entre la profesora y los alumnos –aunque no se presenta en forma de pregunta o problema- (Blumenfeld et al., 1991; Grant, 2011; Larmer y Mergendoller, 2015) concretada en la elaboración de un producto del "mundo real": el menú (Barron y Darling-Hammond, 2008; Blumenfeld et al., 1991; F. Díaz-Barriga, F., 2006; Perrenoud, 1999; SEP, 2011b) Además, el proyecto se desarrolla en torno a actividades auténticas y situadas (Barron y Darling-Hammond, 2008; Díaz-Barriga, F., 2006) –diseñado para una persona con características específicas: mujer embarazada, deportista, etc.-. Asimismo, observamos que si bien el proyecto se orienta hacia la investigación (Perrenoud, 1999; Thomas, 2000; LaCueva, 1998) y tiene como foco a los alumnos, no está dirigido por ellos (Blumenfeld et al., 1991; Perrenoud, 1999; Thomas, 2000). En detalle, tanto la gestión como el universo de información utilizada en el proyecto es regulado por la profesora y las tareas son, en su mayoría, de ejecución y relacionadas con contenidos previamente establecidos. Al respecto, sería pertinente otorgar mayor control a los alumnos con la finalidad de posicionarlos en escenarios que les permitan tener un papel más proactivo, para no caer en el desarrollo de "falsos proyectos" en los que las actividades se establecen con anticipación y los alumnos se limitan a seguir instrucciones y actuar como asistentes en una investigación (LaCueva, 1998). También podemos destacar que dado que el proyecto termina concretándose en Ciencias Naturales y los contenidos de Español quedan desdibujados no puede considerarse de naturaleza multidisciplinar (Barron y Darling-Hammond, 2008; Díaz-Barriga, F., 2006; SEP, 2011b).

7.4. Orientaciones y recomendaciones para la mejora de las prácticas de evaluación de competencias en la primaria mexicana

Como parte de las finalidades de este trabajo presentamos algunas orientaciones y recomendaciones para la mejora de las prácticas de evaluación en la educación primaria mexicana que se desprenden de los resultados de este trabajo. Recordemos que Ruíz Cuellar (2012) hace hincapié en que el proceso de transformación educativa recae en la implementación que el profesorado hace de ella. Lo anterior adquiere una mayor relevancia con la inminente introducción del Nuevo Modelo Educativo programado para el ciclo escolar 2018-2019.

En primer lugar, consideramos importante la definición de aprendizajes esperados para cada una de las competencias específicas del campo de formación de lenguaje y comunicación y que, al mismo tiempo, den cuenta de los diferentes niveles de logro alcanzados por los alumnos. Tal y como se presentan en el Programa de Estudios y Guías del Maestro dichos niveles de logro no proporcionan la información suficiente que permita que el profesorado tenga claridad con respecto a este componente fundamental de la RIEB para poderlo utilizar en su práctica evaluativa.

En segundo lugar, sería pertinente proporcionar a los profesores pautas de actuación sobre el uso de los resultados derivados de las evaluaciones para promover la reflexión de los alumnos. Si bien las directrices derivadas de la RIEB hacen referencia a aspectos fundamentales de la evaluación como lo es el uso de los resultados con fines de regulación del aprendizaje, en los documentos no se logra identificar información más detallada. Si lo que se busca es que los alumnos aprendan a lo largo y ancho de la vida es fundamental que reflexionen sobre su proceso de aprendizaje

En tercer lugar, creemos que una mayor precisión en cuanto al diseño, construcción y uso adecuado de los instrumentos que los profesores utilizan para observar el desempeño de los alumnos durante el desarrollo de los proyectos beneficiaría enormemente su práctica docente. Detectamos que este vacío representa dificultades al profesorado lo que en cierta forma puede llegar a limitar su trabajo diario y tener consecuencias en la ayuda a la adquisición de aprendizajes de los alumnos.

En cuarto lugar, sugerimos dejar de lado el preestablecimiento de proyectos, así como su tipificación pues en cierta medida se restringe el desarrollo de competencias. Por un lado, no permiten definir contextos de prácticas socioculturalmente relevantes y, por otro lado, se pierde la interrelación de áreas de conocimiento puesto que los tipos de proyectos se circunscriben a asignaturas específicas, cuando uno de los elementos fundamentales de esta metodología es la

multidisciplinariedad. Asimismo, para su desarrollo pueden proporcionarse sugerencias y opciones -desde el conocimiento de la realidad de los niños mexicanos- pero con una gran apertura a la construcción conjunta del profesor con los alumnos, y con la perspectiva de que es muy importante educarlos en el ABPr, no en el seguimiento de instrucciones y tareas que no implican la gestión genuina de un proyecto.

En quinto lugar, sería oportuno otorgar mayor control a los alumnos durante los proyectos con la finalidad de posicionarlos en escenarios que les permitan tener un papel más proactivo, para no caer en el desarrollo de "falsos proyectos" en los que las actividades se establecen con anticipación y los alumnos se limitan a seguir instrucciones y actuar como asistentes en una investigación (LaCueva, 1998).

En sexto lugar, sería fundamental un asesoramiento y una formación continua del profesorado –a nivel de sistema y de centro educativo- que incida tanto en su pensamiento docente como en su quehacer diario con la finalidad de transformar sus prácticas de forma paulatina. Es necesario que las capacitaciones sean impartidas por personal especializado que cubran sus necesidades reales y que fomenten una mayor autonomía para generar actuaciones que beneficien el trabajo en el aula. Asimismo, dicho asesoramiento debe promover la formación de profesores que sean capaces de cuestionar y ajustar a su realidad las propuestas derivadas de la reforma educativa. En este sentido, y como indica Fortoul (2014), son requeridas diversas estrategias de formación para lograr una transformación real del quehacer docente.

En séptimo lugar, es necesario que durante la evaluación de los aprendizajes los profesores promuevan la reflexión de los alumnos considerando las autoevaluaciones como un referente con dispositivos efectivos y adecuados –como por ejemplo: rúbricas, listas de cotejo, diarios de estudiante, etc.-. La participación de los alumnos en este proceso es muy provechosa pues aumenta su comprensión y la responsabilidad que han de tener frente su propio proceso de aprendizaje y proporciona a los profesores información útil para mejorar su práctica diaria.

7.5. Aportaciones, limitaciones y trabajos futuros

La presente investigación nos ha permitido obtener evidencia empírica para comprender la forma en la que se lleva a cabo la evaluación de aprendizajes -en términos de competencias y a partir de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos- en la educación primaria mexicana enmarcada en una reforma educativa. Lo anterior fue posible gracias a un modelo de análisis que ha demostrado su viabilidad y capacidad para profundizar en un proceso tan complejo como lo es

la evaluación de aprendizajes en diferentes niveles académicos y contextos socioeducativos. Este modelo fue desarrollado inicialmente para identificar los recursos y las dificultades presentadas por los profesores de educación primaria y secundaria obligatoria en España a partir de la implementación de la L.O.G.S.E. Posteriormente dicho modelo fue adaptado para un estudio contextualizado en la ciudad de México con la finalidad de dar cuenta de las prácticas de evaluación de competencias que se concretan en el nivel de preescolar.

Además, los resultados ponen de relieve el interés de habernos aproximado a la comprensión de cómo se van concretando las orientaciones sobre la evaluación de los aprendizajes en un currículo basado en competencias a lo largo de los diferentes niveles de configuración de la práctica, entendidos desde un marco teórico y metodológico constructivista de naturaleza sociocultural y situada. Considerando los diferentes niveles hemos podido identificar algunas de las dificultades a las que se ha enfrentado el profesorado a la hora de tener en cuenta los elementos fundamentales de la evaluación de competencias e implementarlos en su práctica de evaluación cotidiana en el marco del desarrollo del Aprendizaje Basado en Proyectos. Ello nos ha dado la oportunidad de reconocer aquellos núcleos de mejora entendidos como áreas de oportunidad para mejorar las condiciones que ayude al profesorado a diseñar e implementar prácticas de evaluación de aprendizajes que sean complejas y contextualizadas desde el punto de vista social y personal.

Igualmente, este trabajo aporta información sobre las prácticas de evaluación en términos de competencias en un nivel educativo que es parte esencial de la educación básica en México como lo es la primaria puesto que en ella se adquieren aprendizajes que son considerados básicos imprescindibles (Coll, 2004; 2006) y que constituyen la base para niveles posteriores.

Por otro lado, proporciona información sobre las posibilidades y dificultades alrededor del Aprendizaje Basado en Proyectos como una metodología instruccional idónea para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de competencias (Barron y Darling-Hammond, 2008; Díaz-Barriga, F., 2006b; 2006c; Perrenoud, 1999), así como aquellos elementos que es necesario considerar en el contexto de la educación primaria mexicana para su implementación y desarrollo. Asimismo, logramos captar la complejidad de la evaluación de competencias y su incardinación en el proceso de enseñanza y aprendizaje durante el desarrollo de un proyecto identificando así tipos de situaciones de evaluación específicas que de alguna u otra forma dan cuenta de los aprendizajes adquiridos por los alumnos.

Asimismo, este trabajo aporta diferentes tipos de situaciones de evaluación TiSE que pueden ser utilizados para organizar de mejor forma la práctica evaluativa en el aula. Por último, se generaron

producciones -pautas, esquemas, etc.- que podrían ser utilizados como dispositivos didácticos para la formación de docentes y estudiantes. Un ejemplo de lo anterior es la figura 6.2 en la que se establecen los diferentes componentes del ABPr junto con los diferentes TiSE que pueden ser desarrollados a lo largo de un proyecto.

Es necesario mencionar que la principal limitación de esta investigación es la generalización de resultados como consecuencia de su naturaleza cualitativa y por el hecho de ser un estudio de caso, tanto en lo que respecta al centro escogido para detectar las características, las dificultades e información del profesorado, como en relación con el caso seleccionado para el estudio en profundidad de las prácticas evaluativas implementadas en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Resulta fundamental que se continúe indagando en este tema, incorporando otras características –tales como distintos grados, diferentes asignaturas, otros niveles educativos, otros centros y otros profesores, etc.- que nos permitan centrar la mirada en aquellas áreas de oportunidad que mejoren continuamente la educación básica en México.

Las investigaciones futuras deberían girar alrededor del pensamiento del profesorado sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación y su concreción en el aula a partir de procesos de reforma como lo es el Nuevo Modelo Educativo previsto para su implantación a partir del 2018. Es importante que ante este nuevo cambio los profesores no se queden únicamente con el discurso oficial sino que realmente haya una implementación adecuada tal y como lo mencionan Cossío y Hernández (2016) en su estudio. Asimismo, habría que hacer estudios relacionados con el asesoramiento psicopedagógico que se imparte al profesorado puesto que ante un cambio curricular como la RIEB o el Nuevo Modelo Educativo es necesario que las capacitaciones se orienten a la adquisición de nuevos conocimientos y competencias para lograr un mayor impacto en los aprendizajes de los alumnos y así mejorar la calidad del sistema de educación (Ruíz Cuellar, 2012). Las investigaciones en este ámbito deberían estar dirigidas tanto a detectar las necesidades específicas manifestadas por los profesores y a constatar su utilidad en la práctica habitual de los mismos. Asimismo, sería interesante indagar en cómo el nivel educativo del profesorado influye tanto en su práctica como en la disposición que presentan para la formación continua. De acuerdo con Alonso, Giménez y Fernández-Río (2015) la formación del profesorado condiciona el trabajo de aula con un enfoque por competencias.

7.6. Una síntesis general

En definitiva, este estudio nos ha permitido comprender cómo se lleva a cabo la evaluación de competencias a partir de la implementación de la reforma educativa –RIEB- en una escuela primaria de México bajo la luz de un marco teórico y metodológico constructivista de naturaleza sociocultural y situado. Gracias a un modelo de análisis que considera cuatro ámbitos de indagación esenciales para capturar la dinámica de las prácticas evaluativas atendiendo a la dimensión temporal hemos podido constatar, por un lado, que en la práctica de la profesora existen diferentes elementos constitutivos que se corresponden con una evaluación de competencias. Por otro lado, hemos identificado algunos hilos de los cuales tirar que podrían beneficiar el trabajo del profesorado en el aula –uso de episodios críticos, evaluación integrada- y, en consecuencia, la calidad de los aprendizajes que adquieren sus alumnos. Además, los diferentes análisis realizados –documentos que rigen la educación en México, el enfoque evaluativo de un conjunto de profesores de primaria y la práctica real de una profesora mientras desarrolla un proyecto con sus alumnos- nos han permitido entender, por un lado, la forma en cómo se van concretando los planteamientos sobre la evaluación de los aprendizajes derivados de un currículo basado en competencias y en torno al ABPr en los diferentes niveles de configuración de la práctica. Por otro lado, hemos logrado detectar las principales dificultades del profesorado al desarrollar su práctica evaluativa así como el grado de información que han recibido desde la implementación de la RIEB.

A continuación presentamos las principales conclusiones derivadas de esta investigación. En relación con el primer objetivo dirigido a la caracterización de los planteamientos sobre la evaluación de competencias establecida en los documentos derivados de la RIEB:

- Las características de los planteamientos sobre la evaluación de los aprendizajes RIEB en términos de competencias tienen cierto nivel de coherencia con un modelo constructivista de naturaleza sociocultural y situado de acuerdo con las dimensiones teóricas asumidas en este trabajo. Los lineamientos establecidos dan cuenta de una evaluación que se caracteriza por ser continua, reguladora, distribuida, mediada por instrumentos y auténtica en el sentido de considerar actividades que tengan relevancia social. No obstante, sería necesario y fundamental tomar en cuenta de igual forma la relevancia personal de las actividades evaluativas diseñadas en los libros de texto. En ese sentido, los proyectos preestablecidos limitan, hasta cierto punto, la potencialidad del ABPr puesto que su desarrollo no permite un grado de autenticidad elevado en las actividades que desarrollan los alumnos tanto a nivel social como personal.

- Existencia de diferentes grados de concreción en los documentos que rigen la RIEB que no siempre son suficientemente orientadores para la práctica evaluativa del profesorado, en especial, en los documentos que son más utilizados por el profesorado -Programas de Estudio y Guías del Maestro y el Libro de texto de Español-. En dichos documentos se constata una ausencia de guías claras y precisas relacionadas, por ejemplo, con el diseño y uso de los diferentes instrumentos de evaluación, la implementación del ABPr y los aprendizajes esperados vinculados a cada una de las cuatro competencias comunicativas que han de desarrollarse durante el nivel de primaria. Asimismo, no hay directrices que permitan a los profesores una evaluación integrada de los tres tipos de contenido.

En cuanto al segundo objetivo de investigación dirigido a caracterizar la práctica evaluativa declarada por los profesores de una escuela primaria pública, sus dificultades y la información recibida a partir de la RIEB:

- La caracterización que los profesores hacen de su práctica evaluativa guarda estrecha relación con los lineamientos establecidos en los documentos derivados de la RIEB. En ese sentido, podemos decir que tienen un manejo del discurso oficial adecuado y congruente con lo que se establece en los principales documentos que rigen la educación en México –los cuales fueron analizados para dar cuenta del primer objetivo-. De acuerdo con lo que manifiestan los profesores, observamos que si bien tienen presente el elemento cognitivo de las competencias hay una ausencia de los componentes sociales, afectivos y motivacionales de la construcción que hacen de este concepto. Asimismo, declaran otorgar una importancia relevante a las dos funciones de la evaluación –social y pedagógica- y al componente comunicativo de la misma. Consideran los aprendizajes esperados como criterios para evaluar los proyectos mientras desarrollan actividades auténticas y contextualizadas las cuales evalúan principalmente a través de la observación; si bien hacen uso de diversos instrumentos siendo la rúbricas las más utilizadas y en menor medida las pautas de observación. Por otra parte, los profesores indican que llevan a cabo el desarrollo de evaluaciones en diferente momentos del proceso instruccional, siendo las dirigidas a la función social las que predominan por encima de las pedagógicas. Sin embargo, al responder sobre las funciones de la evaluación consideran que ambas funciones tienen la misma importancia. De igual forma y de acuerdo con el conjunto de profesores, si bien los alumnos tienen presencia durante la evaluación de aprendizajes son ellos quienes continúan teniendo el control del proceso. Por último, consideran que hay factores que obstaculizan su práctica diaria como la falta de asesoramiento e instrumentos

adecuados para evaluar, materiales didácticos que pueden ser incoherentes con la RIEB y condiciones laborales poco satisfactorias.

- La información recibida respecto a los planteamientos alrededor de la evaluación de competencias establecidas en los documentos más utilizados –Programas de Estudio y Guías del Maestro y el Libro de texto de Español- es considerada por los profesores como adecuada, suficiente y comprensible. Sin embargo, como hemos podido advertir en los resultados, el profesorado manifiesta dificultades que bien podrían tener su origen en una importante falta de concreción en los lineamientos dichos documentos. Entre las dificultades más relevantes declaradas por los profesores encontramos aquellas relacionadas con el diseño y uso de los instrumentos para evaluar las actividades que integran los proyectos, en especial, para el diseño de rúbricas y pautas de observación. Si consideramos que el profesorado señala hacer uso principalmente de la observación para evaluar a los alumnos es fundamental la presencia de orientaciones al respecto. En los documentos únicamente se señalan las pautas de observación como una de las diferentes herramientas que pueden ser utilizadas para valorar los aprendizajes en el aula sin proporcionar más información que permita su diseño y uso adecuado.

Por último, y en torno al tercer objetivo que hace referencia a las características de la práctica evaluativa real de una profesora durante el desarrollo de un proyecto en la asignatura de Español vinculado a un tema de Ciencias Naturales:

- La profesora tiene un enfoque evaluativo que se ubica en el polo pedagógico puro puesto que otorga un énfasis relevante a la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Considera que su papel en el aula es de guía y se orienta a preparar a los alumnos para que sean capaces de enfrentar y resolver problemas durante su vida. Asimismo, concibe el aprendizaje como un proceso en el que los alumnos adquieren estrategias que les permiten construir conocimiento.

- Hay cierto nivel de coherencia entre los tipos de situaciones de evaluación diseñadas por la profesora –*TiSED*- durante el desarrollo de un proyecto y aquellas que se terminan concretando en el aula. Se observan características similares en todos los programas de evaluación analizados, por ejemplo, la evaluación continua, papel de los alumnos, distribución de actividades etc. Sin embargo, hay ausencias importantes como la referencia a las competencias comunicativas y a evaluaciones dirigidas a la certificación de aprendizajes.

- La profesora implementa cuatro diferentes tipos de situaciones de evaluación en el aula – *TiSE*- que se determinan a partir de las finalidades a las que se orientan y los agentes que intervienen en ellas*: recuperación de conocimientos previos, evaluación entre alumnos, comprobación de lo aprendido y autoevaluación de lo aprendido.* La identificación de estos TiSE nos ha proporcionado un marco referente desde el que logramos tener una lectura más ajustada y precisa sobre el complejo proceso de evaluar aprendizajes en términos de competencias. En concreto, nos ha permitido obtener una panorámica global de las valoraciones realizadas por la profesora, a partir del conjunto de las distintas situaciones de evaluación atendiendo a la dimensión temporal en la que se ubican, pues no todas son iguales ni sirven para lo mismo.

- Se advierte cómo se incardinan las diferentes situaciones de evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que gira en torno a un proyecto de Español, de acuerdo con los postulados teóricos que enfatizan la necesidad de interrelacionar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Durante el proyecto se pueden observar actividades de evaluación que son al mismo tiempo actividades de aprendizaje, siendo un ejemplo de ello la elaboración y exposición del mapa mental y el producto final –menú alimenticio dirigido a una persona con características específicas-.

- El proyecto desarrollado presenta algunos de los elementos que son congruentes con la literatura especializada sobre el ABPr -pregunta guía, el desarrollo del producto final y la coordinación sistemática de actividades multidisciplinares-. No obstante, si bien se orienta a la investigación y se dirige hacia los alumnos no está dirigido *por ellos* puesto que se observa que la profesora es la responsable del diseño y su gestión. Es importante resaltar que aunque el proyecto se desarrolla para la asignatura de Español los contenidos revisados giran únicamente en torno al tema de Ciencias Naturales quedando desdibujados aquellos contenidos relacionados con la lengua. En este sentido sería pertinente un asesoramiento y orientación adecuados que permitan una óptima implementación de esta metodología de enseñanza.

.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, K., Irigoyen, J., Jiménez, M., y Noriega, J. (2012). Educación basada en competencias: consideraciones sobre la percepción del docente. *Revista de Educación y Desarrollo, 20,* 4-17. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Acuna.pdf

Adderley, K., Askurin, C., Bradbury, P., Freeman J., Goodlad, S., Greene, J., Jenkins, D., Rae, J., y Uren, O. (1975). *Project methods in higher education. Working party on teaching methods: Techniques group.* London: Society for Research into Higher Education.

Akinoglu, O. (2008). Assessment of the inquiry-based project application in science education upon Turkish science teachers' perspectives. *Education*, *129* (2), 202–216. Recuperado de http://go.galegroup.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA190331793&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=fulltext&issn=00131172&p=AONE&sw=w&authCount=1&isAnonymousEntry=true

Allal, L. (1979). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y Aprendizaje, 11*, 4-22. doi: 10.1080/02103702.1980.10821803

Alonso, D. M., Giménez, A. M., & Fernández-Río, F. J. (2015). Análisis y valoración del proceso de incorporación de las Competencias Básicas en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, *33*(1), 233-246. Recuperado de http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/183841/170891

Álvarez, I. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educacional, 45,* 45-68. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100004

Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En Anijovich, R. (Comp.). *La evaluación significativa* (pp. 129-149). Argentina: Paidós.

