



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898478*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

**Año: VII      Número: Edición Especial      Artículo no.:77      Período: Noviembre, 2019.**

**TÍTULO:** Evaluación del aprendizaje en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Estudio de caso en Telesecundaria.

**AUTORES:**

1. Dra. Verónica Molina Suárez.
2. Dr. Marcos Oliver Jaimes Gómez.
3. Dr. Zaffar Ahmed Shaikh.

**RESUMEN:** Se abordó el proceso de evaluación que efectúan los docentes de una telesecundaria, partiendo de la pregunta: ¿cómo se implementa el proceso de evaluación por los docentes de una telesecundaria del Estado de México, en el marco de la RIEB? La metodología empleada fue cualitativa, mediante la investigación etnográfica y las técnicas de: observación participante, entrevista en profundidad a docentes, cuestionario abierto a estudiantes y análisis documental. Los resultados expresan una escasa articulación de los instrumentos de evaluación con los aprendizajes esperados; y las tareas evaluativas implementadas exigen una baja demanda cognitiva de los estudiantes. Se concluye que se implementan prácticas tradicionales centradas en el conocimiento, por lo que es necesario transformar el proceso de evaluación del aprendizaje por competencias.

**PALABRAS CLAVES:** Evaluación, prácticas evaluativas, instrumentos de evaluación, formación por competencias

**TITLE:** Evaluation of learning in the context of the Basic Education Reform. Case study in Telesecondary school.

**AUTHORS:**

1. Dra. Verónica Molina Suárez.
2. Dr. Marcos Oliver Jaimes Gómez.
3. Dr. Zaffar Ahmed Shaikh.

**ABSTRACT:** The evaluation process implemented by teachers of a telesecondary school was addressed, based on the question: how is the evaluation process implemented by teachers of a telesecondary school in the State of Mexico within the context of the Basic Education Reform? The methodology was qualitative through ethnographic research and the techniques of participant observation, in-depth teacher interviews, open questionnaire to students and documentary analysis. The results express little articulation of the evaluation instruments with the expected learning, and the evaluative tasks implemented demanded a low cognitive demand of the students.

**KEY WORDS.** Evaluation, evaluation practices, assessment instruments, education by competences.

**INTRODUCCIÓN.**

Los cambios operados en las teorías de la educación en las últimas décadas y los nuevos paradigmas del proceso de enseñanza aprendizaje, han resignificado profundamente las concepciones de la evaluación, que es hoy considerada como parte integrante del proceso de enseñanza aprendizaje y no como una acción o momento terminal del mismo.

La evaluación de los aprendizajes es una de las tareas de mayor complejidad que realizan los docentes, tanto por el proceso que involucra como por las consecuencias que implica emitir juicios

valorativos sobre los logros de aprendizaje de los alumnos; por otra parte, el objeto de estudio más difícil de evaluar es el desarrollo del ser humano, en virtud de su dinamismo, de la capacidad permanente del hombre de aprender, evolucionar, adaptarse y cambiar (SEP, 2013).

La importancia del estudio de la evaluación se deriva del hecho de que el proceso evaluativo constituye una parte fundamental del proceso educativo, así como por su incidencia en la calidad de los aprendizajes. Más aún, siguiendo a Mateo (2006) puede afirmarse que las actividades evaluativas no son sino actividades educativas y la distinción entre unas y otras es únicamente metodológica o académica, pues ambas poseen igual naturaleza; es decir, la actividad evaluativa se encuentra imbricada en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el sistema educativo mexicano, la reforma integral de la educación básica introdujo nuevos referentes conceptuales del proceso evaluativo, basados en el enfoque formativo de la evaluación, en el que la misma constituye un aspecto sustantivo para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje; sin embargo, a pesar de la detallada fundamentación que de este modelo se realiza en el plan de estudios 2011, no puede decirse que las prácticas evaluativas de los profesores hayan alcanzado los requerimientos que se exigen para la educación básica y específicamente para el nivel de secundaria.

La evaluación desde el enfoque formativo tiene como propósito fundamental contribuir a la mejora del aprendizaje, regular los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el objetivo de ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) a las necesidades de los alumnos (SEP, 2013).

Numerosos estudios realizados en el ámbito internacional y en nuestro país permiten constatar que las concepciones y las prácticas evaluativas de los docentes no han logrado dar el salto cualitativo que se requiere. Dichos estudios han documentado las siguientes problemáticas:

- Utilización del examen como instrumento predominante de evaluación, integrado básicamente por preguntas de respuestas estructuradas, que implican operaciones de baja demanda cognitiva.
- Aplicación de tareas evaluativas que, aunque en menor grado que los exámenes, implican solamente memorización o repeticiones mecánicas por parte de los estudiantes (Martínez Rizo & Mercado, 2015).
- Alto grado de congruencia entre los métodos de evaluación utilizados y las metas de aprendizaje inferidas, que en ambos aspectos corresponden a bajos niveles de demanda cognitiva.
- Aunque los maestros dicen estar de acuerdo con la evaluación formativa, su práctica no es congruente con dichas concepciones y creencias (Martínez Rizo & Mercado, 2015).
- Si bien los docentes valoran al evaluar aspectos como: la disposición y el compromiso de los alumnos, la puntualidad, el interés en las actividades realizadas, la disciplina y la limpieza de los trabajos, entre otros; la mayoría otorga más peso al examen al promediar la calificación final a lo largo de un bimestre (Picaroni, 2009, citado en Martínez Rizo & Mercado, 2015, p. 23).
- La evaluación no constituye una herramienta para el mejoramiento del aprendizaje en la modalidad de telesecundaria, y, junto a las exigencias de eficiencia terminal, es uno de los factores que inciden en los bajos niveles de desempeño de sus estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales.

La reforma integral de la educación básica se inserta en un nuevo modelo: el de la educación basada en competencias (EBC). En este modelo educativo la evaluación tiene un papel fundamental, como integrante del propio proceso y no como una actividad final, verificadora y desarticulada del mismo. La evaluación en el marco del EBC implica un desplazamiento sustancial con respecto a la evaluación tradicional centrada en los contenidos. Son diversos los cambios que implica la evaluación por competencias, entre los que pueden señalarse:

- Un cambio en el objeto de la evaluación: de contenidos al análisis de la acción en la que se expresa “el conocimiento” (saber hacer).
- De la evaluación sumativa a la formativa.
- De la evaluación centrada en determinados momentos (fundamentalmente al final del proceso), a la evaluación continua.

