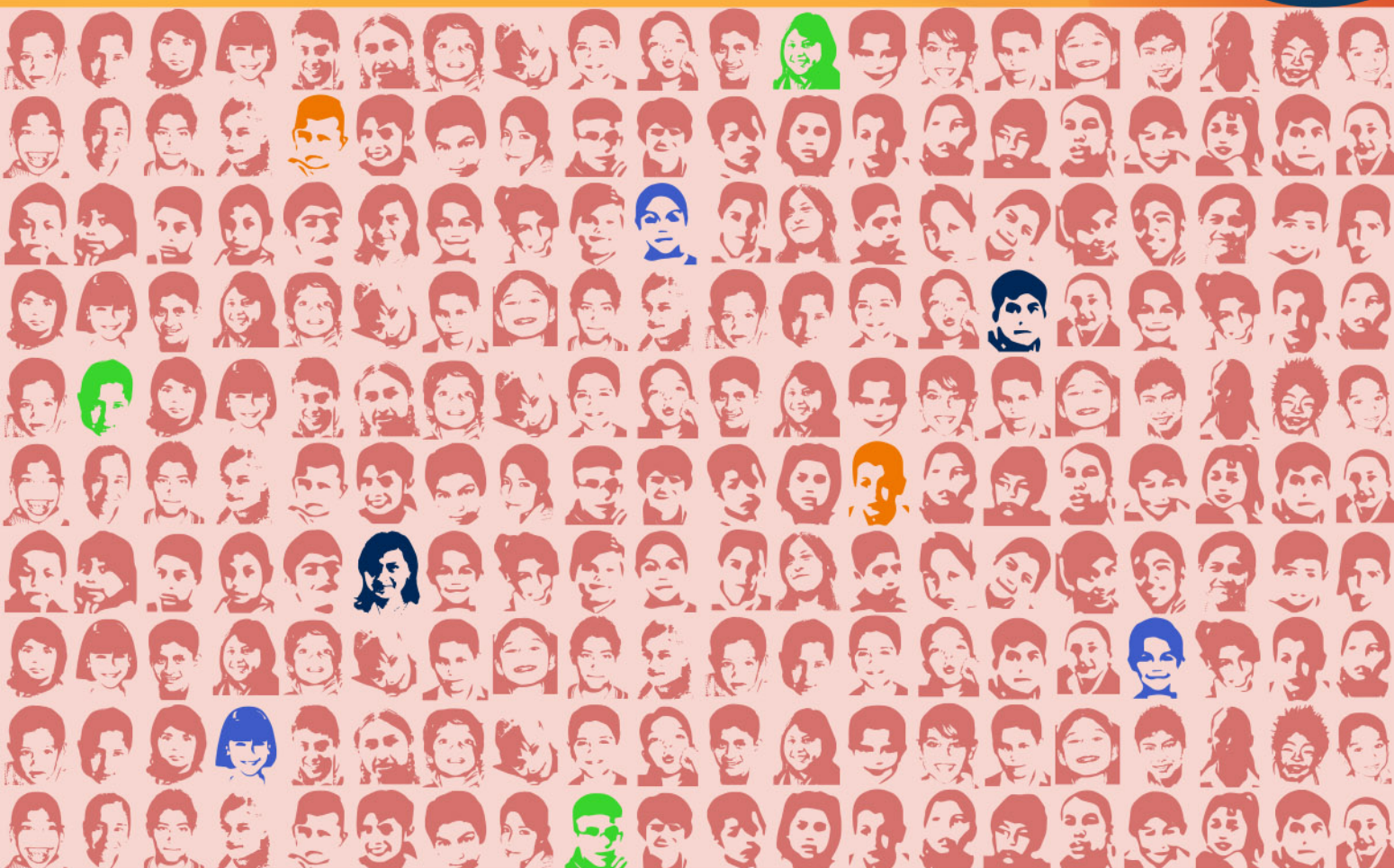




La evaluación durante el ciclo escolar

2



La evaluación durante el ciclo escolar



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
José Ángel Córdova Villalobos

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
Francisco Ciscomani Frenier

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR
Noemí García García

DIRECCIÓN GENERAL DE MATERIALES E INFORMÁTICA EDUCATIVA
Óscar Ponce Hernández

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO DE LA GESTIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
Juan Martín Martínez Becerra

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA
Rosalinda Morales Garza

DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS EN SERVICIO
Víctor Mario Gamiño Casillas

La evaluación durante el ciclo escolar

2

La evaluación durante el ciclo escolar fue coordinado por la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

COORDINACIÓN GENERAL Y ACADÉMICA

Noemí García García
Rosa María Nicolás Mora

ASESORÍA ACADÉMICA

Margarita Zorrilla Fierro

CONTENIDOS

Eunice Mayela Ayala Seuthe
Alejandra Portillo Rodríguez

COORDINACIÓN EDITORIAL

Ernesto López Orendain
Gisela L. Galicia

CORRECCIÓN DE ESTILO

Erika Lozano Pérez

PORTADA

Lourdes Salas Alexander

DISEÑO Y FORMACIÓN

Lourdes Salas Alexander

FOTOGRAFÍA

Tania M. Gallegos Vega

Jorge A. López Cruz

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)
Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC)

REVISIÓN TÉCNICO-PEDAGÓGICA

María Guadalupe Fuentes Cardona, María Teresa Sandoval Sevilla, María Esther Tapia Álvarez, María Eréndira Tinoco Ramírez y Miriam Zamora Díaz Barriga.

PRIMERA EDICIÓN, 2012

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2012, Argentina 28, Centro, 06020, Cuauhtémoc, México, DF

ISBN: 978-607-467-275-6

Hecho en México

MATERIAL GRATUITO/Prohibida su venta

Índice

Presentación	6
Prólogo	8
Introducción	12
I. La planificación docente y su relación con la evaluación con enfoque formativo	14
• Elementos de la planificación	17
• La planificación y la evaluación para el aprendizaje en el contexto del enfoque formativo	18
• Momentos de corte de la evaluación	21
II. Evaluar para aprender	24
• La evaluación de los aprendizajes con una mirada preventiva	27
• La evaluación y los alumnos en situación de riesgo	28
• Oportunidades de aprendizaje a partir de la evaluación	32
III. Sugerencias para evaluar y apoyar a la diversidad	44
• Adecuar los instrumentos de evaluación para atender a la diversidad	46
• Identificar las necesidades de la diversidad en el aula	47
• Modificar la práctica docente para atender a la diversidad	48
• Ofrecer retroalimentación desde una evaluación con enfoque formativo	49
• Favorecer la autoevaluación del desempeño	50
IV. Preguntas frecuentes	51
V. Para saber más	57
Bibliografía consultada	60

Presentación

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

En el marco de la RIEB, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha editado la serie *Herramientas para la evaluación en Educación Básica*, con el propósito de favorecer la reflexión de los docentes acerca del enfoque formativo de la evaluación en todos los planteles de preescolar, primaria y secundaria.

Los títulos de la serie *Herramientas para la evaluación en Educación Básica* son: 1. **El enfoque formativo de la evaluación**, 2. **La evaluación durante el ciclo escolar**, 3. **Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación**, 4. **Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo**, y 5. **La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo**, cuyos contenidos toman como base los principios pedagógicos expresados en el *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, de manera particular el principio pedagógico *Evaluar para aprender*, en el que se destaca la creación de oportunidades para favorecer el logro de los aprendizajes.

La SEP tiene confianza en que estos cinco cuadernillos serán de utilidad para orientar el trabajo de las maestras y los maestros de todo el país. Asimismo, reconoce que con su experiencia docente y a partir de los resultados que obtengan en la práctica, los enriquecerán.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

**Ahondar en la evaluación de los aprendizajes
es considerar las emociones que despierta
en el evaluador y en los evaluados,
interpretar los contenidos y los modos
de enseñar y aprender,
los valores que se ponen en juego,
los criterios de inclusión
y exclusión, las creencias de los docentes
acerca de las capacidades
de aprender de sus alumnos.**

Rebeca Anijovich

Prólogo

La evaluación de los aprendizajes es una de las tareas de mayor complejidad que realizan los docentes, tanto por el proceso que implica como por las consecuencias que tiene emitir juicios sobre los logros de aprendizaje de los alumnos. Por esta razón, quise iniciar el prólogo con la cita de **Rebeca Anijovich**, ya que acercarse y profundizar en la evaluación de los aprendizajes sólo es posible si se hacen conscientes las emociones que involucra, la forma en que se enseña y en la que aprenden los alumnos, los valores implicados, las consecuencias que puede tener respecto de la inclusión y la exclusión y, sobre todo, responder honestamente si se confía en la capacidad de aprender de todos y cada uno de los alumnos.

Esta reflexión es importante debido a que en el proceso de la RIEB la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de los tres niveles que integran la Educación Básica es un elemento que está directamente relacionado con la manera en que se desarrolle el currículo en las aulas y las escuelas.

Tal como lo establece el Plan de estudios 2011, se debe “evaluar para aprender”. En la actualidad, se insiste en la importancia de que el propósito de la evaluación en el aula sea mejorar el aprendizaje y desempeño de los alumnos mediante la creación constante de mejores oportunidades para aprender, a partir de los resultados que aquéllos obtienen en cada una de las evaluaciones que presentan durante un ciclo escolar. Significa dejar atrás el papel sancionador y el carácter exclusivamente conclusivo o sumativo de la evaluación de aprendizajes, por uno más interesado en conocer por qué los alumnos se equivocan o tienen fallas para que, una vez identificadas las causas, sea posible

ayudarlos a superarlas. En esto consiste lo que hemos denominado el enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes.

Además de lo establecido en el Plan de estudios 2011, la frase “evaluar para aprender” remite a la posibilidad de que todos los que participan en el proceso de evaluación aprendan de sus resultados. No sólo hace referencia a los alumnos y sus aprendizajes, también se dirige a las educadoras, las maestras y los maestros, quienes con los procesos de evaluación tienen la oportunidad de mejorar la enseñanza, al adecuarla a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, la evaluación también es una herramienta para mejorar la práctica docente.

Por lo anterior, se elaboró esta serie de materiales de apoyo para los docentes titulada *Herramientas para la evaluación en Educación Básica*, cuyo propósito principal es invitar a educadoras, maestras y maestros a reflexionar acerca de qué evalúan, cómo lo hacen y, sobre todo, cuál es el sentido de la evaluación de los aprendizajes, con el fin de que esta reflexión sea la base para mejorar sus prácticas evaluativas y les permita ser cada día mejores docentes. Sólo es posible innovar cuando se reconoce la manera en que se han realizado ciertas acciones, y para innovar en la evaluación es necesario que cada uno de nosotros tome como punto de partida su propia tradición.