Ashford-Rowe, K., Herrington, J., y Brown, C. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *39*(2), 205-222. doi: 10.1080/02602938.2013.819566

Baartman, L., Bastiaens, T., Kirschner, P. y Van der Vleuten, C. (2006). The wheel of competency assessment: presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation, 32*, 156-170. doi: 10.1016/j.stueduc.2006.04.006

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa: La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, *24* (98), 57-75. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209805

Barron, B. y Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning. Book Excerpt.* George Lucas Educational Foundation. Recuperado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539399.pdf

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83*(2), 39-43. doi: 10.1080/00098650903505415

Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., y Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, *26*(3-4), 369–398. doi: 10.1080/00461520.1991.9653139

Bradley-Levine, J. y Mosier, G. (2014). Literature review on project-based learning. *Center for Excellence in Leadership for Learning*, *University of Indianapolis.* Recuperado de http://cell.uindy.edu/wp -content/uploads/2014/07/PBL-Lit-Review_Jan14.2014.pdf

Bradley-Levine, Jill; Berghoff, Beth; Seybold, Joy; Sever, Rachel; Blackwell, Susan y Smiley, Azure (2010). *What teachers and administrators «need to know» about project-based learning implementation*, Annual Meeting of the American Educational Research Association. Denver, Colorado. Recuperado de http://bie.org/images/uploads/general/f62b6f4a82550f408c7a9f6518dc5c3c.pdf

Brown, J., Collins, A., y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, *18*(1), 32-42. Recuperado de https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Situated%20Cognition.pdf

Brown, G., y Remesal, A. (2012). Prospective teachers' conceptions of assessment: a cross-cultural comparison. *The Spanish Journal of Psychology, 15* (1), 75-89. doi: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37286

Bruer, J.T. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula.* Barcelona: Paidós.

Cano, E. (Coord.) (2011), *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos en educación superior*. Barcelona: Laertes.

Castro, C. M. y Balcázar, A.T. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos para el Desarrollo de Competencias. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, *1*(4). Recuperado de http://cenid.org.mx/memorias/ctes/index.php/ctes/article/viewFile/205/196

Clark, B. (2017). Project Based Learning: Assessing and Measuring Student Participation. *Research and Evaluation in Literacy*, 39. Recuperado de http://digitalcommons.unl.edu/cehsgpirw/39

Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje, 11*(41), 131-142. doi: 10.1080/02103702.1988.10822196

Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación.* Barcelona: Barcanova

Coll, C. (1994). El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. *Tecnología y Comunicación Educativas, 24,* 3-29. Recuperado de http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2599

Coll, C. (1997). La construcció del coneixement a l'escola: cap a l'elaboració d'un marc de referència per a l'educació escolar. En C. Coll (Coord.), *Psicologia de la instrucció* (pp. 427-503). Barcelona: Ediuoc.

Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 15- 24). Barcelona: ICE-HORSORI.

Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 147-186). Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C. (2004). Redefinir lo básico en la educación básica. *Cuadernos de Pedagogía, 339*(10), 80-84. Recuperado de http://rubenama.com/historia_unam/lecturas/Coll_redefinir_basico.pdf

Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8*(1). Recuperado de http://redie.uabc.mx/redie/article/view/139

Coll, C. (2007a). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa, 161,* 34-39. Recuperado de http://www.grao.com/revistas/aula/161-lengua-y-expresion-plastica--las-competencias-en-la-educacion-escolar/las-competencias-en-la-educacion-escolar-algo-mas-que-una-moda-y-mucho-menos-que-un-remedio

Coll, C. (2007b). El projecte Bàsic: competències bàsiques i sabers fonamentals. A C. Coll (director), M. Alegre, M. Essomba, R. Manzano, Ma. Masip y J. Palou. *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar* (pp. 20-34). Barcelona: Editorial Mediterrània, SL.

Coll, C. (2007c). Competencias clave, Competencias Básicas: Una encrucijada para la educación escolar. *Cuadernos de Pedagogía, 370*, 19-23. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Cesar_Coll/publication/39221483_Una_encrucijada_para_la_educacion_escolar/links/0deec51a375e6b1aec000000.pdf

Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar. Conferencia magistral presentada en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Veracruz, México. 21-25 septiembre de 2009. Recuperado de http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC_COMIE09.pdf

Coll, C., Barberá, E. y Onrubia J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje, 23*(90), 111-132. doi: 10.1174/021037000760087991

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje, 15*(59-60), 189-232. doi: 10.1080/02103702.1992.10822356

Coll, C. y cols. (1998). Proyecto: *Actividad conjunta, estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares,* subvencionado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica del M.E.C. (PB95-1032).

Coll, C. y Martín, E. (2003). La educación escolar y el desarrollo de las capacidades. En E. Martín y C. Coll. *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza.* (pp. 13-57). Barcelona: Edebé.

Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*, *3*, 6-73. Recuperado de http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/580807/mod_resource/content/1/COLL%20y%20MART%C3%8DN%20Vigencia%20de%20debate%20curricular%20Aprendizajes%20b%C3%A1sicos%20competencias%20y%20est%C3%A1ndares.pdf

Coll, C. y Martín, E. (2013). Curriculum Reforms and the Field of Curriculum in Spain. To be published in W. F. Pinar (Ed.) *International Handbook of Curriculum Research, 2nd edition* (pp. 445-465). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Coll, C., Martín, E., y Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 147-186). Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C., Mauri, T., y Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 16*(1), 49-59. Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART4.pdf

Coll, C., y Onrubia, J. (1999a). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Coll (Coord.). *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 141-168). Barcelona: ICE/HORSORI.

Coll, C., y Onrubia, J. (1999b). L'observació i anàlisi dels processos instruccionales des d'una perspectiva constructivista. En C. Coll (Coord.), *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar* (pp. 113-172). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Coll, C., y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía, 318,* 50-54. Recuperado de http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/CC_JO_EvaluarEscuelaTodos_02.pdf

Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación, 346,* 33-70. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Cesar_Coll/publication/298858599_Supporting_learning_in_educational_contexts_The_exercise_of_educational_influence_and_the_analysis_of_teaching/links/56f94be108ae38d710a2fcf0.pdf

Coll, C., y Remesal, A. (2009). Concepciones del profesorado de matemáticas acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje en la educación obligatoria. *Infancia y aprendizaje*, *32*(3), 391-404. doi: 10.1174/021037009788964187

Coll, C., Rochera, M.J., y Onrubia, J. (2009). De la evaluación continuada hacia la autorregulación del aprendizaje. Algunos criterios y propuestas en la enseñanza superior. En M. Castelló (Coord.), *Tendencias actuales de la investigación sobre evaluación auténtica en secundaria y universidad* (pp.117-143). Barcelona: Edebé.

Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010.Grupo de trabajo B. Competencias clave. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

Colomina, R., y Rochera, M. J. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuadernos de Pedagogía, 318,* 56-62. Recuperado de http://www.educantabria.es/docs/recursos/plan_de_refuerzo/acompanantes/ayudaeducativa.pdf

Colomina, R., Rochera, M. J., y Barberà, E. (2002). La evaluación de los aprendizajes en matemáticas no comienza ni termina con las tareas de evaluación. *Uno Revista de Didáctica de las Matemáticas,* (30), 102-113. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=260160

Cossío, E. F., y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, *21*(71), 1135-1164. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n71/1405-6666-rmie-21-71-01135.pdf

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Darling-Hammond, L., Ancess, J., y Falk, B. (1995). *Authentic Assessment in Action: Studies of Schools and Students at Work.* NY: Teachers College Press.

Darling-Hammond, L., y Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education, 16,* 523-545. doi: 10.1016/S0742-051X(00)00015-9

Delors, J. (1996). Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro. *Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Derry, S., Levin, J., y Schauble, L. (1995), Stimulating statistical thinking through situated simulations. *Teaching of Psychology, 22*(1), 51-57. doi: 10.1207/s15328023top2201_16

Díaz-Barriga, A. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de educación*, *25*, 17-41. Recuperado de http://rieoei.org/rie25a01.htm

Díaz-Barriga, F. (2006a). Principios educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada. En F. Díaz-Barriga. *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida* (pp. 1-28). México: McGraw-Hill Interamericana.

Díaz-Barriga, F. (2006b). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En F. Díaz-Barriga. *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida* (pp. 125-163). México: McGraw-Hill Interamericana.

Díaz-Barriga, F. (2006c). La conducción de la Enseñanza mediante proyectos situados. En F. Díaz-Barriga. *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. (pp. 29-59) México: McGraw-Hill Interamericana.

Díaz-Barriga, F., y Barroso, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de Educación Básica en México. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, 53*(1), 36-56. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700004

Díaz-Barriga, F., y Hernández G. (2010). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Real Academia Española (05 de junio de 2017). *Diccionario de la lengua Española.* Recuperado de http://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL

DOF (2012). *Acuerdo Número 648 por el que se Establecen Normas Generales para la Evaluación, Acreditación, Promoción y Certificación en la Educación Básica,* Diario Oficial de la Federación, México, 17 de agosto de 2012.

Dole, S., Bloom, L. y Kowalske, K. (2016). Transforming Pedagogy: Changing Perspectives from Teacher-Centered to Learner-Centered. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 10*(1). Recuperado de http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1538&context=ijpbl

Education Commission. (2000). *Learning for life, learning through life: Reform proposal for the education system in Hong Kong*. Hong Kong: Government Printer.

Edutopia (2011). *Top Ten Tips for Assessing Project-Based learning.* Recuperado de https://www.edutopia.org/10-tips-assessment-project-based-learning-resource-guide

English, M. C., y Kitsantas, A. (2013). Supporting Student Self-Regulated Learning in Problem- and Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 128-150. doi: 10.7771/1541-5015.1339

Erikson F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M.C. Wittrock. *Handbook of research on teaching* (pp.162-213). Nueva York, McMillan.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fortoul, B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. *Perfiles educativos*, *36*(143), 46-55. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982014000100021&script=sci_arttext&tlng=en

García, M., y Villalobos, E. (2012). La educación basada en competencias. Una evaluación desde la mirada de los docentes educación primaria, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *42*(1), 11-24. Recuperado de http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_2012_1_02.pdf

Gómez, J., y Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación*, *24* (1), 91-121. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41193/39394

Grant, M. (2011). Learning, beliefs, and products: Students' perspectives with project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 5*(2), 37-69. Recuperado de doi: https://dx.doi.org/10.7771/1541-5015.1254

Grant, M. M., y Branch, R. M. (2005). Project-based learning in a middle school: Tracing abilities through the artifacts of learning. *Journal of Research on Technology in Education*, *38*(1), 65-98. doi: 10.1080/15391523.2005.10782450

Grant, M. M., y Hill, J. R. (2006). Weighing the risks with the rewards: Implementing student centered pedagogy within high-stakes testing. In R. Lambert & C. McCarthy (Eds.), *Understanding teacher stress in an age of accountability* (pp. 19–42). Greenwich, CT: Information Age Press.

Gulikers, J., Bastian, J., y Kirschner, A. (2004). Perceptions of authentic assessment. Five dimensions of authenticity. *Paper presented at the second biannual joint Northumbria/EARLI SIG assessment conference, Bergen*. Recuperado de https://www.ou.nl/Docs/Expertise/OTEC/Publicaties/judith%20gullikers/paper%20SIG%202004%20Bergen.pdf

Hadji, Ch. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: PUF.

Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.

Hernández-Ramos, P., y De La Paz, S. (2009). Learning history in middle school by designing multimedia in a project-based learning experience. *Journal of Research on Technology in Education*, *42*(2), 151–173. doi: http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2009.10782545

Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Paris/Bruxelles: De Boeck- Université.

Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2006). Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Ginebra, Suiza: Oficina Internacional de Educación, BIE / UNESCO. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencies/ORE_Spanish.pdf

Kilpatrick, W.H. (1918). The Project method. *Teachers College Record,* 19, 319-334. Recuperado de https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=3606

Kilpatrick, W.H. (1921). Dangers and Difficulties of the Project Method and how to Overcome Them: Introductory statement: Definition of terms. *Teacher College Record* 22(4), 283-288. Recuperado de https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=3982

Helle, L., Tynjala, P., y Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education—theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51, 287-314. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Paeivi_Tynjaelae/publication/226593203_Project-Based_Learning_in_Post-Secondary_Education_-_Theory_Practice_and_Rubber_Sling_Shots/links/0c96052afe18cbc1bc000000.pdf

Hertzog, N. B. (2007). Transporting pedagogy: Implementing the project approach in two first-grade classrooms. *Journal of Advanced Academics*, *18(*4), 530-564. Recuperado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ779046.pdf

Knoll, M. (1997). The project method: its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, *34*(3), 59-80. Recuperado de http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?re

Kolodner, J. L., Camp, P. J., Crismond, D., Fasse, B., Gray, J., Holbrook, J., Puntambekar, S., y Ryan, M. (2003). Problem-based learning meets case-based reasoning in the middle-school science classroom: Putting Learning by Design™ into Practice. *Journal of the Learning Sciences*, 12(4), 495–547. doi: 10.1207/S15327809JLS1204_2

LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de educación*, *16*, 165-190. Recuperado de http://rieoei.org/oeivirt/rie16a09.htm

Larmer y Megendoller, J. (21 de abril de 2015). *Gold standard PBL: Essential project design elements.* [Mensaje en un blog]. Recuperado de https://www.bie.org/blog/gold_standard_pbl_essential_project_design_elements (consultado: 05 de junio de 2017).

Larmer, J., Mergendoller, J., y Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning.* EUA: ASCD.

Leontiev, A. (1987). *Actividad, conciencia y personalidad.* Buenos Aires: Ciencias del Hombre.

Luria, A. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos.* Madrid: Akal.

Marchesi, A., y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.* Madrid: Alianza.

Martín, E., y Mauri, T. (2001). Las instituciones como fuente de influencia educativa. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 575-595). Madrid: Alianza Editorial.

Martínez, F. (2002) *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales.* Barcelona: Laertes Psicopedagogía.

Martínez, S. (2014). *Análisis de las prácticas de evaluación basadas en competencias en la educación preescolar*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Martínez, S. y Rochera, M.J. (2010). Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular. Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado, *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15*(47) 1025-1050. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/140/14015564003.pdf

Mauri. T. (2009, octubre). *La interacción profesor-alumno como núcleo central de la reflexión y el análisis de la práctica educativa.* Ponencia presentada en la XIX Jornades de Psicopedagogia: La interacció a l'aula. Conselleria d'Educació, Valencia, España.

Mauri, T., y Barberà, E. (2007). Regulación de la construcción del conocimiento en el aula mediante la comunicación de los resultados de aprendizaje a los alumnos. *Infancia y Aprendizaje, 30* (4), 483-497. Recuperado de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037007782334364?journalCode=riya20

Mauri, T., y Miras, M. (1996). *L'avaluació en el centre escolar*. Materials per a la innovació educativa. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Mauri, T., y Rochera, M. J. (1997). Aprender a regular el propio aprendizaje. *Aula de innovación educativa, 67*, 48-52. Recuperado de http://www.grao.com/revistas/aula/067-informatica-en-el-aula--la-comprension-del-tiempo-historico/aprender-a-regular-el-propio-aprendizaje

Mauri, T., y Rochera, M. J. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. En C. Coll (ed.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 155-172). Barcelona: Graó.

Mauri, T., Valls, E., y Barberà, E. (2002). Aprender a construir conocimientos. *Cuadernos de Pedagogía, 318*, 63-69. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Teresa_Mauri/publication/39152689_Aprender_a_construir_conocimientos/links/00b4952dec9b5f2b3c000000.pdf

Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., y Soloway, E. (1997). Enacting project-based science. *The Elementary School Journal*, *97*(4), 341–358. Recuperado de http://ci512-summer2011.wikispaces.com/file/view/Marx(1994)Project-Based+Science.pdf

Means, B. (1994). Introduction: Using technology to advance educational goals. In B. Means (Ed.), *Technology and education reform: The reality behind the promise* (pp. 1–21). San Francisco: Jossey-Bass.

Mercado, A., y Martínez-Rizo, F. (2014). Evidencias de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primarias de Nuevo León. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19* (61), 537-567. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14030110009

Miralles, P., Gómez, J., y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria. *Investigación en la Escuela, 78,* 19-30. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/78/R78.2.pdf

Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. *Madrid: Edebé*.

Moreno, A. (2011). Aprendizaje v/s Enseñanza: características del posgrado en ciencias agropecuarias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5), 1-15. Recuperado de http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=3743&titulo=Aprendizaje%20vs%20ense%C3%B1aza:%20caracter%C3%ADsticas%20del%20posgrado%20en%20ciencias%20agropecuarias

Moreno, L. L., y Rochera, M. J. (2015). Congruencias y discrepancias entre concepciones y prácticas evaluativas con uso de TIC. *Perspectiva Educacional*, *54*(2), 126-149. doi: 10.4151/07189729-Vol.54-Iss.2-Art.354

Moreno, Mª.G. (2005). Educación de calidad y competencias para la vida. *Educar,* octubre-diciembre, 25-32. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=9911

Muzás Rubio, M. D. y Blanchard Giménez, M. (2014). Metodología de Proyectos Integrados. En M. Blanchard (coord.), *Transformando la sociedad desde las aulas. Metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos para la Innovación educativa en El Salvador* (pp. 47-55). Madrid: Narcea Ediciones.

Neo, M., y Neo, T.-K. (2009). Engaging students in multimedia-mediated constructivist learning Students' perceptions. *Educational Technology & Society*, *12*(2), 254–66. Recuperado de http://www.ifets.info/journals/12_2/18.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development (2016). Global competency for an inclusive world, *París: OECD.* Recuperado de https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development. Centre for Educational Research and Innovation. Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs (DEELSA). (2002). Definition and Selection of Competencies (DESECO): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper. *Neuchâtel: OECD*. Recuperado de http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529556.pdf

Perrenoud, P. (1999). *Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo?,* Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Université de Genève. Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, Ph. (2008). *Construir competencias desde la escuela,* Santiago de Chile: JC Saénz Editor.

Perrenoud, Ph. (2011). *Construir competencias desde la escuela.* Segunda reimpresión. México: J. C. SÁEZ editor/ Alejandría Distribución Bibliográfica, S. A. de C.V.

Prince, M., y Felder, R. (2007). The many faces of inductive teaching and learning", *Journal of College Science Teaching, 36*(5), 14-20. Recuperado de http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Inductive(JCST).pdf

Ravitz, J. (2008, March 27). Project based learning as a catalyst in reforming high schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.

Remesal, A. (2009). Accessing Primary Pupils' Conceptions of Daily Classroom Assessment Practices. In D.M. McInnerney, G.T.L. Brown, & G.A.D. Liem (Eds.) *Student Perspectives on Assessment. What Students Can Tell Us About Assessment for Learning* (pp. 25-51). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. T*eaching and Teacher Education, 27*(2), 472-482. doi: 10.1016/j.tate.2010.09.017

Riba, C. (2004). *Metodología y técnicas de investigación social.* Barcelona: UOC.

Ruiz Cuéllar, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15*(1), 51-60. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1335398629.pdf

Sarástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, 24*, 30-39. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf

Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. Interdisciplinary. *Journal of Problem-based Learning*, *1*(1), 9–20. doi: 10.7771/1541-5015.1002

Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1999). Schools as knowledge building organizations. In D. Keating & C. Hertzman (Eds.), Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations (pp. 274-289). New York: Guilford. Recuperado de http://www.ikit.org/fulltext/1999schoolsaskb.pdf

Secretaría de Educación Pública (2010). *Programas de Estudio 2009. Quinto Grado. Educación Básica. Primaria,* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011a). *Plan de Estudio 2011. Educación Básica,* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011b). *Programas de Estudio 2011. Quinto Grado. Educación Básica. Primaria,* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011c). *Español. Quinto Grado. Educación Básica. Primaria,* México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011d). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011: Relevancia de Profesión Docente en la Escuela del Nuevo Milenio.* México: SEP.

Snyder, L. G., y Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *Delta Pi Epsilon Journal, 50*(2), 90–99. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/9d73/986223dbfd7c799516bc0cc8f48e1869fbc5.pdf

Stake, R. (1994). "Case Studies", en N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research (*pp. 236-247). Thousand Oaks (Cal.): Sage

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos,* Madrid: Morata.

Tamim, S., y Grant, M., (2013). Definitions and uses: Case study of teachers implementing project-based learning. Interdisciplinary. *Journal of Problem Based Learning, 7*(2), 72-101. Recuperado de http://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol7/iss2/3/

Thomas, J. (2000). *A review of research on project-based-learning,* San Rafael, California. Recuperado de http://bie.org/images/uploads/general/9d06758fd346969cb63653d00dca55c0.pdf

Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria.* España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Vázquez, J. (1996). *La modernización educativa (1984-1994)*, México: El Colegio de México

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona, Crítica.

Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky, L. (1984). *Obras escogidas IV.* Moscú, Visor.

Warren, A. M. (2016). *Project-Based Learning Across the Disciplines Plan, Manage, and Assess Through +1 Pedagogy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Publishing.

Wassermann, S. (1994). *Introduction to Case Method Teaching*. Nueva York, Teachers College Press.

