



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

LDL-T

**LOS CONOCIMIENTOS QUE SOBRE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES
ADQUIEREN LOS ESTUDIANTES EN LAS ESCUELAS NORMALES**

TESIS

Que para obtener el grado de Maestro en Desarrollo Educativo en la línea de
Especialización "Procesos Curriculares en la Formación de Docentes"

-- PRESENTA --

TOMÁS DIMAS ARENAS HERNÁNDEZ

-- DIRECTOR DE TESIS --

M. E. ARTURO GUZMÁN ARREDONDO

DEDICATORIAS

A María de Jesús Hernández y Pedro Arenas Aguilar (mis padres), por su comprensión.

A Guadalupe, Edith, Pedro y Elizabeth por su tolerancia y compañía.

Para los maestros Manuel Lozoya Cigarroa y Ruperto Ortiz Gámez asiduos lectores de las publicaciones educativas y que han seguido paso a paso las producciones literarias del autor.

Especialmente a los formadores de docentes en las escuelas Normales, sin cuya colaboración no hubiera sido posible la realización de este trabajo y además son los destinatarios del mismo, esperando les sea útil.

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar aquí mi especial agradecimiento a mi tutor, el maestro en educación Arturo Guzmán Arredondo, quien con su elevada calidad académica me condujo y motivó hasta el término de este documento.

Agradezco igualmente la valiosa ayuda de los maestros en educación Juan José Rodríguez Lares y Miguel Navarro Rodríguez que leyeron el borrador e hicieron oportunas sugerencias.

A todos los académicos de la Universidad Pedagógica Nacional y de Durango por su inapreciable apoyo durante los cuatro semestres del programa.

Tuve una especial atención y recibí consejos útiles por parte de la maestra Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño, académica de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, quien no obstante sus múltiples ocupaciones, dedicó varias sesiones a la revisión y orientación de este informe.

Me siento en deuda con las escuelas Normales de Aguilera, Santa María del Oro, Nieves y San Marcos de los estados de Durango y Zacatecas de quienes recibí las facilidades para esta investigación.

Agradezco a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Durango su generoso otorgamiento de una beca que me permitió efectuar estos estudios de posgrado.

Por todos estos apoyos deseo expresar mi más sincero agradecimiento.

RESUMEN

El presente estudio tuvo el objetivo de identificar los conocimientos teóricos y metodológicos que sobre evaluación de aprendizajes adquieren los estudiantes en las escuelas Normales y derivar los mayores alcances en algunas comparaciones.

Es una investigación de tipo descriptivo con tratamiento cuantitativo que se fundamenta a partir de la revisión de teoría de la evaluación y microteoría, literatura editada de 1981 a 2000. Lo anterior se contrasta con los contenidos curriculares de educación primaria y Normal así como con los que rigen normativamente la evaluación en estos ámbitos. Se estudiaron 317 alumnos, que cursaron los semestres 4º, 6º y 8º de la licenciatura en educación primaria, los cuales fueron seleccionados en muestra intencional. Se les aplicó un cuestionario estructurado con cuatro categorías de respuesta y 100 ítems.

El tratamiento de los datos se hizo mediante análisis estadísticos auxiliado con el software Statistical Package Social Science.

Los resultados permiten concluir que el perfil genérico de los estudiantes normalistas es deficitario en los aspectos metodológicos de la evaluación de los aprendizajes como la capacidad de reconocer las características y condiciones de las técnicas y la elaboración de los instrumentos para la evaluación, en tanto que las habilidades para identificar y comprender los conceptos y términos de la evaluación adquieren mayor puntaje. Al comparar los resultados obtenidos por el género al que pertenecen los estudiantes, fue posible deducir que tanto en los aspectos teóricos como metodológicos de la evaluación, no existen diferencias significativas entre ambos.

ÍNDICE GENERAL

Dedicatorias.....	i
Agradecimientos.....	ii
Resumen.....	iii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I	
LA EVALUACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	5
1. Diagnóstico de la evaluación de aprendizajes.....	5
2. La revisión de la literatura de la evaluación de aprendizajes.....	7
3. Importancia del estudio.....	11
CAPÍTULO II	
LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES.....	16
1. Definición de evaluación.....	17
2. Tipología de la evaluación.....	19
3. Finalidades de la evaluación.....	27
4. Técnicas e instrumentos para la evaluación.....	35
5. Tendencias en la evaluación de los aprendizajes.....	38
6. Los conocimientos para la evaluación.....	47
7. La investigación de la evaluación de los aprendizajes.....	58
CAPÍTULO III	
ESTRATEGIAS PARA IDENTIFICAR LOS CONOCIMIENTOS SOBRE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.....	69
1. Descripción general de la investigación.....	69
2. Sujetos de estudio.....	70
3. Contextos escolares.....	74
4. Operacionalización de la variable conocimientos sobre evaluación de aprendizajes.....	80 73
5. Técnica de recolección de datos.....	81
6. Instrumento.....	81
7. El acercamiento a los sujetos de la investigación.....	88
8. Procedimientos estadísticos de análisis utilizados.....	91

CAPÍTULO IV	
RESULTADOS DEL ACERCAMIENTO EMPÍRICO.....	93
1. Construcción de índices.....	94
2. Qué aprenden los estudiantes acerca de la evaluación de aprendizajes.....	96
3. Las relaciones entre los conocimientos de evaluación y las características de los estudiantes.....	106
CONCLUSIONES.....	117
BIBLIOGRAFÍA.....	127
Anexos. Cuestionario sobre los conocimientos de evaluación.....	136

LISTA DE TABLAS

	Pág
Tabla 1 Hipótesis planteadas en las investigaciones sobre evaluación.....	62
Tabla 2 Distribución de alumnos en cada grupo por escuelas Normales.....	72
Tabla 3 Distribución de alumnos de acuerdo al bachillerato de procedencia por escuelas.....	72
Tabla 4 Operacionalización de la variable conocimientos sobre evaluación de aprendizajes.....	82
Tabla 5 Índices del conocimiento de la evaluación en tres niveles de cognición..	95
Tabla 6 Índices creados a partir de la distribución de ítemes en los planes de estudio.....	96
Tabla 7 Media aritmética y desviación estándar de cada una de las dimensiones.....	100
Tabla 8 Correlación entre aspectos teóricos y metodológicos de evaluación.....	101
Tabla 9 Medidas que indican el comportamiento de los sujetos en los tres niveles de cognición.....	101
Tabla 10 Correlación entre los niveles de conocimiento	102
Tabla 11 Media aritmética y desviación estándar por contenidos de los planes de estudios	102
Tabla 12 Correlación entre contenidos curriculares	104
Tabla 13 Comparación de medias aritméticas de los grupos de la escuela Normal de Aguilera.....	108
Tabla 14 Medias aritméticas de los grupos de la escuela Normal de San Marcos	108
Tabla 15 Comparación de medias aritméticas de los conocimientos adquiridos por los estudiantes ubicados en cada escuela Normal.....	110

Tabla 16 Comparación de los aprendizajes adquiridos de acuerdo al sexo al que pertenecen los estudiantes	112
Tabla 17 Prueba de diferencia de medias en conocimiento de la evaluación en los subgrupos formados por mujeres y hombres.....	114
Tabla 18 Los conocimientos y el bachillerato de procedencia de los estudiantes..	115
Tabla 19 Niveles de cognición de evaluación y el bachillerato de procedencia de los estudiantes.....	115

LISTA DE GRÁFICAS Y FIGURAS

	Pág
Gráfica 1 Comportamiento de la adquisición de conocimientos por aspectos de evaluación.....	99
Gráfica 2 Comportamiento del conocimiento en evaluación de aprendizajes	104
Gráfica 3 Comparación del conocimiento que sobre evaluación de aprendizajes adquieren los estudiantes de acuerdo con el sexo al que pertenecen.....	113
Figura 1 Diagrama de organización de las escuelas Normales.....	78
Figura 2 Comportamiento de los estudiantes en sus escuelas respecto a los conocimientos de evaluación.....	111

INTRODUCCIÓN

Recientemente la investigación sobre la evaluación educativa ha despertado un creciente interés en todo el mundo; como asevera Orden Hoz (1997), parecería que nos hallamos en la "era de la evaluación". Las auditorías en el ámbito económico son práctica común y en la política educativa destaca la evaluación del contexto (referentes socioculturales que permiten valorar el grado en que la educación es funcional), de entrada (características cuantitativas y cualitativas de alumnos, profesores y recursos), los procesos (elementos, programas, métodos, técnicas e interacciones), exámenes y esquemas motivacionales primarios y secundarios obtenidos como resultado del sistema educativo sobre educandos.