La serie consta de cinco textos:

1. El enfoque formativo de la evaluación
2. La evaluación durante el ciclo escolar
3. Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación
4. Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo
5. La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo

En el primer texto se aborda la conceptualización del enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes, y se explica con mayor profundidad en qué consiste, cuáles son los pasos que se deben seguir cuando se evalúa y cuáles son los tipos de evaluación que se llevan a cabo, entre otros temas principales. En el segundo se hace un análisis del papel de la evaluación durante el ciclo escolar y se brindan sugerencias para dar seguimiento a los alumnos que a lo largo del ciclo van presentando algún rezago respecto del resto del grupo. En el tercero se ofrece una mirada desde la evaluación a los elementos del currículo para centrarse en cómo evaluar los aprendizajes esperados. En el cuarto se presentan diversas estrategias e instrumentos de evaluación conforme a lo establecido en los programas de estudio y se dan sugerencias de cómo elaborarlos, también se identifica qué es lo que permite evaluar cada uno de ellos. Finalmente, en el quinto se abordan los temas relacionados con la comunicación de los logros de aprendizaje, desde la retroalimentación en clase hasta el informe oficial que se brinda a través de la Cartilla de Educación Básica, y se plantean propuestas de cómo hacer de la comunicación una herramienta para mejorar los logros de aprendizaje.

Como puede apreciarse, estos textos, en su conjunto, hacen un recorrido desde la conceptualización hasta la comunicación de resultados, con el fin de que los docentes cuenten con los elementos y las sugerencias necesarias para mejorar la forma en que llevan a cabo la evaluación de los aprendizajes en el aula y la escuela.

Este conjunto de materiales de evaluación de aprendizajes favorecerá el interés por este ámbito profesional de los docentes, que es tan importante, y por otros materiales sobre el tema que permitan profundizar en distintos aspectos de la evaluación. Para ello, resultará fundamental contar con las experiencias y opiniones de los propios docentes para orientar las reflexiones respecto de la evaluación.

Como maestra e investigadora, quiero expresar mi agradecimiento por haberme invitado a reflexionar sobre el tema con los colegas de la Subsecretaría de Educación Básica, pues reconozco que la evaluación de los aprendizajes escolares es una labor de las educadoras, las maestras y los maestros frente a grupo, porque son quienes mejor conocen a los alumnos y quienes cuentan con la información necesaria para desarrollar esta tarea.

Varias de las conclusiones a que llegamos en esas conversaciones, están ahora en estos textos. Por ello, espero que los docentes de los tres niveles que integran la Educación Básica encuentren respuestas en ellos y se formulen nuevas preguntas que los lleven a profundizar su propio aprendizaje y a mejorar su enseñanza. Sin duda, la evaluación no puede ser un apéndice de la enseñanza, es parte de la enseñanza y del aprendizaje.

Margarita Zorrilla Fierro

Introducción

Evaluar desde el enfoque formativo permite al docente reflexionar acerca de cómo es su práctica docente y cómo aprenden los niños o los adolescentes con los que trabaja, es decir, hace posible realizar los ajustes necesarios a la propuesta de enseñanza con el fin de brindar orientaciones para fortalecer el logro educativo y la atención oportuna para quienes necesitan apoyo y, de esta manera, favorecer el aprendizaje para que los estudiantes permanezcan en la escuela.

Desde el enfoque formativo, la evaluación permite valorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza, retroalimentando en favor del aprendizaje y reflexionando acerca de qué, para quién, cómo, cuándo y para qué se va a evaluar.

El cuadernillo 2, *La evaluación durante el ciclo escolar*, tiene el propósito de apoyar a los docentes para que fortalezcan la evaluación desde el enfoque formativo en su intervención en el aula, reconociéndola como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En éste se aportan algunas ideas de los usos de la evaluación durante el ciclo escolar desde una mirada preventiva y de apoyo para los alumnos que no logran los aprendizajes esperados en los momentos de corte establecidos.

El documento está organizado en cuatro secciones; en la primera sección, *La planificación docente y su relación con la evaluación con enfoque formativo*, se hace hincapié en que la planificación de la enseñanza y el aprendizaje durante el ciclo escolar es una acción sustancial del proceso educativo y destaca la importancia de incorporar en la planificación lo que se va a evaluar.

En la segunda sección, *Evaluar para aprender*, se exponen las ventajas de evaluar los aprendizajes con una mirada preventiva para detectar los apoyos que requieren los estudiantes y hacer los ajustes necesarios a la enseñanza. También se plantean acciones diferenciadas de la intervención docente para mejorar el aprendizaje: crear oportunidades de aprendizaje para todos, fomentar que los estudiantes aprendan a aprender, brindar apoyos y establecer responsabilidades compartidas.

En la tercera sección, *Sugerencias para evaluar y apoyar a la diversidad*, se dan algunas recomendaciones para que los docentes de Educación Básica incorporen acciones de evaluación desde el enfoque formativo que les permitan responder a la diversidad de los estudiantes; se parte de algunas interrogantes sobre cómo se pueden identificar los obstáculos o barreras que algunos alumnos enfrentan y cómo utilizar los resultados obtenidos al evaluar para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Para cerrar, la cuarta sección, *Preguntas frecuentes*, ofrece un conjunto de interrogantes relacionadas con los temas que aborda este cuadernillo y que han planteado docentes de todo el país durante el proceso de la Reforma Integral de la Educación Básica.

I

La planificación docente y su relación con la evaluación con enfoque formativo





El *Plan de estudios 2011. Educación Básica* establece que la planificación es un elemento sustantivo que permite potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias (SEP, 2011:31). Esta afirmación se fundamenta en la idea de que al planificar, el docente toma decisiones de manera anticipada acerca de cómo llevar a cabo la experiencia educativa durante un periodo determinado: un ciclo escolar, un bimestre, una clase, una situación didáctica o un proyecto.

Generalmente, el docente planifica el trabajo en el aula para organizar las acciones que realizará con los alumnos, buscando coherencia entre las intenciones didácticas y las actividades de aprendizaje; de esta manera, la planificación establece una guía tanto para la enseñanza como para la evaluación, ya que en ella se expresa lo que se propone hacer mediante las situaciones o secuencias didácticas que favorecen el aprendizaje, y se define qué, cómo y cuándo se va a evaluar el aprendizaje de los alumnos. Desde esta perspectiva, la planificación brinda unidad y estructura a la labor docente, así como elementos de análisis, mejora y reflexión de la práctica docente y de la misma planificación. En ese sentido, la planificación se concibe como una propuesta de trabajo dinámica que podrá modificarse o replantearse cuando sea necesario, tomando como referencia las características de los alumnos, la viabilidad de lo que se propone, los factores que favorecen u obstaculizan el aprendizaje de los niños o adolescentes y los resultados de las evaluaciones que se vayan realizando.



Elementos de la planificación

En el marco del Plan de estudios 2011, los principios pedagógicos, las características de los estudiantes y el entorno escolar y social en que se desenvuelven, son elementos que el docente debe considerar para su planificación, además de:

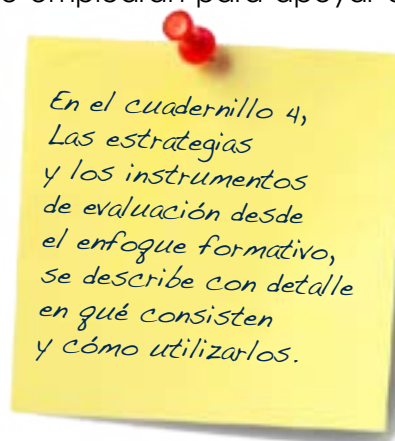
- Reconocer que los estudiantes tienen ritmos y estilos de aprendizaje diversos; aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.
- Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y la evaluación para el aprendizaje congruente con los aprendizajes esperados.
- Reconocer que los referentes para el diseño del trabajo didáctico son los aprendizajes esperados de los programas de preescolar, primaria y secundaria.
- Generar oportunidades de aprendizaje que garanticen experiencias significativas y la inclusión de todos los alumnos en ambientes de aprendizaje colaborativo.
- Contar con evidencias de aprendizaje del alumno que brinden información de sus logros o necesidades para tomar decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes.
- Comunicar los logros de aprendizaje tanto a los alumnos como a sus madres, padres o tutores.

La planificación requiere sistematizarse para dar continuidad a los aprendizajes y hacer explícita la propuesta de trabajo docente mediante una organización detallada de acciones que facilite su intervención y cumpla con el cometido de mejorar la calidad educativa; lo recomendable es que el docente tenga la libertad para organizar las actividades de aprendizaje en congruencia con los programas de estudio y de acuerdo con las necesidades del grupo o grupos de alumnos que atiende, independientemente del formato.

En el cuadernillo 3, Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación, se puede profundizar acerca del tema.

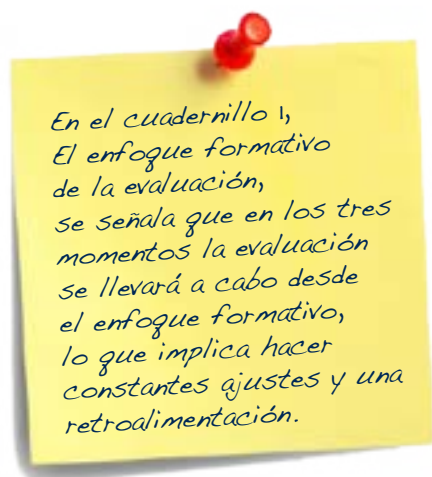
Para diseñar la planificación es necesario conocer:

- Las competencias y el enfoque didáctico, porque sirven de guía y contexto para los aprendizajes esperados.
- Los aprendizajes esperados, ya que ayudan a establecer lo que los estudiantes deben aprender en un periodo determinado.
- Los contenidos señalados en los programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria, porque permitirán el logro de los aprendizajes esperados.
- La metodología para el trabajo, porque determina las actividades que los estudiantes llevarán a cabo, la organización del grupo, la delimitación del espacio y la distribución del tiempo necesario.
- Los recursos y materiales didácticos que se emplearán para apoyar el desarrollo de las actividades, como los que existen en el aula o en la escuela, los que deben aportar los estudiantes y los que se pueden tomar del entorno.
- Las técnicas e instrumentos de evaluación más apropiados, porque permiten valorar los aprendizajes de los estudiantes, además de determinar los momentos en que se usarán.