Wolf, R. (1997). Questionnaires. Keeves, J. (Editor). *Educational Research, Methodology, an Measurement: An international Handbook.* Oxford, Pergamon Press.

Wolk, S. (1994). Project-Based Learning: Pursuits with a purpose. *Educational Leadership*, 52(3), 42-45. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/234749937_Project-Based_Learning_Pursuits_with_a_Purpose

Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. London, SAGE.

Yin, R. (2006). "Case Study Methods", en J. L. Green, G. Camilli, y P. B. Elmore (eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research. Mahwah*, NJ: Erlbaum, pp. 111-122.

Zabala, A., y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de Innovación Educativa, 161,* 40-46. Recuperado de http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_7_competencias_basicas/g_7_1.docum.basicos/1.41.Ense%F1ar_competencias.pdf

Zabala, A., y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

ANEXOS

Anexo 3.1. Diseño de la investigación

Protocolo de investigación para el análisis de las prácticas de evaluación de competencias a partir de proyectos en la primaria mexicana					
Marco teórico adoptado	Constructivista sociocultural y situado				
Enfoque metodológico	Paradigma interpretativo cualitativo				
Estrategia metodológica	Estudio de casos (caso único)				
Contexto	Escuela primaria pública de 2 líneas en la zona P126 ubicada en Metepec, estado de México en proceso de reforma (RIEB)				
Finalidad de la investigación	Estudiar y comprender las prácticas de evaluación que realizan algunos profesores de primaria, de acuerdo con el currículum generado a partir de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) basado en competencias y organizado en torno a una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos; considerando las dificultades a las que se enfrentan dichos profesores y formulando algunas propuestas de actuación para la mejora de las prácticas de evaluación.				
	Objetivos	**Preguntas directrices**	**Participantes**	**Recogida de datos**	**Análisis de datos**
1	Caracterizar los planteamientos sobre la evaluación de los aprendizajes vinculados a un enfoque por competencias y organizados en torno a una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos propuestos en los documentos generados en el marco de la RIEB, en el campo de formación de lenguaje y comunicación, desde los principios derivados de un modelo constructivista sociocultural y situado de la evaluación; y formular algunas orientaciones para impulsar su mejora	**1.1.** ¿Cuáles son las características sobre la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias, en el campo de formación de lenguaje y comunicación, y su grado de concreción en los documentos generados a partir de la RIEB? **1.2.** ¿Qué grado de coherencia existe entre los planteamientos sobre la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias, en el campo de formación de lenguaje y comunicación, propuestos en los documentos generados a partir de la RIEB y un modelo constructivista sociocultural y situado de la evaluación?	----------	Información de 5 documentos derivados de la RIEB: Ley General de Educación. Normativa general de evaluación para Educación Básica: Acuerdo 648. Plan de Estudios de Educación Básica 2011. Programas de Estudio Primaria (1º a 6º). Libro de texto de español	Se utilizó el protocolo para el análisis de los documentos de la RIEB que rigen las prácticas de evaluación en términos de competencias que incluye dimensiones y categorías derivadas del marco teórico adoptado –agentes, finalidades, objeto, modo y momentos- para el estudio de las prácticas de evaluación de competencias en el campo de formación de lenguaje y comunicación.
2	Identificar las principales características de las prácticas de evaluación de aprendizajes en términos de competencias que los profesores de un centro de educación primaria declaran utilizar habitualmente, así como las dificultades que manifiestan tener, relacionadas con los planteamientos propuestos en el currículum generado a partir de la RIEB vinculado al Aprendizaje Basado en Proyectos, en el campo de formación de lenguaje y comunicación; y formular algunas orientaciones para impulsar su mejora.	**2.1.** ¿Cuáles son las características de las prácticas de evaluación de aprendizajes en términos de competencias que los profesores del centro manifiestan utilizar habitualmente en el campo de formación de lenguaje y comunicación? **2.2.** ¿Cuál es el grado de adecuación que existe entre las características de las prácticas de evaluación en términos de competencias manifestadas por los profesores del centro y los planteamientos sobre la evaluación propuestos en el currículum? **2.3.** ¿Cuáles son las dificultades percibidas por los profesores del centro respecto a los planteamientos sobre la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias, en el campo de formación de lenguaje y comunicación? **2.4.** ¿Qué relación existe entre dichas dificultades percibidas y su grado de concreción con los planteamientos sobre la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias establecidas en el currículum? **2.5.** ¿Qué relación existe entre dichas dificultades percibidas y por un lado, la información que tienen sobre los planteamientos relacionados con la evaluación de los aprendizajes en términos de competencias y por otro lado, su enfoque evaluativo docente?	12 profesores de 1º a 6º de primaria	Cuestionario validado por 3 expertos y adaptado al contexto de la primaria mexicana, el campo de formación de lenguaje y comunicación (Español)	Tratamiento estadístico descriptivo con SPSS. Asimismo, se utilizaron las dimensiones y categorías para el análisis de las prácticas de evaluación de competencias derivadas del marco teórico –agentes, finalidades, objeto, modo y momentos-.
3	Identificar, describir y analizar las características de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en términos de competencias (enfoque, programa, situaciones y tareas) que realiza habitualmente en el aula una profesora de un centro de educación primaria en el campo de formación de lenguaje y comunicación en torno a una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos.	**3.1.** ¿Qué características tienen las prácticas de evaluación de aprendizajes en términos de competencias de la profesora en el campo de formación de lenguaje y comunicación, y su coherencia con un modelo constructivista sociocultural y situado? **3.2.** ¿Cómo se concretan las prácticas de evaluación de aprendizajes en términos de competencias de acuerdo con las características de los planteamientos establecidos en el currículum vinculado al Aprendizaje Basado en Proyectos?	1 profesora de 5º grado	Registro en audio y video de SD en el que se implementa un proyecto en el campo de formación de lenguaje y comunicación (Español) Evidencias y materiales elaborados durante el año escolar y la SD (planeaciones, instrumentos de evaluación, etc.) Entrevista semiestructurada al profesor Notas de campo	Programa de análisis cualitativo Atlas ti V.7 para identificar las situaciones de evaluación y los segmentos que las integran junto con la *pauta para el análisis de las prácticas de evaluación de aprendizajes en términos de competencias en la primaria mexicana* derivada de un modelo multidimensional que contempla 4 dimensiones –enfoque, programa, situaciones y tareas-. Finalmente, se hizo un análisis dimensiones y categorías para el análisis de las prácticas de evaluación de competencias derivadas del marco teórico

Anexo 3.2. Cuestionario para docentes

Las prácticas de evaluación de competencias a partir de proyectos: un análisis de casos en la escuela primaria mexicana

Cuestionario para profesores

Nombre de la escuela:

_____

Dirección:

_____

Fecha:

_____

PRESENTACIÓN

Mi nombre es Daniela Araujo Rodríguez, soy becaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y estoy realizando la investigación orientada a la obtención del grado de doctor bajo la tutoría de la Dra. María José Rochera Villach, en el marco del Posgrado Interuniversitario de Psicología de la Educación, dirigido por el Dr. César Coll Salvador en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona:

"Las prácticas de evaluación de competencias a partir de proyectos: un análisis de casos en la escuela primaria mexicana"

La finalidad de este estudio es conocer con la mayor profundidad y precisión posible algunas prácticas relevantes de evaluación utilizadas regularmente por los profesores de educación primaria en el campo de formación de lenguaje y comunicación cuando se trabaja con la metodología de trabajo por proyectos para el desarrollo de competencias en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica en el Estado de México.

Su escuela ha sido seleccionada, junto con otras escuelas de Metepec, para responder este cuestionario sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de educación primaria. El objetivo de este instrumento es conocer algunas características de la evaluación que usted lleva a cabo de los aprendizajes de sus alumnos, así como sus preocupaciones, valoraciones y expectativas sobre este aspecto esencial para la educación escolar.

El cuestionario se propone obtener información cuidadosa y precisa sobre los siguientes puntos: las ideas sobre la evaluación de competencias, el objeto de la evaluación, las razones por las cuales evalúa a los alumnos y el uso que se le da a los resultados, la descripción de las situaciones y actividades que se emplean para valorar los aprendizajes alcanzados, en qué momento se realiza la evaluación y quiénes son los actores que intervienen en ella. El tiempo previsto para responderlo es de entre 20 y 25 minutos.

Es importante hacer hincapié que este estudio no tiene como finalidad evaluar o examinar el trabajo que usted hace diariamente en el salón de clases. Sin embargo, queremos recabar sus opiniones, experiencias y necesidades. Los resultados generales que se obtengan serán dados a conocer a la escuela en la que usted labora.

De antemano, agradecemos su colaboración y el tiempo que nos concede para que podamos llevar a cabo la investigación.

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER AL CUESTIONARIO

El cuestionario debe ser contestado individualmente. Es necesario conocer el nombre de quien responde con el fin de identificar a los maestros que serán parte de la segunda fase de esta investigación, sin embargo, la confidencialidad está totalmente garantizada por el equipo investigador responsable de su elaboración, aplicación y análisis.
Es importante completar la información que se solicita en el apartado de Datos Generales.
La mayoría de las preguntas requieren marcar con una "X" la opción elegida entre todas las presentadas. Únicamente se admite una respuesta.
Si se equivoca al responder, ponga la "X" dentro de un círculo y marque con otra "X" sin círculo la nueva respuesta en la casilla correspondiente.

Ejemplo:

	Muy frecuente	Bastante frecuente	Poco frecuente	Nunca
----------	X			
----------		X	Ⓧ	
----------	X			

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN Y COLABORACION CON ESTE PROYECTO

DATOS GENERALES

Nombre_____

Año de nacimiento: _____

Sexo: Femenino ☐

Masculino ☐

Nivel Educativo:

Normal_____

Licenciatura_____

Maestría_____

Especialidad_____

Otros_____

Antigüedad en el servicio

1 a 5 años ☐ **6 a 10 años** ☐ **11 a 15 años** ☐ **16 a 20 años** ☐ **Más de 20 años** ☐

Antigüedad en esta escuela: _____

1 a 5 años ☐ **6a 10 años** ☐ **11 a 15 años** ☐ **16 a 20 años** ☐ **Más de 20 años** ☐

Número de plazas: _____ **Horas:** _____

Grado que imparte_____

Cuando en este cuestionario se habla de "alumnos, profesores, padres, directores o tutores", nos referimos a alumnos de ambos sexos, profesoras y profesores, madres y padres, directoras y directores, coordinadoras y coordinadores. Se ha optado por esta forma de redacción para evitar un texto excesivamente complicado y facilitar así su lectura.

Las competencias y la evaluación en primaria

De acuerdo a uno de los principios psicopedagógicos del plan de estudios 2011, como resultado de la RIEB, se propone el desarrollo de competencias en los alumnos. De acuerdo a sus conocimientos sobre este enfoque:

Entiendo que una competencia supone o implica:

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1.a	La capacidad de actuar adecuada y eficazmente en diversos contextos				
1.b	La capacidad para realizar una actividad o tarea				
1.c	La capacidad para solicitar y obtener ayuda en el momento que el alumno la necesite y que le sea útil				
1.d	Utilizar diferentes tipos de saberes (habilidades prácticas y cognitivas, valores y actitudes) combinándolos para resolver una tarea				
1.e	Disposición e intereses individuales para la realización de una actividad o tarea				
1.f	Otros (especificar)				

2. En mi opinión, la evaluación es:

		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
2.a	Lo que me permite ofrecer información a los alumnos sobre los resultados de su aprendizaje				
2.b	Lo que permite la acreditación ante la sociedad sobre los resultados académicos de los estudiantes				
2.c	Es un medio que me permite rediseñar mi práctica docente				
2.d	La evaluación se regresa a los alumnos para que puedan ver sus errores e introducir los cambios correspondientes				
2.e	Después de hacer las correcciones, los alumnos devuelven el trabajo para comprobar los cambios realizados				
2.f	Un medio que permite informar a los padres de familia sobre el desempeño académico de los alumnos				
2.g	Lo que me permite asignar una calificación al final del bimestre				
2.h	Otros (especificar)				

3. En mi opinión para evaluar los aprendizajes en términos de competencias se debería:

		Totalmente de acuerdo	**De acuerdo**	**En desacuerdo**	**Totalmente en desacuerdo**
3.a	Diseñar actividades que permitan observar los niveles de logro de los alumnos				
3.b	Diseñar actividades relacionadas con la vida cotidiana que impliquen la resolución de problemas y/o la elaboración de un producto				
3.c	Diseñar actividades que impliquen el uso y la integración de diferentes tipos de conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales)				
3.d	Usar instrumentos (como las rúbricas) que permitan medir el nivel de logro de los alumnos				
3.e	Usar diversas metodologías de enseñanza como el trabajo por proyectos				
3.f	Otros (especificar)				

4. Los profesores utilizamos habitualmente diferentes tipos de situaciones, actividades y/o producciones de los alumnos para evaluar y valorar de una manera sistemática los aprendizajes que se han alcanzado cuando se trabaja con la metodología de proyectos en el campo de formación de lenguaje y comunicación. A continuación, se mencionan algunas de estas situaciones, actividades y/o producciones. Señale, en cada caso, la frecuencia con la que las utiliza en su práctica docente.

		Muy frecuente	**Bastante frecuente**	**Poco frecuente**	**Nunca**
4.a	Observación de los alumnos mientras realizan algún trabajo o actividad individual				
4.b	Trabajos y/o producciones individuales hechos en clase				
4.c	Tareas hechas en casa				
4.d	Exámenes escritos individuales				
4.e	Trabajos/producciones grupales realizados en clase				
4.f	Trabajos/producciones grupales realizados fuera de clase				
4.g	Observación de los alumnos mientras realizan algún trabajo o actividad grupal				
4.h	Sesiones de preguntas y respuestas con la participación de todo el grupo				
4.i	Exámenes orales individuales				
4.j	Valoraciones cuantitativas				
4.k	Valoraciones cualitativas				
4.l	Uso de rúbricas				
4.m	Uso de listas de cotejo				
4.n	Uso de portafolios				
4.ñ	Uso de registros de observación				
4.o	Las evidencias que se integran en la carpeta o fichero del saber				
4.p	Otros (especificar)				

5. A pesar de que los profesores estemos evaluando y valorando continuamente lo que saben y lo que han aprendido los alumnos mientras trabajan en clase, en ocasiones creamos situaciones y realizamos actividades específicamente dirigidas a averiguar los conocimientos que tienen sobre determinados contenidos. En qué momentos acostumbra usted a crear situaciones y desarrollar actividades con una finalidad básicamente evaluativa durante el desarrollo de un proyecto en el campo de formación de lenguaje y comunicación.

		Muy frecuente	**Bastante frecuente**	**Poco frecuente**	**Nunca**
5.a	Al principio del curso escolar				
5.b	Al final del curso escolar				
5.c	Al iniciar el bimestre				
5.d	Al finalizar el bimestre				
5.e	Cada vez que se comienza a trabajar en un nuevo proyecto				
5.f	Cada vez que se concluye un proyecto				
5.g	Una o dos veces como mínimo durante el desarrollo del proyecto				
5.h	Cuando intuyo que los alumnos pueden tener algunas dificultades				
5.i	Cada vez que hay que realizar un informe para la familia				
5.j	OTROS (especificar)				

6. Sea cual sea el momento en el que se lleven a cabo, para crear situaciones con una finalidad esencialmente evaluativa se pueden utilizar diferentes materiales o documentos como punto de referencia. A continuación, se mencionan algunos de estos materiales y documentos. Señale, para cada caso, la frecuencia con la que usted los utiliza para crear las situaciones y las actividades evaluativas que realiza con sus alumnos:

		Muy frecuente	**Bastante frecuente**	**Poco frecuente**	**Nunca**
6.a	El Plan de Estudios de Educación Básica 2011				
6.b	Programas del grado que se imparte (1º a 6º)				
6.c	Guías del maestro				
6.d	El acuerdo 648 sobre la evaluación				
6.e	Material de formación y actualización para maestros en servicio				
6.f	Los libros de texto de Español				
6.g	Planeaciones y experiencias de otros compañeros docentes				
6.h	Planeaciones y experiencias de otros compañeros de otras escuelas				
6.i	Materiales e información de fuentes externas (libros, artículos, etc.)				
6.j	OTROS (especificar)				

Los resultados de la evaluación y la valoración sistemática de los aprendizajes de los alumnos pueden ser utilizados para diferentes fines. Señale la frecuencia con la que usted utiliza los resultados de la evaluación, cuando se trabaja en proyectos, para las actuaciones y/o decisiones que se mencionan a continuación.

		Muy frecuente	**Bastante frecuente**	**Poco frecuente**	**Nunca**
7.a	Tomar decisiones sobre la promoción/no promoción de los alumnos				
7.b	Acreditar el logro de competencias				
7.c	Hacer conscientes a los alumnos de lo que han aprendido y lo que no				
7.d	Decidir si es conveniente repasar los saberes evaluados o si se puede continuar con la programación establecida				
7.e	Informar a los padres de familia				
7.f	Transmitir información a otros docentes				
7.g	Permitir conocer los logros que he conseguido como docente				
7.h	Conocer lo que es necesario saber o mejorar en mi práctica				
7.i	Distinguir a los alumnos más capacitados de los que tienen dificultades para aprender				
7.j	Planificar actividades y tareas de recuperación y reforzamiento para los alumnos que no han alcanzado los aprendizajes esperados				
7.k	Ayudar a los alumnos a revisar el proceso de aprendizaje seguido y a tomar decisiones para su mejora				
7.l	OTROS (especificar)				

8. Para valorar el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos, es necesario comparar los resultados que se obtienen en las situaciones y actividades evaluativas en las que participan los alumnos con unos niveles o criterios previamente definidos. Señale la frecuencia con la que usted considera los niveles o criterios que se mencionan a continuación cuando diseña las actividades de evaluación en un proyecto.

		Muy frecuente	**Bastante frecuente**	**Poco frecuente**	**Nunca**
8.a	Los aprendizajes esperados establecidos en los programas del grado que imparte				
8.b	Los estándares curriculares para cada ciclo (Plan de estudios 2011)				
8.c	El nivel inicial del que parten los alumnos				
8.d	El nivel de logro establecido en el libro de texto como resultado del desarrollo de proyecto				
8.e	OTROS (especificar)				

9. A continuación aparecen una serie de afirmaciones relativas a las situaciones y actividades de evaluación de los aprendizajes en los que hay un trabajo o una producción de los alumnos que es justamente el objeto directo de la evaluación. ¿Hasta qué punto estas afirmaciones pueden aplicarse a su práctica docente actual, cuando trabaja con la metodología de proyectos en el campo de formación de lenguaje y comunicación?

		Muy frecuente	**Bastante frecuente**	**Poco frecuente**	**Nunca**
9.a	Los alumnos conocen previamente los criterios con los que será evaluado el producto final				
9.b	Lo que se valora es fundamentalmente la calidad y corrección del trabajo, por encima del proceso seguido para realizarlo				
9.c	Los trabajos se regresan a los alumnos con las correcciones y valoraciones correspondientes				
9.d	Lo que se evalúa supone algo nuevo para los alumnos en relación con los trabajos que realizan habitualmente en clase durante el desarrollo del proyecto				
9.e	Además de la corrección individual de cada trabajo, se realiza una corrección y una discusión con el grupo en general				
9.f	La evaluación se regresa a los alumnos para que puedan ver sus errores e introducir los cambios correspondientes				
9.g	Después de hacer las correcciones, los alumnos devuelven el trabajo para comprobar los cambios realizados				
9.h	La evaluación y valoración de los trabajos es muy útil para tomar decisiones de promoción/no promoción de los alumnos				
9.i	OTROS (especificar)				

10. Valore el grado de adecuación del tipo de situaciones, actividades y/o producciones de evaluación que se indican seguidamente para evaluar de una manera sistemática los aprendizajes relativos a contenidos conceptuales durante el desarrollo de un proyecto en la materia de Español.

		Muy adecuadas	**Bastante adecuadas**	**Poco adecuadas**	**Nada adecuadas**
10.a	Observación de los alumnos mientras realizan algún trabajo o actividad individual				
10.b	Trabajos y/o producciones individuales hechos en clase				
10.c	Tareas hechas en casa				
10.d	Exámenes escritos individuales				
10.e	Trabajos/producciones grupales realizados en clase				
10.f	Trabajos/producciones grupales realizados fuera de clase				
10.g	Observación de los alumnos mientras realizan algún trabajo o actividad grupal				
10.h	Sesiones de preguntas y respuestas con la participación de todo el grupo				
10.i	Exámenes orales individuales				
10.j	Las evidencias que se integran en la carpeta o fichero del saber				
10.k	OTROS (especificar)				

11. Valore el grado de adecuación del tipo de situaciones, actividades y/o producciones de evaluación que se indican seguidamente para evaluar de una manera sistemática los aprendizajes relativos a contenidos procedimentales durante el desarrollo de un proyecto en la materia de Español.

		Muy adecuadas	**Bastante adecuadas**	**Poco adecuadas**	**Nada adecuadas**
11.a	Observación de los alumnos mientras realizan algún trabajo o actividad individual				
11.b	Trabajos y/o producciones individuales hechos en clase				
11.c	Tareas hechas en casa				
11.d	Exámenes escritos individuales				
11.e	Trabajos/producciones grupales realizados en clase				
11.f	Trabajos/producciones grupales realizados fuera de clase				
11.g	Observación de los alumnos mientras realizan algún trabajo o actividad grupal				
11.h	Sesiones de preguntas y respuestas con la participación de todo el grupo				
11.i	Exámenes orales individuales				
11.j	Las evidencias que se integran en la carpeta o fichero del saber				
11.k	OTROS (especificar)				

12. Valore el grado de adecuación del tipo de situaciones, actividades y/o producciones de evaluación que se indican seguidamente para evaluar de una manera sistemática los aprendizajes relativos a contenidos actitudinales durante el desarrollo de un proyecto en la materia de Español.