Específicamente, la telesecundaria es una modalidad que requiere de mayores estudios. Por lo general, los docentes de las telesecundarias trabajan en condiciones más desafiantes que los de las secundarias presenciales, en lo que se refiere a la enseñanza de estudiantes en condiciones de desventajas socioeconómicas, necesidades especiales y cuya lengua materna es distinta a la de la instrucción. En telesecundarias es más común el uso de pruebas estandarizadas a estudiantes que en secundaria presencial (Backhoff, Pérez & Contreras, 2015).

Una contradicción relacionada con la evaluación, es el hecho de que en pruebas internacionales (PISA) y nacionales (ENLACE), los estudiantes de telesecundaria obtienen los resultados más bajos en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas, respecto a otros estudiantes del mismo nivel. Sin embargo, la telesecundaria cuenta con los índices más bajos de reprobación en toda la república en comparación con las otras dos modalidades más importantes de este nivel: las secundarias generales y las secundarias técnicas (Hernández, s/f).

A partir de estas problemáticas, el presente estudio se planteó la profundización en las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en una telesecundaria del Estado de México, partiendo de la pregunta de investigación: ¿cómo se implementa el proceso de evaluación por los docentes de una telesecundaria en el marco de la RIEB? El objetivo general del que partió el estudio fue: analizar el proceso de evaluación que implementan los docentes de una telesecundaria; mientras que como objetivos particulares se formularon los siguientes:

- Conocer las modalidades de evaluación que implementan los docentes.
- Identificar los instrumentos de evaluación utilizados.
- Analizar la pertinencia de la evaluación en el marco de la RIEB.
- Fundamentar recomendaciones para el perfeccionamiento de las prácticas evaluativas en el marco de la RIEB.

Al tratarse de un estudio cualitativo, se aborda el análisis del caso no solo en su carácter particular, sino con el interés en aproximarnos a los elementos que se articulan con el proceso evaluativo, y que pueden arrojar luz sobre su configuración en otros escenarios.

## **DESARROLLO.**

### **Enfoque teórico-metodológico.**

La evaluación dentro de las ciencias de la educación ha recibido una gran atención teórica en los últimos años, al punto de convertirse en un ámbito disciplinar propio, donde abundan enfoques, modelos conceptuales y variadas taxonomías en torno a su naturaleza, tipos y rasgos constitutivos.

Teniendo en cuenta el carácter consustancial de la evaluación al proceso de enseñanza aprendizaje, las concepciones teóricas sobre la evaluación se encuentran estrechamente unidas a las concepciones y paradigmas de este proceso. De acuerdo al avance de las teorías sobre este último, han ido evolucionando y complejizándose también los modelos conceptuales comprensivos de la evaluación.

Existen diferentes clasificaciones de los paradigmas desde los cuales las ciencias de la educación han sustentado el análisis de la evaluación educativa, los cuales integran un conjunto de rasgos teóricos y metodológicos en las concepciones de dicho proceso. La mayoría de los enfoques establece una diferenciación entre dos modelos explicativos fundamentales: el paradigma positivista, cuantitativo y conductista; y el enfoque interpretativo, cualitativo y constructivista de la

evaluación. El presente trabajo se fundamenta en el paradigma cultural interpretativo/constructivista de la evaluación. Como consecuencia de las transformaciones sociales y de los nuevos enfoques sobre el paradigma interpretativo en las ciencias sociales y el constructivismo, se aprecia un desplazamiento paulatino en los enfoques conceptuales de la evaluación.

Los planteamientos constructivistas sobre la evaluación consideran la dimensión meta-cognitiva y autorreguladora del aprendizaje como un elemento central del proceso. La evaluación cualitativa de los procesos educativos requiere de habilidades intelectuales: estructuras cognoscitivas, procesos y estrategias de pensamiento, no solo la reproducción y memorización de información (Carbajosa, 2011).

De igual forma, como ya se ha señalado, la evaluación es vista como parte integrante del proceso de enseñanza aprendizaje y no como acción terminal, se desplaza el centro de interés de la función sumativa a la formativa, y los aspectos emocionales y psicológicos del estudiante son también considerados en la valoración de su aprovechamiento.

Desde la perspectiva analizada, la evaluación es un proceso creativo para sus actores; es imposible realizarse a partir de pautas prescritas; en tal sentido, tanto las instituciones como los docentes construyen acciones mediadoras en la implementación del proceso educativo. Sintetizando la forma de concebir la evaluación en este paradigma, pueden señalarse las siguientes:

- La evaluación como parte indisoluble del proceso de enseñanza aprendizaje y no como acto terminal.
- La evaluación como instrumento de autorregulación del proceso de enseñanza aprendizaje. Debe contribuir a que el alumno aprenda a aprender.
- Se valoran tanto los procesos como los productos.
- Es esencialmente formativa y criterial.
- Cambio en la naturaleza del examen, de actividad reproductiva a productiva.

- Cambio del centro de interés: de la calificación a la toma de conciencia del estudiante de lo que aprende y cómo aprende.
- La evaluación como una actividad ordinaria, habitual durante el proceso de aprendizaje, no en un momento especial.
- Valora la participación del alumno en su propia evaluación y la de sus compañeros.
- Del examen, a la diversificación de los instrumentos de evaluación.
- Enfatiza en los aspectos éticos de la evaluación.

En síntesis, las orientaciones teóricas actuales dan cuenta de la complejidad del proceso de evaluación e implican cambios significativos en su concepción.

En cuanto a la metodología empleada en la presente investigación, el paradigma utilizado fue el interpretativo o fenomenológico, ya que no interesa medir cuantitativamente la evaluación, sino comprender la configuración de las prácticas evaluativas, el sentido que los actores educativos le dan a las mismas. Las prácticas evaluativas de los docentes son abordadas como fenómenos complejos, que incluyen un conjunto de dimensiones y que se desarrollan en espacios socioculturales e históricos concretos. Se partió de la siguiente premisa o supuesto hipotético: en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes por parte de los docentes de la telesecundaria estudiada, se fusionan prácticas evaluativas tradicionales con elementos propios de la evaluación formativa que caracteriza a la educación por competencias.

La evaluación fue la categoría principal estudiada, la cual fue definida como: un procedimiento intencionado, funcional, sistemático, continuo e integrado, destinado a obtener informaciones sobre los diversos aspectos de los fenómenos educativos con el fin de valorar la calidad y adecuación de estos con respecto a los objetivos planteados para que, con base en los antecedentes juzgados, puedan tomarse decisiones tendientes a mejorar o aumentar la eficiencia de los procedimientos educativos (Santibáñez, 2011, p.16).