La planificación y la evaluación para el aprendizaje en el contexto del enfoque formativo

La evaluación con enfoque formativo busca obtener información respecto del aprendizaje de los alumnos para identificar cómo aprenden y cuáles son las estrategias o actividades adecuadas para atender sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, así como las situaciones, necesidades y características de los estudiantes para hacer ajustes en la planificación; con ello se pretende que en el aula prevalezca un ambiente de retroalimentación y mejora continua del aprendizaje para beneficiar a los niños y adolescentes en la posibilidad de seguir aprendiendo y al docente, abandonar el hábito de clasificarlos a partir de su desempeño.



Para que la planificación pueda potenciar el aprendizaje, es fundamental que el docente incorpore en ésta los momentos, las técnicas y los instrumentos con que va a evaluar.

Durante el trabajo cotidiano, el docente usa diferentes tipos de evaluación y en distintos momentos; al respecto el Plan de estudios 2011 señala que:

La evaluación diagnóstica permite conocer los saberes previos de los estudiantes, y con frecuencia se aplica al inicio de un ciclo escolar. Sin embargo, este tipo de evaluación también puede usarse al inicio de cada bloque o de cada situación o secuencia didáctica, porque permitirá realizar los primeros ajustes a la planificación de actividades.

La evaluación formativa posibilita la valoración de los avances de los estudiantes durante el proceso educativo. Con este tipo de evaluación se identifican los aprendizajes que necesitan reforzarse, se ajustan las estrategias de enseñanza y se brindan los apoyos necesarios para el logro de las intenciones educativas.

La evaluación sumativa posibilita tomar decisiones relacionadas con la acreditación para comunicar los resultados a los estudiantes, las madres y los padres de familia y las autoridades educativas. Este tipo de evaluación es frecuente en la primaria y la secundaria; sin embargo, en la educación preescolar, la evaluación final también puede usarse al concluir un periodo de corte para comunicar los resultados sin fines acreditativos.

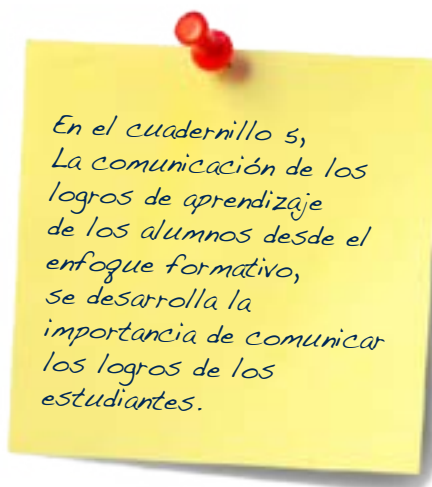
En la educación preescolar, la *evaluación diagnóstica* se realiza al inicio del curso para conocer las características de cada niño; este proceso dura aproximadamente un mes. La *evaluación del proceso* se realiza conforme se implementan las situaciones didácticas planificadas. Durante este tiempo, la educadora reúne información en su diario de trabajo, con lo que da seguimiento a las situaciones didácticas realizadas con los alumnos. En cuanto a la *evaluación final*, se desarrolla una vez concluido el ciclo escolar, es una evaluación exclusivamente cualitativa, sin fines acreditativos ni nota numérica, que permite tener una referencia para mejorar el proceso educativo.

En primaria y secundaria, los tres tipos de evaluación se llevan a cabo de manera sistemática a lo largo de los cinco bloques y al finalizar el ciclo escolar. En síntesis, cualquiera que sea tipo o el momento, la evaluación deberá realizarse a partir de un enfoque formativo.

Por otra parte, durante el ciclo escolar, el docente también realiza otros tipos de evaluación que se caracteriza por quienes intervienen en ella, como la heteroevaluación, que contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades de aprendizaje; no obstante, el alumno debe aprender a autoevaluarse y a participar en la coevaluación. La autoevaluación busca que los alumnos conozcan y valoren sus procesos de aprendizaje y cuenten con bases para mejorar su desempeño; mientras que la coevaluación es un proceso que les permite aprender a valorar los procesos y las actuaciones de sus compañeros, con la responsabilidad que esto conlleva, además de representar una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos. Por consiguiente, en la planificación el docente debe incorporar los diferentes tipos de evaluación para evaluar el aprendizaje.

Como se señaló, al incorporar los tipos de evaluación en la planificación, el docente debe preguntarse qué y para qué va a evaluar, cómo se realizará la evaluación, con qué instrumentos y cuándo se reunirá la información, cómo la analizará y de qué manera la devolverá a quienes corresponda.

Cuando se incluyen acciones de evaluación formativa en la planificación, el docente está atento a los procesos, ritmos y estilos de aprendizaje, observa los avances en cuanto al logro de los aprendizajes esperados e identifica las dificultades que enfrentan los alumnos; además de que reúne de manera sistemática evidencias del aprendizaje de los alumnos, conoce sus intereses y los principales retos que enfrentan, identifica a los niños o adolescentes que requieren apoyo para lograr los aprendizajes esperados y desarrollar las competencias. Esta información lo lleva a incidir de manera inme-



diata en la reorientación del trabajo diario para hacer las modificaciones necesarias en la planificación.

En cuanto a la sistematización de la información, es necesario tener en cuenta que las evidencias de aprendizaje que se reúnan deben ser analizadas por el docente para que pueda retroalimentar a los alumnos acerca de las áreas de oportunidad para mejorar su desempeño académico. En consecuencia, el análisis de la información permitirá ajustar la planificación para crear oportunidades de aprendizaje con estrategias diferenciadas.

En síntesis, la evaluación para el aprendizaje, señalada en la planificación, independientemente de cuándo se lleve a cabo –al inicio, durante el proceso o al final–, de su finalidad –acreditativa o no acreditativa–, o de quienes intervengan en ella –docente, alumno o grupo de estudiantes– debe conducir a la mejora del aprendizaje y del desempeño del docente.



Momentos de corte de la evaluación

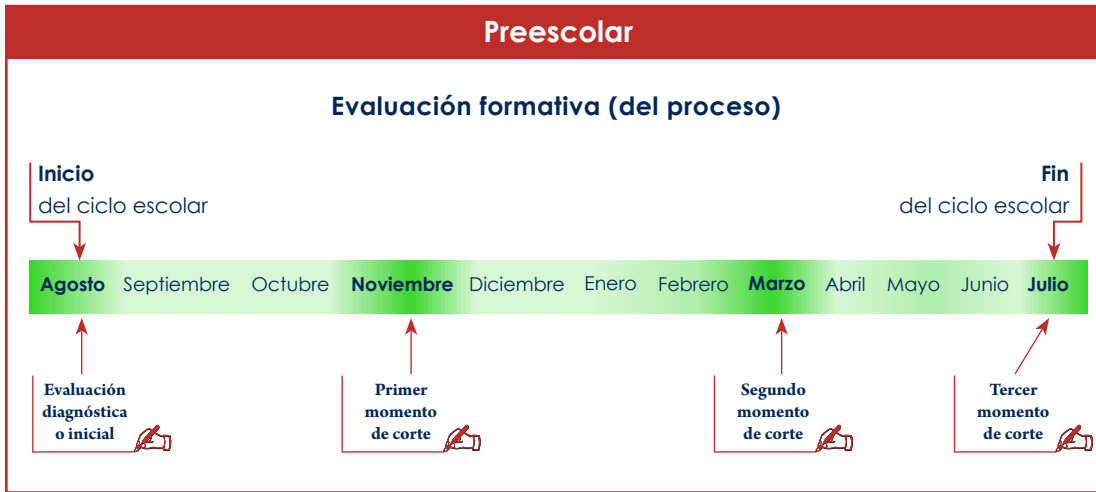
En los siguientes esquemas 1 y 2 se presentan los tipos de evaluación y los momentos en que se sugiere llevarlos a cabo en cada nivel de la Educación Básica. La intención es identificar que todos forman parte de un mismo proceso y tienen una íntima relación.

La evaluación y los periodos de corte

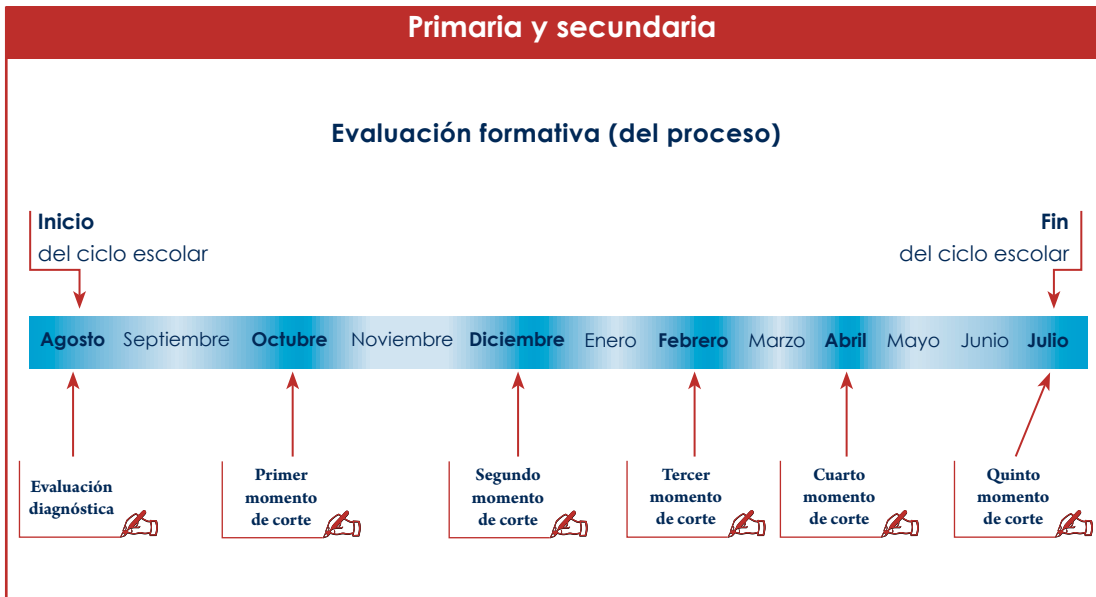
Estos esquemas muestran la evaluación durante diferentes momentos del ciclo escolar o de un periodo de corte, aunque no presentan la sistematización que debe realizarse como parte de todo el proceso. En ese sentido, es necesario considerar que al inicio de un periodo de corte, se recomienda realizar una evaluación diagnóstica para identificar los conocimientos previos de los alumnos acerca de los aprendizajes esperados que se van a lograr; durante el desarrollo del periodo de corte deben realizarse evaluaciones parciales

que permitan observar los avances del aprendizaje de los alumnos, así como las dificultades que enfrentan, y para finalizar el periodo debe concluirse con una evaluación sumativa.