		Muy adecuadas	**Bastante adecuadas**	**Poco adecuadas**	**Nada adecuadas**
12.a	Observación de los alumnos mientras realizan algún trabajo o actividad individual				
12.b	Trabajos y/o producciones individuales hechos en clase				
12.c	Tareas hechas en casa				
12.d	Exámenes escritos individuales				
12.e	Trabajos/producciones grupales realizados en clase				
12.f	Trabajos/producciones grupales realizados fuera de clase				
12.g	Observación de los alumnos mientras realizan algún trabajo o actividad grupal				
12.h	Sesiones de preguntas y respuestas con la participación de todo el grupo				
12.i	Exámenes orales individuales				
12.j	Las evidencias que se integran en la carpeta o fichero del saber				
12.k	OTROS (especificar)				

13. A continuación se hacen una serie de afirmaciones sobre diversos aspectos de la evaluación y la valoración de los aprendizajes de los alumnos. Señale, por cada una de ellas, su grado de acuerdo/desacuerdo teniendo siempre como punto de referencia su práctica docente actual.

		Totalmente de acuerdo	**Bastante de acuerdo**	**No muy de acuerdo**	**En desacuerdo**
13.a	En todo lo relacionado con la evaluación y la valoración de los aprendizajes de los alumnos, los planteamientos del Plan de Estudio 2011 son fundamentales				
13.b	Las actividades de autoevaluación son particularmente adecuadas para tomar conciencia a los alumnos de lo han aprendido y lo que no saben				
13.c	La valoración de los aprendizajes realizados por los alumnos ha de tener especialmente en cuenta el esfuerzo que han puesto y el interés que han demostrado para aprender				
13.d	La valoración de los aprendizajes realizados por los alumnos ha de tener especialmente en cuenta el uso que los alumnos hacen de los aprendizajes en contextos reales				
13.e	Las actividades de autoevaluación son particularmente adecuadas para obtener información fiable sobre el nivel de los aprendizajes alcanzados por los alumnos				
13.f	La valoración de los aprendizajes realizados por los alumnos ha de tener especialmente en cuenta la reflexión que los alumnos hacen de su propio aprendizaje				
13.g	OTROS (especificar)				

14. Señale la frecuencia con la que se presentan en su práctica docente los siguientes escenarios en relación a los actores que intervienen en la evaluación de un proyecto en la asignatura de Español.

		Muy frecuente	**Bastante frecuente**	**Poco frecuente**	**Nunca**
14.a	Los alumnos evalúan a sus compañeros mientras realizan algún trabajo o presentación del producto generado de un proyecto				
14.b	El docente evalúa con base a las evidencias de aprendizaje y el nivel de logro alcanzado				
14.c	El alumno realiza la autoevaluación de su proceso de aprendizaje al término de un proyecto				
14.d	Los alumnos se evalúan entre ellos y a ellos mismos, pero el docente es quien realiza la valoración final				
14.e	OTROS (especificar)				

Dificultades y expectativas de cambio relacionadas con la evaluación del aprendizaje de los alumnos desde las directrices de la RIEB

15. La evaluación de los aprendizajes de los alumnos es un aspecto de la práctica docente que a menudo plantea problemas y dificultades al profesorado. Valore hasta qué punto todo lo relacionado a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos es en su conjunto un aspecto problemático para su práctica docente.

Muy problemático	Bastante Problemático	Poco problemático	Nada problemático

16. A continuación se mencionan una serie de aspectos relacionados a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos respecto a los que la RIEB ha propuesto cambios. Valore la información que tiene de las propuestas de la reforma sobre cada uno de estos aspectos.

		Mucha información	Bastante información	Poca información	Nada de información
16.a	La comunicación de resultados de la evaluación a los alumnos				
16.b	La comunicación de los resultados de la evaluación de los alumnos a los padres o tutores				
16.c	La evaluación global e integradora de los alumnos				
16.d	El carácter formativo de la evaluación				
16.e	La evaluación continua de los alumnos				
16.f	Los documentos formales de la evaluación (cartilla de educación básica)				
16.g	El uso de los resultados de la evaluación de los aprendizajes para tomar decisiones sobre la promoción/ no promoción de los alumnos				
16.h	El uso de los resultados de evaluación para revisar, y si es el caso, modificar la práctica docente				
16.i	La participación de los alumnos en el proceso de evaluación				
16.j	El papel de los docentes en la toma de decisiones sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos				
16.k	El papel de los docentes en el establecimiento de los criterios de promoción/ no promoción de los alumnos y en la certificación de los aprendizajes que se han alcanzado				
16.l	Los diferentes tipos de saberes que se han de tener en cuenta en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos				
16.m	El uso de la metodología de proyectos				
16.n	Uso de rúbricas				
16.ñ	Uso de listas de cotejo				
16.o	Uso de portafolios				
16.p	Uso de registros de observación				
16.q	OTROS (especificar)				

17. Manifieste su grado de acuerdo o desacuerdo con las propuestas que, sobre los siguientes aspectos de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, hace la RIEB. En el caso de que todavía no tenga una opinión formada sobre algún aspecto, no señale ninguna opción.

		Totalmente de acuerdo	**Bastante de acuerdo**	**No muy de acuerdo**	**En desacuerdo**
17.a	La comunicación de resultados de la evaluación a los alumnos				
17.b	La comunicación de los resultados de la evaluación de los alumnos a los padres o tutores				
17.c	La evaluación global e integradora de los alumnos				
17.d	El carácter formativo de la evaluación				
17.e	La evaluación continua de los alumnos				
17.f	Los documentos formales de la evaluación (cartilla de educación básica)				
17.g	El uso de los resultados de la evaluación de los aprendizajes para tomar decisiones sobre la promoción/ no promoción de los alumnos				
17.h	El uso de los resultados de evaluación para revisar, y si es el caso, modificar la práctica docente				
17.i	La participación de los alumnos en el proceso de evaluación				
17.j	El papel de los docentes en la toma de decisiones sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos				
17.k	El papel de los docentes en el establecimiento de los criterios de promoción/ no promoción de los alumnos y en la certificación de los aprendizajes que se han alcanzado				
17.l	Los diferentes tipos de saberes que se han de tener en cuenta en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos				
17.m	El uso de la metodología de proyectos				
17.n	Uso de rúbricas				
17.ñ	Uso de listas de cotejo				
17.o	Uso de portafolios				
17.p	Uso de registros de observación				
17.q	OTROS (especificar)				

18. Valore el grado de dificultad que implica, a su entender, poner en práctica las propuestas que hace la RIEB sobre los siguientes aspectos de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

		Mucha dificultad	**Bastante dificultad**	**Poca dificultad**	**Nada de dificultad**
18.a	La comunicación de resultados de la evaluación a los alumnos				
18.b	La comunicación de los resultados de la evaluación de los alumnos a los padres o tutores				
18.c	La evaluación global e integradora de los alumnos				
18.d	El carácter formativo de la evaluación				
18.e	La evaluación continua de los alumnos				
18.f	Los documentos formales de la evaluación (cartilla de educación básica)				
18.g	El uso de los resultados de la evaluación de los aprendizajes para tomar decisiones sobre la promoción/ no promoción de los alumnos				
18.h	El uso de los resultados de evaluación para revisar, y si es el caso, modificar la práctica docente				

18.i	La participación de los alumnos en el proceso de evaluación				
18.j	El papel de los docentes en la toma de decisiones sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos				
18.k	El papel de los docentes en el establecimiento de los criterios de promoción/ no promoción de los alumnos y en la certificación de los aprendizajes que se han alcanzado				
18.l	Los diferentes tipos de saberes que se han de tener en cuenta en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos				
18.m	El uso de la metodología de proyectos				
18.n	Uso de rúbricas				
18.ñ	Uso de listas de cotejo				
18.o	Uso de portafolios				
18.p	Uso de registros de observación				
18.q	OTROS (especificar)				

19. A continuación se mencionan una serie de aspectos relacionados con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos que a veces plantean dificultades o problemas al profesorado en el campo de formación de lenguaje y comunicación. Valore hasta qué punto estos aspectos son problemáticos para su práctica docente.

		Muy problemático	**Bastante Problemático**	**Poco problemático**	**Nada problemático**
19.a	Comprensión de los lineamientos sobre la evaluación que se desprenden de la RIEB				
19.b	Falta de información sobre los lineamientos sobre la evaluación que se desprenden de la RIEB				
19.c	El diseño de diversas actividades y/o situaciones contextualizadas y cercanas a la realidad del alumno en el marco de los proyectos				
19.d	La toma en consideración de la diversidad de los alumnos en la planificación de situaciones/actividades de evaluación				
19.e	La planeación y realización de actividades de autoevaluación				
19.f	La planeación y realización de actividades de coevaluación				
19.g	El carácter formativo de la evaluación				
19.h	Informar sobre los criterios de corrección de los trabajos/ producciones de los alumnos a sus padres o tutores				
19.i	Informar a los padres y tutores sobre los procedimientos, estrategias e instrumentos para evaluar a los alumnos mientras se desarrolla un proyecto				
19.j	La comunicación de resultados de la evaluación a los alumnos				
19.k	La comunicación de los resultados de la evaluación de los alumnos a los padres o tutores				
19.l	Los criterios de calificaciones de los trabajos/ producciones de los alumnos				
19.m	Los documentos formales de la evaluación (cartilla de educación básica)				
19.n	La evaluación de los aprendizajes de los saberes conceptuales				
19.ñ	La evaluación de los aprendizajes de los saberes procedimentales				
19.o	La evaluación de los aprendizajes de contenidos actitudinales				
19.p	La evaluación de los saberes integrados de cada uno de				

	los alumnos				
19.q	La evaluación de la competencia relacionada con el empleo del lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender				
19.r	La evaluación de la competencia relacionada con la identificación de las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas				
19.s	La evaluación de la competencia relacionada con el análisis de la información y el empleo del lenguaje para la toma de decisiones				
19.t	La evaluación de la competencia relacionada con la valoración de la diversidad lingüística y cultural de México				
19.u	El papel del profesorado en la toma de decisiones sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos				
19.v	El papel del profesorado en el establecimiento de los criterios de promoción/ no promoción de los alumnos y en la certificación de los aprendizajes que se han alcanzado				
19.w	La evaluación continua de cada uno de los alumnos				
19.x	La participación de los alumnos en el proceso de evaluación				
19.y	El uso de los resultados de la evaluación para tomar decisiones sobre la promoción/no promoción de los alumnos				
19.z	El uso de los resultados de evaluación para hacer conscientes a los alumnos de lo que han aprendido y de lo que aún no han aprendido y para mejorar sus procesos de aprendizaje				
19.aa	El uso de los resultados de la evaluación para revisar y, si en su caso, modificar aspectos determinantes de la práctica docente (metodología, materiales, criterios de evaluación, etc.)				
19.ab	El uso de la metodología de proyectos				
19.ac	Uso de rúbricas				
19.ad	Uso de listas de cotejo				
19.ae	Uso de portafolios				
19.af	Uso de registros de observación				
19.ag	OTROS (especificar)				

20. A continuación se hace mención de una serie de factores que pueden obstaculizar las propuestas de la RIEB sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Valore hasta qué punto estos factores suponen un obstáculo real en el momento actual.

		Mucho	**Bastante**	**Poco**	**Nada**
20.a	Una información insuficiente del profesorado en cuanto a las propuestas de la reforma				
20.b	Una formación insuficiente del profesorado para llevar a cabo las propuestas de la reforma				
20.c	El número excesivo de alumnos por aula				
20.d	Un horario laboral y unas condiciones de trabajo poco satisfactorias				
20.e	Unos materiales didácticos y curriculares que no son del todo coherentes con las propuestas de la reforma				
20.f	La falta de asesoramiento especializado que ayude a revisar en profundidad las prácticas de evaluación y concretar las modificaciones necesarias				
20.g	La ausencia de instrumentos adecuados para evaluar los aprendizajes de los alumnos de acuerdo con las propuestas de la RIEB				
20.h	OTROS (especificar)				

Por último le solicitamos alguna evidencia relacionada con la manera en como usted plantea la evaluación en su salón de

Anexo 3.3. Pauta para el análisis de las prácticas de evaluación basadas en competencias desarrolladas en un proyecto en la primaria mexicana desde una perspectiva constructivista sociocultural y situada (Adaptado de Coll et al., 1998; Coll et al., 2000; Coll et al., 2012; Martínez, 2014)

		Definición	Subdimensiones	Indicadores
Dimensiones o ámbitos de indagación	**Enfoque evaluativo docente**	Concepciones, ideas, creencias y pensamientos sobre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje y las competencias	Pensamiento docente sobre: Conceptualización, finalidades, objeto, instrumentos y métodos para ***la enseñanza y el aprendizaje en la educación primaria*** Conceptualización, finalidad, objeto, formas, instrumentos, momentos y agentes del ***proceso de evaluación en la educación primaria*** Conceptualización de competencias, formas e instrumentos para llevar a cabo la ***enseñanza y evaluación de competencias*** Implicaciones del cambio y percepción de necesidades de orientación y capacitación ante la ***implementación del nuevo currículo*** (SEP, 2011a:2011b)	**Positivos:** Concepción pedagógica pura (énfasis en la regulación) Concepción pedagógica mixta (énfasis en la regulación con matices de acreditación o rendición de cuentas) **Negativos:** Concepción social pura (énfasis en la acreditación) Concepción social mixta (énfasis en la acreditación con matices en la regulación) Concepción mixta indefinida *Basados en Coll y Remesal (2009)*
	Programa de evaluación	Conjunto de situaciones o actividades para evaluar las competencias durante un proyecto, semestre o ciclo escolar	Para el conjunto de situaciones o actividades de evaluación ***diseñadas en un ciclo escolar***, indicar: Frecuencia y ordenación temporal de los proyectos diseñados a lo largo de los bimestres en los que se divide un ciclo escolar Para el conjunto de situaciones o actividades de ***evaluación diseñadas durante un proyecto concreto*** indicar: Frecuencia y ordenación temporal de las actividades evaluativas desarrolladas durante un proyecto Propósito o consigna Presencia o ausencia de las características de una evaluación por competencias Características de las actividades de evaluación incluyendo la organización social de los alumnos Para el conjunto de situaciones o actividades de evaluación ***realizadas en un proyecto concreto*** indicar: Consigna global Número total de sesiones en las que se desarrolla el proyecto Número y ubicación de las situaciones de evaluación identificadas en el proyecto Participantes Variaciones en el grado de complejidad de las situaciones de evaluación Presencia o ausencia de relación entre las situaciones de evaluación identificadas	**Positivos:** Existe una selección y secuenciación en las actividades para evaluar las competencias y campos de formación Existe una priorización y equilibrio de las competencias y de los campos de formación Se identifican niveles progresivos de complejidad en las actividades de evaluación Se identifican grados progresivos en la responsabilidad asumida por los distintos participantes **Negativos:** Ausencia de uno o más indicadores positivos

Anexo 3.3. Pauta para el análisis de las prácticas de evaluación basadas en competencias desarrolladas en un proyecto en la primaria mexicana desde una perspectiva constructivista sociocultural y situada (Adaptado de Coll et al., 1998; Coll et al., 2000; Coll et al., 2012; Martínez, 2014) (continuación)

		Definición	Subdimensiones	Indicadores
Dimensiones o ámbitos de indagación	**Situaciones o actividades de evaluación**	Caracterización general de cada una de las situaciones o actividades desarrolladas en el proyecto para valorar las competencias y saberes que los alumnos han adquirido	Para ***cada situación de evaluación identificada*** señalar: Datos de identificación Consigna global y contenidos y competencias que aborda Caracterización general de los segmentos que conforman cada situación de evaluación: Preparación Evaluación propiamente dicha Corrección Comunicación/Devolución Aprovechamiento pedagógico Origen y responsabilidad en la configuración de la situación de evaluación	**Positivos:** Se explicita la consigna global de la actividad Se explicita la competencia y/o los contenidos promovidos y evaluados Se explicita el rol del alumno durante las actividades de evaluación Existe una progresiva complejidad en las situaciones o actividades de evaluación identificadas en la SD Existe un cierre general de la situación de evaluación **Negativos:** Ausencia de dos o más indicadores positivos
		Caracterización de los tipos de segmentos identificados en cada situación de evaluación	Para cada uno de los ***segmentos de preparación/ evaluación en sentido estricto*** identificados indicar: Presentación/consigna y foco Formas de organización de la actividad conjunta Productos o materiales generados por los participantes Cierre Para cada uno de los **segmentos de *corrección/comunicación*** identificados indicar: Contexto, consigna y agentes Criterios de corrección Destinatarios, modalidad y publicidad Para cada uno de los **segmentos de *aprovechamiento pedagógico*** identificados indicar: Consigna, foco y participantes Formas de organización de la actividad conjunta Productos o materiales generados por los participantes Cierre	**Positivos:** Se explicita la consigna de cada segmento Foco centrado en la competencia evaluada Presencia de patrones dominantes de actuación que den cuenta del ajuste progresivo de la ayuda por parte del profesor Participación conjunta del profesor y los alumnos como agentes de corrección Se explicita el rol del alumno durante las actividades de evaluación Presencia de productos que den cuenta de los contenidos evaluados Presencia de productos que den cuenta del aprendizaje declarativo e instrumental del alumno Existe un cierre general de cada segmento **Negativos:** Ausencia de tres o más indicadores positivos

Anexo 3.3. Pauta para el análisis de las prácticas de evaluación basadas en competencias desarrolladas en un proyecto en la primaria mexicana desde una perspectiva constructivista sociocultural y situada (Adaptado de Coll et al., 1998; Coll et al., 2000; Coll et al., 2012; Martínez, 2014) (continuación)

		Definición	Subdimensiones	Indicadores
Dimensiones o ámbitos de indagación	**Segmentos de Evaluación en sentido estricto o Tareas de evaluación**	Caracterización de las tareas de evaluación atendiendo a las preguntas, problemas o trabajos que resuelven o realizan los alumnos	Para **cada tarea de evaluación identificada** indicar: Número de alumnos participantes Organización social de los alumnos durante la realización de la tarea (individual o grupal) Consigna y resultado o producto esperado Criterios de evaluación: nivel y tipo de dominio de una competencia Autenticidad del contexto de evaluación en términos de realismo y relevancia Contenidos evaluados: tipos e integración (conceptos, procedimientos, actitudes, valores) Nivel de complejidad y grado de exigencia cognitiva que implica la realización de la tarea Grado de autorregulación exigido: planificación, reflexión sobre el ciclo de aprendizaje y proyección de futuro Instrumentos y material de apoyo a disposición de los alumnos Ayudas proporcionadas a los alumnos Patrón o patrones de las actuaciones dominantes de la profesora y los alumnos	**Positivos:** Presencia de una consigna explicita que aluda a la competencia evaluada y a la organización de los alumnos Comunicación a los alumnos de los criterios de evaluación Presencia de criterios de evaluación claros y no arbitrarios que den cuenta del nivel de logro de las competencias y/o contenidos evaluados Presencia de dos o más rasgos que den cuenta de la *autenticidad* de las tareas Presencia de un grado medio o superior de exigencia cognitiva Presencia de un grado medio o superior de complejidad Promoción de la auto y coevaluación Utilización de materiales diversos Presencia de patrones dominantes de actuación que den cuenta del ajuste progresivo de la ayuda por parte del profesor Explicitación del papel de los alumno durante las actividades de evaluación **Negativos:** Ausencia de cuatro o más indicadores positivos Grado bajo de exigencia cognitiva y complejidad

Anexo 3.4. Transcripción de la entrevista realizada por la investigadora **–I-** a la profesora **-P-** del centro escolar para conocer su enfoque evaluativo docente.