Con base en lo anterior, la evaluación educativa en la actualidad se encuentra en un proceso de transformación profunda de sus bases estructurales y conceptuales; como lo señala Huse (1992; en Orden Hoz, 1997), estructuralmente se ha ido integrando cada vez más en el funcionamiento organizativo de las instituciones y conceptualmente se ha flexibilizado aceptando un alto grado de pluralismo teórico y metodológico. Colateralmente al avance conceptual, se ha deducido la idea de que el objeto y método de evaluación por parte de los profesores determina, a su vez, el modo en que los alumnos estudian y aprenden (Orden Hoz, 1982; Pérez Juste y García Ramos, 1989; en Abraira Fernández, 1995).

En efecto, la evaluación es parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la vía para lograr una adecuada valoración tanto en el ámbito de educación básica, media y superior, es el estudio. Por tanto, métodos

inadecuados de enseñanza por parte del profesor y de estudio en el alumno pueden conducir a fracasos en el aprendizaje. Los alumnos desarrollan un método de estudio acorde con el de la evaluación que realiza el docente, de modo que si ésta es frecuente, el tiempo dedicado al estudio aumenta (Abraira Fernández, 1995; Biggs, 1996), la materia se va asimilando poco a poco y significativamente; los conocimientos adquiridos van a ser más duraderos. Los trabajos tipo ensayos promueven aprendizajes más profundos que el uso de pruebas objetivas que inducen un enfoque superficial. De lo anterior se deduce que la evaluación tiene como objetivo final la búsqueda del mejoramiento de la educación en todos sus aspectos; se evalúa, de acuerdo con Gago "para conocer con mayor certeza y veracidad, con más orden y congruencia lo que ocurre en las instituciones de educación superior, para tener elementos de juicio para tomar decisiones" (Gago, 1998; en Noguez Ramírez, 1998: 142).

Forns (1980; en Hernández Jorge, 1994), señala que desde el punto de vista constructivista, la evaluación formativa ha de conocer el nivel de organización en el que se encuentra el alumno y aplicar los procedimientos didácticos para conseguir movilizar la actividad del sujeto hasta niveles de organización más elevados.

Si uno de los objetivos esenciales de los estudiantes en general es satisfacer el aprendizaje de los elementos mínimos para su permanencia en ambientes escolares (hábitos, conocimientos, conductas), también es condición indispensable adquirir la capacidad suficiente para el desempeño de una práctica educativa apropiada. Es decir, para quienes se van a desempeñar en el magisterio, es una condición ineludible el poseer dominio sobre los elementos teóricos y metodológicos para la evaluación. La capacidad se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas durante su tránsito por las instituciones educativas en el proceso de formación. La formación magisterial, en particular, consiste en el desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades que tienen que ver con las diferentes maneras de pensar, percibir, sentir y comportarse, formarse es -reflexionar para sí, para un trabajo propio-.

De conformidad con lo anterior, realizar el presente estudio, estuvo motivado por un doble propósito: hacer una revisión importante de los aspectos teóricos y metodológicos de la evaluación y apreciar lo que sobre esta materia adquieren los estudiantes en las escuelas Normales sometiendo los resultados a un riguroso proceso de varias comparaciones. Cabe aclarar que para el autor de esta investigación no existen preferencias sobre algún grupo, más bien se piensa y actúa con la mayor objetividad, abdicar sobre las prenociones es una guía permanente de este trabajo.

Otra razón que animó a realizar esta investigación fue que a partir de los resultados se genera la expectativa de incorporación al subsistema de educación Normal para inducir la continuación de investigaciones en esta temática y en lo posible coordinar los cursos prescritos en los currícula en la formación inicial de los profesores.

A partir de lo anterior, ¿cómo poder conjugar tácitamente lo que es deseable como elementos teóricos y metodológicos que sobre evaluación de aprendizajes adquieran los estudiantes en las escuelas normales? Esto que, prescrito en los planes de estudio, se ubica en el nivel ideal, ¿es un producto verificable? O ¿qué es lo que se obtiene realmente de esta inversión compartida de esfuerzos?

Estos hechos internarán a un primer acercamiento al estudio en cuestión, pasando por una revisión de la literatura que se ha ocupado de este problema, lo que se hará a la luz de la teoría de la evaluación educativa.

Luego, fundamentar teóricamente el objeto de estudio, mediante la revisión de aspectos centrales relacionados con la temática y un análisis sistemático de reportes de investigación relacionados con este objeto de estudio para avizorar el avance en el conocimiento y la naturaleza de su frontera.

A continuación se describe el diseño metodológico, donde se precisa el tipo de estudio, la operacionalización de la variable de trabajo, los sujetos motivo de investigación y las herramientas metodológicas para el acercamiento empírico.

Enseguida se presentan los hallazgos y resultados. Posteriormente se enuncian los alcances, limitaciones y se señalan las líneas pendientes relacionadas con el objeto de estudio.

Al final se presenta la bibliografía revisada, en donde se registran las referencias autorales que han servido de apoyo para la fundamentación teórica del problema. Asimismo un apartado con anexos, donde se incluye el instrumento aplicado y otros ejercicios del procesamiento estadístico.

CAPÍTULO I

LA EVALUACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

1. Diagnóstico de la evaluación de aprendizajes

El conocimiento de los elementos teóricos y metodológicos, así como el desarrollo de habilidades y actitudes propicias para interpretar y valorar el aprendizaje de los escolares, es condicionante indispensable para ejercer una eficaz y adecuada tarea educativa. Además, la intervención en la educación como actividad humana intencional exige de quien la ejerza, la preparación académica, profesional y cultural que le permita elaborar juicios válidos y confiables sobre los aprendizajes de los alumnos para luego tomar decisiones más apropiadas.

No obstante lo anterior, según Buendía Eisman (1996), ni el planteamiento de modelos teóricos que están permeando los sistemas educativos en el mundo que se ensayan en las instituciones educativas, ni los conocimientos que se adquieren fuera de ellas, han sido suficientes para ayudar a los profesores a integrar un cambio conceptual que exige una evaluación con las finalidades formativas que toda educación espera.

Esto se ha advertido en los cursos de actualización de docentes, donde se manifiestan preocupaciones por contar con elementos teóricos y metodológicos que permitan mejorar las prácticas pedagógicas, y más concretamente para la evaluación de los aprendizajes; tal como lo muestra Gullickson (1986; en Buendía Eisman, 1996), al señalar que esta situación emerge cuando los profesores

advierten que los conocimientos con que cuentan les son insuficientes para resolver los problemas que se les presentan. En efecto, es natural que si no se posee la capacidad necesaria para integrar un juicio valorativo, se entre en una situación de vacilación al tomar alguna decisión.

En el caso de México, Sandoval (1995) encontró que en ambientes similares, los profesores con frecuencia demandan la sustitución de los contenidos previstos para abordarse en los eventos por el estudio de temas emergentes, dentro de los que se incluye la evaluación de aprendizajes; y que los asesores de esas reuniones se ven precisados a sortear sus saberes previos, para encauzar a los participantes a idear conjuntamente posibles soluciones a tales inquietudes.

Además, como han mostrado diferentes estudios empíricos y teóricos (Hernández Pina, 1996), una proporción importante de profesores están poco o nada formados en técnicas de evaluación y aquellos que reconocen poseer dicha formación la encuentran irrelevante para sus actividades evaluativas. Por otra parte, se advierte que rara vez se le dice al alumno qué es lo que se va a evaluar, cómo se va a evaluar y cuándo se va a evaluar, pero sobre todo, se omite incluir la participación de los alumnos en su propia evaluación. Todo lo anterior permite advertir la evasión de algunos aspectos que señala la teoría de la evaluación.