Esquema 1. La evaluación y los periodos de corte en preescolar



Esquema 2. La evaluación y los periodos de corte en primaria y secundaria



Las evaluaciones, los periodos de corte y las secuencias didácticas

Las evaluaciones parciales que se realicen durante los periodos de corte deben formar parte de las situaciones¹ o secuencias didácticas, definidas como un conjunto de actividades secuenciadas, estructuradas y articuladas, diseñadas con una intención educativa y compuestas por tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Por consiguiente, también se requiere de una evaluación inicial en la que, una vez que el docente identifica los conocimientos a partir de los cuales empezará a trabajar con sus alumnos, debe diseñar la situación o secuencia didáctica desde ese referente y considerar las actividades que permitan reorientar las ideas erróneas de sus alumnos hacia la construcción de saberes permanentes y certeros.

Durante el desarrollo de la situación o secuencia didáctica, el docente observará los avances y las dificultades de aprendizaje a través de evidencias de aprendizaje, lo que le permitirá tomar decisiones. Para el cierre, el docente, mediante una evaluación sumativa, valorará si se lograron los aprendizajes esperados que se plantearon al inicio de la situación o secuencia didáctica. En consecuencia, al planificar la situación o secuencia didáctica se requiere definir cómo se va a evaluar, considerando los aprendizajes esperados y la función de la evaluación. Esto implica determinar cuál es el sentido de la evaluación, cómo se va a recopilar la información, en qué momentos y qué se hará con ella.

Al desarrollar las acciones de evaluación con un enfoque formativo, se sugiere que se lleven a cabo de manera sistemática con intenciones y momentos específicos, y que la información obtenida retroalimente, efectivamente, tanto al estudiante como al docente, para tomar decisiones y realizar los ajustes pertinentes en las intervenciones pedagógicas. Desde esta perspectiva, la evaluación es un eje central de la labor docente y no una actividad que se debe realizar al final de un periodo.

¹ En preescolar las situaciones didácticas se diseñan con la intención de que las niñas y los niños enfrenten desafíos para pensar, expresarse por distintos medios, proponer, distinguir, explicar, cuestionar, comparar, trabajar en colaboración, manifestar actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera (*Programa de estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica. Preescolar*, p. 14).

II

Evaluar para aprender





Pasar a repeticiones

Disipan más la inseguridad



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

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

Lo anterior se expresa en el *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, en el que además se afirma que la evaluación es una fuente de aprendizaje que permite detectar el rezago escolar de manera temprana. A partir de ella, todos los involucrados en el proceso educativo podrán desarrollar estrategias de atención oportunas para asegurar que los niños y adolescentes aprendan, además de evitar la deserción y garantizar la permanencia de los estudiantes en la escuela a lo largo del trayecto formativo de la Educación Básica.

La evaluación de los aprendizajes con una mirada preventiva

La evaluación con enfoque formativo se centra en los aspectos cualitativos del aprendizaje y no sólo en los cuantitativos o en los resultados obtenidos al final de cierto periodo. Desde esta perspectiva, la evaluación permitirá identificar los avances, logros y obstáculos de cada alumno para atender con oportunidad sus necesidades. Esta situación se logra de manera paulatina y en la medida en que los docentes incorporen el enfoque formativo de la evaluación en su práctica.

En este sentido, el artículo 10, *Estrategias de intervención*, del Acuerdo 648 por el que se establecen las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la Educación Básica, enuncia medidas preventivas que el docente llevará a cabo en tiempo y forma:

A partir del mes de noviembre para la educación preescolar, o desde la conclusión del segundo bloque en el caso de la educación primaria y secundaria, el docente deberá registrar en la Cartilla de Educación Básica, los apoyos que el alumno requiera para alcanzar los aprendizajes previstos y en acuerdo con la madre, el padre o tutores, definirá la estrategia de intervención a seguir.

Las estrategias de intervención que se registren en la Cartilla de Educación Básica, tienen la finalidad de favorecer el aprendizaje de los alumnos durante el desarrollo de las situaciones o secuencias didácticas y definir los apoyos que requieren los que no han logrado los aprendizajes esperados, además de intervenir oportunamente para evitar los riesgos de no promoción al siguiente grado o nivel educativo de los que cursan la educación primaria o secundaria.

Por lo anterior, las estrategias de intervención y las acciones de evaluación con enfoque formativo que el docente implemente durante el ciclo escolar estarán orientadas a:

- Crear oportunidades de aprendizaje para todos los niños y adolescentes, así como orientarlos para que aprendan a aprender.
- Fortalecer los logros de los alumnos y brindar apoyo oportuno a quienes necesitan mejorar su desempeño o puedan estar en riesgo de repetir el curso.

Cabe señalar que durante los primeros meses del ciclo escolar, el docente ya conoce cómo aprenden los estudiantes y lo que necesitan, por tanto durante el mes de noviembre o al concluir el segundo bloque puede determinar cuáles son las intervenciones pedagógicas necesarias para los alumnos que lo requieran, además de implementar estrategias diferenciadas.

La evaluación y los alumnos en situación de riesgo

En el desempeño de los estudiantes en la escuela influyen múltiples factores, algunos de los más evidentes son las características personales, los contextos, las situaciones familiares y la situación socioeconómica del entorno en que viven; también se vinculan las condiciones de infraestructura de las escuelas, el clima escolar, los mecanismos disciplinarios, la metodología y la actitud de los docentes. Muchos de los factores mencionados pueden convertirse en barreras que interfieren en el aprendizaje y la participación de los niños y los adolescentes, y ponen en riesgo su permanencia en el sistema educativo.

Cualquiera que sea la dificultad que se presente en los procesos de aprendizaje de los alumnos, el docente deberá identificarla para definir las estrategias de intervención, los recursos y los instrumentos de evaluación que permitan el logro de los aprendizajes esperados.

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación social fue desarrollado por Booth y Ainscow (Ainscow, 1999; Booth, 2000; Booth y Ainscow, 2002), para establecer la forma en que los docentes deben orientar el trabajo educativo con los alumnos en desventaja o más vulnerable a los procesos de exclusión. El concepto enfatiza una perspectiva contextual o social de las dificultades de aprendizaje y permite observar que las dificultades se originan de la interacción entre los alumnos y sus contextos: las circunstancias

socioeconómicas que afectan a sus vidas, la gente, la política educativa, la cultura de los centros, las estrategias de enseñanza.

Este concepto también plantea que quienes tienen mayor riesgo de experimentar desventajas o son más vulnerables a la exclusión social y educativa son las mujeres o niñas, las personas que tienen alguna enfermedad, los alumnos que presentan alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes, los que viven en comunidades rurales o en situación de calle, los hijos de padres sin empleo o con trabajo eventual, los estudiantes que viven en un entorno de violencia familiar o social, los migrantes y los indígenas.

Las barreras para el aprendizaje y la participación social que enfrentan los alumnos en situación de vulnerabilidad son, en general, el resultado de su interacción con los contextos en que se desarrollan, y se hacen patentes en las prácticas que caracterizan a las escuelas al presentarse en los siguientes escenarios:²

- a) En la cultura escolar a partir de los valores, las creencias y las actitudes compartidas por el colectivo escolar.
- b) En la organización de la escuela a través de las comisiones, los equipos de trabajo, los horarios y la distribución de recursos, entre otros.
- c) En las aulas mediante las estrategias de enseñanza, las relaciones entre los alumnos, las prácticas de evaluación, los materiales didácticos, etcétera.

Cuando en las escuelas se ponen en práctica acciones de evaluación que no incluyen a todos los alumnos o son distantes a sus características, la evaluación puede convertirse en una barrera para que los estudiantes aprendan. Asimismo, el empleo de las técnicas y los instrumentos homogéneos de evaluación sin considerar las particularidades de cada alumno, sin correspondencia entre lo que aprenden y lo que se evalúa, sin atender al ritmo o estilo de cada uno para aprender, así como a sus intereses y motivaciones, también pueden ser una barrera, por lo que es necesario revisar cómo y con qué se evalúa a los alumnos.

² www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/mo3_barreras.htm

Para responder a las necesidades de los alumnos en situación de riesgo de fracaso escolar, será necesario que el docente incorpore técnicas e instrumentos de evaluación diversos, tomando en cuenta el nivel educativo en que labore y, en colaboración, si es necesario, con los especialistas indicados, realizar una evaluación psicopedagógica que considere el contexto del aula, las características de la escuela, el contexto social y familiar, así como el estilo de aprendizaje del alumno, sus intereses y motivaciones para aprender y su nivel de competencia curricular. Una vez realizada dicha evaluación se requiere organizar una reunión multidisciplinaria para definir los apoyos que el alumno necesita para participar y lograr los aprendizajes.

Para identificar el nivel de desempeño en los alumnos en situación de riesgo, no es pertinente circunscribir su valoración a la aplicación de un solo instrumento de evaluación, se requiere sustentarse en la información que aportan las evidencias y notas registradas por el docente durante el desarrollo de las actividades.

La identificación de los alumnos en situación de riesgo en preescolar

En preescolar una fuente de información son los expedientes de cada niño, en los cuales se registran las observaciones de las educadoras (información de los avances y las dificultades de los niños, así como las evidencias que documentan los procesos individuales). Si algún niño no ha logrado el aprendizaje esperado y el desarrollo de determinada competencia, será un indicador para diseñar estrategias específicas que apoyen su desarrollo y no para relegarlo al interior del grupo.

La identificación de los alumnos en situación de riesgo en primaria y secundaria

En la educación primaria y secundaria una estrategia que favorece la evaluación orientada a apoyar a los alumnos en situación de riesgo desde un enfoque formativo, es la planificación de momentos y situaciones que favorezcan el diálogo entre docentes y estudiantes para generar la reflexión

sobre el desempeño, hablar acerca de sus procesos de aprendizaje y de lo que se les dificulta, identificar qué es lo que dominan, y proponer nuevas oportunidades no sólo para reformular las ideas o acciones, sino para que los alumnos aprendan a aprender.

Acciones de evaluación para los alumnos en situaciones de riesgo

Para evaluar a los alumnos en situación de riesgo, el docente debe diseñar acciones de evaluación y seleccionar los instrumentos de evaluación que permitan identificar los aprendizajes de los alumnos o las necesidades educativas de cada uno relacionadas con su desempeño. Las evaluaciones pueden relacionarse con dos aspectos: el cognitivo-de desempeño o el afectivo-motivacional. El primero involucra dificultades con el aprendizaje de conceptos y procedimientos, mientras que el segundo con las actitudes o valores. Los alumnos que se encuentran en estos casos pueden presentar una, algunas o todas las características que a continuación se enuncian.