Sujeto entrevistado	Profesora de 5º grado de primaria
Escolaridad	Máster en Educación

		I. Enseñanza y aprendizaje en primaria
1.	**I**	**Para ti ¿qué es el aprendizaje y la enseñanza?**
	P	La enseñanza es una guía para lograr un aprendizaje. El aprendizaje es una capacidad que se logra desarrollar y permite un cambio: cuando se aprende se cambia.
2.	**I**	**¿Crees que la enseñanza y aprendizaje pueden ser separados?**
	P	No.
3.	**I**	**¿Por qué?**
	P	Porque uno es consecuencia del otro.
4.	**I**	**¿La enseñanza y el aprendizaje son procesos importantes en la primaria?**
	P	Si, básicos.
5.	**I**	**¿Por qué?**
	P	La enseñanza y el aprendizaje son básicos en la primaria. La enseñanza es importante porque ahora el papel de docente es de guía, de mediador para conseguir el aprendizaje.
6.	**I**	**¿Cuál es el objetivo de la enseñanza y el aprendizaje en la primaria?**
	P	Prepararlos para que ellos aprendan a tomar decisiones y afrontar problemas que tengan en su vida.
7.	**I**	**¿Cuáles crees que son los elementos que debe incluir un proceso de enseñanza y aprendizaje?**
	P	La planeación, la evaluación y dentro de la planeación las competencias los aprendizajes esperados y la propia evaluación; también la metodología y las estrategias que uso como los proyectos.
8.	**I**	**¿Qué es lo que se enseña y lo que se aprende en la primaria?**
	P	Se enseñan las estrategias... los van guiando para que ellos solos construyan el conocimiento. Antes se informaba, se enseñaban contenidos, ahora mediante estrategias les enseñas a que aprendan.
9.	**I**	**¿Crees que es posible que haya enseñanza sin evaluación?**
	P	No.
10.	**I**	**¿Por qué?**
	P	Porque forma parte de la evaluación, de hecho, es el mediador y voy modificando lo que hago si no consigo una buena evaluación.
11.	**I**	**¿Consideras que en la primaria, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación son procesos separados?**
	P	No, se dan al mismo tiempo.
		II. Evaluación en primaria
12.	**I**	**¿Qué es la evaluación?**
	P	Es un proceso continuo para recaudar información sobre el grado de aprendizaje y si es el caso, modificar las estrategias.
13.	**I**	**Para ti, ¿cuál es el objetivo de la evaluación en la primaria?**
	P	Obtener información para modificar mis estrategias, ver el grado en que el niño ha avanzado y buscar estrategias de cómo ayudar al niño si no ha conseguido el aprendizaje.
14	**I**	**¿Crees que la evaluación es útil en la primaria?**
	P	Sí, es importante y determinante, no se puede excluir.
15.	**I**	**¿Por qué?**
	P	Porque forma parte de la planeación. Sin ella no sabría yo si está funcionando el método ni si el alumno está aprendiendo o no.
16.	**I**	**¿Qué elementos tiene que tener una evaluación adecuada en la primaria?**
	P	Debe tener un desarrollo y un cierre aparte de un propósito.
17.	**I**	**¿Cuáles son los pasos que deben seguirse para evaluar los aprendizajes?**
	P	Primero debo buscar un propósito y tiene que tener un inicio, un desarrollo y un final.
18.	**I**	**¿Qué formas existen en primaria?**
	P	Al inicio de la clase con la evaluación diagnóstica, para saber qué grado inicial de aprendizaje que tiene el alumno. La evaluación formativa, que tiene que estar durante todo el proceso, y la última es la sumativa en la que voy hacer la suma de los logros conseguidos.
19.	**I**	**¿Cuándo crees que se tiene que hacer la evaluación?**
	P	Durante todo el proceso.
20.	**I**	**¿Crees que los resultados de la evaluación sirven a los alumnos, a ti como profesora y a la escuela en general?**
	P	Sí, es necesaria y determinante para ver los resultados que sirven para saber el rumbo que lleva.
21.	**I**	**¿Crees que la evaluación en la primaria tiene relación con la enseñanza o el aprendizaje?**
	P	Determinante. Con la misma evaluación se aprende.
22.	**I**	**¿Cuál es la importancia de la evaluación en el proceso de aprendizaje dentro de la primaria?**

	P	Determinante, tiene que estar presente en todas las etapas del aprendizaje.
23.	**I**	**¿Cómo evalúas a tus alumnos?**
	P	Los evalúo por medio de las tres evaluaciones y también con auto evaluaciones, coevaluaciones y dentro de ellas yo utilizo instrumentos de evaluación.
24.	**I**	**¿Qué instrumentos utilizas?**
	P	La rúbrica la utilizamos mucho, la lista de cotejo, el examen, mapas conceptuales, exposiciones...
25.	**I**	**¿En qué criterios te basas para decir que un alumno ha aprendido o no?**
	P	El logro, el proceso... Criterios de si está en proceso, logrado o no logrado.
26.	**I**	**Pero, ¿en qué te basas para decir que lo ha logrado o no?**
	P	En los instrumentos de evaluación, en la observación, en el seguimiento que se le lleva al alumno.
27.	**I**	**¿Qué puedes hacer cuando un niño tiene dificultades al aprender y realizar las actividades que integran un proyecto de español?**
	P	Me detengo y trabajo con el alumno el problema específico y retoma el proyecto para poder tratar que el niño logre los objetivos establecidos.
28.	**I**	**¿Realizas alguna actividad para promover la reflexión de los propios alumnos sobre lo que aprendieron al término del proyecto?**
	P	Sí, la retro-alimentación. Al final del proyecto hacemos una mesa redonda se da una retro-alimentación en general. Lo ideal sería que después se llamara al niño y que se le hiciera individualmente o en compañía de los padres.
29.	**I**	**¿Qué tipo de actividades diseñas para evaluar los aprendizajes de los niños durante el desarrollo de un proyecto?**
	P	De acuerdo al propósito del proyecto se diseñan actividades diferentes.
30.	**I**	**¿Qué actividades utilizas generalmente para evaluar los proyectos?**
	P	Exposiciones, redacciones...
31.	**I**	**Durante el desarrollo del Proyecto, ¿cuántas veces y cuándo evalúas a los alumnos en general?**
	P	La evaluación es diaria durante el desarrollo del proyecto, no hay días. Finalmente, se utiliza otro instrumento para evaluar el proyecto ya entregado. Durante el proceso el proyecto se evalúa y se retroalimenta, para evaluar el proyecto también se diseña un instrumento de evaluación para el niño.
32.	**I**	**¿Qué haces con los resultados de las evaluaciones que realizas?**
	P	Darlos a conocer y de ahí partir para implementar estrategias sobre si se logró o no el aprendizaje.
33.	**I**	**Cuando estás evaluando a los alumnos, ¿les explicas que están siendo evaluados?**
	P	Sí.
34.	**I**	**¿Por qué?**
	P	Porque es importante que ellos sepan que los están evaluando, por qué se les está evaluando. Finalmente ese es el propósito de la evaluación, que ellos vean si lograron o no lograron lo que se les va a evaluar. Se les da a conocer antes la forma de evaluar y los criterios.
35.	**I**	**¿Les comunicas a los alumnos el resultado de las evaluaciones que realizas?**
	P	Sí, al principio no lo hacía, pero ahora sí.
36.	**I**	**¿Para qué sirven las evaluaciones que realizas con respecto a tu práctica educativa?**
	P	Para darme cuenta si las estrategias que estoy aplicando o las forma de planear son las adecuadas y modificarlas si es necesario.
		III. Enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias
37.	**I**	**¿Qué opinas sobre las competencias?**
	P	Pues que son determinantes. La persona tiene que ser capaz de resolver una situación tomando en cuenta los recursos que le rodean. No sólo quedarse con el conocimiento sino también utilizarlo para resolver problemas.
38.	**I**	**¿Cómo definirías una competencia?**
	P	Como una capacidad que nos permite solucionar problemas utilizando los conocimientos que tenemos.
39.	**I**	**¿Crees que las competencias son diferentes de los contenidos de enseñanza y de las capacidades?**
	P	Es que el contenido y la habilidad son parte de la competencia, van unidas.
40.	**I**	**¿Qué relación encuentras entre los contenidos que enseñas, las capacidades y las competencias?**
	P	Van tomados de la mano, sin uno no existen los otros.
41.	**I**	**¿Cómo se enseñan y aprenden las competencias?**
	P	Desarrollándolas...
42.	**I**	**¿Cómo las enseñas tú y cómo las aprenden los niños?**
	P	"Yo busco que ellos sean los responsables de descubrir, que ellos hagan las cosas, que sean ellos quienes construyan. Que se informen y que desarrollen y trabajen diferentes habilidades. Yo tengo que ayudar a desarrollarlas, pero que el alumno solo llegué a ellas"
43.	**I**	**¿Cómo se evalúan las competencias?**

	P	Es un poco complicado. Las observo, con algunos casos proyectos y con varios instrumentos para ver cómo evolucionan.
44.	**I**	**¿Qué te implica enseñar y evaluar por competencias?**
	P	Implica el conocer más, el informarme más, el estar en constante aprendizaje.
45.	I	**Vamos a pasar al Proyecto que desarrollaste con tus alumnos, ¿Cuáles fueron los objetivos que te propusiste alcanzar con esa planificación?**
	P	Lograr que el alumno sepa tomar decisiones que le beneficien a él, por medio de la información.
46.	**I**	**¿Qué competencias trabajaste en ese proyecto?**
	P	Las que aparecen en el programa
47.	**I**	**Bueno pasemos a la planificación.**
	P	La planificación, lo que pasa es que… Es que tuve que modificar mi planificación porque yo hacía una dosificación al principio del bimestre entonces sí que tengo que tener muy presente la competencia y de ahí partir al aprendizaje esperado. "Yo tengo claro los aprendizajes esperados, pero falta el implementar en mi planificación semanal las competencias, tenerlas presentes. Es algo que tengo que modificar y que me falló."
48.	**I**	**¿Te basas más en los aprendizajes esperados?**
	P	Sí, si los alumnos logran los aprendizajes esperados logran la competencia.
49.	**I**	**¿Cuáles son los aspectos, de las cuatro competencias en el campo de lenguaje y comunicación en las que te inclinas más? Todos los proyectos incluyen estás cuatro competencias ¿enfatizas más alguna?**
	P	En la competencia para el aprendizaje permanente, porque generalmente ese es el propósito. Otro sería el manejo de la información porque ellos tenían que indagar y buscar.
50.	**I**	**De las cuatro competencias ¿desarrollaste más alguna?**
	P	En sí, se desarrollaron, pero se amplió más la de analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.
51.	**I**	**¿Qué encierran estas competencias, de qué tratan, qué es lo que buscan en este proyecto?**
	P	Que el niño aprenda a aprender, que logre comunicar esa información, ese aprendizaje. Tomar decisiones.
52.	**I**	**¿Qué contenidos concretos se trabajaron?**
	P	Se trabajaron… La información nutricional, el buen comer, la energía que necesitan diferentes personas según sus diferentes necesidades.
53.	**I**	**¿Crees que las actividades del proyecto que diseñaste para promover las competencias de español son idóneas para promover las competencias?**
	P	Sí, he visto el cambio en los niños y he escuchado comentarios que demuestran que sí se han logrado las competencias.
54.	**I**	**¿Consideras que las actividades que se realizaron del proyecto fueron cercanas al contexto cotidiano de los niños?**
	P	Un poco, para ellos sí que fue un poco complicado trabajar las porciones que tenían que consumir las personas. Quizás había cosas que ellos no entendían y yo algunas tampoco, tuve que pedir apoyo a nutriólogas. Sí que es un poco complicado integrar toda la información y darle una funcionalidad.
55.	**I**	**Pero las actividades como tal, ¿fueron cercanas al contexto, a la realidad de los niños?**
	P	Sí, lo que me hubiera gustado más, y que me di cuenta al hacer la evaluación, es que fueran alimentos típicos, alimentos que ellos consumen. Porque hay algunos de los alimentos que usaron que ellos ni conocen. Lo ideal hubiera sido que ellos hubieran tomado otro tipo de alimentos que ellos consumen o están acostumbrados a comer.
56.	**I**	**¿Hasta qué punto crees que las actividades del proyecto fueron del interés de los niños?**
	P	Hubieran sido actividades más reales o más interesantes si fueran propuestas de ellos
57.	**I**	**¿Crees que las actividades fueron útiles para los niños, que las puedan utilizar después en diferentes situaciones o lugares en un futuro?**
	P	Sí, ahora los están utilizando. Yo escucho los comentarios de los niños que, no todos, pero al menos en algunos se logró que interesen más en lo que comen. Hay tres niños que hacen deporte y los oí hablar y ya estaban comiendo los alimentos que les proporcionan más energía.
58.	**I**	**¿En qué momentos de la planificación estableciste la evaluación de los aprendizajes de los niños?**
	P	Durante todo el proyecto.
59.	**I**	**¿Qué instrumentos y materiales utilizaste para cada una de estas actividades de evaluación?**
	P	Utilizamos la exposición, los mapas conceptuales, utilizamos las rúbricas, la lista de cotejo y se les llevó un seguimiento además del que se llevaron los tres tipos de evaluación, se llevó un seguimiento donde ellos se evaluaban y registraban sus avances.
60.	**I**	**¿Crees que las actividades que diseñaste para evaluar los aprendizajes fueron idóneas y se corresponden con las competencias y los contenidos trabajados?**
	P	No al 100%. Tengo que modificar algunas porque no se logró el 100% de lo que se pretendía.
61.	**I**	**¿Por qué no se logró?**

	P	Porque… me falta… Muchas veces yo lo voy haciendo como se va dando. Planeo los que se van a usar, pero en el momento surgen otros que me hicieron falta y que tuve que haber previsto antes de iniciar. Tengo que cambiar esto e implementarlo porque no lo logré. Si yo antes de planificar determino mis instrumentos o mi manera de evaluar eso a lo mejor me ayudaría a que cuando inicie el proyecto ya tenga diseñada mi evaluación.
62.	**I**	**¿De qué forma tú y los alumnos utilizaron los resultados de la evaluación?**
	P	Ahora yo la utilicé para modificar lo que tengo que cambiar por ejemplo: prever y buscar otras formas para que los problemas que se fueron presentando durante el desarrollo, como la indisciplina y la irresponsabilidad en el momento de cumplir con las fechas para el trabajo sean menos. Los niños, la usaron para formarse el hábito de que la evaluación la deben de tomar como algo importante y para que se den cuenta de lo que tienen que cambiar o lo que no lograron y que ellos mismos busquen la forma de mejorarlo.
63.	**I**	**¿Qué dificultades se presentaron y como actuaste para superarlos?**
	P	Primero fueron los puentes que tuvimos que nos perjudicaron a la continuidad. Los niños muchas veces perdían un poco la información y teníamos que reconectar, cosa que nos quitó cierto tiempo. Fue algo que se dio, no fue culpa nuestra, pero pasó. Cuando suceda esto ya estemos… tengamos algo que no nos perjudique. Entonces eso fue uno de los problemas. Eso causó mucha indisciplina. También al ser casi el final del ciclo escolar los alumnos están muy inquietos porque ya están cansados y no quieren trabajar entonces tengo que buscar maneras de motivarlos para que continúen motivados hasta el final.
64.	**I**	**¿Qué otras dificultades encontraste a parte de las suspensiones?**
	P	A los alumnos no les permite reunirse un poco en las tardes o darles un poco más de tiempo para que ellos revisen. El poco tiempo que utilizamos es dentro de la escuela. Ya fuera de la escuela a lo mejor sería por el chat; que ellos me envíen sus trabajos y yo revisarlos o ellos mismos si no les permiten por la seguridad reunirse o porque los padres trabajan pues buscar otra estrategia.
65.	**I**	**¿Qué acciones realizaste para averiguar el progreso en el aprendizaje de los niños conforme fueron avanzando el proyecto?**
	P	Por el medio del seguimiento que se les llevó y las evaluaciones que se fueron realizando durante el proyecto.
66.	**I**	**¿Hasta qué punto dirías que las actividades de evaluación fueron próximas a los intereses de los niños?**
	P	Del interés de los niños… Pues quizás no hubo mucho interés por parte de ellos el evaluarlas. Ellos… se les dan y saben que lo tienen que hacer. Es algo que no es agradable para ellos, de hecho cuando hacen la autoevaluación notamos que no le ponen mucho interés. Quizás porque ya están cansados o porque o no les interesa o no entienden… No entienden, no analizan lo que están evaluando.
67.	**I**	**¿Crees que las actividades de evaluación que realizaste y sus resultados van a ser útiles para los niños en diferentes situaciones a corto y mediano plazo?**
	P	Sí. No se está logrando al 100%, hay muchas cosas que se tienen que cambiar y muchas cosas que se tienen que implementar como por ejemplo que sean sobre lo que viven en su casa. Ya está en proceso. El niño ya está logrando… ya está entendiendo la finalidad de la evaluación, no al 100%, pero se está logrando.
68.	**I**	**¿De qué forma les servirá en un futuro?**
	P	Para que ellos aprendan a aprender, para que ellos se vayan… es un forma de comprometerse… de darse cuenta de lo que hace falta y no que se los diga otra persona. Si el niño logra saber finalmente para que es una evaluación ya no va a hacer falta estarles diciendo, ellos solos van a buscar las estrategias para seguir aprendiendo, que es lo que buscamos, aprender a aprender.
69.	**I**	**¿Compruebas lo que pasa cuando le ayudas a un niño en el proceso de aprendizaje y lo que pasa cuando le quitas la ayuda?**
	P	Sí. Yo lo ayudo y me quedo con él hasta que puede seguir solito. Creo que muchas veces nosotros no nos detenemos a observar al niño en qué proceso o en qué grado llegó a resolver una situación, sea cual sea. Creo que tendríamos que dedicarle más tiempo a eso.
70.	**I**	**Pero, ¿qué pasa cuando ayudas a un niño que ves que le está costando trabajo alguna actividad? ¿Qué pasa cuando le ofreces ayuda?**
	P	Cambia y avanza un poco…
71.	**I**	**Y ¿qué pasa cuando le retiras esa ayuda?**
	P	Ya no se estanca. Se ve claramente cuando se le está dando ayuda a un niño, una ayuda para saltar ese obstáculo que quizás todavía no logra alcanzar. Se ve el cambio.
72.	**I**	**En este proyecto que desarrollaron, ¿hiciste algo que le permitiera a los niños reflexionar sobre lo que hicieron, lo que lograron o los resultados que obtuvieron?**
	P	Sí.
73.	**I**	**¿Como por ejemplo?**
	P	Las autoevaluaciones. Cuando se terminó el proyecto ellos hicieron una autoevaluación y me escribieron sus logros, las dificultades encontraron, lo que van a lograr y el tiempo en el que lo van a lograr.

74.	I	**Cuando te das cuenta de que los niños comenten errores, ¿qué haces o de qué forma utilizas los errores de los niños?**
	P	Se le hace ver al niño el error para que sea consciente de él. Si vuelve a hacerlo trato de darle pistas para que no lo vuelva a hacer con un procedimiento para que tenga los pasos que debe seguir y que no cometa los mismos errores.
75.	I	**¿Cómo utilizas los errores de los niños?**
	P	Muchas veces los utilizo para que ellos se den cuenta y de ahí aprendan. Para que ellos vean del error. Si todo está bien y no hay errores ya no hay nada que aprender, pero del error se aprende, se identifica y de ahí se parte.
76.	I	**¿Hay alguna diferencia en la manera de trabajar y evaluar con respecto al programa anterior?**
	P	Sí, enorme. Ahora trabajamos con competencias y no con puros contenidos para memorizar. De hecho antes se asignaba una calificación y sólo con un instrumento de evaluación que eran los exámenes. Ahora es todo un proceso para que la evaluación sea más confiable, hay que utilizar más de un método y hay que estar evaluando constantemente para determinar hasta dónde aprendieron los alumnos.
IV. Implicaciones de cambio y necesidades de orientación y capacitación ante la implementación del nuevo currículo		
77.	I	**¿Qué dificultades encuentras al enseñar y evaluar por medio de competencias?**
	P	Las dificultades son los padres de familia que están acostumbrados al sistema anterior que era más mecanizado y en el que sólo había exámenes escritos y calificaciones. El otro problema que encuentro es el compromiso de todos los compañeros. Anteriormente yo hacía mi trabajo y yo entregaba buenos resultados; ahora si la de preescolar hace su trabajo, mis compañeras hacen su trabajo, yo hago mi trabajo y todas hacemos un buen trabajo podemos conseguir un buen resultado en toda la primaria, pero se necesita ese compromiso.
78.	I	**¿Cuáles crees que son tus necesidades de orientación y capacitación para desarrollar y evaluar competencias?**
	P	Yo no necesitaría una receta de cocina pero me gustaría que alguien me observara y me dijera las cosas en las que fallo. Nosotros también tendríamos que investigar más, de buscar y no porque nos lo exijan si no porque nosotros tenemos esa necesidad.
79.	I	**¿Qué dificultades encuentras al enseñar y evaluar las competencias propuestas por la reforma?**
	P	Las dificultades son el buscar los instrumentos adecuados para poder darle la finalidad a la evaluación. También puede ser que el grupo que yo tengo entro en la reforma y eso puede provocar que sea más difícil evaluar ya que para ellos es más difícil cambiar la manera en la que han sido evaluados.
80.	I	**¿Qué necesitas para superar estas dificultades?**
	P	Necesito mucha comunicación con los padres de familia para hacerles entender la manera en la que estamos trabajando y los beneficios que esto aporta.
81.	I	**¿Has leído completamente el plan de estudios, el programa y la guía del maestro del grado que impartes?**
	P	Si. He encontrado muchas cosas interesantes. He leído el plan y programas y nos falta conocerlos y leerlos más.
82.	I	**¿Cuántas veces has leído el plan de estudios?**
	P	Lo he leído todos los cursos desde que comenzó la reforma y en las clases de actualización lo revisamos más a fondo.
83.	I	**¿Cuántas veces has leído el programa y la guía del maestro?**
	P	El programa sí que lo he leído cada fin de semana, la guía del maestro muy poco. Me hace falta leerla y conocerla más.
84.	I	**¿Qué opinión tienes de estos documentos?**
	P	Son importantes, de ahí parte nuestra planificación y mi trabajo como maestra.
85.	I	**¿Te resulta fácil leerlos?**
	P	Son muy digeribles, son sencillos de entender.
86.	I	**¿Hay algún concepto que se te dificulte entender y por tanto aplicar?**
	P	En si no. Implementarlo es lo que cuesta más, muchas veces sabemos que se tiene que hacer, pero me falta analizarlos e implementarlos en profundidad.
87.	I	**¿Tienes dificultades para trabajar con la metodología de trabajo con proyectos?**
	P	No, ninguna. Al principio sí pero ahora los desarrollo muy bien. Me fascina trabajar con proyectos porque el niño hace acciones más dinámicas, donde construyen, manipulan… Se me hacen más interesantes. Son más dinámicas para ellos y para mí.
88.	I	**¿Por qué?**
	P	Porque puedo… En algunos proyectos globalicé con otras asignaturas y me fue más fácil… aparte de más interesante para ellos y más constructivo para mí, el avanzar. De ese proyecto yo podía integrar otros contenidos de otras asignaturas.
I		**Muchas gracias por regalarme este tiempo y por participar en este trabajo.**