Sin embargo, pese a que numerosos estudiosos en educación se han inquietado recientemente por la investigación de la evaluación educativa; como lo muestra el estado del conocimiento que sobre esta temática fue realizado por Martínez Rodríguez (1995) y los tres últimos Congresos de Investigación Educativa, organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 1995, 1997 y 1999), así como los Foros Nacionales de Evaluación realizados bajo el auspicio del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL, 1995; 1996 y 1998) y los foros de experiencias de evaluación en la formación de docentes preparados por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (DGENAM-DF, 1996; 1997 y 1998); parece que los trabajos se han limitado a acciones inmediatas como procesos de selección (que se apoyan en resultados de medición en términos de

producto) y otros se dedican a explorar aspectos de aprendizajes propiamente dichos, los cuales también se apoyan en resultados de medición.

En los documentos mencionados anteriormente se encuentra que en las instituciones formadoras de docentes la evaluación de aprendizajes ha sido trabajada escasamente, bajo acciones de medición general de aprendizaje de los estudiantes. No se han indagado los elementos pedagógicos que adquieren los futuros profesores, en particular los conocimientos que adquieren sobre evaluación. Esta reducida producción investigativa ha sido tanto en ámbitos de la educación básica, media y superior; y lo que parece menos impostergable es el estudio de quienes se preparan para el magisterio en la educación preescolar y primaria, donde se labora con infantes, quienes por las condiciones y necesidades propias de la edad, aparecen "más indefensos" en ambientes escolares instituidos. El señalamiento anterior se vuelve preocupante cuando se ha localizado que posiblemente la evaluación ha servido más como mecanismo de control que como un estímulo para motivar el aprendizaje.

2. La revisión de la literatura de la evaluación de aprendizajes

En la literatura de la investigación de la evaluación de aprendizajes algunos autores (Álvarez y Aguilar y Worbis Ávila, 1992; Backhoff Escudero, 1997; Beleña, 1998; Contreras, 1997; Guzmán, 1997; Jáuregui, 1997; Toboso Picazo, 1998; Vargas-Medina, 1995) muestran el interés por conocer la evaluación del alumno: la correspondencia entre las actividades docentes y el aprovechamiento escolar, las normas de evaluación de las habilidades, la valoración personal del alumnado sobre las pruebas de calificación, la evaluación de la lectura de comprensión, la relación entre la formación práctica y el rendimiento del estudiante, la asignación de calificaciones, la evaluación de los componentes cognitivos y la evaluación de las habilidades de pensamiento del estudiante. Evia (1988) se interesa por

identificar la relación existente entre la calificación de un examen de selección y las habilidades de estudio con el rendimiento académico de los estudiantes de la licenciatura en educación.

Otro grupo de investigadores se abocan a estudiar la construcción del conocimiento del estudiante; Cázares Castillo, Marian y Bali Chávez (1997), se aventuraron a proponer un modelo causal para el aprendizaje, señalando que existen tres factores que determinan la calidad del aprendizaje: las estrategias que se usen, el aspecto motivacional y el contexto del aula. Otros estudiosos se afanan en descubrir cómo aprenden los estudiantes (Chain Revuelta, 1995; Escribano González, 1994; Estévez Nenninger, 1995; González Sanmamed, 1995; Medrano Samaniego, 1994).

Por su parte Abraira Fernández (1995) y Medina Rivilla (1995) se ocuparon de hacer investigaciones en torno a cómo la evaluación propicia la construcción del conocimiento. Coll (1996) y Fernández Ayala (1996) buscan replantear el concepto de la evaluación de aprendizajes retomando el sustento teórico de la teoría del constructivismo.

Bárcenas Vázquez (1996), en un estudio realizado con los aspirantes a las Escuelas Normales del Distrito Federal encontró que no obstante que los exámenes no incluyen aspectos propios de la personalidad, la vocación y las actitudes intelectuales afines a la docencia, el índice de conocimientos y aptitudes de los aspirantes seleccionados al ingreso es muy bajo (de hecho es reprobatorio), pero que al egresar de este nivel educativo, resultan con notas muy elevadas.

Rodríguez Ruiz y Rivera Álvarez (1996) y Santos (1998) por su parte, analizan la factibilidad de los exámenes nacionales y el conocimiento de los estudiantes al ingreso a las instituciones de educación superior.

En otro sentido, Buendía Eisman *et al.* (1999), Loredó Enríquez y Valenzuela Silerio (1997) y Pinto Sosa (1997) realizaron investigaciones sobre las creencias que sobre evaluación poseen los profesores, de la manera de redimensionar el ejercicio docente para elevar su desempeño y el impacto que éste puede tener en el desarrollo de las capacidades de los alumnos.

A las preocupaciones de los investigadores anteriores es necesario agregar que la evaluación educativa en nuestro país es un requisito administrativo y pedagógico, como lo prescribe la Ley General de Educación vigente en sus artículos 29, 30, 31 y 50 (SEP, 1993) que regula la educación del tipo básico, medio-superior y superior, donde se halla la Educación Normal; y que el gobierno mexicano tras un diagnóstico realizado al sistema educativo, haya reconocido que se carece de "exámenes uniformes y generales que permitan conocer con precisión el nivel académico" (SENM, 1998). Bajo estas circunstancias se evidencia la necesidad de dotar a los docentes y administradores de la educación de elementos teóricos y metodológicos fiables para apreciar el nivel académico de los estudiantes.

En ese afán, el Estado Mexicano ha encaminado un modelo educativo que le apuesta a elevar la calidad de la educación en todos sus niveles, inscribiendo sus líneas de acción en la competencia, la eficiencia y productividad (SEP, 1984 y 1997); reconociendo que la formación de los profesores es la columna vertebral de todo este complejo anhelo, por lo que iniciar en las escuelas Normales es una urgencia, toda vez que durante mucho tiempo han permanecido olvidadas, sin reformas ni incentivos de ninguna índole. Hubo que esperar nueve años hasta 1984 para que se reformaran los planes de estudio de las escuelas Normales y muchos años más para que las instituciones recibieran apoyos bibliográficos, equipos de apoyo didáctico de alta tecnología y de mejora a la infraestructura general de sus instalaciones. En la actualidad se ha reconocido que en la formación de profesores descansa en gran medida la posibilidad de elevar la calidad de la educación nacional.

Esa es seguramente la razón por la que en la actualidad la formación inicial de los profesores en las escuelas Normales se encuentra en proceso de redefinición, se les prepara mediante dos planes de estudios: el de 1984 al que le queda una generación y el plan de 1997 que apenas inicia¹. En ambos documentos se advierte la intención de que el estudiante normalista durante su

¹ La última generación del plan de estudios de educación Normal de 1984, egresó el ciclo escolar 1999-2000.

preparación general y de modo específico al cursar el módulo de evaluación de aprendizajes, así como los diferentes momentos en que es evaluado, analice críticamente el problema de evaluación de aprendizajes a partir de las maneras como lo abordan los distintos expertos. Los planes de estudios vigentes para la formación inicial de profesores de educación primaria pretenden particularmente que la reflexión se centre en las premisas teórico-epistemológicas que sustentan la propuesta evaluativa, así como sus determinantes socio-históricos y los que como fenómeno social llevan implícitos. Suponen que el futuro docente:

Conoce y aplica estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica (SEP, 1997: 33).

En efecto, ese conocimiento le permite decidir los instrumentos que ha de aplicar y la interpretación que conviene hacer al momento de emitir la evaluación.

En las escuelas Normales donde se forman los profesores que van a servir a la enseñanza preescolar y/o primaria, se da por hecho que el estudiante normalista adquiere muchos conocimientos; pero, en ocasiones, no se verifica que realmente los domine y los aplique en su práctica docente. Poco se sabe de lo que el estudiante, futuro profesor, realmente conoce y domina respecto a esta materia. Hace falta, entonces, idear un mecanismo de verificación que registre sistemáticamente los aprendizajes adquiridos, que posteriormente proyectará en la práctica educativa. Lo que trae consigo que la investigación de esta materia constituya un tema de actualidad, porque la preparación inicial de los profesores de educación preescolar y primaria en las escuelas Normales significa una de las garantías para superar el nivel académico de los escolares, que no puede quedar postergada por más tiempo; de ahí la preocupación de la Universidad Pedagógica Nacional que conjuntamente con la Universidad Pedagógica de Durango han creado un programa académico de Maestría en Desarrollo Educativo, donde una

de las líneas de investigación institucional es la evaluación de los aprendizajes en el proceso de formación de docentes.