Algunas dificultades que se vinculan con el aspecto cognitivo-de desempeño son:

- Problemas para organizar y coordinar actividades del pensamiento en forma simultánea o secuencial; por ejemplo, no traer a la memoria algún dato mientras se está realizando alguna otra acción del pensamiento, como leer o resolver un problema matemático.
- Falta de flexibilidad para aplicar estrategias de aprendizaje; aun cuando se sepa cuáles usar, se dificulta cambiar de estrategia rápidamente.
- Selección de detalles irrelevantes de una tarea o ignorar los relevantes; por ejemplo, centrarse más en la forma o presentación que en el contenido de alguna actividad.
- Dificultad para cambiar un plan global por uno específico y viceversa.
- Problemas para emplear estrategias metacognitivas como planear, monitorear y evaluar las actividades que se realizan, además de que no se usa eficientemente la retroalimentación que se recibe al emplear estrategias.

- Limitaciones para percatarse de la utilidad de las estrategias específicas al resolver determinadas tareas, así como problemas para explicar cómo se llegó a soluciones concretas.

En el aspecto afectivo-motivacional es posible observar dificultades cuando los estudiantes:

- Piensan que sus esfuerzos no pueden tener resultados positivos.
- Tienen poca disposición para enfrentar retos que advierten como difíciles.
- Se perciben como estudiantes poco competentes e incapaces de enfrentar una demanda académica.
- Atribuyen sus éxitos y fracasos a razones fuera de su control.
- No tienen una motivación interna por aprender.

Una vez que el docente haya realizado las evaluaciones y analizado los resultados de las mismas, y conozca la situación de riesgo en que se encuentran los alumnos, es momento de llevar a cabo cambios en su intervención.

Oportunidades de aprendizaje a partir de la evaluación

Con base en el análisis de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes durante los diferentes momentos de la evaluación, el docente debe realizar los ajustes en la planificación para atender las necesidades que se hayan identificado, con la intención de mejorar la propuesta didáctica, las estrategias, las secuencias o situaciones de aprendizaje o algunas actividades, dar una atención más adecuada a las características del grupo y ser congruente con el enfoque formativo de la evaluación. Los ajustes a la planificación permitirán diversificar la enseñanza y, en consecuencia, enriquecerla.

Atender de manera diferenciada a alumnos que requieren de distinto tipo de apoyo es una tarea compleja; en estos casos se pueden considerar estrategias individualizadas o grupales para tratar las distintas necesidades de los alumnos. La definición de una de estas estrategias o la combinación

de dos o más obedecerá a las características del grupo. El trabajo colaborativo puede ser una estrategia adecuada si se tiene claridad de cuál es el objetivo de la colaboración, cómo llevarla a cabo y cómo dar seguimiento a la implementación de la estrategia. En este contexto, se deben evitar las estrategias que no funcionaron, por ejemplo, cuando los resultados de la evaluación han mostrado que hay un aprendizaje al que se debe regresar, ya que sin él no es posible avanzar; es importante preguntarse si existe una manera distinta de abordar dicho aprendizaje, porque no tendría sentido repetir lo que ya se intentó y constató que no fue adecuado.

Las estrategias de enseñanza que se implementen deben orientarse a concretar el cambio y la mejora de la propuesta didáctica; lo importante es que no se deje de observar y mejorar el desempeño docente y el aprendizaje de los alumnos.

De manera concreta, con el fin de superar las barreras para el aprendizaje y la participación social y atender a los estudiantes en situación de riesgo, al concluir el segundo bloque (primaria o secundaria) se sugiere planificar acciones didácticas y de evaluación que estén orientadas a:

- Crear oportunidades de aprendizaje para todos.
- Fomentar que los estudiantes aprendan a aprender.
- Brindar apoyos y establecer responsabilidades compartidas.

Crear oportunidades de aprendizaje para todos

Uno de los propósitos centrales de la Reforma Integral a la Educación Básica es centrar la atención en el aprendizaje de los alumnos, por lo que es necesario contar con escuelas comprometidas y docentes mejor preparados para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante. En este sentido, se debe asegurar que en el aula se ofrezcan oportunidades de aprendizaje para todos, mediante la innovación en la enseñanza y en la evaluación.

Las oportunidades de aprendizaje se conciben como el conjunto de acciones que ponen en el centro el aprendizaje de los alumnos. Crear estas oportunidades implica adoptar una actitud positiva ante la diversidad en el aula y estimular el aprendizaje de quienes están en riesgo de exclusión edu-

cativa. Al hablar de la diversidad de los alumnos, se espera que el docente reconozca la pluralidad social, lingüística y cultural que caracteriza a los habitantes del país y valore que todos los niños y adolescentes a los que se enseña son diferentes, por lo que en lugar de intentar unificarlos se debe fomentar un ambiente de respeto y recordar que la diversidad enriquece la convivencia a partir de las diferencias.

Las oportunidades de aprendizaje deben ser para todos los alumnos parte de su derecho a la educación, sin importar el origen étnico, el sexo, la edad, la discapacidad, la condición social o económica, la condición de salud, el embarazo, la lengua, la religión, la preferencia sexual, o cualquier otro motivo de distinción. Quienes tienen alguna o algunas de estas características pueden ser discriminados y víctimas de la desigualdad y la exclusión; en el aula es responsabilidad del docente asegurarse de que esto no suceda.

La creación de oportunidades de aprendizaje debe apoyarse en propuestas congruentes en las que se exponga con claridad lo que se pretende que los alumnos aprendan y la manera en que se logrará, además de señalar cómo, cuándo y con qué se va evaluar, considerando los aprendizajes esperados para favorecer el desarrollo de competencias. Para crear oportunidades de aprendizaje es necesario incorporar estrategias de enseñanza diferenciadas y diversificar las prácticas y los recursos de evaluación, considerando las capacidades, las necesidades y los intereses de los alumnos, sus diferencias en los estilos y ritmos de aprendizaje, sus conocimientos previos y sus habilidades.

Esta tarea también implica reorganizar la evaluación desde el enfoque formativo para dar seguimiento al desempeño de los alumnos, así como tener en cuenta la colaboración de otras instancias educativas. Para los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación social es necesario incluir en la planificación momentos de trabajo conjunto con el personal de apoyo o instancias que colaboran en las escuelas, como las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con el fin de brindar una atención en correspondencia con las características de los alumnos.

Importancia de la retroalimentación formativa

La creación de oportunidades de aprendizaje para todos no debe centrarse en la función acreditativa de la evaluación, sino en favorecer la reflexión

acerca de lo que se aprende, y buscar nuevas estrategias para avanzar hacia el desempeño de los alumnos. Al respecto, la retroalimentación formativa permitirá al alumno analizar sus respuestas y explorar otras posibilidades para lograr lo que se espera. Es decir, identificar los procesos de aprendizaje de los alumnos y conocer las respuestas permite orientar las intervenciones para el logro de los aprendizajes.

El siguiente relato muestra un ejemplo de retroalimentación:

En un grupo de tercer grado de educación preescolar, después de escuchar la lectura de un cuento en voz alta (por la educadora), los alumnos elaboraron una recomendación de la obra. La situación sucedió en Tabasco; está documentada y fue publicada por Mirta Castedo.³

Los niños conversaron sobre lo leído y más tarde escribieron de manera colectiva, dictándole a la educadora, una recomendación de la obra. Días después retomaron lo producido con el propósito de revisarlo. Allí se suscitó un largo intercambio del que quiero mostrarles el fragmento que corresponde a la sinopsis de la obra.

Docente: Entonces, ¿qué les podemos decir en la recomendación a los niños sobre Willy?

Montserrat: *(Repitiendo el enunciado ya anotado)* No, “primero era tímido, flaco y triste, era fuerte y toda la cosa”.

Docente: Sí, ya lo anoté ¿pero creen que queda claro? Les voy a leer lo que dictó Monse: “Primero era tímido, flaco y triste, era fuerte y toda la cosa”. ¿Queda claro, se entiende?

La mayoría: Sí *(elevando la voz a coro)*.

Sergio: No, no lo entiendo, “y toda la cosa”, quítalo.

Docente: Se los leo para ver cómo quedó: “primero era tímido, flaco y triste, era fuerte...”.

Sergio: Ahora sí.

Docente: Pero ahí no dice quién era tímido, flaco y triste.

Todos: ¡Willy!

Docente: ¿Dónde pongo a Willy? *(señalando la escritura)*.

Pati: Al final.

(La mayoría hace silencio)

³ Tomado de Mirta Castedo (2004).

Docente: (Escribe "Willy" al final). Entonces quedaría así: "primero era tímido, flaco y triste, era fuerte Willy". ¿Se entiende? Y si lo pongo al principio diría así (escribe la otra alternativa): Willy primero era tímido, flaco y triste, era fuerte".

Sergio: Sí, así sí.

(Todos apoyan)

Docente: ¿No creen que no queda claro esto de que es tímido, flaco y triste y fuerte? ¿Es todo al mismo tiempo?

Montserrat: No, primero es tímido, flaco y triste.

Mónica: Sí, en la otra hoja es cuando se vuelve fuerte, es decir, en tiempo pasado.

Docente: ¿Quieres decir que pasa después?

Mónica: Sí, ponle "después era fuerte".

Docente: (Escribe) Entonces les leo para ver cómo queda: "Willy primero era tímido, flaco y triste, después era fuerte".

Sergio: "Terminó flaco pero valiente", así ponlo.

Docente: (Escribe) Quedó así: "Willy primero era tímido, flaco y triste. Después, era fuerte, terminó flaco pero valiente".

Docente: ¿Qué más podemos ponerle?

Claudia: Ya, ya pensamos mucho.

Pati y Carla: (Se paran y señalan el texto como simulando leer el contenido, repitiendo frases que ya saben de memoria). Sí, ya dijimos todo: que es chistoso, triste y Willy... ya, ya está listo.

Sergio: Lee ahí (dirigiéndose a su maestra y señalando el punteo de ideas que han realizado previamente).

Docente: (Lee el punteo).

Sergio: Ya pusimos todo: que era chistoso, lo de Willy y Millie (se refiere a otra parte del texto), todo ya así queda.

[...]

Señalemos de manera puntual algunas cuestiones.