Anexo 4.1. Directrices y orientaciones de la evaluación en los documentos derivados de la RIEB

DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS		DOCUMENTOS ANALIZADOS ORDENADOS DE MAYOR A MENOR CONCRECIÓN				
DIMENSIONES	**CATEGORÍAS DE ANÁLISIS**	**Ley General de Educación**	**Normativa General de Evaluación para Educación Básica: Acuerdo 648**	**Plan de Estudios de Educación Básica 2011**	**Programas de Estudio y Guías del maestro[6]**	**Libros de texto de Español (Primaria)[6]**
Concepto de Evaluación	Comporta: - - Juicio de valor sobre el logro de los aprendizajes en términos de competencias -Toma de decisiones (promoción/no promoción, regular aprendizaje, regular la enseñanza) - Dimensión comunicativa	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[7] *Capítulo IV, Artículo 50, Pág. 17*	Valoración del desempeño en relación con los aprendizajes esperados y las competencias que favorecen utilizando los resultados para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje considerando las características de los alumnos. *Artículo 3º, pág.2.*	Proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y retroalimentación sobre los logros del aprendizaje de los alumnos a lo largo de la educación básica *Pág. 31*	Obtención e interpretación de evidencias para el logro de los aprendizajes. Permite toma de decisiones, retroalimentación y oportunidades acordes a los niveles de logro[7] *Págs. 250 y 262*	Medio que permite identificar los aprendizajes adquiridos durante la evolución del proyecto[7]
Finalidades de la evaluación	Comprobar el logro de competencias para: - Decisiones de promoción/no promoción (acreditación) - Acreditar el logro de competencias - Regular la enseñanza - Regular el aprendizaje - Comunicar a diferentes agentes	-Medir el desarrollo y los avances de la educación *Capítulo II, Artículo 29, Pág. 11* -Certificar competencias docentes *Capítulo II, Artículo 12-vii, Pág. 6* - Logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio *Capítulo IV, Artículo 50, Pág. 17* -Comunicación periódica de resultados a alumnos y padres de familia a través de la cartilla de Educación Básica. *Capítulo IV, Artículo 31, Pág. 18* -Validez de estudios a través de la expedición de certificados, constancias, grados académicos, etc. *Capítulo II, Artículo 30, Pág. 11*	-Acreditación, promoción y certificación de aprendizajes en asignaturas, grado escolar o nivel educativo. -Mejora del aprendizaje - Mejora del proceso educativo -Comunicación de resultados a través de la cartilla de Educación Básica. *Artículos 3º, 4º y 7º, págs. 2 y 3*	-Acreditación -Obtener evidencias, retroalimentar para mejorar el aprendizaje del alumno, y mejorar la práctica docente -Comunicación de resultados a todos los agentes involucrados -Comunicación de lo que se espera que se aprenda y criterios de evaluación a padres y alumnos *Págs. 31 y 32*	-Acreditación -Regulación del proceso de Enseñanza y Aprendizaje -Identificación de logros y factores que influyen o dificultan el aprendizaje -Comunicación de resultados a través de la cartilla de Educación Básica *Págs. 250, 262 y 264*	-Verificación de la adquisición de los aprendizajes esperados[8] -Socialización de los saberes desarrollados[8] -Alcances y cualidades del producto logrado[8] -Reflexión de los alumnos con autoevaluaciones finales *Pág.5*

[6] Información obtenida del programa y libro de texto de 5º grado de primaria. Todos los libros contienen la misma información pero la página puede variar según el grado
[7] Elemento emergente o deducido del documento analizado
[8] Se tomaron todos los elementos que aparecen en el apartado de "Logros del proyecto" y que varía en los libros de cada grado

Anexo 4.1. Directrices y orientaciones de la evaluación en los documentos derivados de la RIEB (continuación)

DIMENSIONES	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	Ley General de Educación	Normativa General de Evaluación para Educación Básica: Acuerdo 648	Plan de Estudios de Educación Básica 2011
Objeto de la Evaluación	-Integración y movilización de variedad de conocimientos: conceptuales, procedimentales, actitudinales y estratégicos (autorregulación y metacognición) - Competencias comunicativas establecidas en el Programa de Estudios y Guías del Maestro - Nivel de logro alcanzado - Ejecución competente en contextos reales - Criterios de evaluación establecidos en aprendizajes esperados y estándares curriculares derivados de planes, programas de estudio, libros de texto, etc.	-Criterios y procedimientos de evaluación y acreditación *Capítulo IV, Artículo 47-iv, Pág. 16* -Conocimientos, habilidades, destrezas *Capítulo IV, Artículo 44, Pág. 15* -En general, el logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio *Capítulo VI, Artículo 50, Pág. 17*	Desempeño de los alumnos en relación con el logro de los aprendizajes esperados y competencias que favorecen en congruencia con los programas de estudio *Artículo 3º, pág. 2*	-Evidencias -Aprendizajes esperados establecidos en cada uno de los bloques -Criterios de evaluación *Pág. 31*
Modo de la Evaluación	**-** Diversidad de situaciones de evaluación ***auténticas y contextualizadas*** que impliquen la ***resolución de problemas o la elaboración de un producto*** integradas en las actividades de aprendizaje en diferentes momentos del proceso instruccional - Diversidad de ***instrumentos y documentos*** de evaluación en diferentes momentos del proceso instruccional (portafolios, registros observacionales, rúbricas, listas de cotejo, evidencias de la carpeta o fichero del saber, cartilla de evaluación) para diferente tipo de contenido - Diversidad de ***materiales*** para el diseño de situaciones (Plan de estudios, programas, libros de texto, etc.) - Uso de valoraciones cuantitativas y cualitativas - Uso de diversas metodologías como los proyectos	-Métodos e instrumentos de evaluación *Capítulo I, Artículo 11-iv-a, Pág. 5* -La evaluación del sistema educativo debe ser sistemática. A través de exámenes (estandarizados) 7 *Capítulo II, Artículos 29 y 30, Pág. 11*	- Consideración de las características de los alumnos. -Cartilla de evaluación de la Educación básica con valoraciones cualitativas y cuantitativas. En apego a los programas de estudio y a las evidencias reunidas, se utilizarán los niveles de desempeño y referencia numérica para ubicar el nivel del alumno y asignar la calificación en cada momento de la evaluación. *Introducción del documento, artículos 1º y 7º, págs. 2 y 3*	Instrumentos para obtener evidencias: rúbricas, listas de cotejo, portafolios, registros observacionales, etc. *Págs.* 32 y 33

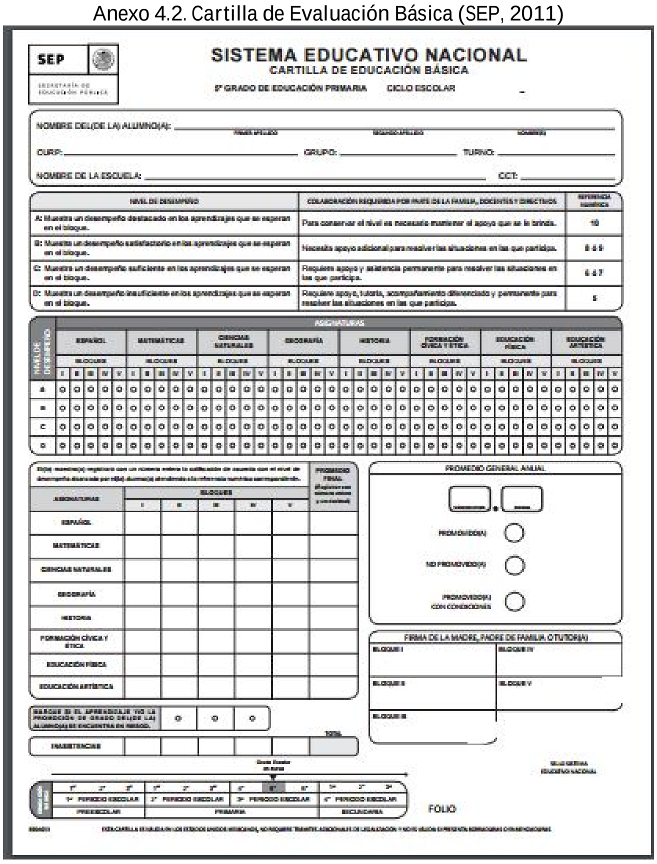
[4] Información obtenida del programa y libro de texto de 5º grado de primaria. Todos los libros contienen la misma información pero la página puede variar según el grado
[5] Elemento emergente o deducido del documento analizado

Anexo 4.1. Directrices y orientaciones de la evaluación en los documentos derivados de la RIEB (continuación)

DIMENSIONES	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	Ley General de Educación	Normativa General de Evaluación para Educación Básica: Acuerdo 648	Plan de Estudios de Educación Básica 2011
Momentos de la Evaluación	-Inicial (Situación de partida) -Continua (desarrollo) -Final (logro de acuerdo con criterios)	-La evaluación del sistema educativo nacional debe ser permanente *Capítulo II, Artículo 29, Pág. 11* -Los profesores deben evaluar a los alumnos de forma -Parcial **(bimestralmente) -Final(Término del ciclo escolar) *Capítulo IV, Artículo 50, Pág. 18*	Dentro de los 200 días que conforman el ciclo escolar divididos en 5 bimestres: 1. Agosto- Octubre, 2. Noviembre-Diciembre 3. Enero- Febrero 4. Marzo-Abril 5. Mayo-Junio *Artículo 8º, pág. 4*	-Diagnostica (inicia) -Formativa (en el proceso) -Sumativa (final) *Pág.* 32
Agentes de la Evaluación	-Heteroevaluación (Profesor) - Autoevaluación y coevaluación (alumnos)	-Secretaría de Educación Federal y autoridades educativas locales -Profesores P.11 y 18 *Capítulo II, Artículo 29, Pág. 11*	-Profesor o Director del centro -Autoridades educativas competentes en materia de acreditación y certificación . *Artículo 4º, pág. 2*	- Profesor (heteroevaluación) - Estudiantes (auto y coevaluación) *Págs. 31 y 32*

[4] Información obtenida del programa y libro de texto de 5º grado de primaria. Todos los libros contienen la misma información pero la página puede variar según el grado

Anexo 4.2. Cartilla de Evaluación Básica (SEP, 2011)



SEP | SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
CARTILLA DE EDUCACIÓN BÁSICA
5° GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA CICLO ESCOLAR -

NOMBRE DEL(DE LA) ALUMNO(A): ____ PRIMER APELLIDO SEGUNDO APELLIDO NOMBRE(S)
CURP: ____ GRUPO: ____ TURNO: ____
NOMBRE DE LA ESCUELA: ____ CCT: ____

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 el 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 ó 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 ó 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

ASIGNATURAS: ESPAÑOL, MATEMÁTICAS, CIENCIAS NATURALES, GEOGRAFÍA, HISTORIA, FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA, EDUCACIÓN FÍSICA, EDUCACIÓN ARTÍSTICA — BLOQUES I, II, III, IV, V (por asignatura); NIVEL DE DESEMPEÑO: A, B, C, D

El(la) maestro(a) registrará con un número entero la calificación de acuerdo con el nivel de desempeño alcanzado por el(la) alumno(a) atendiendo a la referencia numérica correspondiente.

ASIGNATURAS	BLOQUES I	II	III	IV	V	PROMEDIO FINAL (Registrar con número entero y un decimal)
ESPAÑOL						
MATEMÁTICAS						
CIENCIAS NATURALES						
GEOGRAFÍA						
HISTORIA						
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA						
EDUCACIÓN FÍSICA						
EDUCACIÓN ARTÍSTICA						

MARQUE SI EL APRENDIZAJE Y/O LA PROMOCIÓN DE GRADO DEL(DE LA) ALUMNO(A) SE ENCUENTRA EN RIESGO. O O O

INASISTENCIAS — TOTAL

PROMEDIO GENERAL ANUAL

PROMOVIDO(A) ○
NO PROMOVIDO(A) ○
PROMOVIDO(A) CON CONDICIONES ○

FIRMA DE LA MADRE, PADRE DE FAMILIA O TUTOR(A)
BLOQUE I — BLOQUE II — BLOQUE III — BLOQUE IV — BLOQUE V

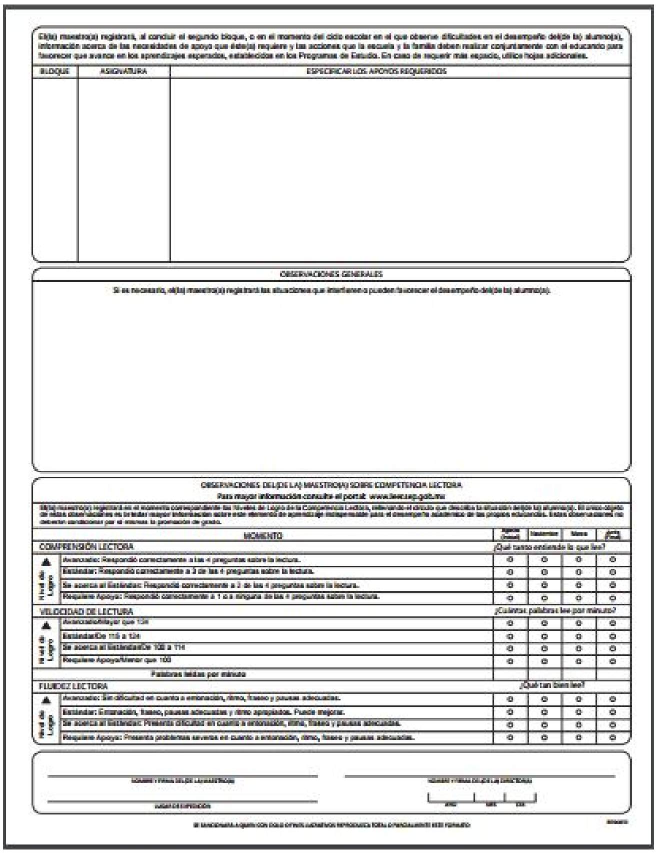
Grado Escolar en curso

1°	2°	3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°
1° PERIODO ESCOLAR			2° PERIODO ESCOLAR			3° PERIODO ESCOLAR			4° PERIODO ESCOLAR		
PREESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA		

SELLO SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

FOLIO

ESTA CARTILLA ES VÁLIDA EN LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, NO REQUIERE TRÁMITES ADICIONALES DE LEGALIZACIÓN Y NO ES VÁLIDA SI PRESENTA BORRADURAS O ENMENDADURAS



El(la) maestro(a) registrará, al concluir el segundo bloque, o en el momento del ciclo escolar en el que observe dificultades en el desempeño del(de la) alumno(a), información acerca de las necesidades de apoyo que éste(a) requiere y las acciones que la escuela y la familia deben realizar conjuntamente con el educando para favorecer que avance en los aprendizajes esperados, establecidos en los Programas de Estudio. En caso de requerir más espacio, utilice hojas adicionales.

BLOQUE	ASIGNATURA	ESPECIFICAR LOS APOYOS REQUERIDOS

OBSERVACIONES GENERALES

Si es necesario, el(la) maestro(a) registrará las situaciones que interfieren o pueden favorecer el desempeño del(de la) alumno(a).

OBSERVACIONES DEL(DE LA) MAESTRO(A) SOBRE COMPETENCIA LECTORA
Para mayor información consulte el portal: www.leer.sep.gob.mx

MOMENTO	Agosto (Inicial)	Noviembre	Marzo	Junio (Final)
COMPRENSIÓN LECTORA — ¿Qué tanto entiende lo que lee?				
Avanzado: Respondió correctamente a las 4 preguntas sobre la lectura.	o	o	o	o
Estándar: Respondió correctamente a 3 de las 4 preguntas sobre la lectura.	o	o	o	o
Se acerca al Estándar: Respondió correctamente a 2 de las 4 preguntas sobre la lectura.	o	o	o	o
Requiere Apoyo: Respondió correctamente a 1 o a ninguna de las 4 preguntas sobre la lectura.	o	o	o	o
VELOCIDAD DE LECTURA — ¿Cuántas palabras lee por minuto?				
Avanzado/Mayor que 124	o	o	o	o
Estándar/De 115 a 124	o	o	o	o
Se acerca al Estándar/De 100 a 114	o	o	o	o
Requiere Apoyo/Menor que 100	o	o	o	o
Palabras leídas por minuto				
FLUIDEZ LECTORA — ¿Qué tan bien lee?				
Avanzado: Sin dificultad en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas.	o	o	o	o
Estándar: Entonación, fraseo, pausas adecuadas y ritmo apropiados. Puede mejorar.	o	o	o	o
Se acerca al Estándar: Presenta dificultad en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas.	o	o	o	o
Requiere Apoyo: Presenta problemas severos en cuanto a entonación, ritmo, fraseo y pausas adecuadas.	o	o	o	o

NOMBRE Y FIRMA DEL(DE LA) MAESTRO(A) — NOMBRE Y FIRMA DEL(DE LA) DIRECTOR(A)
LUGAR DE EXPEDICIÓN — AÑO MES DÍA

Anexo 5.1. Caracterización de la práctica, las dificultades percibidas e información recibida por el *conjunto de profesores* sobre la evaluación de aprendizajes en términos de competencias

Dimensiones	Principales resultados del *conjunto de profesores* sobre la evaluación de aprendizajes en términos de competencias
Concepto de competencia	-Presencia y comprensión del componente cognitivo de las competencias. -Ausencia de los componentes sociales, afectivos y motivacionales -desdibujados de la construcción que los profesores hacen del término.
Concepto de evaluación	-Importancia a las dos funciones -social y pedagógica-. -Predominio del componente comunicativo –informar a padres y alumnos sobre resultados de aprendizaje-.
Finalidades de la Evaluación	-Importancia a las dos funciones –social y pedagógica-, así como al componente comunicativo. -Dificultades alrededor de la función social relacionadas con la certificación de aprendizajes y las decisiones de promoción/no promoción. En cuanto a la función pedagógica, señalan dificultades relacionadas con el uso de resultados para promover la reflexión de los alumnos y establecimientos de criterios. Dificultades sobre el componente comunicativo se presentan especialmente cuando requieren informar a los padres de los alumnos sobre los resultados y los aspectos específicos de la evaluación –como criterios, instrumentos, etc.-. -Información y una opinión favorable sobre las finalidades de la evaluación tal y como se plantean en los documentos.
Objeto de la Evaluación	-Adecuación entre los niveles y criterios que el profesorado considera al evaluar y los lineamientos establecidos en la RIEB. Se concreta en los criterios establecidos en términos de *aprendizajes esperados* –en los que se incluyen los diferentes tipos de saberes-, los estándares curriculares, así como el nivel inicial de los alumnos y el nivel de logro alcanzado. Dicho nivel se utiliza con fines acreditativos considerando únicamente el producto final. Se informa a los alumnos sobre los criterios con los que serán evaluados, aunque hay declaraciones relacionadas con incongruencias entre lo que se enseña y se termina evaluando. Otorgan una importancia a la ejecución competente en contextos reales y el uso de diversos tipos de saberes. -Dificultades en cuanto a la evaluación de la mayoría de las competencias comunicativas específicas que han de desarrollarse a lo largo de la educación básica, la valoración de los saberes procedimentales y actitudinales así como la evaluación integrada. -Información sobre los lineamientos alrededor de lo que se evalúa así como una impresión favorable.
Modo de la Evaluación	-Uso de diversos tipos de metodologías –como el ABPr- que implican el desarrollo de actividades/productos auténticos y contextualizados que permitan una conexión entre conocimiento y contextos de aplicación. Actividades/producciones que requieren del uso de la observación, desarrolladas durante la clase y que implican tanto al grupo en general como al alumno en particular para evaluar sistemáticamente los proyectos. Por su parte, para la evaluación de los diversos tipos de contenido, se consideran adecuados los exámenes individuales escritos, las sesiones grupales de preguntas y respuestas así como las tareas hechas en casa. Uso de diversos tipos de instrumentos, especialmente rúbricas y listas de cotejo, y en menor medida, los registros de observación. Diseño de situaciones/actividades de evaluación a partir de fuentes congruentes con los documentos de la RIEB. -Dificultades alrededor de los instrumentos de evaluación, especialmente, rúbricas, listas de cotejo y registros de observación así como el diseño de actividades/situaciones contextualizadas que consideren la diversidad de los alumnos y la implementación del ABPr. -Información sobre el modo de evaluar aprendizajes en términos de competencias y una opinión positiva sobre la misma.