3. Importancia del estudio

Esta investigación es importante porque indaga sobre la adquisición de elementos pedagógicos básicos que debe poseer todo profesional de la educación como es lo concerniente a la evaluación de los aprendizajes, actividad insustituible del proceso educativo. Verificar lo concerniente al conocimiento de los aspectos de la evaluación desde la formación inicial de los profesores en las escuelas Normales es una tarea que contribuye a detectar no sólo la pertinencia y eficacia en la operación de una gran parte del curriculum sino además es útil para que el propio estudiante valore sus alcances y limitaciones en relación a esta actividad indispensable de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí que las aportaciones de este trabajo tienden esencialmente a explorar parte del perfil de formación del futuro profesor, las que se refieren a los saberes para evaluar; sobre todo, considerando que la evaluación tiene la finalidad de que los estudiantes adquieran conciencia de sus posibilidades, que constituye orientación para su desarrollo escolar y su autoeducación, ésta última entendida como el hecho de que es el propio individuo quien decide procurarse las influencias capaces de modificar su comportamiento². En virtud de la autoeducación, el individuo pasa a ser maestro de sí mismo. Se enseña a sí mismo mediante la reflexión, por el estudio personal o por la orientación propia que da a sus esfuerzos en la dirección de un mejor aprendizaje. Pero, para que sea eficiente la autoeducación, conviene

² La autoeducación está primordialmente representada por la acción de perfeccionamiento y expansión de la personalidad, llevada a cabo después que el individuo deja la escuela. Tanto es así que uno de los objetivos de la educación consiste en llevar al educando a la autoeducación, es decir, a ponerlo en condiciones de proveer su propio perfeccionamiento.

que el individuo sea adecuadamente preparado para ello, a fin de que ella no se convierta en un esfuerzo casi inútil. Así, la evaluación es el medio de alentar el conocimiento, posibilitar un conocimiento válido, el proceso que permite reconocer la pertinencia de las acciones realizadas para promover aprendizajes; a mayor conocimiento mayor posibilidad de generar otros aprendizajes en otros niveles. En oposición a ello, nadie puede dar lo que no tiene. Aún más, la evaluación de los aprendizajes en el Sistema Educativo Mexicano está regida normativamente. Busca valorar los conocimientos, habilidades, actitudes, hábitos y valores señalados en los programas vigentes; se prescribe como una cualidad permanente con el propósito de que conduzca a la toma de decisiones pedagógicas para asegurar la eficiencia de la enseñanza y del aprendizaje (SEP, 1994), lo que implica naturalmente de los evaluadores el conocimiento suficiente y adecuado para realizar una práctica apropiada y eficiente.

La relevancia del estudio radica en que contribuye a proporcionar información a los diseñadores de los currícula, dada la intención del Sistema Educativo Nacional por superar las deficiencias académicas de la formación de profesores detectadas en los diagnósticos derivados de la aplicación de los planes anteriores al de 1984 y 1997 (Martínez Pérez y Camacho Sandoval, 1996). Se vuelve interesante porque incluye en la fase empírica la revisión de diversos contextos y el trabajo con sujetos que presentaron antecedentes académicos variados en los estados de Durango y Zacatecas.

Al aplicarse las sugerencias aportadas en esta investigación en su capítulo IV, los beneficiarios de este estudio podrán ser: en primer término, los maestros de las escuelas Normales, porque podrán documentarse sobre la naturaleza de la evaluación y realizar prácticas fundamentadas de contenidos que han de cursar los estudiantes normalistas en los cursos que estén bajo su responsabilidad, lo cual será un importante insumo para que éstos accedan al conocimiento de la evaluación. De manera directa este documento satisface a los responsables de los cursos de evaluación educativa de las escuelas Normales al proporcionarles indicadores fehacientes sobre los aspectos de esta materia que mayor dificultad

representa a los estudiantes, para que puedan implementar oportunamente estrategias de mayor alcance y profundidad a fin de conseguir la riqueza de resultados. Así, los alumnos que han de egresar, advertirán sobre los elementos de la evaluación que conviene dedicar mayor esmero hasta conseguir un aprendizaje significativo que los posibilite a realizar ejercicios evaluativos de alta calidad académica.

Los investigadores de los diversos fenómenos educativos tendrán en este trabajo una referencia puntual en forma de diagnóstico que les permitirá avanzar hacia la incursión de indagaciones que tengan el propósito de explicar y proponer modelos de transformación.

Finalmente a los diseñadores de los currícula les será útil para introducir métodos y estrategias que conduzcan al uso y producción de los conocimientos sobre evaluación educativa.

Pero, ¿qué conocimientos teóricos y metodológicos sobre evaluación de aprendizajes adquieren los estudiantes en las escuelas Normales al concluir las actividades escolarizadas y de acercamiento a la práctica escolar? Esta pregunta de investigación constituye la principal preocupación de este trabajo.

Los elementos teóricos hacen referencia a los conceptos que subyacen en la teoría de la evaluación; los componentes metodológicos se integran con las formas y la noción fundamentada para elaborar los ejercicios para evaluar.

Los conocimientos se traducen en saberes, habilidades y actitudes que propician los contenidos prescritos en los planes de estudios. En el caso de las escuelas Normales se infiere la posibilidad de que el futuro profesor construya sus propios conceptos a partir del análisis de teoría y la crítica reflexiva de nuevos aportes, además prescriben la insistencia de una investigación sistemática de la práctica docente. De este modo, las estructuras de los conocimientos pueden ser modificadas por la experiencia y la exposición o transmisión de información, en la medida que se asimila la nueva información se modifican nuestras estructuras.

Los alumnos interpretan los conocimientos nuevos, en función de sus conocimientos previos.

Por otra parte, el acto de la enseñanza supone un contenido de la materia y además una manera de hacerlo, es decir, una transmisión del contenido y otros aspectos propios de la disciplina que se enseña y de otros campos como la didáctica, pedagogía y la psicología, esto es lo que según Bromme (1988; en Guzmán Arredondo, 1998) se llaman conocimientos profesionales de los profesores, éstos a su vez pueden adoptar distintas clasificaciones. Lampert (1984; en Guzmán Arredondo, 1998) agrupa los conocimientos profesionales en dos apartados: el primer conjunto se refiere a los contenidos que se enseñan y el segundo a los conocimientos que se relacionan con el proceso de enseñanza en el momento de que se intenta transmitir conceptos, planteamientos, postulados o estrategias para solucionar problemas.

Atendiendo a lo anterior el futuro profesor que se prepara en las escuelas Normales, es preciso que conozca los elementos teóricos y metodológicos de la materia de evaluación de los aprendizajes para que sepa valorar con propiedad los alcances de sus alumnos.

Resulta difícil para un profesor apreciar el aprovechamiento de sus alumnos sin un conocimiento acerca de evaluación que no posee.

Estos planteamientos nos conducen a reflexionar sobre los saberes adquiridos por los estudiantes en las escuelas Normales, en cuyo caso es el interés de esta investigación, por lo que los objetivos de ésta son básicamente:

- ❖ Identificar los conocimientos que los estudiantes adquieren sobre evaluación de los aprendizajes en las escuelas Normales, al concluir las actividades escolarizadas y de acercamiento a la práctica escolar, según lo prescrito en los currícula de 1984 y los que aprenden los estudiantes que cursan el plan de 1997³.

³ En cada uno de los planes de estudios vigentes en la educación Normal, se prevé un curso sobre evaluación educativa, en el de 1984 está prescrito en el 7º semestre y en el de 1997 en el 6º semestre.

- ❖ Establecer las semejanzas y diferencias entre lo aprendido por los estudiantes en ambos planes de estudio de las escuelas Normales, así como entre cada una de las escuelas motivo de estudio.

Este estudio se realizó durante el ciclo escolar 1999-2000, momento en que coincidieron por única ocasión los estudiantes normalistas en ambos planes de estudios (1984 y 1997), al cursar la asignatura de evaluación educativa. Además, la investigación estuvo sujeta a la disponibilidad de los recursos técnicos, humanos y económicos de que se dispusieron, así como aquellos que se presentaron en el curso del trabajo de campo, es decir, a las condiciones de realización en las escuelas donde se hizo la muestra invitada.