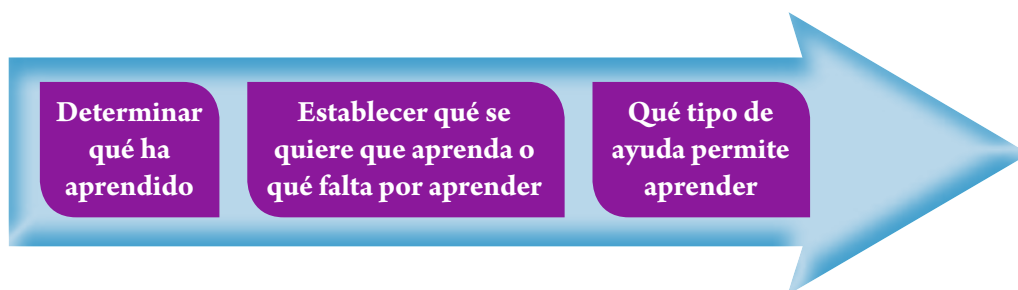
Primero, como se aprecia en el registro, las palabras no fueron puestas en la boca de los niños por la docente. Más que imponer su voz, prestó sus oídos para escucharlos, sus manos para fijar en escritura lo dicho y sus ojos para leerles lo que ellos mismos dictaron. La sola lectura ayudó a los niños a advertir una expresión propia de la oralidad mexicana ("y toda la cosa"). Más tarde, señaló el problema de la simultaneidad de los estados psíquicos de Willy y devolvió a los niños cómo formularlo en lenguaje. Leyó una y otra vez lo producido para que los niños pudieran controlarlo. La docente cuestionó lo producido, los interrogó para que se interrogasen, pero no les dio su propia respuesta a las preguntas.

Respecto a la retroalimentación individual del alumno, debe ser una actividad dialógica en la que el docente y el alumno analicen los resultados de las evaluaciones en comparación con las intenciones educativas propuestas para establecer acuerdos que se puedan implementar para mejorar el aprendizaje.

La retroalimentación es reconocida por los nuevos enfoques de evaluación como una acción crucial para transformar la evaluación en una oportunidad para aprender. La forma en que se van comunicando los resultados de una evaluación y las posibles acciones que se proponen al estudiante para mejorar constituyen el instante más adecuado para aprender mediante la evaluación (Amaranti, 2010:4).

Anotar en las producciones de los alumnos comentarios como “rehacer el trabajo” o “esforzarse” ofrecen poca información de los aspectos específicos del producto obtenido o de la situación evaluada, por lo que se requiere proporcionar devoluciones centradas en aspectos cualitativos del trabajo o de desempeño del estudiante en relación con los aprendizajes esperados que se desean mejorar o lograr.

En síntesis, la retroalimentación formativa puede representarse de la siguiente manera:



Favorecer que los alumnos aprendan a aprender

Si durante los diferentes momentos de la evaluación el docente detecta que sus alumnos no están aprendiendo, deberá analizar su práctica docente.

Aprender a aprender es una competencia que se desarrolla a lo largo de la vida; con ella se pretende que los alumnos avancen en la independencia de los aprendizajes en un contexto amplio de situaciones y circunstancias, lo que implica enseñar a pensar y a actuar de manera competente ante los contenidos curriculares.

Por esta razón, es importante, que el docente considere la metacognición y la autorregulación, ya que son capacidades que permiten al alumno ser autónomo y superar los obstáculos en su proceso de aprendizaje.

La metacognición, la autoevaluación y la coevaluación

La metacognición es el conocimiento que tienen las personas de su propia cognición, motivándolas a prever acciones y anticipar ayudas para mejorar su rendimiento y resolver de mejor manera las situaciones que enfrentan. Este conocimiento permite al alumno ser consciente de lo que sabe, de sus propias competencias y limitaciones y, al mismo tiempo, ser capaz de regular sus habilidades cuando aprende un contenido o resuelve un problema. Al autorregularse, el alumno puede establecer un plan de acción, monitorear su desempeño y estimar tanto los resultados como las acciones realizadas.

En este contexto, la autoevaluación acompaña al monitoreo y a la aplicación de estrategias autorreguladoras del aprendizaje en cada área de conocimiento. Al autoevaluarse el estudiante podrá saber y decir, durante el proceso de aprendizaje, cómo va mediante la formulación de juicios estimativos, qué dificultad se le está presentando y cómo resolverla y, si es el caso, retroceder o cambiar de estrategia.

Por otra parte, la coevaluación también puede constituir otro medio que propiciará que los alumnos expliquen a otros sus razonamientos, analicen lo que hicieron y se proporcionen las ayudas o andamiajes necesarios. La autoevaluación y la coevaluación son parte de un proceso de aprendizaje que lleva tiempo y requiere el apoyo sistemático del docente.

Propiciar estas capacidades en los alumnos requiere de condiciones adecuadas e intervenciones distintas por parte del docente, en las que se tomen en cuenta las situaciones de aula, las necesidades específicas y las características de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes en cada nivel educativo.

En el caso de preescolar, los niños pueden aprender, con ayuda de la educadora, a reflexionar sobre lo que sucedió en la realización de las actividades, qué condiciones y estrategias facilitaron tal o cual resultado, cuáles llevaron a tal situación satisfactoria o no, y hacer propuestas de modificación de estrategias y condiciones para las próximas actividades. Las acciones de evaluación en el nivel preescolar que originan lo anterior deberán basarse en una actitud de observación y escucha constante, mediante situaciones a las que estén habituados los niños, utilizando diversos instrumentos de evaluación y registro y propiciando su capacidad autorreflexiva, ya sea desde lo personal o mediante evaluaciones entre iguales y en grupo.

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

En las evaluaciones en las que se valoran las producciones y las metas individuales, el portafolio puede constituirse como un instrumento adecuado de evaluación; para las evaluaciones entre iguales o en grupo, una estrategia de evaluación pertinente puede ser la realización de sesiones conjuntas o en pequeños grupos para propiciar la reflexión acerca de cómo lograron los aprendizajes. En las evaluaciones en grupo, generar situaciones que faciliten la reflexión en grupo mediante el empleo de diversas estrategias, permitirán a los alumnos expresar sus opiniones y al docente tomar nota de la pertinencia de su propuesta didáctica. En cualquiera de éstas, el diálogo que el docente establezca con los niños será fundamental para estimular la autorreflexión sobre cómo se logró el producto o progreso.

Por lo anterior, en la Educación Básica, las acciones de evaluación con enfoque formativo que se planifiquen a lo largo del ciclo escolar tendrán que contribuir no sólo a la realización de valoraciones de tipo sumativo, sino que deberán evaluar el desempeño de cada estudiante, retroalimentándolo y proporcionando las ayudas pertinentes de acuerdo con sus propias necesidades. Realizar estas acciones conducirá a recibir información de la pertinencia de la intervención pedagógica del docente.

De este modo, las acciones que impulsen y ajusten los procesos de regulación de los alumnos podrán realizarse de la siguiente manera:

- En el primer momento, el docente puede ajustar la ayuda en la misma situación de aprendizaje y de evaluación generada alrededor de un aprendizaje esperado.
- En el segundo momento, el docente decide realizar ajustes a la planificación inicial, al incorporar nuevas actividades. Esto supone la revisión de la planificación que se había previsto o la inclusión de alguna actividad posterior.
- En el tercer momento, el docente podrá retomar algunos aprendizajes abordados a lo largo del proceso de enseñanza una vez acabada la actividad de evaluación.

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

En cada nivel, los docentes pueden contribuir a que sus alumnos aprendan a aprender, partiendo de la idea de que son personas con conocimientos y posibilidades de seguir aprendiendo, independientemente de sus características físicas, intelectuales, sociales, culturales o económicas. Como reflejo de esta postura, el docente tendrá que construir ambientes de aprendizaje para brindar retroalimentaciones formativas, reconocer logros, guiar a sus estudiantes para que establezcan metas, pongan en práctica estrategias de pensamiento, propongan soluciones diversas, busquen, analicen y relacionen información, tomen decisiones para el logro del aprendizaje. Estas y otras acciones deberán ser parte primordial de las acciones de aprendizaje y de evaluación.

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

sus propios recursos internos como del entorno físico, los materiales y el tiempo asignado para alcanzar a los propósitos de aprendizaje.

Los apoyos y las responsabilidades compartidas

Los resultados de los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación constituyen una base para mejorar el desempeño e identificar las necesidades de apoyo de los alumnos que lo requieran; para ello, todos los involucrados en el proceso educativo: alumnos, docentes, autoridades escolares, madres y padres de familia, tomarán las decisiones que consideren pertinentes para lograr que los alumnos aprendan.

Los niveles de desempeño y el tipo de apoyo que debe otorgarse a los alumnos

La Cartilla de Educación Básica señala los niveles de desempeño y el tipo de apoyo que debe otorgarse a los alumnos.

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

Para el desempeño destacado, el apoyo está centrado en la colaboración que existe entre la escuela y la familia. En el aula, será necesario continuar favoreciendo actividades de reflexión acerca de los procesos de aprendizaje y compartirlas con la familia para dar continuidad.

En el desempeño satisfactorio, el apoyo adicional se refiere a la incorporación de actividades de reflexión de los resultados y las actividades de refuerzo de los aprendizajes no logrados, que deben desarrollarse entre la escuela y la familia.

El desempeño suficiente implica *apoyo y asistencia permanente*, que se traduce en la incorporación de actividades de reflexión y del diseño de actividades o materiales diferenciados para lograr los aprendizajes. Este tipo de apoyo requiere que la familia y la escuela estén centradas en el aprendizaje del alumno y establezcan una comunicación constante.

El nivel de desempeño insuficiente requiere *apoyo, tutoría, acompañamiento diferenciado y permanente*, esto significa que dentro del aula será necesario enriquecer los ambientes de aprendizaje, incorporar actividades modeladas y materiales educativos adicionales, además de modificar la organización del grupo para favorecer la colaboración entre pares. Para los alumnos que puedan tener un nivel de desempeño insuficiente se deberán buscar estrategias que favorezcan el aprendizaje y eliminen la exclusión. La colaboración y la comunicación entre la familia y la escuela serán determinantes para que los alumnos avancen a otros niveles de desempeño.

Los apoyos que se brinden a los estudiantes deben centrarse en el aprendizaje de todos, privilegiando la inclusión y la atención a la diversidad para prevenir el rezago escolar y disminuir los índices de riesgo de reprobación.

Esto implica dar un acompañamiento a partir de las necesidades y características particulares de los alumnos, para que sean más autónomos y sepan cómo actuar, de manera estratégica y autorregulada, frente a barreras en sus procesos de aprendizaje; es decir, establecer compromisos compartidos con las familias para que apoyen las medidas que los docentes sugieran.