Las subcategorías consideradas fueron: concepciones de la evaluación, función de la evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje, objetivos de la evaluación, objeto de la evaluación, técnicas e instrumentos de la evaluación, modalidades o tipos de evaluación, planeación de la evaluación, proceso de la evaluación.

El método utilizado fue la etnografía, caracterizado por su relación directa entre el investigador y su objeto de estudio, en un escenario en el que permanece un cierto tiempo. Por su parte, las técnicas de investigación utilizadas fueron la observación participante, la entrevista en profundidad a los dos docentes de la institución y a su director, el análisis documental (aplicado a la planeación didáctica de los dos profesores, a las series de rendimiento académico de los estudiantes en los diferentes grados, así como a los instrumentos de evaluación como: rúbricas, maquetas, etc., a las tareas de los estudiantes, libro del alumno y bitácoras de los consejos técnicos escolares, entre otros; por último, se aplicó un cuestionario a seis estudiantes de los mismos grupos de los profesores estudiados: tres de primer grado y tres de segundo grado.

En cuanto al diseño de investigación, se utilizó el estudio de caso único, inclusivo descriptivo. La escuela estudiada pertenece a una zona rural; cuenta con una matrícula de 41 alumnos, tres docentes y un director. El estudio se efectuó durante el ciclo escolar 2017-2018; por último, el procesamiento de datos se basó en la reducción de datos y la codificación, que permite la posterior descripción comprensiva completa y formal del fenómeno reuniendo las distintas características.

### **Análisis de los resultados.**

El análisis de los resultados parte de la categoría principal abordada: la evaluación, la cual se desglosa en subcategorías, con el propósito de orientar el análisis de comprensión de resultados en cuanto al proceso evaluativo en la telesecundaria analizada.

Durante el transcurso de la investigación, al considerar la valoración de los aportes hechos por los participantes, para el caso que nos ocupa: maestros y alumnos, se agregaron otros códigos o categorías emergentes, que fueron dando forma a las subcategorías como lo muestra el siguiente esquema.



Esquema 1. Categorías y subcategorías. Elaboración propia.

A continuación, se discuten los resultados obtenidos, de acuerdo a las subcategorías.

a) Concepto de la evaluación (CE).

El concepto de evaluación que expresan los docentes se centra en valorar el “conocimiento” de los alumnos; sin embargo, los profesores sí tienen claro que se trata de un proceso de valoración continuo. Al respecto uno de los profesores (d2) menciona: La evaluación antes, en la reforma pasada... era como etiquetar a los alumnos poniéndole una calificación, y ahora ellos se tienen que aplicar para que se apropien de los conocimientos, puedan utilizarlos en el futuro y ya no es como etiquetarlos: que sacaste tanto... nada más es darle un consejo al alumno o guiarlo.

Como puede apreciarse, se evidencia un cambio en la perspectiva de los docentes en cuanto a la evaluación, de la calificación o medición, a su carácter formativo. Por su parte, el director de la telesecundaria expresa que la evaluación: “Es un proceso que ayuda a conocer el nivel de conocimiento que tiene un sujeto, los avances en su aprendizaje, la problemática que limita su proceso de aprendizaje, esto a través de un seguimiento de las acciones realizadas para lograr los objetivos y alcanzar las metas trazadas”.

Al aplicar el cuestionario a los alumnos, la mayoría de los escolares dieron respuestas ambiguas, que no se relacionan con la evaluación, por lo que se deduce que no tienen claro el concepto, lo que conlleva a pensar que no crean acuerdos de evaluación con sus maestros. Cabe mencionar dos respuestas que dan los estudiantes: “que está muy bien porque puedes recordar lo que se vio en toda la secuencia (a2)”. Entonces se deduce que se refiere solo al corte bimestral, por lo que la concepción que tienen de evaluación es reducida al número que se les da en cada bimestre; en cuanto a la respuesta del estudiante número 5: “que todo lo hacen los maestros para que nosotros salgamos bien en calificación”, a pesar de que la reducen a un número, esta respuesta va más encaminada a la reflexión de los estudiantes y expresa una concepción de la evaluación como apoyo en el proceso de aprendizaje; no obstante, ni los docentes ni los estudiantes reconocen a la evaluación como un proceso de retroalimentación que les permita reflexionar sobre su propio proceso de apropiación del conocimiento y tener un rol activo en la autorregulación del mismo.

#### b) Tipos de evaluación (TE).

Durante la aplicación de las entrevistas, los profesores solo mencionan que hacen uso de la evaluación cuantitativa y cualitativa; pero no aluden a los tipos de evaluación según su función: inicial (diagnóstica), formativa y sumativa.

Las opiniones de los estudiantes sobre la pregunta ¿cuál tipo de evaluación utiliza tu maestro para evaluar tu trabajo en clase?, se enfocaron a escalas de evaluación como: firmas, participación, exámenes para obtener una calificación; cabe mencionar que dos alumnos contestaron que se les evalúa: el comportamiento, las tareas, los trabajos y el examen, como menciona un estudiante: “la conducta y cómo hacemos los trabajos, también sobre cómo presentamos los trabajos” (e6).

Se deduce que los docentes investigados no realizan la coevaluación y la autoevaluación, pues los escolares al referirse a los tipos de evaluación que utiliza su maestro, mencionan solo lo que piensan que cuenta para su calificación: el libro, firmas, exámenes, tareas, participación; no se aprecia la

creación de acuerdos con los estudiantes en cuanto a la forma de evaluación que es de vital importancia para renovar el pacto educativo entre maestros, alumnos y padres de familia.

### c) Instrumentos de la evaluación (IE)

Durante la entrevista se rescataron los instrumentos que más utilizan los docentes. El maestro d2 utiliza herramientas de evaluación determinando diversos aspectos a revisar en un determinado trabajo, como rúbricas holísticas. A partir de estas respuestas se puede inferir que este docente lleva a cabo la evaluación más cercana a las exigencias de los nuevos planes y programas; mientras que el otro profesor investigado implementa prácticas evaluativas más alejadas de los enfoques y exigencias actuales.

Los estudiantes por su parte, señalan como instrumentos de evaluación: firmas, mapas, proyectos, rúbricas, gráficas, comportamiento, tareas; solo un estudiante menciona: el comportamiento y la forma de presentar los trabajos.

En el cuestionario aplicado a docentes, en la respuesta a la pregunta ¿qué productos utiliza para la evaluación? Un profesor (d1) contestó: exposición, trabajos de secuencias como: ensayos y antologías, entre otros; en cambio el otro docente además agrega algunas herramientas, cuando menciona: principalmente la lista de cotejo, rúbricas, escalas, lista de asistencia, esquemas, mapas conceptuales, carpeta de evidencias y registro anecdótico. Como se puede notar, el docente número 2 en vez de mencionar el producto, le da más reconocimiento a herramientas de evaluación, como las listas de cotejo, que suelen ser más fáciles y rápidas de aplicar.