Anexo 5.1. Caracterización de la práctica, las dificultades percibidas e información recibida por el *conjunto de profesores* sobre la evaluación
(continuación)

Dimensiones	Principales resultados del *conjunto de profesores* sobre la evaluación de aprendizajes en tér
Momentos de la evaluación	-Evaluación de aprendizajes en diferentes momentos del proceso instruccional. Mayor presencia de evaluaciones dirig promoción- por encima de la pedagógica. -Dificultades alrededor de la evaluación continua. - Información sobre los momentos en los que se ha de realizar la evaluación con una buena impresión sobre ellas indi
Agentes de la evaluación	-Control del profesorado sobre el proceso de evaluación; aquellas en las que participan los alumnos tienen una men son consideradas adecuadas para promover la reflexión de los alumnos aunque no son lo suficientemente fiables pa concreta en el aula. -Dificultades al considerar un obstáculo la participación de los alumnos en el proceso evaluativo. -Información sobre los lineamientos relacionados con los agentes y una buena impresión al respecto.
Diversos factores que obstaculizan el proceso	-Falta de información y comprensión de los lineamientos de la RIEB. -Falta de asesoramiento especializado. -Ausencia de instrumentos adecuados para evaluar. -Materiales didácticos incoherentes con la RIEB. -Condiciones laborales poco satisfactorias.

Anexo 5.2. Caracterización de la práctica, las dificultades e información recibida por la *profesora seleccionada* sobre la evaluación de apre

Dimensiones	Principales resultados de la *profesora seleccionada* sobre la evaluación de aprendizajes en té
Concepto de competencia	-Presencia y comprensión del componente cognitivo de las competencias. -Ausencia de los componentes sociales, afectivos y motivacionales -desdibujados de la construcción que la profesora h
Concepto de evaluación	- Importancia a las dos funciones -social y pedagógica-. -Predominio del componente comunicativo –informar a padres y alumnos sobre resultados de aprendizaje-.
Finalidades de la Evaluación	- La profesora otorga relevancia importante a las dos funciones –social y pedagógica- al igual que al componente comu -Dificultades alrededor de la función social sobre los aspectos específicos de la evaluación –como criterios, estr comunicativo se presentan cuando requiere informar a los padres de sus alumnos sobre los resultados En cuant dificultades. -Información y una opinión favorable sobre las finalidades del proceso evaluativo
Objeto de la Evaluación	-Adecuación entre los niveles y criterios que el profesorado considera al evaluar y los lineamientos establecidos aprendizajes esperados establecidos en el programa del grado que imparte -5º-. Informa a los alumnos sobre los cri final, aunque al mismo tiempo declara que en ocasiones se presentan incongruencias entre lo que enseña y termina mediante el proceso seguido. Diseña actividades que integren diversos tipos de saberes así como su uso en contex pongan de relieve los diferente niveles de logro alcanzados, los cuales, los usa para acreditar aprendizajes. -Dificultades en cuanto a la evaluación de las competencias específicas que han de desarrollarse a lo largo de la educac promoción/no promoción y aquellos para calificar los trabajos/producciones de sus alumnos. -Información sobre los lineamientos alrededor de lo que se evalúa así como una impresión favorable.
Modo de la Evaluación	-Usa diversos tipos de metodologías –como el ABPr-, integra actividades situadas que impliquen la resolución de prob será evaluado por diferentes instrumentos –rúbricas, listas de cotejo, registros de observación-. Diseño de situaciones/ congruentes con los documentos de la RIEB. Para evaluar sistemáticamente los proyectos –incluyendo lo actividades/producciones que requieren el uso de la observación, desarrolladas durante la clase y que implican ta particular. En específico y en cuanto a los diferentes tipos de conocimiento, hace uso de exámenes escritos para valora los actitudinales y procedimentales sesiones de preguntas y respuestas con la participación de todo el grupo. -Señala dificultades alrededor de la implementación del ABPr y de los instrumentos para evaluar, especialmen observación.- -Información sobre el modo de evaluar aprendizajes en términos de competencias y una opinión positiva sobre la mis

Anexo 5.2 Caracterización de la práctica, las dificultades e información recibida por la *profesora seleccionada* sobre la evaluación de aprendizajes en

Dimensiones	Principales resultados de la *profesora seleccionada* sobre la evaluación de aprendizajes en té
Momentos de la evaluación	-Evalúa continuadamente durante el proceso instruccional –inicio, final y una o dos veces a lo largo del proyecto- y co fines acreditativos –final del bimestre-. -Dificultad para evaluar continuadamente -Tiene una gran cantidad de información que declara haber recibido sobre los momentos en los que se ha de realiza impresión sobre la misma.
Agentes de la evaluación	-Es la responsable de la evaluación, aunque con mucha frecuencia utiliza actividades que implican la participa autoevaluación, las cuales, considera adecuadas para promover la reflexión de los alumnos aunque no las cree fiables aprendizaje alcanzado. -Dificultades respecto a la participación de los alumnos en el proceso evaluativo -Tiene un alto conocimiento sobre los lineamientos relacionados con los agentes –puesto que así lo señala- y una buen
Diversos factores que obstaculizan el proceso	-Comprensión sobre los lineamientos de la RIEB -Número excesivo de alumnos -Condiciones laborales poco satisfactorias

Anexo 6.1. Caracterización de las prácticas de evaluación de una profesora para evaluar el proyecto "Hacer un menú"

Dimensiones	Principales resultados sobre las prácticas de evaluación
Características del Proyecto (SD)	El escenario es una escuela primaria pública, ubicada en un municipio del estado de México, en la que una p desarrollaron un proyecto en la asignatura de Español titulado: "Hacer un menú" durante el ciclo escolar 2012-20 La tarea consistió en elaborar un menú nutritivo dirigido a personas con características específicas -mujer embara contenidos revisados en la asignatura de Ciencias Naturales. De acuerdo con la planeación diseñada por la profes texto de Español de quinto grado siendo su finalidad: "Reflexionar acerca del propósito y relevancia de la informa decisiones".
Enfoque evaluativo docente	El pensamiento de la profesora puede ser ubicado en un polo pedagógico puro puesto que se presenta ideas que ot proceso de la enseñanza y el aprendizaje.
Programa evaluativo diseñado durante el ciclo escolar 2012 – 2013	Se conforma por 36 planeaciones de las que se obtuvieron 14 programas de evaluación correspondientes al mism documentos oficiales –Programa de quinto grado y Libro de texto de Español-. La mitad de los proyectos diseñados presentan una duración de 2 semanas mientras que el resto oscila entre las 3 En la mayoría de los proyectos se establece claramente el propósito o consigna de acuerdo con los documentos tanto las tareas como los productos finales elaborados por los alumnos. Las 4 competencias comunicativas que han de ser desarrolladas en la asignatura de Español se establecen única proyecto: "Buscar información en fuentes diversas para escribir textos expositivos". Los aprendizajes esperados vacacional decembrino –semana 21-. En el conjunto de proyectos se prevé la evaluación de los 3 tipos de con conceptuales, seguidos en menor medida por los procedimentales y los actitudinales-. Las evaluaciones diseñadas dirigidas a medir el nivel de logro alcanzado mientras que la ejecución competente en contextos reales se evalúa al t la presentación de los productos reales. El proceso evaluativo se desarrolla al inicio, durante y al final del proyecto con finalidades concretas y agentes de 14 proyectos. La profesora es responsable de la evaluación inicial –presentación e introducción de los proyecto regulación de la enseñanza-. Aquellas evaluaciones realizadas durante el proyecto son responsabilidad de los alu aprendizaje como revisión de productos parciales y el producto final. Al término del proyecto, tienen lugar 2 autoev elaboradas por la profesora relacionadas con el desempeño y el compromiso demostrado durante las tareas y establecida al final de cada proyecto en el libro de texto. Se observa de forma implícita la comunicación de resul alumnos puesto que con ella se pretende, de ser necesario, modificar aspectos que permitan mejorar tanto los retroalimentación recibida-. Se observan 2 ausencias relevantes en el conjunto de programas: valoraciones enfocad y decisiones de promoción/no promoción. Diseño de situaciones auténticas y contextualizadas en la generalidad de los programas -en las que hace la profe previos y en las realizadas por los alumnos para evaluar el producto final-. Empleo de preguntas orales y del Lib actividades evaluativas. No queda definido el uso de valoraciones cualitativas cuantitativas. Se identificaron diferentes tipos de situaciones de evaluación *diseñadas* que denominamos *TiSED* que son cong concretan en el aula. Se distinguen por las finalidades a las que estás dirigidas y por los agentes involucrados en el

Anexo 6.1. Caracterización de las prácticas de evaluación de una profesora para evaluar el proyecto “Hacer un menú” (continuación)

Dimensiones	Principales resultados sobre las prácticas de evaluación
Programa evaluativo diseñado para el proyecto “Hacer un menú”	Nombre del proyecto: “Hacer un menú” De acuerdo con la planeación se programa para ser realizado durante el mes de mayo –quinto bimestre- en el tran El proyecto en cuestión se establece en el libro de texto de Español utilizado en el ciclo escolar 2012- 2013 más r en el programa del año 2009 –documento elaborado al inicio de la RIEB-. Si bien los documentos establecen el desa práctica, esto se cumple únicamente en dos ocasiones: durante el primero –agosto-octubre- y el tercero –enero-fe durante el ciclo escolar en los que no se desarrolla planeación para la asignatura de Español: primera y última ser las tres semanas previas al periodo vacacional navideño. Se identificaron 6 situaciones de evaluación –SE-. La primera dirigida por la profesora para recuperar conocimient su importancia para la salud que incluye el “Plato del buen comer” e introducir el proyecto a partir de situaciones a de regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje. La segunda y tercera SE programas durante el proceso instru para regular el aprendizaje y orientadas a la concreción de los conocimientos previos mediante actividades espe últimas SE se organizan al final del proyecto. En el caso de la cuarta SE, dirigida por los alumnos a partir de pregu producto final –menú diseñado para un niño de su edad- y en la que se evalúan tanto conceptos como la ejecución sexta SE son autoevaluaciones que se realizan al término de la presentación de los productos finales para reflexio tipos de saberes –para identificar los avances alcanzados y la segunda correspondiente a la autoevaluación establ de Español. Se identifica un patrón muy claro tanto en las SE diseñadas tanto en el programa evaluativo anual como en el sele que se termina concretando en el aula –analizado en el siguiente apartado: caracterización general de las SE- . Dic de situación de evaluación-. En el programa evaluativo seleccionado identificamos: TiSE I, IV y V.
Caracterización general de las situaciones de evaluación y los tipos de segmentos identificados en el proyecto “Hacer un menú”	Se desarrollaron 12 situaciones de evaluación, el doble de las 6 SE de evaluación planeadas en el programa evalua De las 12 SE, 5 de ellas coinciden con las originalmente planeadas: SE1 y SE3 -realizadas por la profesora para r preguntas orales al grupo en general-, S8 –presentación del producto final/menú- SE10 y SE12 –autoevaluaciones Se identificó que 2 de las actividades de evaluación del programa evaluativo diseñado originalmente no fueron des Se identificaron 7 SE no planeadas, 5 de ellas –SE2, SE4, SE6, SE7 y SE9- relacionadas con la evaluación que los alum su desempeño durante cada una de las sesiones, la SE5 para la valoración de un mapa mental y la SE11 realiza comprobar que los conceptos revisados fueron adquiridos por los alumnos. En el diseño original el producto final hace referencia a un menú planeado para un niño de la edad de los alumnos la consigna es elaborar un menú para una persona con características específicas –un niño, mujer, embarazada, de Participaron una profesora y sus 29 alumnos –los cuales mostraron variaciones de asistencia durante las sesiones El análisis muestra que las 12 SE guardan estrecha relación entre sí y permite observar su incardinación en el pro

Anexo 6.1. Caracterización de las prácticas de evaluación de una profesora para evaluar el proyecto "Hacer un menú" (continuación)

Dimensiones	Principales resultados sobre las prácticas de evaluación
Caracterización general de las situaciones de evaluación y los tipos de segmentos identificados en el proyecto "Hacer un menú" (continuación)	El nivel de complejidad va aumentando conforme el proyecto evoluciona: en un primer momento la profesora re Naturales para que, en un segundo momento, se concrete la información de dicho tema en un mapa mental junt promueve la aplicación de la información revisada para analizar un menú real que sirve como modelo para elabora con una evaluación de contenidos junto con las autoevaluaciones de los alumnos, sin dejar de lado la evaluación qu su desempeño durante cada una de las sesiones. Las 12 SE identificadas se categorizaron en 4 tipos –TiSE o Tipos de Situaciones de Evaluación- de acuerdo con l principales agentes involucrados en ellas: **TiSE I**-*recuperación de conocimientos previos*-, **TiSE II** –*evaluación en aprendido*- y **TiSE IV** –*autoevaluación de lo aprendido*-. **TiSE I:** aparece en 2 ocasiones y se caracteriza por ser una evaluación realizada por la profesora, al grupo genera permiten evaluar, principalmente, los contenidos conceptuales y en menor medida los procedimentales y actitudin a valorar 2 de las competencias comunicativas establecidas en el programa de estudio: "*Análisis de la informaci decisiones*" y "*la valoración de la diversidad lingüística y cultural de México*". Para el diseño de estas SE se utilizar texto de Español y Ciencias Naturales- con situaciones auténticas y contextualizadas. La profesora realiza valora heteroevaluación que contiene criterios relacionados con los aprendizajes previos, la participación, la responsabil **TiSE II:** se presenta durante todas las sesiones y predomina mayoritariamente durante todo el proyecto pues de la este tipo. Se utiliza una rúbrica de coevaluación que es utilizada por cada uno de los integrantes de cada equipo, s colaboración de los alumnos que integran dicho equipo. El alumno designado reflexiona sobre la participación e compañeros en función de 5 criterios asignando una puntuación que va de 0 a 2. Esta evaluación se realiza en pr que los resultados sean del conocimiento de todos los involucrados. La rúbrica en cuestión, tiene criterios que p través de valoraciones cuantitativas, el foco de la evaluación se centra en las actitudes demostradas durante l conceptuales y procedimentales. **TiSE III:** se presenta en 3 ocasiones –SE5, SE8 y SE11- durante 2 sesiones distintas y es realizada por la profesora. que los alumnos se han apropiado correctamente de los contenidos conceptuales de Ciencias Naturales mediante l en menor medida, contenidos procedimentales. En la SE8, la profesora pretende confirmar nuevamente la adqu procedimentales mediante su uso en el producto final. En la SE11, la profesora hace una ronda de preguntas or constatar que por última vez que los aprendizajes fueron adquiridos. Utiliza una rúbrica de heteroevaluación para alumnos relacionados con la participación y el trabajo en equipo sin considerar conceptos y procedimientos. **TiSE IV:** se presenta en 2 ocasiones durante la última sesión –SE10 y SE12-. En el caso de la SE10, a través de pregu en general, los alumnos pueden identificar los aprendizajes nuevos que adquirieron. En la SE12, se hace uso de una de texto de Español que incorpora reflexiones de los alumnos sobre sus logros, dificultades y lo necesario para me siendo el único instrumento que considera elementos relacionados con la asignatura de Español.

Anexo 6.2. Caracterización del programa evaluativo anual diseñado por la profesora de quinto grado

Mes	Semana	Proyecto	Propósito	Número situación de evaluación	Características y Organización social de los alumnos (OSA)	Dimensiones de la evaluación de aprendizajes en términos d								
						Objeto					Momentos	Agentes	Finalidad	
Agosto	2	Analizar y reescribir relatos históricos	Escribir textos históricos basados en diferentes fuentes de información	1	A partir de los conocimientos generales de los alumnos y de la descripción narrativa leída sobre sucesos específicos elaborar una lista de las relaciones causa consecuencia. OSA: Grupal	Competencias no identificadas	Aprendizajes esperados no identificados	Conceptos y procedimientos	Nivel de logro alcanzado	No identificado	Inicio	Profesora (Heteroevaluación)	Regular enseñanza	Situaciones auténticas y
Septiembre	3			2	Reescribir textos considerando involucrados, sucesos, orden y relación causa-consecuencia. Revisión y modificación de ser necesario OSA: Grupal						Durante	Alumnos (Coevaluación)	Regular aprendizaje	No identificado
				3	Identificación en textos uso de mayúsculas. Intercambiar con compañeros de equipo y modificar de ser necesario. OSA: Grupal									
				4	Elaboración y revisión de notas informativas -coherencia, puntuación, ortografía- OSA: Grupal									
				5	Revisión final texto reescrito para última corrección. OSA: Grupal									
	4			6	Presentación final de los textos para ser retroalimentados por el grupo clase. OSA: Grupal					Ejecución competente en contextos reales	Final			Situaciones auténticas y
				7	Reflexión sobre logros del proyecto. OSA: Individual			Conceptos, procedimientos y actitudes		No identificado		Alumno (Autoevaluación)		No identificado
				8	Autoevaluación libro SEP. OSA: Individual									

Anexo 6.2. Caracterización del programa evaluativo anual diseñado por la profesora de quinto grado (continuación)

Mes	Semana	Proyecto	Propósito	Número situación de evaluación	Características y Organización social de los alumnos (OSA)	Dimensiones de la evaluación de aprendizajes en términos de					Momentos	Agentes	Finalidad
						Objeto							
Septiembre	5	Leer fábulas y escribir narraciones acompañadas de un refrán	Identificar las características de las fábulas y refranes	1	Preguntas a alumnos sobre conocimientos de refranes –quién se los dijo, dónde lo escucharon, para qué sirven, cuándo se usan- y anotar los que saben para dejaros a la vista. OSA: Grupal	Competencias no identificadas	Aprendizajes esperados no identificados	Conceptos y procedimientos	Nivel de logro alcanzado	No identificado	Inicio	Profesora (Heteroevaluación)	Regular enseñanza
Octubre	6			2	Escribir refrán correspondiente a fábula sin moraleja. Discutir resultados con equipo y de ser necesario modificar respuestas. OSA: Grupal						Durante	Alumnos (Coevaluación)	Regular aprendizaje
				3	Preguntas al grupo sobre una fábula seleccionada para reconstrucción de historia. OSA: Grupal								
				4	Respuesta a preguntas sobre lo que es una fábula y sus características. Hacer correcciones de ser necesario OSA: Grupal								
				5	Lectura de narración elaborada por equipos a partir de un refrán desconocido por el resto del grupo clase para su identificación. OSA: Grupal								
	7			6	Presentación final del texto en donde se narra la fábula para retroalimentación del grupo clase. OSA: Individual					Ejecución competente en contextos reales	Final		
				7	Reflexión sobre logros del proyecto. OSA: Individual			Conceptos, procedimientos y actitudes		No identificado		Alumno (Autoevaluación)	
				8	Autoevaluación libro SEP. OSA: Individual								

Anexo 6.2. Caracterización del programa evaluativo anual diseñado por la profesora de quinto grado (continuación)

Mes	Semana	Proyecto	Propósito	Número situación de evaluación	Características y Organización social de los alumnos (OSA)	Dimensiones de la evaluación de aprendizajes en competencias								
						Objeto					Momentos	Agentes	Finalidad	
Octubre	8	Elaborar y publicar anuncios publicitarios de bienes o servicios proporcionados por su comunidad	Escribir anuncios publicitarios y difundirlos	1	Conversar con los alumnos en grupo, respecto de los anuncios en revistas, periódicos y otros impresos así como medios electrónicos y realizar lista de anunciantes. OSA: Grupal	Competencias no identificadas	Aprendizajes esperados no identificados	Conceptos y procedimientos	Nivel de logro alcanzado	No identificado	Inicio	Profesora (Heteroevaluación)	Regular enseñanza	Situaciones auténticas y
	9			2	Escribir frases publicitarias e identificar los adverbios de forma, tiempo y lugar para sustituirlos por otros que indiquen lo contrario y verificar con equipo. OSA: Grupal						Durante	Alumnos (Coevaluación)	Regular aprendizaje	
				3	Elaborar borrador de anuncio y recibir retroalimentación del grupo clase para modificar si es el caso. OSA: Grupal									
	10			4	Presentación final del anuncio publicitario para retroalimentación del grupo clase. OSA: Grupal					Ejecución competente en contextos reales	Final			Situaciones
				5	Reflexión sobre logros del proyecto. OSA: Individual			Conceptos, procedimientos y actitudes		No identificado		Alumno (Autoevaluación)		
				6	Autoevaluación libro SEP. OSA: Individual									

Anexo 6.2. Caracterización del programa evaluativo anual diseñado por la profesora de quinto grado (continuación)

Mes	Semana	Proyecto	Propósito	Número situación de evaluación	Características y Organización social de los alumnos (OSA)	Dimensiones de la evaluación de aprendizajes en términos de con							
						Objeto					Momentos	Agentes	Finalidad
Noviembre	11	Buscar información en fuentes diversas para escribir textos expositivos	Escribir textos expositivos con base en diferentes fuentes de información	1	Preguntar a los alumnos si han leído algún tipo de texto expositivo, sus características y retomar el tema sobre los problemas alimenticios revisado con anterioridad. OSA: Grupal	No identificado	Aprendizajes esperados no identificado	Conceptos y procedimientos	Nivel de logro alcanzado	No identificado	Inicio	Profesora (Heteroevaluación)	Regular enseñanza
	12			2	Elaboración de borrador de texto para retroalimentación de grupo clase y modificación de ser el caso. OSA: Grupal	Competencias comunicativas del programa de estudios		No identificado en la plan					
	13			3	Elaboración de borrador de texto para retroalimentación de grupo clase y modificación de ser el caso. OSA: Grupal	No identificado		Conceptos y procedimientos	Nivel de logro alcanzado	No identificado	Durante	Alumnos (Coevaluación)	Regular aprendizaje
				4	Presentación final de texto expositivo para retroalimentación del grupo clase. OSA: Grupal					Ejecución competente en contextos reales	Final		
				5	Reflexión sobre logros del proyecto. OSA: Individual			Conceptos, procedimientos y actitudes		No identificado		Alumno (Autoevaluación)	
				6	Autoevaluación libro SEP. OSA: Individual								