Brindar apoyo a los alumnos significa dar seguimiento a sus progresos en el aprendizaje, comprender sus procesos y las estrategias que utilizan ante los diversos contenidos curriculares, entender dónde radican sus dificultades, qué tipo de contenidos se les facilitan y cuáles les generan conflicto; de esta manera, la detección de necesidades permitirá seleccionar las estrategias que más favorezcan el aprendizaje de los alumnos.

Algunas estrategias pueden considerar la intervención del colectivo de docentes para analizar las caracterís-



ticas de los alumnos, en función de sus capacidades y oportunidades para aprender con la finalidad de tener un panorama compartido y ponderar las estrategias que cada docente puede impulsar desde su ámbito de competencia.

Cabe señalar que para que el alumno pueda aprender, será necesario considerar sus posibilidades, características y necesidades, ningún alumno deja de aprender cuando se ofrecen oportunidades adecuadas, lo hace cuando se le excluye, cuando se le segrega porque no aprende al ritmo que los demás. La evaluación es un proceso sistemático que debe servir para mejorar la intervención educativa desde diferentes ámbitos de responsabilidad.

- La responsabilidad de la escuela es garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos sin importar sus condiciones y evitar cualquier forma de rechazo o exclusión.
- La responsabilidad del docente radica en generar experiencias de aprendizaje significativas y orientar a la familia para que las experiencias se enriquezcan en otros espacios. No se trata de trasladar la función docente a la familia sino de buscar apoyos complementarios.
- La responsabilidad de la familia implica la colaboración con la escuela en el enriquecimiento de experiencias y en garantizar que el alumno asista con los materiales indispensables para compartir las experiencias de aprendizaje en el aula.
- La responsabilidad del alumno radica en tomar parte activa en su proceso de aprendizaje, comprometerse a seguir aprendiendo a partir de los apoyos que se le brinden. Ningún alumno podrá aprender si no se le ofrecen oportunidades de aprendizaje de acuerdo con lo que necesita, por tanto, las ayudas deben diseñarse a la medida de cada estudiante; es decir, dar a cada quien lo que necesita.

III

Sugerencias para evaluar
y apoyar a la diversidad





Adecuar los instrumentos de evaluación para atender a la diversidad

La evaluación en el contexto de la atención a la diversidad debe entenderse como un proceso sistemático y permanente, que sirve para ajustar, reorientar y mejorar el trabajo que se realiza según las características particulares. De acuerdo con el *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, no todos los alumnos requieren ser evaluados con los mismos instrumentos. Según sus propias necesidades se emplearán diversos instrumentos para recabar información acerca de los aspectos curriculares que se pretenden evaluar, con la intención de que muestren cuáles son los logros o avances del alumno, así como sus cualidades. Estos instrumentos podrán ser:

- Guías de observación dentro del aula y en diversas actividades escolares.
- Evidencias: diarios, trabajos y cuadernos del alumno.
- Diseño de actividades específicas que permitan evaluar los aprendizajes esperados de los alumnos.
- Pruebas escritas adecuadas a los alumnos.

Por otra parte, será necesario establecer los criterios de evaluación y algunas consideraciones al momento de evaluar.

Si el maestro ha planeado evaluar a su grupo de alumnos mediante una exposición oral, es evidente que deberá hacer modificaciones en el caso de un niño con discapacidad auditiva. Estas modificaciones tienen que par-

tir de criterios claros, basados en una planificación sistemática y específica para el alumno. Al respecto, en lugar de hacer una evaluación oral se sugiere hacer una evaluación por escrito, ya que hacerlo del modo propuesto para los demás propiciará en el niño una disminución considerable en la calidad de sus respuestas.

En el caso de un niño con discapacidad visual, la evaluación deberá ser predominantemente oral o mediante procedimientos que permitan valorar los avances, por ejemplo, revisar las formas de participación en el trabajo o su capacidad de resolución de problemas.

Identificar las necesidades de la diversidad en el aula

Es importante considerar que a lo que tradicionalmente se le llama dificultades o errores cometidos por los alumnos, en realidad son las barreras que enfrentan para aprender y participar, y generalmente se originan en situaciones externas a él que influyen en su desempeño y aprendizaje. Para identificarlas se puede considerar como criterio su recurrencia, es decir, cuando de manera constante el alumno no logra el aprendizaje esperado, lo logra parcialmente, o bien, no responden a los criterios de evaluación establecidos.

Otro criterio es ampliar las fuentes de información que aporten evidencias acerca de la recurrencia de dichas dificultades. Éstas no sólo se identifican con los resultados de un examen, sino en el trabajo cotidiano del aula. Algunas evidencias que proporcionan datos de las dificultades relacionadas con aspectos cognitivos y de desempeño son los trabajos en clase, las tareas, las producciones escritas y la resolución de problemas, entre otros.

Las evidencias que se relacionan con dificultades de tipo afectivo-motivacional se constatan cuando se observa que el alumno tiene poca disposición para realizar una actividad académica o involucrarse con una situación didáctica, cuando percibe las tareas escolares como retos difíciles o imposibles de alcanzar, y cuando constantemente manifiesta una percepción de fracaso o incompetencia, entre otros.

Modificar la práctica docente para atender a la diversidad

A partir de los obstáculos y las barreras que el docente ha identificado, es importante reflexionar sobre cuáles están relacionadas con la enseñanza y qué cambios es posible efectuar. En ocasiones, cuando los resultados de los alumnos no son los esperados, es necesario cambiar la propuesta didáctica y hacer las modificaciones pertinentes en la planificación.

Al respecto, es fundamental estar atento cuando al comenzar una situación didáctica o de evaluación se verifique de manera sistemática que el alumno entiende lo que se le pide en cualquier actividad, ya sea de enseñanza o de evaluación. Es importante constatar esta condición porque en ocasiones, la falta de comprensión del alumno puede originarse por la poca claridad de la instrucción y no en una dificultad para aprender. Si no se corrobora que el significado de la actividad que se propone es el mismo para el docente y para el alumno, habrá una interpretación distinta de la misma, producto de una selección inadecuada de acciones para efectuarla, o bien, por una interpretación equivocada de lo que se pidió. Ambos casos no suponen la misma atención ni las mismas vías de solución y mejora.

Además, explicitar la actividad implica que no sólo se enuncien las indicaciones para llevar a cabo una situación de aprendizaje, secuencia didáctica o proyecto que se haya seleccionado trabajar, también se requiere que se especifiquen los propósitos y criterios con que serán evaluados, es decir, qué y para qué van a aprender, y cómo van a ser valorados sus trabajos.

También se pueden modificar o adaptar las estrategias didácticas para atender las necesidades y particularidades de los alumnos dando una atención educativa diversificada a los que muestran necesidades educativas más específicas. Un ejemplo de



cambio en las estrategias es aprovechar las situaciones en que es evidente que no se logra lo que se espera y utilizar el error como medio de aprendizaje, no para sancionar o excluir sino para comprender por qué ocurren y qué reflejan del proceso de pensamiento de los alumnos.

La intervención docente, en el caso de los alumnos en situación de riesgo de reprobación, requiere una atención diferenciada y específica, que permita al alumno tener mayor participación acerca de su proceso de aprendizaje. Para ello, se debe tomar en cuenta que los alumnos en situación de riesgo se enfrentan de manera constante a señalamientos por parte de la familia e incluso de la propia escuela, que les reiteran lo que no están logrando en el contexto escolar. Por consecuencia, los alumnos construyen una idea de sí mismos sobre su incompetencia e ineficacia ante las demandas académicas; razón por la que cualquier reto podrá representar algo difícil de alcanzar, ya que va más allá de sus posibilidades.

Una medida que puede contribuir a atenuar esta percepción disminuida de autoeficacia es propiciar el establecimiento de metas cortas y alcanzables por parte del alumno. Una meta es algo que conscientemente se está tratando de alcanzar, y cuando un alumno plantea una meta específica, próxima y de dificultad manejable, se percibirá como una persona eficaz y capaz de responder a la tarea y, por tanto, se esforzará por realizarla.

Ofrecer retroalimentación desde una evaluación con enfoque formativo

Como parte de la evaluación con enfoque formativo se sugiere al docente incorporar la retroalimentación como una actividad de evaluación. La retroalimentación no debe ofrecer información de los errores o aciertos, sino de qué y cómo mejorar, así como dialogar con los alumnos sobre ello; dicha información deberá ayudar al alumno a comprender qué deficiencias presenta su trabajo o su desempeño. Para que las sugerencias se concreten en cambios en el desempeño del alumno, el docente deberá darle seguimiento constante, al proponer una segunda revisión del trabajo, o bien diseñando un plan de mejora junto con el alumno.

En el caso de las anotaciones que los docentes hacen a las tareas o los trabajos escolares, éstas deberán plantear cuestionamientos que lleven al alumno a reflexionar acerca de lo que hizo a partir de cuestiones específicas en las que interesa que el alumno se fije, ya sea de lo que hizo o de lo que le hace falta hacer. Por ejemplo, cuando se le plantean preguntas como: ¿cómo lo hiciste?, ¿qué otra alternativa de solución podría considerarse? En tu trabajo hizo falta considerar...

Para ofrecer retroalimentación a los alumnos será necesario definir criterios y determinar en forma explícita, qué trabajos van a recibir retroalimentación verbal o escrita, con qué frecuencia y de qué manera se hará el seguimiento.

Favorecer la autoevaluación del desempeño

La autoevaluación como se señaló anteriormente, forma parte de los procesos de reflexión que permiten que el alumno siga aprendiendo; para implementarla como oportunidad de aprendizaje, en atención a la diversidad es necesario identificar qué se va a evaluar y establecer criterios claros para que el alumno pueda autoevaluarse. Una estrategia que favorece la autoevaluación es la puesta en común de resultados porque posibilitan que el alumno tenga puntos de referencia de otras respuestas de solución a una situación planteada.

Cuando los alumnos conocen los criterios de la evaluación de algunas de sus producciones, la autoevaluación les permite identificar los puntos de mejora. Por ejemplo, ante la puesta en común de los resultados de la resolución de problemas se debe favorecer que los alumnos respondan a ciertas preguntas: ¿cómo lo resolviste?, ¿habrá otras formas de resolverlo?, ¿qué te hizo falta? Éstas permitirán convertir el error en oportunidad de aprendizaje.

De manera individual, la lista de cotejo es un instrumento de evaluación útil para favorecer la autoevaluación de los alumnos; para ello, es recomendable que los criterios se relacionen con los aprendizajes esperados y con las características de las producciones que se esperan.