Se eligieron como espacio de investigación las escuelas Normales "J. Guadalupe Aguilera" y "Carlos A. Carrillo" ubicadas en el estado de Durango; la "Profesor Rafael Ramírez" y "General Matías Ramos Santos" que se localizan en el estado de Zacatecas. Estas cuatro instituciones contaron desde su creación con las instalaciones propias y funcionales para la docencia y la investigación. Aulas, biblioteca, sala de cómputo, medios audiovisuales y auditorio para eventos colegiados; además de la organización adecuada de la comunidad educativa, lo cual favoreció el ambiente propicio para el desarrollo académico de la formación de profesores. Además todas cuentan con vías de acceso y comunicación en óptimas condiciones.

La mayor parte de los estudiantes de estas escuelas recibieron el beneficio de una beca que les otorgó el gobierno federal a través de la Secretaría de Educación Pública.

Sin embargo, las escuelas "Guadalupe Aguilera" y "Matías Ramos" se diferenciaron de las otras en que funcionaron como internados, contando con instalaciones para alojamiento de los estudiantes y, por tanto, recibieron un apoyo adicional en víveres. También la capacidad de cobertura de estudiantes de las escuelas tipo internado es muy superior a las que no lo son.

El planteamiento del problema en estos términos, constituye una inquietud latente que se fundamenta teóricamente en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II

LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

En este capítulo se intenta hacer un acercamiento a la teoría de la evaluación y luego una revisión al estado del conocimiento sobre la temática.

La evaluación marca un hito en el complejo proceso educativo, es sin duda el ingrediente indispensable para el avance y validación de la construcción del conocimiento. Los objetos susceptibles de evaluación son los estudiantes, el personal de las escuelas (profesores y administradores), los currícula y materiales de enseñanza, los programas, los proyectos educativos, las instituciones, las organizaciones educativas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, etc.

La evaluación de aprendizajes de los estudiantes de educación superior, objeto de este trabajo, tiene implicaciones a todo el proceso educativo, como lo denotan Arvizu y Robledo (1991; en Martínez Rodríguez, 1995: 202) cuando definen evaluación de aprendizajes como

el conjunto de acciones que tienen como propósito determinar el valor de los logros alcanzados, [...] con respecto a los objetivos planteados para un curso. Evaluar consiste en ir comparando las ejecuciones de los estudiantes con criterios y estándares previamente establecidos para ver si están logrando los aprendizajes previstos y con qué calidad.

En efecto, la evaluación de los aprendizajes permite apreciar en cualquier momento los avances adquiridos por los estudiantes, ya sea comparándoles consigo mismos en distintos tiempos, o bien con respecto a los objetivos educacionales o con los demás estudiantes. Evaluar el aprendizaje, entonces, no significa valorar a los alumnos sino las habilidades y contenidos que han adquirido en una situación de aprendizaje específica. Se refiere al desarrollo y mantenimiento de un ambiente en el cual los alumnos pueden demostrar sus conocimientos, habilidades y recibir información adecuada acerca de la calidad de su desempeño en un examen. Esto incluye la habilidad para preparar a los estudiantes al ser evaluados, la aplicación de los exámenes y promocionar a los alumnos considerando los resultados. Esta actividad objetiva, imprescindible en cualquier ámbito escolar, se vuelve doblemente necesaria en educación superior; primero, porque a raíz de que el sistema educativo mexicano ha ubicado a las instituciones formadoras de docentes en educación superior, donde quienes cursan este espacio son sujetos de evaluación y se preparan a la vez para ser evaluadores; segundo, porque el mismo hecho de ascender a este nivel educativo constituye un autocompromiso de superación académica más elevado con respecto a otros grados, lo que implica mayor orden y congruencia.

1. Definición de evaluación

Existen varias connotaciones acerca del concepto de evaluación, algunos autores la refieren a metas y dicen que es "una forma de proporcionar información para la toma de decisiones", otros la incluyen en definiciones descriptivas e indican que es "un examen sistemático de programas educativos o sociales", otro grupo de expertos la asocian a la naturaleza enjuiciable y la definen como "la valoración de mérito o valor, o como una combinación de descripción y juicio" (Tyler, 1950; Cronbach y otros 1980; Guba y Lincoln, 1981; Scriven, 1967; en

Nevo 1989: 2587). Incluso hay quienes engloban todas las definiciones anteriores y enuncian que evaluación

...es medir, contabilizar, dimensionar, diagnosticar, determinar situaciones, unas posibilidades o un potencial, detectar los puntos débiles y fuertes en un momento de desarrollo; es establecer una comparación entre individuos que se hallan en un mismo proceso, entre centros escolares con unos mismos recursos y necesidades en un momento dado (Sartre y Moreno, 1988: 11).

A partir de lo anterior se establecen diferencias entre medida, valoración y evaluación. Mientras que medir es asignar una cantidad numérica a algo; la valoración se asocia a las personas y comprende actividades de graduación, certificación, rendimientos que se pueden valorar como "satisfactorio" o que "necesita mejorar"; estas valoraciones según Choppin (1989b) pueden estar basadas en resultados de tests. La evaluación, por su parte, incluye todas las acciones anteriores y permite deducir un juicio de valor; su importancia potencial es la mejora de los sistemas educativos.

En este sentido, cabe mencionar que los programas de estudios vigentes para la formación inicial de profesores en las escuelas Normales, contemplan que los estudiantes logren establecer la relación y diferencia entre evaluación, valoración y acreditación, así como las técnicas e instrumentos de la evaluación.

En esta misma discusión, Díaz Barriga (1990) apunta que la evaluación es una actividad científica por la cualidad de neutralidad valorativa y la objetividad, pero que también es técnica porque hace uso de instrumentos y procedimientos para la codificación de resultados y la emisión de juicios.

Con relación a las aportaciones del autor anterior, es necesario tomar algunos detalles con reservas, toda vez que ha promovido una discusión en torno a la inexistencia de una teoría sobre la evaluación educativa (Díaz Barriga, 1990), postura que posiblemente implique más una situación ideológica que académica, sobre todo si se considera el caudal de elementos teórico-conceptuales que muchos estudiosos han aportado para el conocimiento de esta actividad (cfr. Alkin,

1989; Buendía Eisman, 1996; Cox, 1989; Choppin, 1989a; Lewy, 1989; Medley, 1989; Nevo, 1989; Orden Hoz, 1997; Vincent, 1989).

2. Tipología de la evaluación

La evaluación implica la observancia de varias clasificaciones, entre otras: por el tiempo en que se realiza, por las funciones que desempeña, por la interpretación de los resultados, por los agentes que intervienen en ella.

Respecto al tiempo en que se realiza, Tristán López (1995) indica que puede adoptar tres dimensiones: inicial o diagnóstica, continua y sumaria o final. La inicial denota lo que puede hacer el alumno antes de empezar algún curso. Se plantea previa al desarrollo de la asignatura para que los alumnos tomen conciencia del problema y sirve para detectar ideas previas erróneas o lagunas en los conocimientos de los estudiantes o en el modo de razonar. Es útil para los alumnos porque les ayuda a ser conscientes al iniciar una etapa de su formación. Tener una visión sobre los puntos que probablemente su trabajo encontrará dificultades, desarrollar actividades que les preparen para tener mayor éxito, como por ejemplo lecturas, ejercicios, trabajo con grupo de alumnos, etc. y en general ubicarse en el nivel que le corresponde, así como tener elementos para organizar su tiempo y esfuerzos de acuerdo a los requerimientos que le plantea cada asignatura. La evaluación continua, por su parte, hace referencia a lo que el estudiante alcanza durante el curso, es decir, muestra en qué medida el trabajo tiene puntos fuertes que deben consolidarse y puntos débiles que deben constituir el punto de referencia para el trabajo posterior. Permite conocer más ampliamente a los alumnos, sirve para determinar el logro de los objetivos, detectar problemas de aprendizaje, pronosticar y retroalimentar. En cambio, la evaluación sumativa, permite apreciar lo que manifiesta el estudiante al término del curso.