Se puede concluir, a partir de la triangulación de las tres técnicas (entrevista a maestros, observación y cuestionario a estudiantes y maestros), que los instrumentos que más utilizan los maestros son: rúbricas, listas de cotejo, exámenes e instrumentos textuales como: diálogos, resúmenes, investigaciones, exposiciones, libros, mapas, proyectos leídos, cuestionarios, parodia, formularios, recetas, monografías y cuentos. Como vemos, los docentes aplican diversos

instrumentos de evaluación; sin embargo, no se aprecian claramente los criterios que determinan la selección de los mismos, pues, como señala la SEP (2013): Definir una estrategia de evaluación y seleccionar entre una variedad de instrumentos es un trabajo que requiere considerar diferentes elementos, entre ellos, la congruencia con los aprendizajes esperados establecidos en la planificación, la pertinencia con el momento de evaluación en que serán aplicados, la medición de diferentes aspectos acerca de los progresos y apoyos en el aprendizaje de los alumnos, así como de la práctica docente (p.13).

Por otra parte, los docentes observados carecen de una adecuada organización de las distintas herramientas de evaluación para llevar a cabo sus concentrados de seguimiento de los elementos que van a valorar en la evaluación de sus alumnos, ya que comúnmente no efectúan un análisis minucioso e integrador de la forma en que los educandos fueron desarrollando sus diferentes actividades (evaluación continua). Contar con información de observaciones y registros del desempeño, resulta muy valioso tanto para el docente como para el estudiante, quien debe conocer no sólo la calificación de sus resultados, sino también el porqué de sus aciertos y errores (Cruz & Quiñones, 2012).

También se pudo valorar que los docentes asignan a sus estudiantes tareas evaluativas que, aunque son diversas y no se reducen a los exámenes, implican fundamentalmente memorización o repeticiones mecánicas, es decir bajos niveles de demandas cognitivas, tal como han encontrado en sus estudios Mercado & Martínez Rizo (2014).

Si bien se utiliza una variedad de instrumentos por parte de los profesores, no se aprecia la relación de los mismos con la complejidad de las metas de aprendizaje y las demandas cognitivas que ellas suponen; en tal sentido, esas herramientas se aplican de manera muy general, independientemente de lo que se quiere lograr en el estudiante.

En síntesis, la problemática encontrada al implementar la evaluación por parte de los docentes en la telesecundaria estudiada, no radica en los instrumentos, ya que ambos docentes han incorporado instrumentos propios del enfoque de competencias, sino en la organización de dichas herramientas, su sistematización para valorar el aprendizaje y la relación de dichos instrumentos con las competencias y aprendizajes esperados.

d) Momentos de la evaluación (ME).

Durante la aplicación de la entrevista, se pudo apreciar que el docente d1 señala solo la evaluación inicial y la sumativa, al mencionar en su respuesta que: se realiza al inicio del ciclo escolar y al término de los bloques, reduciéndose finalmente a un número o calificación, por lo que se deduce que entiende solo la evaluación por bimestre, lo que se corresponde con los resultados de las prácticas evaluativas características del contexto mexicano, en el que sigue predominando una concepción sumativa de la evaluación; sin embargo, el otro docente, aunque no lo menciona explícitamente, expresa que tiene claro que la evaluación es permanente, al señalar que se lleva a cabo: “al inicio del aprendizaje, en el desarrollo y al final”; sin embargo, durante las observaciones realizadas no se apreció que implementara algún registro para plasmar los datos de seguimiento evaluativo a los estudiantes. Ambos docentes llevan a cabo la evaluación diagnóstica; aunque no la mencionaran, se pudo observar al proporcionarnos sus instrumentos de evaluación, ya que a partir de ella inicia la planeación didáctica acorde a los planes y programas, así como también se puso de manifiesto que se plasman distintas actividades en la ruta de mejora escolar. Por otra parte, se apreció que la evaluación diagnóstica se realiza solo al inicio del curso; sin considerarse que ella debe utilizarse en diferentes momentos del proceso de enseñanza aprendizaje que requieren de un diagnóstico del aprendizaje escolar.

En el cuestionario a los alumnos, cuatro de los seis estudiantes mencionaron que la evaluación se lleva a cabo: al final del bloque o por bimestre; otro alumno, e5, señaló: al final de cada secuencia; mientras que e6 expresó: cuando va a terminar un bloque o una secuencia. En virtud de lo anterior se considera que la evaluación se realiza fundamentalmente al corte de cada bimestre; es decir, predomina la evaluación sumativa, la cual según Santibáñez (2011) proporciona una calificación que sustente el juicio valorativo del profesor sobre el desempeño final del estudiante al concluir un periodo escolar determinado. Los docentes mencionan que realizan la evaluación diagnóstica, continua y final, como lo señala el docente e2: En tres momentos: al inicio: los conocimientos previos, en el desarrollo, al ir contestando y analizando el tema, y durante el cierre, al dar las conclusiones y aprendizaje del tema.

Por su parte, el docente 1 expresa: diario, en las asignaturas correspondientes y al término del bloque, al final del ciclo escolar; es decir, diagnóstico, continuo y final. Ambos docentes coinciden en señalar que utilizan las modalidades de evaluación diagnóstica, continua y final, aunque la respuesta del d1 va más encaminada a los cortes bimestrales, cuando las autoridades escolares piden un registro de calificación; es decir, aún no se expresa la cultura de la evaluación permanente.

Las diferentes visiones encontradas entre los profesores y los estudiantes coinciden con los resultados de Torres & Cárdenas (2010), cuyo trabajo puso de manifiesto que los docentes y los estudiantes realizan interpretaciones diferentes en torno a la evaluación; mientras que los profesores consideran sus prácticas de evaluación en el marco de lo cualitativo y formativo, los estudiantes opinan que la evaluación se suscribe desde lo cuantitativo y sumativo. Ello indica que los estudiantes siguen percibiendo la evaluación como medición cuantitativa y calificación.