IV

Preguntas frecuentes





Qué es la planificación del proceso educativo y para qué se realiza

Es una propuesta de trabajo que organiza las acciones de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación que se llevarán a cabo durante un periodo determinado, ya sea a lo largo de un ciclo escolar, un bimestre, una semana o una clase. Se planifica para dar orden y distribución, desde un principio de flexibilidad, al conjunto de elementos que conforman el proceso educativo, ya que se ajusta según los logros de los estudiantes o los obstáculos en el aprendizaje que enfrenten.

Qué se toma en cuenta para planificar y cuáles son los elementos básicos de una planificación

La planificación del aprendizaje debe tomar como base las características de los alumnos y los contextos para diseñar situaciones o secuencias didácticas congruentes.

En la planificación, los elementos para el diseño de situaciones didácticas, secuencias didácticas o proyectos son los aprendizajes esperados; sin embargo, es necesario conocer el enfoque de los campos formativos o de las asignaturas, las competencias que se favorecen y los estándares curriculares como metas de largo alcance, la organización de los programas y las propuestas didácticas, para que en la planificación se incluyan los siguientes elementos básicos:

- Los aprendizajes esperados.
- Las actividades de aprendizaje.
- La organización del grupo.
- Los materiales educativos que favorezcan el aprendizaje.
- Los instrumentos y momentos de evaluación.

Cómo ser coherentes entre lo que se planifica y se evalúa

La coherencia entre lo que se planifica y lo que se evalúa estará orientada por los aprendizajes esperados, por lo que será necesario identificar con claridad qué tipo de instrumento se requiere para valorar lo que se planificó y desarrolló a lo largo de un periodo y, por tanto, se podrá definir en qué momento usarlo.

La congruencia entre planificación y evaluación también se origina por la correspondencia entre los enfoques pedagógicos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Desde una postura de enseñanza con enfoque significativo se planificarán acciones didácticas que propicien ayudas específicas que permitan la construcción del conocimiento a través de la participación del alumno. Por su parte, la evaluación deberá responder a una función no sólo de acreditación o valoración de los procesos de aprendizaje, sino formativa.

Al identificar qué deben aprender los alumnos y cuáles serán las evidencias de aprendizaje que lo muestren, se podrá reconocer el tipo de producciones y los criterios con que debe evaluarse. Si no se establecen las relaciones entre lo que se aprende y la manera en que se pretende verificar lo aprendido, no habrá coherencia en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Cuándo se evalúa, al final de un proyecto o de manera bimestral

La evaluación bimestral o la de un periodo de corte, debe ser el resultado de las evaluaciones parciales que se han realizado. Para que la evaluación sea formativa y represente una oportunidad de aprendizaje, es necesario que el docente ofrezca información del desarrollo de los procesos de aprendizaje y de enseñanza durante el bimestre. Los instrumentos de evaluación que se aplican sólo al finalizar un bimestre no forman parte de la evaluación para el aprendizaje sino de la evaluación del aprendizaje, lo que significa que se verifica la parte cuantitativa de los aprendizajes logrados con fines acreditativos, dejando de lado la parte cualitativa del aprendizaje.

Cómo realizar registros de evaluación

Para organizar la evaluación desde el enfoque formativo, conviene considerar que evaluar no es una actividad que se realiza sólo al final de un período y sirve para asignar una calificación, sino es el eje central del proceso educativo. Además, se sugiere propiciar de manera continua que el alumno valore por sí mismo cómo aprende, cómo puede identificar y dar respuesta a sus dificultades en este proceso, y cómo el docente puede proporcionarle ayuda pertinente y ajustada a sus necesidades para mejorar en su aprendizaje.

Durante el ciclo escolar, es conveniente utilizar diferentes instrumentos de evaluación que permitan sistematizar los progresos en el aprendizaje de los alumnos.

Para realizar registros de evaluación se sugiere anotar al final de la jornada o de la semana de trabajo los hechos más relevantes; algunas preguntas que pueden orientar los registros son: ¿Cómo respondieron los alumnos a las actividades propuestas? ¿Qué alumnos tuvieron dificultades para desarrollar las actividades planteadas? ¿Qué alumnos requirieron más apoyo? ¿Cuál fue el uso de los materiales educativos? ¿Fueron suficientes y claros los criterios para orientar la autoevaluación y coevaluación? ¿Cómo responden los alumnos en situaciones de riesgo ante las actividades diferenciadas?

Qué son las barreras para el aprendizaje y la participación

Son todos los factores del contexto que dificultan y/o eliminan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de alumnas y alumnos. Aparecen en la interacción del alumno con las personas y en los diferentes contextos, como las políticas educativas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas (Tony Booth, 2000). Sin embargo, los docentes deben centrar la mirada en las barreras que tienen un impacto en el desempeño escolar y tomar las medidas que se relacionan con su labor.

Qué hacer cuando se detectan barreras o dificultades

De manera general se sugiere considerar en la planificación actividades didácticas diversificadas, según los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, así como retroalimentarlos de manera específica y sistemática. Asimismo, crear diversas oportunidades de aprendizaje que promuevan el trabajo colaborativo, fomentar el respeto y favorecer el desarrollo de una conciencia autorregulada del aprendizaje, de modo que el propio alumno sea partícipe de su proceso, aprenda y asuma que él también puede identificar sus dificultades, explicitar su origen y proponer soluciones a ellas. Además, establecer puentes de comunicación y acuerdos con la familia para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

EN MÉXICO HAY 1457.575 HABLA-
NTES DEL NAOATL ***

LPAN MEXKO TLALI ONKA (1457.5)
NAITPUALI UAN OJME XIKIP
YITSONTLI UAN KAXTOL
UAN EXPUALI UAN MAKI...

Prestamos del



Camote okall → ocote otq
karnojtli ojflo



Carahuate zopilot
Tomate → Tomatl kakahesti tzopilot
Tokaitl tlancalli tlen naua
Koyotlajtoli

- AHUMADA Acevedo, P. (2005), *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, México, Paidós.
- AIRASIAN, Peter W. (2002), *La evaluación en el salón de clase*, México, SEP/McGraw-Hill (Biblioteca para la actualización del maestro).
- DÍAZ Barriga Arceo, F. y G. Hernández (2010), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill.
- GURTZ, S. y M. Palamidessi (2008), *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique.
- MONEREO, C. (coord.) (2007), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, México, Graó.
- PERRENOUD, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, SEP/Graó (Biblioteca para la actualización del maestro).
- SANTOS Guerra, M. A. (2003), *Una flecha en la Diana. La evaluación como aprendizaje*, Madrid, Narcea.
- Tomlinson, C. A. (2003), *El aula diversificada*, México, SEP/Octaedro (Biblioteca para la actualización del maestro).
- Wong, Bernice Y. L. (1996), *The ABC of learning disabilities*, Nueva York, Academic Press.

Bibliografía consultada

- Ahumada Acevedo, P. (2005), *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, México, Paidós.
- Airasian, Peter W. (2002), *La evaluación en el salón de clase*, México, SEP/McGraw-Hill (Biblioteca para la actualización del maestro).
- Amaranti Pesce, Maura (2010), Evaluación de la educación. Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media, investigación cualitativa con estudio de caso, Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires. Disponible en www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACION/RLE2488_Amaranti.pdf
- Anijovich, A. y otros (2010), *La evaluación significativa*, Argentina, Paidós.
- Castedo, Mirta (2004), “Alrededor de los textos. Lo no dicho y los sentidos alternativos en la formación del lector”, en revista *Trampas de la comunicación y la cultura*, núm. 32, Argentina, Facultad de Periodismo y Comunicación Social-UNLP, p. 10.
- Díaz Barriga, F. y G. Hernández (2010), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill.
- Espíndola, E. y A. León (2002), “La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 30. Disponible en www.rieoei.org/rie30a02.htm (consultada en octubre de 2011).
- Flores, Rosa del C. (2001), “Instrucción estratégica en alumnos con problemas de aprendizaje”, en *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 18, año 2, pp. 247-256.
- (2008), *La promoción de la autorregulación académica en el aula: Manual para docentes. Programa Alcanzando el éxito en secundaria*, UNAM, Facultad de Psicología (documento inédito).
- Fons, M. e Hilda Weissman (1999), *La autorregulación de los aprendizajes en el parvulario: un proceso hacia la autonomía*, Barcelona, Graó.
- González Ramos, J. y otros (2002), *Programación curricular y unidades didácticas*, Barcelona, Praxis.
- Gurtz, S. y M. Palamidessi (2008), *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique.
- Hernández, P. (s/f), *Diseñar y enseñar*, Madrid, Narcea.
- INEE (2008), *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*.
- (2011), *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes en primaria*, México.
- Kaplan, C. (1994), *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*, Buenos Aires, Aique.

- Mcmillan, J. (2007), *Formative classroom assessment. Theory into practice*, Theachers College Press.
- Meltzer, J. (1993), “Strategic use in students with learning disabilities: The challenge of assessment”, en L. J. Meltzer (ed.), *Strategic assessment and instruction for students with learning disabilities. From theory to practice*, Texas, PRO-ED.
- Monereo, C. (coord.) (2001), *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*, Barcelona, Graó.
- (coord.) (2007), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, México, Graó.
- Pérez, R. (2000), “Autorregulación, metacognición y evaluación”, en *Revista Acción Pedagógica*, vol. 9, núms. 1 y 2.
- Perrenoud, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, SEP/Graó (Biblioteca para la actualización del maestro).
- Rochera M. y Mila Naranjo (2007), “Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación”, en *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, núm. 13, vol. 7, año 3.
- Santos Guerra, M. A. (2003), *Una flecha en la Diana. La evaluación como aprendizaje*, Madrid, Narcea.
- SEP, *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica*, México.
- (2000), *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, México.
- (2006), *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, México.
- (2011), *El proceso de evaluación en la educación preescolar*, México (documento interno).
- (2011), *Guía para la Educadora. Primer grado. Educación Preescolar*, México.
- (2011), *Guía para la Educadora. Segundo grado. Educación Preescolar*, México.
- (2011), *Guía para la Educadora. Tercer grado. Educación Preescolar*, México.
- (2011), *Lineamientos para la formación y atención de los adolescentes 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Tutoría*, México.
- Tomlinson, C. A. (2003), *El aula diversificada*, México, SEP/Octaedro (Biblioteca para la actualización del maestro).
- Wong, Bernice Y. L. (1996), *The ABC of learning disabilities*, Nueva York, Academic Press.

SERIE: HERRAMIENTAS PARA LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA

1. El enfoque formativo de la evaluación
- 2. LA EVALUACIÓN DURANTE EL CICLO ESCOLAR**
3. Los elementos del currículo en el contexto
del enfoque formativo de la evaluación
4. Las estrategias y los instrumentos de evaluación