Anexo 6.2. Caracterización del programa evaluativo anual diseñado por la profesora de quinto grado (continuación)

Mes	Semana	Proyecto	Propósito	Número situación de evaluación	Características y Organización social de los alumnos (OSA)	Dimensiones de la evaluación de aprendizajes en términos d								
						Objeto					Momentos	Agentes	Finalidad	
Noviembre	14	Escribir leyendas y elaborar un compendio	Identificar las características y recursos literarios de las leyendas para escribir una y elaborar un compendio	1	Preguntar a los alumnos sobre las leyendas que conocen, de qué tratan, quiénes se las contaron, entre otras cuestiones. OSA: Grupal	Competencias no identificadas	Aprendizajes esperados no identificados	Conceptos	Nivel de logro alcanzado	No identificado	Inicio	Profesora (Heteroevaluación)	Regular enseñanza	
	15			2	Localizar una leyenda, identificar la cantidad de párrafos, cómo se distinguen unos de otros y la forma de narración de la leyenda en cada uno de ellos. Revisar con el grupo-clase OSA: Grupal			Conceptos y procedimientos			Durante	Alumnos (grupo-equipo) (Coevaluación)	Regular aprendizaje	
				3	Reescribir la leyenda, verificar con el equipo y hacer las modificaciones necesarias si es el caso. OSA: Grupal									
				4	Presentación final de leyenda para retroalimentación del grupo clase. OSA: Grupal					Ejecución competente en contextos reales	Final			Situaciones
				5	Reflexión sobre logros del proyecto. OSA: Individual			Conceptos, procedimientos y actitudes		No identificado		Alumno (Autoevaluación)		
				6	Autoevaluación libro SEP. OSA: Individual									

Anexo 6.2. Caracterización del programa evaluativo anual diseñado por la profesora de quinto grado (continuación)

Mes	Semana	Proyecto	Propósito	Número situación de evaluación	Características y Organización social de los alumnos (OSA)	Dimensiones de la evaluación de aprendizajes en término							
						Objeto					Momentos	Agentes	Finalidad
Enero	21	Realizar un boletín informativo radiofónico	Escribir un guión de radio para un boletín informativo	1	Preguntar a los alumnos sobre si conocen los programas radiofónicos –noticiarios, boletines informativos- cómo creen que se producen y las características que tienen. OSA: Grupal	Competencias no identificadas	Aprendizajes esperados establecidos en programa	Conceptos y procedimientos	Nivel de logro alcanzado	No identificado	Inicio	Profesora (heteroevaluación)	Regular enseñanza
				2	Discutir, a partir de preguntas el contenido de las noticias revisadas y la importancia que tienen para su comunidad. OSA: Grupal						Durante	Alumnos (grupo-equipo) (Coevaluación)	Regular aprendizaje
				3	Elaboración del borrador de boletín informativo para ser revisado por compañeros de otros equipos y realizar modificaciones si es el caso. OSA: Grupal								
	22			4	Presentación final del boletín informativo frente al grupo clase y recibir su retroalimentación. OSA: Grupal					Ejecución competente en contextos reales	Final		
				5	Reflexión sobre logros del proyecto OSA: Individual			Conceptos, procedimientos y actitudes		No identificado		Alumno (Autoevaluación)	
				6	Autoevaluación libro SEP. OSA: Individual								

Anexo 6.2. Caracterización del programa evaluativo anual diseñado por la profesora de quinto grado (continuación)

Mes	Semana	Proyecto	Propósito	Número situación de evaluación	Características y Organización social de los alumnos (OSA)	Dimensiones de la evaluación de aprendizajes en términos d								
						Objeto					Momentos	Agentes	Finalidad	
Enero	23	Leer, resumir y escribir textos expositivos que impliquen clasificación	Clasificar información en tablas o cuadros sinópticos para resumir textos expositivos	1	Conversar y preguntar a los alumnos sobre las experiencias que han tenido para organizar información. OSA: Grupal	Competencias no identificadas	Aprendizajes esperados establecidos en programa	Conceptos y procedimientos	Nivel de logro alcanzado	No identificado	Inicio	Profesora (heteroevaluación)	Regular enseñanza	
				2	Elaboración de un cuadro sinóptico sobre la investigación realizada en su comunidad así como su revisión y modificación si es el caso. OSA: Grupal						Durante	Alumnos (grupo-equipo) (Coevaluación)	Regular aprendizaje	
	24			3	Elaboración y presentación final de un texto a partir del cuadro sinóptico realizado, su revisión por el grupo clase y modificación si es el caso. OSA: Grupal					Ejecución competente en contextos reales	Final			
				4	Reflexión sobre logros del proyecto. OSA: Individual			Conceptos, procedimientos y actitudes		No identificado		Alumno (Autoevaluación)		
				5	Autoevaluación libro SEP. OSA: Individual									

Anexo 6.2. Caracterización del programa evaluativo anual diseñado por la profesora de quinto grado (continuación)

Mes	**Semana**	**Proyecto**	**Propósito**	**Número situación de evaluación**	**Características y Organización social de los alumnos (OSA)**	**Dimensiones de la evaluación de aprendizajes en términos de co**								
						Objeto					**Momentos**	**Agentes**	**Finalidad**	
Febrero	25	Leer y escribir poemas	Leer y escribir poemas a partir del conocimiento de sus recursos literarios y organización	1	Conversar y preguntar a los alumnos sobre poesía –conocimiento, gusto por ellos, favoritos-. OSA: Grupal	Competencias no identificadas	Aprendizajes esperados establecidos en	Conceptos y procedimientos	Nivel de logro alcanzado	No identificado	Inicio	Profesora (Heteroevaluación)	Regular enseñanza	Situaciones auténticas y
	26			*2*	No identificado en la planeación									
	27			3	Escritura de un poema considerando: tema, sentimiento a plasmar, características, etc. Revisión por parte de otros compañeros para retroalimentación y modificaciones si es el caso. OSA: Grupal	Competencias no identificadas	Aprendizajes esperados establecidos en programa	Conceptos y procedimiento	Nivel de logro alcanzado	No identificado	Durante	Alumnos (Coevaluación)	Regular aprendizaje	No identificado
	28			4	Presentación final de poemas escritos al grupo clase para comprobar que cumple con los propósitos y requisitos. OSA: Grupal					Ejecución competente en contextos reales	Final			Situaciones auténticas y
				4	Reflexión sobre logros del proyecto. OSA: Individual			Conceptos, procedimientos y actitudes		No identificado		Alumno (Autoevaluación)		No identificado
				6	Autoevaluación libro SEP. OSA: Individual									

Anexo 6.2. Caracterización del programa evaluativo anual diseñado por la profesora de quinto grado (continuación).

Mes	Semana	Proyecto	Propósito	Número situación de evaluación	Características y Organización social de los alumnos (OSA)	Dimensiones de la evaluación de aprendizajes en términos de com								
						Objeto					Momentos	Agentes	Finalidad	
Marzo	29	Expresar por escrito una opinión fundamentada	No identificado	1	Conversar y preguntar a los alumnos si tienen conocimiento de lo que es un debate y los temas que son considerados por ellos como polémicos. OSA: Grupal	Competencias no identificadas	Aprendizajes esperados establecidos en programa	Conceptos y procedimientos	Nivel de logro alcanzado	No identificado	Inicio	Profesora (Heteroevaluación)	Regular enseñanza	Situaciones auténticas y
	30			2	Leer textos informativos e identificar la postura del texto y promover un debate al interior de cada equipo. OSA:Grupal									
	31			3	Presentación final de texto elaborado para ser revisado por grupo clase. OSA: Grupal			Conceptos y procedimientos	Nivel de logro alcanzado	Ejecución competente en contextos reales	Final	Alumnos (Coevaluación)	Regular aprendizaje	Situaciones auténticas y
				4	Reflexión sobre logros del proyecto. OSA: Individual			Conceptos, procedimientos y actitudes		No identificado		Alumno (Autoevaluación)		
				5	Autoevaluación libro SEP. OSA: Individual									

Anexo 6.2. Caracterización del programa evaluativo anual diseñado por la profesora de quinto grado (continuación).

Mes	Semana	Proyecto	Propósito	Número Situación de Evaluación	Características y Organización social de los alumnos (OSA)	Dimensiones de la evaluación de aprendizajes en térmi competencias								
						Objeto					Momentos	Agentes	Finalidad	I
Abril	34	Hacer una obra de teatro con personajes prototípicos de cuentos	Identificar las características de los personajes de cuentos de hadas y guiones teatrales para escribir una obra de teatro	1	Conversar y preguntar a los alumnos sobre los diferentes cuentos de hadas que conocen: de qué se tratan, cómo son sus personajes, dónde ocurre la historia, etc. OSA: Grupal	Competencias no identificadas	Aprendizajes esperados establecidos en programa	Conceptos y procedimientos	Nivel de logro alcanzado	No identificado	Inicio	Profesora (Heteroevaluación)	Regular enseñanza	Situaciones auténticas y contextualizadas
	35			2	Identificar y corregir los errores de coherencia entre las escenas. Cada equipo leerá en voz alta su escena y el grupo clase y la profesora retroalimentarán sobre la pertinencia de los diálogos de acuerdo al esquema de la obra de teatro y sobre la caracterización de los personajes. Realizar las modificaciones de ser el caso. OSA: Grupal						Durante	Alumnos (Coevaluación)	Regular aprendizaje	No identificado
	36			3	Presentación final de la obra teatral y recepción de comentarios elaborados por los espectadores. OSA: Grupal					Ejecución competente en contextos reales	Final			Situaciones auténticas y contextualizadas
				4	Reflexión sobre logros del proyecto. OSA: Individual			Conceptos, procedimientos y actitudes		No identificado		Alumno (Autoevaluación)		No identificado
				5	Autoevaluación libro SEP. OSA: Individual									

Anexo. 6.2. Caracterización del programa evaluativo anual diseñado por la profesora de quinto grado (continuación)

Mes	Semana	Proyecto	Propósito	Número Situación de Evaluación	Características y Organización social de los alumnos (OSA)	Dimensiones de la evaluación de aprendizajes en términos de c							
						Objeto					Momentos	Agentes	Finalidad
Mayo	37	Reescribir un artículo de divulgación	Escribir un artículo de divulgación con base en uno ya editado	1	Conversar y preguntar a los alumnos sobre su experiencia leyendo artículos de divulgación –si los conocen, sobre qué tema, utilidad y el lugar en donde lo encontraron- OSA: Grupal	Competencias no identificadas	Aprendizajes esperados establecidos en programa	Conceptos y procedimientos	Nivel de logro alcanzado	No identificado	Inicio	Profesora (heteroevaluación)	Regular enseñanza
	38			2	Exposición final de los artículos de divulgación frente al grupo clase. OSA: Grupal					Ejecución competente en contextos reales	Final	Alumnos (grupo-equipo) (Coevaluación)	Regular aprendizaje
				3	Reflexión sobre logros del proyecto. OSA: Individual			Conceptos, procedimientos y actitudes		No identificado		Alumno (Autoevaluación)	
				4	Autoevaluación libro SEP. OSA: Individual								

Anexo 6.2. Caracterización del programa evaluativo anual diseñado por la profesora de quinto grado (continuación)

Mes	Semana	Proyecto	Propósito	Número Situación de Evaluación	Características y Organización social de los alumnos (OSA)	Dimensiones de la evaluación de aprendizajes en términos de competencia								
						Objeto					Momentos	Agentes	Finalidad	
Mayo	39	Hacer un menú	Reflexionar respecto al propósito y relevancia de la información	1	Preguntar a los alumnos si saben lo que es un menú retomaremos la gráfica del plato buen comer y los requerimientos alimenticios para estar sanos. OSA: Grupal	Competencias no identificadas	Aprendizajes esperados establecidos en programa de estudio	Conceptos	Nivel de logro alcanzado	No identificado	Inicio	Profesora (heteroevaluación)	Regular enseñanza y aprendizaje	Situaciones auténticas y contextualizadas
				2	Elaboración de conclusiones sobre lo revisado del tema de Ciencias Naturales y compartirlas con los compañeros para revisarlas y modificarlas si es el caso. OSA: Grupal						Durante	Alumnos (grupo-equipo) (Coevaluación)	Regular aprendizaje	No identificado
				3	Elaboración de tabla con la información nutricional de diversos alimentos presentados en una lista para después ser compartida con el grupo clase para su revisión y corrección. OSA: Grupal			Procedimientos						
	40			4	Presentación final al grupo clase del menú para un día dirigido a un niño de su edad. Se hará retroalimentación y se modificará si es el caso. OSA: Grupal			Conceptos y procedimientos		Ejecución competente en contextos reales	Final			Situaciones auténticas y contextualizadas
				5	Reflexión sobre logros del proyecto. OSA: Individual			Conceptos, procedimientos y actitudes		No identificado		Alumno (Autoevaluación)		No identificado
				6	Autoevaluación libro SEP. OSA: Individual									

Anexo. 6.2. Caracterización del programa evaluativo anual diseñado por la profesora de quinto grado (continuación)

Mes	Semana	Proyecto	Propósito	Número Situación de Evaluación	Características y Organización social de los alumnos (OSA)	Dimensiones de la evaluación de aprendizajes en términos de								
						Objeto					Momentos	Agentes	Finalidad	
Mayo	41	Describir personas por escrito con diferentes propósitos	Identificar las características de la descripción para después describir personas con diversos propósitos	1	Preguntar a los alumnos si saben lo que es una descripción, si han descrito alguna vez a alguien, qué datos necesitarían para hacer una descripción completa de una persona. OSA: Grupal	Competencias no identificadas	Aprendizaje esperados establecidos en programa	Conceptos y procedimientos	Nivel de logro alcanzado	No identificado	Inicio	Profesora (heteroevaluación)	Regular enseñanza	
				2	En equipos escoger a una persona que admiren e investigar sobre ella para hacer una descripción detallada sobre sus aspectos más relevantes. OSA: Grupal						Durante	Alumnos (grupo-equipo) (Coevaluación)		
Junio	42			3	Presentación final de descripción al grupo clase para su retroalimentación y modificación si es el caso. OSA: Grupal					Ejecución competente en contextos reales	Final		Regular aprendizaje	Situaciones
				4	Reflexión sobre logros del proyecto. OSA: Individual			Conceptos, procedimientos y actitudes		No identificado		Alumno (Autoevaluación)		
				5	Autoevaluación libro SEP. OSA: Individual									

Anexo 6.2. Caracterización del programa evaluativo anual diseñado por la profesora de quinto grado (continuación)

Mes	Semana	Proyecto	Propósito	Número Situación de Evaluación	Características y Organización social de los alumnos (OSA)	Dimensiones de la evaluación de aprendizajes en términos de c								
						Objeto					Momentos	Agentes	Finalidad	
Junio	43	Planear, realizar analizar y reportar una encuesta	Conocer las herramientas para planificar la realización de una encuesta, su análisis y difusión de resultados	1	Preguntar a los alumnos si saben lo que es una encuesta, si han elaborado alguna, cuándo, cómo y para qué. Cuáles son sus características y cómo podemos hacer una en el salón. OSA: Grupal	Competencias no identificadas	Aprendizaje esperados establecidos en programa	Conceptos y procedimientos	Nivel de logro alcanzado	No identificado	Inicio	Profesora (heteroevaluación)	Regular enseñanza	Situaciones auténticas y
				2	Presentar el borrador de la encuesta al grupo clase para identificar errores y corregirlos. OSA: Grupal						Durante	Alumnos (grupo-equipo) (Coevaluación)	Regular aprendizaje	No identificado
	44			3	Presentación final de la encuesta elaborada y exposición de resultados frente al grupo clase para recibir su retroalimentación y hacer las modificaciones de ser el caso. OSA: Grupal					Ejecución competente en contextos reales	Final			Situaciones
				4	Reflexión sobre logros del proyecto. OSA: Individual			Conceptos, procedimientos y actitudes		No identificado		Alumno (Autoevaluación)		No identificado
				5	Autoevaluación libro SEP. OSA: Individual									

Anexo 6.3. Rúbrica de Heteroevaluación (imagen autorizada por profesora)

RUBRICA PARA EVALUAR TRABAJO EN EQUIPO

Asignatura: Español

Propósito: Reflexionar respecto al propósito y relevancia de la información como punto de partida para tomar decisiones.

Proyecto: Hacer un menú

Nombre del alumno:_____

Heteroevaluación

Criterios de Evaluación	PUNTUACIONES		
Aprendizajes previos	Siempre relaciona sus conocimientos previos, construye y reflexiona su proceso de aprendizaje	Casi siempre relaciona sus conocimientos previos, construye y reflexiona su proceso de aprendizaje	Casi nunca relaciona sus conocimientos previos, construye y reflexiona su proceso de aprendizaje
Participación	Siempre han participado muy activamente aportando ideas, haciendo observaciones muy interesantes hasta conseguir óptimos resultados.	Casi siempre han participado muy activamente aportando ideas, haciendo observaciones muy interesantes hasta conseguir óptimos resultados	Casi nunca han participado muy activamente aportando ideas, haciendo observaciones muy interesantes hasta conseguir óptimos resultados
Responsabilidad Individual	Siempre han hecho su parte de trabajo individual, siempre han explicado a los compañeros, siempre han defendido sus puntos de vista. Siempre han aceptado críticas y sugerencias	Casi siempre han hecho su parte de trabajo individual, casi siempre han explicado a los compañeros, casi siempre han defendido sus puntos de vista. Casi siempre han aceptado críticas y sugerencias	Casi siempre han hecho su parte de trabajo individual, casi siempre han explicado a los compañeros, casi siempre han defendido sus puntos de vista. Casi siempre han aceptado críticas y sugerencias
Resolución de Conflictos	En momentos de desacuerdo, siempre argumentaron sus opiniones, escucharon y valoraron las de los demás y llegaron a un consenso satisfactorio para todos	En momentos de desacuerdo, casi siempre argumentaron sus opiniones, escucharon y valoraron las de los demás y llegaron a un consenso satisfactorio para todos	En momentos de desacuerdo, casi nunca argumentaron sus opiniones, escucharon y valoraron las de los demás y llegaron a un consenso satisfactorio para todos
Puntaje obtenido			

OBSERVACIONES:_____

Anexo 6.4. Rúbrica de Coevaluación (imagen autorizada por profesora)

RUBRICA PARA EVALUAR TRABAJO DIARIO DEL EQUIPO

Asignatura: Español

Propósito: Reflexionar respecto al propósito y relevancia de la información como punto de partida para tomar decisiones.

Proyecto: Hacer un menú

Nombre del alumno:_____

Coevaluación

Criterios de evaluación						
Siempre proporciona ideas útiles al equipo y en clase. Es un líder definido que contribuye con mucho esfuerzo.	Su trabajo refleja el mayor de los esfuerzos. Siempre tiene una actitud positiva hacia el trabajo. Nunca critica públicamente el trabajo de otros. Cuando es necesario dirige una opinión constructiva en corto solo al equipo correspondiente	Siempre escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Procura la unión del equipo trabajando colaborativamente con todos.	Se mantiene enfocado en el trabajo que se necesita hacer y casi siempre al concluir lo que le corresponde se encuentra atento para apoyar a sus compañeros	Siempre entrega a tiempo lo que le corresponde. Siempre trae el material necesario y está listo para trabajar	Puntaje obtenido	fecha
2	2	2	2	2	10	13-05-13
2	2	2	2	2	10	14-05-13
2	2	2	2	2	10	16-05-13
1	1	1	1	1	5	20-05-13
2	2	2	2	2	10	21-05-13

Puntaje obtenido en todo el desarrollo del proyecto: 90

Estrategias para mejorar su trabajo:_____

Anexo 6.5. Presentación Mapa Mental (imágenes autorizada por profesora y alumnos)

Anexo 6.6. Presentación del Producto Final (imágenes autorizada por profesora y alumnos)

Anexo 6.7. Rúbrica de autoevaluación (imagen autorizada por profesora)

RUBRICA PARA EVALUAR PROYECTO

Asignatura: Español

Propósito: Reflexionar respecto al propósito y relevancia de la información como punto de partida para tomar decisiones.

Proyecto: Hacer un menú

Nombre del alumno:_____

AUTOEVALUACIÓN

ASPECTOS A EVALUAR	CRITERIOS DE EVALUACIÓN			
	Lo hago muy bien.	Lo hago a veces y puedo mejorar	Necesito ayuda para hacerlo.	No lo hago
Tomo notas de la información principal que proporciona un texto.		✓		
Organizó adecuadamente la información principal de un texto.		✓		
Elaboró un menú a partir de la información investigada.		✓		
Elaboro un menú de alimentos, en el que organizó los datos a través de categorías.	✓			
A partir de la elaboración del menú de alimentos, tomo decisiones adecuadas acerca de mi alimentación.	✓			

Mis logros: fue que este tema me ayudo a saber más cosas sobre el plato del buen comer, sobre las vitaminas que contiene cada alimento, su significado de cada grupo, tambien que es la fibra, minerales, grasas, vitaminas étc., yo no sabia que la vitamina A me ayuda a ver en la obscuridad.

Mis fallas: Casi no entendi bien el tema, no le entendi-que era la alimentación, que es un alimento.

Como puedo mejorar: Repasando el tema por las tardes.