Sobre esta lógica, debe advertirse que los planes de estudios de 1984 y 1997 vigentes en las escuelas Normales señalan que la evaluación de los aprendizajes es un proceso integral y continuo, en donde con regularidad y sistematicidad se evalúan los alcances de los estudiantes y la calidad del desempeño docente. Esta frecuencia de evaluación permite al profesor modificar los procesos didácticos que se aplican en los grupos escolares.

Por otra parte, las funciones que desempeña la evaluación pueden ser formativa, sumativa, sociopolítica o administrativa. La evaluación es formativa cuando se realiza durante el desarrollo o mejora de un programa o producto (persona), es una evaluación que se hace para el personal interno de un ambiente escolar. La evaluación sumativa, en cambio, se realiza después de la ejecución de un programa y para beneficio de una persona que tome decisiones o una audiencia externa (Lewy, 1989). En la literatura se ha localizado una discusión en torno a diferenciar entre estas dos cualidades: Lewy (1989) señala que la evaluación sumativa es una obligación ineludible del director de un proyecto y un requisito de una agencia patrocinadora. Stake (1989) declara que la evaluación formativa se centra en análisis relativamente moleculares, busca causas, está interesada en experiencias más amplias, mientras que la evaluación sumativa se centra en análisis molares, enfatiza efectos locales.

Por su parte Alkin, (1974; en Lewy, 1989) indica que la evaluación formativa utiliza una gran cantidad de instrumentos, se apoya en la observación y en recursos informales de obtención de información, mientras que la evaluación sumativa tiende a usar diseños bien definidos de evaluación, instrumentos fiables y válidos. Por su parte, Scriven (1989) añade que no existen diferencias sustantivas en los procedimientos lógicos o metodológicos entre la evaluación formativa y sumativa, sino únicamente el tiempo en que se realizan, el público que la pide y la manera de usar los resultados. Existe además un hecho que amplía el conocimiento en este sentido, es que la evaluación formativa ayuda a los alumnos a mejorar el método de estudio, y como lo muestra Abraira Fernández (1995), el enfoque y el método de evaluación condicionan el método de estudio. La

evaluación formativa sirve para implementar y desarrollar una actividad continua. El principal propósito es mejorar los métodos y materiales didácticos de manera que el resultado sea el máximo aprendizaje por parte del estudiantado.

Es decir, se ha comprobado que la evaluación formativa, por el hecho de realizarse con frecuencia, permite a los estudiantes de educación superior asimilar con mayor precisión y consistencia aprendizajes, que de otra manera pudieran no lograrse. Los profesores saben que los estudiantes aprenden mucho más y de manera efectiva todo aquello que es objeto de evaluación y control.

Parece que el sistema educativo mexicano ha atendido a estas innovaciones teórico pedagógicas, toda vez que los programas de evaluación de los currícula de educación Normal, indican que la fundamentación teórico metodológica de la evaluación no ha de ser considerada como un elemento de medición o control sino como un proceso, cuyo objeto de estudio es la comprensión y explicación de la enseñanza aprendizaje. Un "proceso permanente que aporta información sobre los avances y dificultades que experimentan los educandos en las distintas situaciones de aprendizaje" (SEP, 1997: 92). La disponibilidad de los estudiantes para una materia específica predice el grado de aprendizaje en un periodo determinado, o bien el tiempo que requeriría para aprender una disciplina a un nivel determinado.

Nevo (1989) añade otras dos funciones de la evaluación, anteriormente mencionadas, que son la psicológica o sociopolítica y la administrativa. La primera se identifica por aumentar la conciencia de las actividades especiales, motivar el comportamiento deseado de los alumnos o promocionar las relaciones públicas; mientras que la función administrativa está asociada con el ejercicio de la autoridad, sirve para cumplir con aspectos burocráticos y de legitimación social. Probablemente esta última es la función más difundida y aplicada de la evaluación de los aprendizajes, toda vez que se insiste en privilegiar el conocimiento del número de estudiantes que aprueban y reprueban, el obtener promedios de calificaciones y guardar expedientes de los resultados de los estudiantes.

Reduciendo así la evaluación a la medición de ciertas manifestaciones de los alumnos en detrimento de otras más.

Respecto a la clasificación derivada de la interpretación de los resultados, la evaluación puede ser normativa y/o criterial. La normativa consiste en comparar la ejecución de los procesos cognitivos y no cognitivos, entre aquellos a los que evalúa (Vincent, 1989); es decir, implica la estimación de la ejecución del individuo o del grupo con relación al nivel que en algún sentido, es típico o promedio. La "norma" para una población es específica, esta característica trata de clasificaciones y de la ejecución relativa entre individuos. Tiene un significado primordialmente estadístico más que curricular porque atribuye evaluación con base en comparaciones de puntuaciones de los desempeños de los sujetos y no en relación con los objetivos educacionales; las normas describen no prescriben. La evaluación normativa se usa fundamentalmente en el asesoramiento de la investigación y evaluación (Vincent, 1989). Los instrumentos normativos pueden utilizarse no sólo para medir la ejecución, sino también para registrar el progreso.

La evaluación con referencia a criterio supone, por otra parte, la comparación de los resultados del alumno respecto a lo que se esperaría en términos del dominio del 100 por ciento de objetivos o contenidos de un curso o área de estudio (Tristán López, 1995). Es decir, mientras la evaluación normativa compara las puntuaciones de un alumno con el resto del grupo, la evaluación criterial lo hace con los objetivos educativos contenidos en los currículos. Esta última tiene similitud con la evaluación basada en competencias, sólo que ésta hace la comparación de los desempeños con estándares prefijados generalmente por el ámbito laboral.

La evaluación criterial supone un importante problema de objetividad para el profesor, ya que las respuestas dadas por los alumnos a los ítems de una prueba que representan a un objetivo, han de garantizar el juicio de valor sobre el dominio o no dominio de ese objetivo. Decidirse por una evaluación de tipo criterial supone centrarse única y exclusivamente en el rendimiento de aprendizajes proyectados en objetivos específicos, con independencia de las circunstancias personales de

los alumnos, tales como la edad, sexo, inteligencia, esfuerzo, años de permanencia, etc. (evaluación personalizada), ni referencias con connotaciones estadísticas al grupo objeto de juicio valorativo (evaluación normativa). Esto lleva a una situación dicotómica en la que una asignatura podría ser aprobada por todos los alumnos de un curso, si éstos superaran los objetivos mínimos y fundamentales establecidos en la materia, o en sentido contrario, todos los alumnos ser evaluados de suspenso. Es decir, donde los profesores a la hora de calificar no tendrían en cuenta posibles circunstancias personales de los sujetos, ni comportamientos del grupo como tal.

Hasta aquí, pudiera ser sugerente que para el caso de los estudiantes futuros profesores que corresponde a un nivel de enseñanza esencialmente profesionalizador, posiblemente sea necesario que se base en planteamientos criteriosales como garantía de respuesta a una exigencia demandada por la sociedad y, en consecuencia, como un derecho de los alumnos.

Sin embargo, la evaluación de la enseñanza según Medley (1989), puede basarse en tres distintos tipos de criterios: los resultados de la enseñanza, las conductas de aprendizaje o las experiencias que la enseñanza provoca en los alumnos y la conducta del profesor mientras está enseñando. Sin embargo, el hecho de ceñirse a una sola interpretación de resultados en la evaluación puede ocasionar no valorar con propiedad y exactitud, sobre todo porque es posible que los objetivos del curso no se hayan logrado adecuadamente o bien que la mayoría de los estudiantes obtengan pocos aciertos en los ítemes. Esta es seguramente la observación que llevó a Mehrens (1997) a sugerir algunas precauciones al momento de hacer mediciones tomando como referencia únicamente el criterio. A este respecto indica que numerosas pruebas basadas en criterio suponen inferior validez que otras basadas en la norma. Si se eligen ítemes basados en la sensibilidad de la enseñanza, entonces la prueba resultante aparece tergiversada en cuanto a su contenido, como si se eligieran ítemes basados en la capacidad para diferenciar entre buenos y malos estudiantes. La mayoría de las pruebas de dominio (criterio) no utilizan ítemes que sondean el aprendizaje de los alumnos

más avanzados de todos; muchas pruebas basadas en criterios son más cortas y, por tanto, no tan confiables como las basadas en normas.