Por otra parte, durante las cinco observaciones realizadas, se apreció que los docentes no dan a conocer su forma de evaluar. En la tercera observación al docente d1, al finalizar la sesión solicitó que fueran leyendo un libro por bloque y que ahora en equipo explicaran el libro leído, que les iba a

evaluar su comentario; el docente número 2 durante la primera observación no da a conocer la forma de evaluación; sin embargo les explicó las características de los guiones de la obra de teatro que deberían preparar; al finalizar la secuencia dio a conocer que se evaluaría su dramatización, y en la segunda observación tampoco informó las formas evaluativas; sin embargo se deduce que es la maqueta, pero no se mencionan las características a evaluar ni los criterios de evaluación, en cuanto a los momentos en que lleva a cabo la evaluación son durante la clase, limitándose solo a la revisión de sus escritos y productos, como la maqueta. Todo ello conlleva, a que no se considera que en la formación por competencias, la evaluación debe preceder al proceso de enseñanza aprendizaje; la planeación de la tarea integradora que exprese las evidencias de aprendizaje y las formas de evaluación debe ser el punto de partida del proceso y los estudiantes deben conocer desde el principio la forma en que se les evaluará, así como sus evidencias de aprendizaje.

e) Función de la evaluación en el proceso de enseñanza- aprendizaje (FEPEA).

Al interpretar los datos de la entrevista, los maestros coinciden al considerar que el papel que juega la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es valorar el nivel de conocimiento, permaneciendo uno de ellos solo en el conocimiento, aunque el otro va más allá, destacando además el “saber hacer las cosas”.

Durante la pregunta ¿qué papel juega la evaluación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en el nuevo enfoque de competencias? El docente d1 contestó: valorar el nivel de conocimiento del alumno, a diferencia de d2 que contestó: la prioridad competente es saber hacer las cosas, no etiquetarlo, sino guiarlo para mejorar hacia la vida. Por su parte el director señaló que la evaluación es: Muy importante, permite conocer el avance que el alumno está alcanzando en las diferentes competencias educativas y para reformular las acciones en caso de que no den los resultados esperados. Podemos interpretar, que el primer docente es un maestro tradicional, que no ha logrado el tránsito a un nuevo enfoque de evaluación, ya que reduce la evaluación al conocimiento; sin

embargo las concepciones del maestro d2 y del director corresponden a lo que pretende la evaluación en el enfoque de competencias: evaluar para ayudar a mejorar al estudiante, aproximándose así a la evaluación formativa que le brinda al maestro una retroalimentación permanente de la calidad de su enseñanza (Santibáñez, 2011).

Aquí es conveniente realizar una reflexión en torno a si en la escuela estudiada se realiza un trabajo colegiado entre los docentes; pues el director expresa mucha claridad en cuanto a la evaluación formativa; sin embargo los docentes no implementan en su práctica concreta los requerimientos de la práctica evaluativa según el enfoque de competencias; lo cual debe ser objeto de análisis de la gestión pedagógica del propio director, con vistas a perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje en la institución que dirige.

Al aplicar el cuestionario a los dos docentes, al contestar la pregunta ¿da a conocer los aprendizajes esperados? solo uno de los docentes identifica que tiene que dar a conocer los aprendizajes esperados y el otro va encaminado a la reflexión que hacen sus alumnos, como lo hizo el docente d1: la reflexión analítica, la comunicación, cambio de conducta, sintetizar, aplicar los conocimientos recibidos en cada una de las asignaturas.

Si triangulamos estas respuestas con los datos de la observación, puede analizarse que los docentes no trabajan suficientemente la evaluación en su carácter autorregulador, ya que los alumnos no pueden establecer metas de aprendizaje. En tal sentido, es preciso considerar que lo que se espera que los estudiantes aprendan debería ser el elemento orientador fundamental del proceso de enseñanza, especialmente de las decisiones de los docentes en sus prácticas evaluativas (García-Medina & Otros, 2015).

Si bien el plan de estudios de educación básica especifica estos referentes (aprendizajes esperados), la sola declaración no es suficiente para la planeación y evaluación. En este proceso, clasificar los aprendizajes de acuerdo con la demanda cognitiva que representan puede ser de gran ayuda; sin

embargo, la traducción de los aprendizajes esperados en metas de aprendizaje no se lleva a cabo por los docentes estudiados.

De acuerdo a la función que tienen los conocimientos previos, al darle respuesta a la pregunta ¿cómo utilizan los conocimientos previos de sus alumnos? Ambos docentes coinciden en que los conocimientos previos se utilizan al principio de la clase para activar y preparar al alumno, como lo menciona el docente d2: en cada sesión se utilizan los conocimientos previos sobre sus sucesos que han ocurrido, puesto que eso hace que ellos se motiven aún más. Podemos concluir, que al docente d1 le falta centrar su planeación de clase en la evaluación primeramente, donde el alumno tenga conocimiento de la forma en que se llevará a cabo dicha evaluación, así como también dar a conocer los aprendizajes esperados teniendo presente en la dinámica de trabajo los estándares curriculares, como lo exigen los programas de estudio en distintas asignaturas. El diseño de sus actividades no toma en consideración la demanda cognitiva que representan los aprendizajes esperados; por lo que no elabora evaluaciones consonantes con las metas en que se traducen los aprendizajes esperados.

Ninguno de los docentes da a conocer los aprendizajes esperados en el proceso enseñanza aprendizaje, no consideran los estándares curriculares, ni crean acuerdos de evaluación con sus estudiantes, solo utilizan la heteroevaluación, relegando la autoevaluación y la coevaluación. Se desaprovecha así la posibilidad de que el estudiante sea responsable de su propia evaluación y de que este proceso fomente (a partir de la coevaluación) la relación cooperativa entre los estudiantes, generando no solo conocimientos, sino actitudes y valores como personas y ciudadanos. Por su parte, la autoevaluación pudiera contribuir al desarrollo de valores como la honestidad y la responsabilidad.

La forma de evaluar en la telesecundaria analizada concentra todo el protagonismo en el docente y limita la participación de los estudiantes como agentes del proceso evaluativo. Desconoce que la autoevaluación posibilita al estudiante tomar conciencia de lo que se está haciendo y de los objetivos a alcanzar; permite asumir la responsabilidad de ser el encargado de reconducir o mejorar el aprendizaje, y estimula la motivación y la autonomía del propio proceso educativo (Castillo & Cabrerizo, 2010); sin embargo, los profesores al parecer consideran que los estudiantes no están preparados para asumir la auto y coevaluación, tal vez por su inmadurez y falta de responsabilidad; por lo que implementar estas modalidades evaluativas implicaría un trabajo adicional, prefiriendo entonces concentrar la evaluación en uno solo de sus actores: el docente.

### **Proceso de la evaluación (PE).**

En los resultados de la entrevista el docente número 1 contestó que el proceso de evaluación consiste en: checar primeramente los conocimientos previos combinándolos con los nuevos conocimientos de acuerdo a los objetivos. Esta respuesta va más encaminada a cómo trabaja en clase de acuerdo a la planeación.