Finalmente, es necesario ser cauteloso en la interpretación de pruebas basadas en criterios, porque cuando algunos estudiantes no alcanzaron un objetivo, la falla puede radicar en la enseñanza, los ítems de la prueba, la norma establecida de dominio y/o el mismo objetivo (Gronlund, 1973; en Mehrens, 1997).

Las dos vías de interpretación de resultados aquí descritas son tomadas en cuenta en la primera unidad y en el tercer bloque de los programas de evaluación educativa de los currícula de educación Normal (1984 y 1997 respectivamente), y motivan a que los estudiantes reflexionen críticamente sobre ambas alternativas y fijen posturas teórico metodológicas para una evaluación apropiada de los aprendizajes.

Casanova (1998) agrega en esta clasificación la evaluación idiográfica, indicando que ésta consiste en valorar las capacidades que el alumno posee y su posibilidad de desarrollo en función de sus características particulares, es decir, es un referente absolutamente interno a la propia persona evaluada. Para realizarla es necesario estimar las capacidades y posibilidades del alumno y las de los aprendizajes que puede alcanzar a lo largo de un periodo de tiempo. Se valora el proceso y el rendimiento final alcanzado. Si éstos coinciden, al menos con lo estimado, se considera el rendimiento satisfactorio; y por el contrario, como rendimiento insatisfactorio. Se valora entonces, el esfuerzo del alumno, las actitudes.

De acuerdo con las personas que en cada caso realizan la evaluación, existen procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. El agente de evaluación y su objeto se identifican. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de su actuación específica.

En el ámbito de la educación superior la autoevaluación constituye un acto de preparación muy elevado porque refleja la conjugación de acciones enjuiciables sobre sí mismo, lo cual implica condiciones de valoración confiable y válida. Sin embargo, el problema que ha identificado Tirado Segura (1997) en esta fase de la evaluación es que el estudiante participa pensando en acreditar el curso y no en los objetivos de lo material, circunstancia que evidencia una falta de cultura apropiada en esta parte del proceso evaluativo. Tal vez algunos aspectos que pudieran contribuir a superar este problema sean los que plantea Casanova (1998), cuando indica que en el terreno profesional hay que considerar tres cuestiones respecto a esta modalidad de evaluación. La primera, que es necesario introducir la práctica de la autoevaluación de modo habitual entre los alumnos y alumnas, sólo que para su ejecución seria y correcta es menester dar ciertas pautas.

En segundo lugar, que para aprender a valorar, el único camino existente es practicar valoraciones en distintas circunstancias y en diferentes ámbitos. En tercer lugar, la autoevaluación continua que realice el profesor de su actividad en el aula y en el centro, sirva como elemento para mejorar paulatinamente los procesos educativos, ya que sin esa reflexión fallan los datos básicos para tomar decisiones correctas y oportunas.

Por otra parte, esta innovación pedagógica, según Rodríguez Lares (1999) permite a los alumnos vetar cualquier iniciativa curricular que les incomode, rebase los límites de su capacidad, o simplemente no sea de su agrado. Como sea, cuando se habla de autoevaluación con sano y recto juicio, inmediatamente se le asocia a procesos demasiado corrompidos: para los enseñantes es una manera de deshacerse, y dejar en manos de los alumnos, las decisiones de adjudicarse las notas, tal vez de forma sencilla, sobre todo si solamente estuvieron como "visitantes" o como inspectores (asistir de vez en cuando para ver que se hace en el curso). Mientras que las autoridades escolares se congratulan de ver que sus maestros sí están actualizados en cuestiones relativas a la asignación de calificaciones.

Sin embargo, la autoevaluación implica la valoración ponderada, ecuánime, sensata e imparcial sobre el propio desempeño. Es el mejor examen⁴, el más objetivo, que no puede suplirse con ninguna nota u opinión externa. De aquí que el referente más adecuado para tasar las exigencias son los objetivos del curso, pero si éstos son difusos y genéricos, como suele ocurrir en algunos de los programas escolares, o simplemente no coinciden con ciertas expectativas o aspiraciones personales, es quizá porque fueron establecidas por otros que poco tienen que ver con lo que cada uno busca en la vida profesional. El problema que surge en este aspecto, es cuando los individuos no se deciden oportuna y convenientemente por ninguna de las dos opciones: ni asumen y se comprometen con las ya establecidas, pero tampoco idean el perfil de aquello que a falta de sugerencias atractivas, puede ser, académica y profesionalmente hablando, su programa de vida. Este momento, reitera Rodríguez Lares (1999) es quizá el primer paso para iniciar una auténtica autoevaluación. Así cuando el individuo se enfrenta a hacer un alto en el camino y valorar o evaluar lo que ha logrado a lo largo del proceso académico, la respuesta no procede del juicio profundo y sereno de ese juez interno, imparcial y justo que es el de su conciencia, porque ni siquiera se le da la oportunidad para que intervenga. Se entra en un mundo de sentimentalismo que cubre las evidencias de la razón y en un proceso de conformismo, autocomplacencia y autocompasión que condicionan cualquier juicio evaluatorio.

Por otra parte, cuando inicia la negociación sobre los juicios evaluatorios, se inicia un proceso de deterioro y devaluación permanente de cualquier programa. Con razón o no, dichas impugnaciones inauguran la fiesta de la simulación. Los que deberían en un principio acatar las reglas, son ahora los que dictan y controlan. Aquéllas disposiciones que en cualquier parte del mundo civilizado corresponden a la rectoría de las instituciones, son manipuladas, o sencillamente ignoradas para garantizar la tranquilidad y comodidad de los futuros profesores o licenciados en educación.

⁴ Aunque cabe aclarar que el concepto clásico de examen no tiene cabida en la escuela moderna, salvo si se entiende como técnica al servicio de la labor docente o como medio de objetivar el juicio del profesor sobre sus alumnos.

Como resultado de lo anterior se produce una estela de mediocridad que invade a todos los espacios y hábitos profesionales. Así, para llegar a la autoevaluación tal vez sea necesario un cambio de mentalidad, capaz de asimilar una cultura, de la ética, responsabilidad y profesionalismo tanto de quien la sugiere como de quien la acepta y la materializa.

En otro sentido, la coevaluación consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado por varios. Es la valoración que se hace de los equipos de trabajo, un ejercicio corresponsable. Para esta fase es importante iniciar por valorar exclusivamente lo positivo. Se previene de lo anterior porque habitualmente esta valoración se realiza para resaltar lo negativo, lo mal hecho, para sancionar, para "reprobar". Con lo anterior se puede correr el riesgo de obtener una disgregación del grupo y el rechazo de todos contra todos. Casanova (1998) informa que existen experiencias negativas en esta práctica y, por eso, es necesario tomar las precauciones necesarias.

Otros agentes que participan en la evaluación se agrupan en la heteroevaluación, que consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra; su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc. Esta es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos y otros agentes sobre la acción del profesor.

Al respecto conviene comentar que los programas derivados de planes de estudio vigentes en la educación Normal contemplan que el estudiante, futuro profesor, sea evaluado en los ámbitos personal, por equipo y en grupo; es decir se practican las tres modalidades de agentes de evaluación que señala la teoría de la evaluación.

3. Finalidades de la evaluación

Conviene precisar que la evaluación de aprendizajes en el nivel superior tiene como finalidad en los estudiantes motivar el aprendizaje y la comprensión

académica para garantizar la permanencia en los ambientes escolares, prepararles para el conocimiento creativo, su aplicación y difusión; prepararles para una profesión específica u ocupación profesional, por lo que es condición indispensable adquirir los elementos teóricos y metodológicos para anticipar la práctica pedagógica con riqueza de resultados. Chadwick (1997) precisa seis finalidades de la evaluación que son: motivar el aprendizaje estudiantil, diagnosticar y remediar las dificultades de proceso de aprendizaje, acrecentar la retención y transferencia de lo aprendido, promover la autoevaluación, aumentar la comprensión de los alumnos y del proceso de aprendizaje y ayudar a clasificar los objetivos de aprendizaje. También puede adoptar la finalidad de ser un estímulo constante para la superación en el empleo en general. Para los profesores y administradores tiene como finalidad proporcionar información para diagnosticar y remediar las dificultades del proceso de aprendizaje facilitando la organización de los objetivos de aprendizaje y decidir, en consecuencia, si los alumnos deben seguir trabajando el tema o incluso, en determinados momentos y si el alumno puede promocionar o no al curso siguiente. Contribuir además al mejoramiento de la calidad de la docencia y de la gestión institucional y académica de la institución y "cautelar la fe pública" con relación a la calidad de la educación que se está entregando.