En cuanto al segundo docente, este considera que el proceso de evaluación consiste en llevar un registro más cualitativo, donde incluye el comportamiento de los alumnos, así como también los avances tanto cuantitativos como cualitativos, como lo podemos notar a continuación en su respuesta: Bueno primeramente vamos llevando un registro de los alumnos tanto su comportamiento, su acción, después tenemos la entrega de trabajos, vemos qué alumnos entregan, qué alumnos no... y al igual de esa manera llevamos el registro de los alumnos, es una evaluación cualitativa, llevando un registro para ver qué tanto avance tienen, porque ahora ya no es que ponerle un 10, es fijarse una meta que en realidad el sistema no la respeta pues nos sigue pidiendo número.

Como puede apreciarse, este docente percibe la evaluación como un proceso continuo que requiere una adecuada planeación, para cumplir la función de retroalimentación y de toma de decisiones en el proceso de enseñanza aprendizaje (López, 2013). También se aprecia la inconformidad del profesor, porque las autoridades superiores le exigen evaluar cuantitativamente; es decir se presenta una contradicción entre lo que está instituido por la SEP y lo que se exige posteriormente: Cuando te visita la autoridad competente tienen un completo desconocimiento con las nuevas formas de evaluación porque ellos te siguen exigiendo como requisito una batería pedagógica; es decir, un examen, se han quedado en la forma tradicional de evaluar.

Por otra parte, no se evidenció en ninguna de las técnicas de investigación utilizadas, que los docentes llevaran un registro sistemático que les permitiera analizar el cambio entre la evaluación diagnóstica, continua y final; sin embargo, la SEP (2011) ha señalado que la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos al término del proyecto es fundamental, por lo que es de gran utilidad comparar el registro elaborado en la evaluación diagnóstica con lo que los alumnos son capaces de hacer al final de la secuencia didáctica.

Al preguntársele a los estudiantes ¿en qué consiste su evaluación? Tres de los seis estudiantes contestaron relacionado con lo aprendido, como lo hicieron los siguientes estudiantes: en lo que hemos aprendido (e2), en poner lo aprendido en el examen (e4), en recordar lo que se vio en la secuencia pasada (e5). Deduciendo entonces que la evaluación para ellos consiste en obtener un número como promedio de los conocimientos que adquirió, memorizar contenidos, y solo uno la relaciona con la mejora del aprendizaje, al mencionar e3: en ser mejores y aprender más. Cabe mencionar, que este último estudiante es el único que concibe a la evaluación como un apoyo para mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje y así poder llevar a cabo la retroalimentación logrando una mejora; a diferencia de los dos primeros que solo la reducen al conocimiento o a un examen.

Al indagarse ¿cómo da a conocer la forma de evaluación? Un docente plantea que crea acuerdos con los alumnos de cómo se les va a evaluar, realizando una exploración general de los distintos contenidos, como lo hizo el docente número 2 al inicio de cada bimestre, junto con los alumnos se explora el bloque y se ven qué posibles trabajos se pueden realizar, después de eso analiza bien cada trabajo y de allí se parte para hacer una evaluación; en cambio el otro docente (d1) menciona que lleva un registro pero no crea acuerdos: llevo un registro durante todas las sesiones del bloque y una rúbrica por secuencia de acuerdo al producto y le sumo el 30% del examen en el bloque; cabe mencionar, que al examen se le debe dar el mínimo porcentaje dentro de las distintas escalas estimativas.

Durante las observaciones realizadas, los docentes no dieron a conocer la forma en que evaluarían los trabajos de los alumnos; sin embargo, el maestro número 1 menciona que les va a evaluar su comentario y el docente número 2 que al finalizar la secuencia evaluará su dramatización, que esta dura nueve sesiones, es decir, no menciona cómo va a evaluar el producto por sesión sino por secuencia, solo el producto final. Ninguno de los docentes implementa la práctica de la evaluación formativa de manera permanente, ya que se limitan a los productos finales ya sean de la clase o de la secuencia, así como también realizan la retroalimentación de manera muy simple.

### **Utilización de los resultados de la evaluación (UR).**

Los docentes utilizan los resultados de la evaluación para asignar un número a los estudiantes, conocer hasta dónde se lograron sus aprendizajes para que se dé la reflexión y partir de allí para mejorar, modificando aquellas acciones que no tuvieron éxito; además mencionan algunos ejemplos, como son las clases de lectura y matemáticas, como se puede notar en su siguiente respuesta: Bueno pues en ese caso para saber también... con esta puedo poner niveles pero más o menos nosotros sabemos hasta qué instancia puede llegar el alumno en sus conocimientos, puede

comprender qué tanto puede en lectura... tienen su fluidez, su comprensión en las matemáticas. Si tiene buen razonamiento, si es bueno para captar los problemas y tanto en la evaluación pues ahora sí, pues toca utilizar esos resultados de la evaluación para poder tomar un nivel también nosotros como docentes... ¿qué estoy haciendo bien, ¿qué estoy haciendo mal y qué debo de continuar haciendo con las estrategias que tenemos?

Como se puede rescatar de este docente, sus resultados los utiliza para mejorar, a diferencia de la respuesta del docente número 1: para asignar una calificación a los estudiantes.

### **Objetivos de la evaluación (OE).**

Al responder la pregunta ¿qué pretende lograr en la evaluación? Los docentes señalan que los objetivos son conocer los avances en el aprendizaje del alumnado, los problemas que obstaculizan el proceso enseñanza-aprendizaje y ver si se logran los objetivos y metas planeadas, quedándose solo en el conocimiento, según contesta el docente número 1: checar qué tanto aprendieron los alumnos considerando los conocimientos previos.

Tal como señala López (2013), la evaluación debe realizarse antes de iniciar el PEA, para comprobar si los alumnos están preparados para realizarlo (esto puede realizarse al inicio de un tema o unidad; también puede ser útil antes de ejecutar una actividad. El proceso evaluativo supone ciertos conocimientos o habilidades de los alumnos.

### **Objeto de la evaluación (ODE).**

En estrecha relación con la subcategoría anterior, los profesores refieren que evalúan el nivel de conocimiento de sus alumnos, para saber qué fue lo que se logró y qué cuestiones se les dificultaron, con vistas a implementar estrategias de reforzamiento de las debilidades. Como puede apreciarse el objeto de la evaluación sigue siendo el conocimiento y no las competencias, si bien es

cierto que el saber entra en la competencia, se está descuidando la cuestión metodológica en el saber hacer, la participativa centrada en el saber estar y finalmente la personal en el saber ser.

Al aplicar el cuestionario a estudiantes en la pregunta ¿qué crees que se pretende lograr en la evaluación? Cinco de los alumnos se refieren a: aprender, como lo hace e2: que aprendamos más cada día; en cuanto al estudiante número 5: que recordemos sobre lo que hemos visto en todo ese libro o materia; es decir se concentra solo en el contenido, lo que constituye una deficiencia de la evaluación.

### **Planeación de la evaluación (PE).**

Dentro de la planeación didáctica el docente d2 en su formato utiliza el nombre de la asignatura, bloque y secuencia, aprendizajes esperados, sesión, actividades y registra un producto final, pero no anota cómo va a llevar a cabo la evaluación; es decir, incorpora los aprendizajes esperados, pero no incluye los estándares curriculares, así como los marcan los planes y programas.

Como señala Ruiz (2008), la planeación es el punto de partida del proceso, en el cual se diseña preinstruccionalmente; la evaluación tiene que ver con el recorrido didáctico que exige la planeación para formar competencias, recorrido que se da en una relación de integración de componentes interdependientes como se muestra en el enfoque de la escuadra invertida.

El profesor d1, por su parte, incluye dentro de su planeación: asignatura, bloque, número de secuencia, propósito, evaluación, actividades de secuencia de aprendizaje, competencias, habilidades, actitudes y productos. No registra los estándares curriculares y los aprendizajes esperados como lo marcan los planes y programas y la evaluación aparece al final en su planeación y no al principio como señalan algunos autores (Biggs, 2005; Ruiz Iglesias, 2008, 2011).

Por otra parte, la observación evidenció que muchas veces las actividades evaluativas no se encontraban previamente planeadas y pensadas y se fueron improvisando durante la clase, por lo

que no se creaba un consenso con los estudiantes y estos no tenían claros los criterios que fundamentarían el juicio evaluativo de los docentes para valorar la tarea.

Integrando la información obtenida en el presente estudio se puede apreciar la implementación de prácticas evaluativas heterogéneas y diversas por parte de los profesores, con algunas diferencias entre los dos docentes estudiados, que pueden explicarse por su formación inicial, continua y de posgrado y por la experiencia profesional, lo cual se sintetiza en la siguiente tabla.

Subcategoría	Categorización de resultados encontrados
Concepto de evaluación	Docentes: concepción formativa en el discurso Estudiantes: concepción de evaluación como medición y calificación
Tipos de evaluación según el momento en que se aplica	Predominio de evaluación diagnóstica y sumativa. Falta de sistematicidad en la evaluación continua
Tipos de evaluación según los actores que participan	Preeminencia de heteroevaluación; casi ausencia de autoevaluación y coevaluación
Objeto de la evaluación	Énfasis en los contenidos conceptuales. También se evalúan actitudes. Escasa evaluación de contenidos procedimentales y habilidades
Planeación de la evaluación	Se continúa incluyendo al final y no al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje No siempre se aprecian intenciones claras y explícitas en relación a las metas de aprendizaje, no se toman en cuenta los aprendizajes esperados como referencia
Instrumentos de evaluación	Empleo de variedad de instrumentos cuantitativos y cualitativos, pero con escasa fundamentación de su relación con los aprendizajes esperados. Tareas evaluativas que exigen bajas demandas cognitivas de los estudiantes
Proceso de evaluación	Se consideran los conocimientos previos Se lleva un registro continuo, si bien este no es del todo sistemático, ni se contrasta la evaluación diagnóstica con la final Énfasis en los productos sobre el proceso Insuficiente relación de la evaluación con las metas de aprendizaje o aprendizajes esperados Escasa atención al carácter metacognitivo y auto regulador de la evaluación Escaso uso de la retroalimentación, sobre todo en uno de los docentes
Utilización de los resultados	Diferencias entre los docentes. En un caso se emplean para calificar y clasificar al estudiante; en otro para la retroalimentación del logro de aprendizaje y corregir el proceso
Prácticas evaluativas	Heterogéneas, híbridas. Combinación de elementos tradicionales con elementos de la evaluación formativa por competencias

Tabla II. Sistematización de patrones de resultados según subcategorías. Elaboración propia.

## **CONCLUSIONES.**

De acuerdo con la triangulación de la información obtenida a partir de los diversos instrumentos de investigación y su fundamentación con la teoría, el estado del arte y el contexto de la institución, puede concluirse que la evaluación es un proceso de gran complejidad, que se articula y es mediado por diversos factores, como son las políticas educativas, el contexto institucional, las condiciones donde se lleva a cabo, las concepciones y prácticas de los docentes y estudiantes, el nivel educativo en el que se implementa, entre otros.

En la escuela telesecundaria estudiada en el presente trabajo se expresan prácticas evaluativas heterogéneas, que clasificamos como “híbridas” porque combinan aspectos del nuevo enfoque formativo de la evaluación por competencias, con elementos tradicionales, que se fusionan o integran con las prácticas establecidas por los maestros, lo que se expresa en una cierta cultura evaluativa, con elementos transformadores pero también con rasgos rutinarios que limitan el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

Entre los aspectos más relevantes encontrados puede citarse el hecho de que los aprendizajes esperados no constituyen los referentes fundamentales de los instrumentos y tipos de evaluación utilizados por los docentes. De igual forma, las tareas a evaluar establecen bajas demandas cognitivas de los estudiantes, lo que puede explicar el alto índice de aprobación, ya que en la telesecundaria no existe ningún estudiante reprobado en ninguno de los tres grados. Este dato contrasta con los bajos niveles de desempeño de esta modalidad en los exámenes nacionales e internacionales; no obstante, también las políticas influyen en estas prácticas, ya que la tendencia a los altos índices de aprobación está de alguna manera estipulado y validado por la supervisión y las instancias de asesoría técnico pedagógica. Sin embargo, las calificaciones de los estudiantes son bajas en promedio, lo que indica que los profesores valoran la existencia de dificultades de aprendizaje.

Si bien los profesores tienen nociones del cambio que significa la evaluación formativa en el marco de la RIEB; no son capaces de llevar a su práctica todos los aspectos que implica este nuevo modelo educativo de gran complejidad. Es de señalar que los docentes perciben este cambio y tratan de implementar nuevas modalidades de evaluación, pero no siempre poseen las competencias necesarias para asumir la magnitud de la transformación que dicho cambio exige en sus prácticas.

Por otra parte, aunque en el discurso de la reforma se plantea explícitamente que la evaluación es para apoyar y que el examen es una herramienta secundaria, las autoridades en la zona escolar siguen exigiendo calificaciones numéricas y exámenes, por lo que los docentes se encuentran en medio de exigencias contradictorias.

La evaluación del aprendizaje que se implementa en la secundaria posee una serie de dificultades, entre las que se encuentran: Inadecuada planeación de la misma, desarticulación con los aprendizajes esperados y evidencias de desempeño. La evaluación sigue siendo la etapa final del proceso de enseñanza y no el punto de partida, tal como han señalado los estudiosos del enfoque de competencias.

Predominio de la heteroevaluación y escasos intentos por preparar a los estudiantes para que puedan llevar a cabo otras modalidades más participativas como la coevaluación y autoevaluación, las cuales podrían contribuir a un verdadero enfoque formativo, ya que desarrollarían competencias de análisis crítico, responsabilidad, autonomía y capacidad de gestión de los aprendizajes, entre otras competencias y valores para la vida.

Falta de integración entre los resultados de los estudiantes en diferentes momentos de la evaluación: diagnóstica, continua y sumativa. No existe un registro sistemático que permita contrastar los logros continuos de los estudiantes.

La evaluación sigue midiendo fundamentalmente contenidos conceptuales y en el mejor de los casos las actitudes de los estudiantes; pero no se evalúan contenidos procedimentales ni habilidades y por ello no se valora realmente el logro de competencias.

Por otra parte, el uso de la retroalimentación es débil; sin embargo, este es uno de los procesos principales en la evaluación formativa, pues es el que permite que se desarrolle la función metacognitiva y reguladora de la evaluación.

A partir de estos resultados, puede concluirse que los procesos de evaluación en la telesecundaria analizada no cumplen de manera eficaz su función reguladora del aprendizaje de los estudiantes. No se ha logrado fomentar una cultura de la evaluación que logre acuerdos entre los diferentes actores educativos: director, maestros, alumnos y padres de familia; pues se aprecia una distancia entre las concepciones de los docentes, el director y los estudiantes en torno a la evaluación, lo que es expresión de la falta de acuerdos y consensos; sin embargo, existen fortalezas que pueden constituir puntos de partida en la construcción de dicha cultura evaluativa, como son las positivas relaciones maestro-alumno, la existencia de ambientes de aprendizaje favorables, la disciplina, el empleo de variadas herramientas de evaluación (no solo del examen), y de algunos instrumentos propios del enfoque de competencias; así como el compromiso de los docentes para motivar a los estudiantes, y la consideración de sus conocimientos previos.

Para finalizar es preciso recordar que: Ninguna transformación educativa de envergadura se puede lograr sin modificar la formación y actualización de profesores. Los contenidos de enseñanza y sus orientaciones pedagógicas y didácticas —cualquiera que éstas sean— son asimilados y puestos en práctica por los docentes. (De Ibarrola, 1998, citada por Miranda, 2012, p. 55).

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Backhoff Escudero, Eduardo, Pérez Morán, Juan Carlos & Contreras Roldán, Sofía (2015). Las telesecundarias en México: resultados de TALIS 2013. Colmee México 2015. Segundo congreso latinoamericano de medición y evaluación institucional.
2. Blanco Gutiérrez, Oscar B. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, no. 9, Mérida.
3. Biggs, Jhon (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
4. Carbajosa, Diana (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles educativos*, xxxiii (132), 183-192. Recuperado de:  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n132/v33n132a11.pdf>
5. Castillo Arredondo, Santiago & Cabrerizo Diago, Jesús (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
6. Cruz Núñez, Fabiola & Quiñones Urquijo, Abel (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona próxima*, núm. 16, pp. 96-104. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/853/85323935009.pdf>
7. García-Medina, A. et al. (2015). *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de español. Materiales para apoyar la práctica educativa*. México: inee. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorpub/p1/d/420/p1d420.pdf>
8. Hernández Polo, Leonel (s/f). Evaluación del aprendizaje en la telesecundaria mexicana: sus prácticas y efectos en una escuela del Estado de Veracruz. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/pre1178907366.pdf>
9. López Torres, Marco (2013). *Evaluación educativa*. México: Trillas.

10. Martínez-Rizo, F. & Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17 (1), 17-32. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-mtnzrizomercado.html>
11. Mercado, Adriana & Martínez Rizo, Felipe (2014). Evidencias de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primarias de nuevo león. *Rmie*, 19 (61), 537-567. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=sc03&sub=sbb&criterio=art61008>
12. Miranda, Francisco (2010). La reforma curricular de la educación. En: Arnaut, Alberto & Giorguli, Silvia (coords.). *Los grandes problemas de México. Educación*, pp. 35-60. Ciudad de México: el Colegio de México.
13. Ruiz Iglesias, Magalys (2008). La evaluación de competencias. Material de la maestría internacional de competencias profesionales. Universidad Autónoma de Nuevo León-Universidad de La Mancha, Castilla.
14. Ruiz Iglesias, Magalys (2011). *Cómo evaluar el dominio de competencias*. México: trillas.
15. Santibáñez Riquelme, Juan Domingo (2011). *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil*. México; trillas.
16. SEP (2011). Programa de estudios 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Español.
17. SEP (2013). *El enfoque formativo de la evaluación. Serie: herramientas para la evaluación en educación básica*. México df. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/c1%20herramientas-enfoque-web.pdf>
18. Torres, María Fernanda & Cárdenas, Esther Julia (2010). ¿qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005 – 2010). *Enunciación* 15 (1), 141-156.

**DATOS DE LOS AUTORES.**

1. **Verónica Molina Suárez.** Doctora en Educación, Master en Ciencias de la Educación Familiar y Licenciada en Educación. Profesora de la Escuela Normal de Tejupilco. Correo electrónico: [yamerito23@hotmail.com](mailto:yamerito23@hotmail.com)
2. **Marcos Oliver Jaimes Gómez.** Doctor en Ciencias de la Educación, Maestro en Ciencias de la Educación por el instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Profesor de la Escuela Normal de Tejupilco. Correo electrónico: [marc\\_oliver11@hotmail.com](mailto:marc_oliver11@hotmail.com)
3. **Zaffar Ahmed Shaikh.** Doctor of Philosophy (Ph.D.), Faculty of Computer Science and Information Technology, Benazir Bhutto Shaheed University, Lyari, Karachi; Acting Registrar and Assistant Professor. Pakistan. E-mail: [zashaikh@bbsul.edu.pk](mailto:zashaikh@bbsul.edu.pk)

**RECIBIDO:** 14 de octubre del 2019.**APROBADO:** 27 de octubre del 2019.