Para lograr el propósito de motivar el aprendizaje de los estudiantes ha de proponerse un desarrollo de mente entrenada, la adquisición de conocimientos para ser una persona educada, el desarrollo personal para la vida adulta y el establecimiento de bases para un aprendizaje continuo.

En el momento de preparar para el conocimiento creativo son deseables las competencias que garanticen la adquisición conceptual de los materiales de titulación, conocer con profundidad aspectos de las materias de especialización, comprender metodología y procedimientos de investigación específicos de las disciplinas, desarrollar la solución de problemas; todo dentro del marco de aprendizaje experiencial.

Es común que los ingredientes básicos para la formación de profesionistas integren elementos teóricos y prácticos; desarrollo de habilidades y competencias profesionales derivadas de experiencias profesionales de primera mano, y se capacite a los estudiantes para el empleo en general. Que los estudiantes desarrollen la habilidad de reflexionar y aprender de la experiencia (Hernández Pina, 1996).

La retroalimentación significa la acción en la que de un proceso o un sujeto se obtienen datos que constituyen una información útil para el mismo proceso o sujeto. La información no proviene del exterior sino del análisis del modo como funciona o está constituido el fenómeno, aunque en este análisis puede tenerse el auxilio o la interpretación hecha por un agente externo. La retroalimentación es adecuada cuando es específica y pronta.

Lo anterior implica que es necesario comentarle oportunamente al alumno que aprende, sobre lo que ha obtenido correctamente o de las respuestas que necesita mejorar. Esto tiene también relación con la autoevaluación. Cuando el alumno aprende cuáles son las cualidades que se desean en su actuación o en un producto, ello le permite a la vez, juzgar sobre su propio trabajo en términos de esos criterios, así quedan mejor capacitados para suministrarse así mismos su propia información de retroalimentación inmediata. Este tipo de autoesfuerzo y autocorrección de errores es fundamental en el aprendizaje y en esencia es uno de los objetivos de toda educación.

Las repercusiones que se pueden localizar al momento de la asignación de calificaciones y evaluación de los aprendizajes en los estudiantes son: 1) la atribución del estudiante como causa de tal calificación; 2) la calificación que esperaba recibir y 3) la calificación que acostumbra recibir. Las calificaciones altas suelen ser un reforzador positivo para el estudiante que normalmente obtiene notas elevadas. Estudia de la misma forma y procura seguir el mismo tipo de aprendizaje. En cambio para los estudiantes que han recibido calificaciones bajas, esto puede dañar su autoestima, le produce expectativas poco alentadoras de superación y crea una imagen de fracaso. Sin embargo, para fines de la

retroalimentación, es más útil decirle al alumno cuando está mal que cuando está en lo correcto, porque aquello le posibilita hacer un autoanálisis. De este modo, la retroalimentación puede orientarse tomando como base las siguientes cuestiones: ¿cuál es el error principal? ¿cuál es la posible razón por la que el estudiante cometió este error? ¿cómo se puede guiar al estudiante para evitar este error en el futuro? ¿qué hizo bien el estudiante para tenerse en cuenta?

Los aspectos anteriores son el preámbulo de los sistemas de acreditación y certificación, que en el caso de México desafortunadamente están menos desarrollados que en la mayor parte de los países europeos y norteamericanos. En nuestro país su instalación es reciente, según lo señala Didou Aupetit (1998).

La acreditación se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos, se refiere a ciertos resultados de aprendizaje que a veces pueden estar contemplados en los mismos propósitos u objetivos de aprendizaje pero que no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona. Estos cortes artificiales en el proceso de aprendizaje permiten derivar las calificaciones. Aunque esto está más relacionado con una necesidad institucional de respetar ciertos tiempos (semestres) de aprendizaje que con una necesidad de proceso de aprendizaje del estudiante. Así, la acreditación es el procedimiento cuyo objetivo es registrar el grado de conformidad del objeto analizado con un conjunto de normas convencionalmente definidas y aceptadas por los contrapartes involucrados; el acreditador y el acreditado. La acción y efecto de dar cumplimiento a los requisitos de reconocimiento oficial de la aprobación de una asignatura, grado o nivel escolar. Pretende constituir equivalencias en relación con estándares de excelencia. De esta manera la evaluación sustenta la acreditación en la medida en que aporta elementos de juicio sobre las características y cualidades de los sujetos e instituciones para determinar el grado de calidad en el que cumplen sus funciones y tareas educativas. Sin embargo, de acuerdo con Díaz Barriga (1990), no toda evaluación conduce necesariamente a una acreditación.

Colateralmente a los sistemas de acreditación, el Sistema Educativo Mexicano ha implementado también un sistema de revalidación de estudios realizados fuera del país, donde se estudian las equivalencias y se otorgan reconocimientos por esta naturaleza.

La evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la educación básica y Normal es regulada normativamente por los Acuerdos números 200 y 261 (respectivamente) sobre evaluación (SEP, 1994; SEP, 1999c). En dichos documentos se especifica que la evaluación comprende la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores y los hábitos señalados en los planes y programas de estudio.

Se establece que la evaluación de los aprendizajes es sistemática y permanente lo cual permite ofrecer información para la toma de decisiones pedagógicas oportunas para asegurar la eficiencia de la enseñanza y del aprendizaje.

Para la asignación de calificaciones toman como base la escala numérica de números enteros que van desde el 5 al 10, siendo la mínima aprobatoria el 6. Para el caso de la educación primaria, se señalan cinco momentos en cada año lectivo para la asignación de calificaciones parciales, que son a finales de los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y la última quincena del ciclo escolar.

El artículo 11 del Acuerdo 200, prescribe que la promoción, acreditación y regularización de los estudios se hace conforme a las normas de control escolar que emite la Secretaría de Educación Pública.

Se aprecia, entonces, que existe congruencia de este documento con algunos aspectos de la teoría de la evaluación como es el hecho de incidir en la evaluación como proceso y donde se contemplan todas las evidencias de aprendizaje, lo que se denomina evaluación formativa.

Además los contenidos curriculares de educación Normal señalan que los estudiantes han de revisar y comprender la información obtenida mediante la evaluación para tomar decisiones en torno al mejoramiento del proceso de enseñanza, la diversidad en el aula y la acreditación (SEP, 1999d).

Así, la evaluación tiene como propósito valorar la información de la situación real existente, constituye una tarea por demás necesaria para encauzar hacia niveles más elevados la calidad de la educación, es entonces el timón que orienta la introducción de mejoras o la toma de decisiones sobre los resultados obtenidos. Constituye un juicio de valor sobre una realidad y como todo juicio se apoya en la comparación. Comparación y juicio son aspectos centrales de la evaluación.

En efecto, Amorín Neri (1986) menciona que los aspectos de la evaluación son: la medición, la comparación, el juicio de valor y la aplicación. La medición entendida como la asignación de notas numéricas; aunque cabe advertir que no todas las decisiones evaluativas implican una medición, dado que algunos aspectos manifiestos por los alumnos o los profesores son difíciles de cuantificar con precisión, por ejemplo las preferencias de los alumnos, la información de los padres de familia, las experiencias anteriores o incluso la intuición. Siguiendo al autor anterior, la medición requiere de las siguientes condiciones: a) especificar qué se va a evaluar; esto es, el objeto de aprendizaje, procedimiento didáctico, organización escolar; b) definir operacionalmente la habilidad que va a medirse o seleccionar los indicadores pertinentes; y, c) seleccionar los instrumentos adecuados y necesarios.

El segundo aspecto es la comparación hacia un parámetro, ubicando la manifestación con respecto a la norma o al criterio. El primero implica el careo con otros discípulos o consigno mismo en circunstancias distintas, y el segundo sugiere la confrontación con los objetivos o metas previstas. Para realizar la comparación se requiere poseer un conocimiento lo más completo posible de la realidad a evaluar, que se apoye de información y descripción ajustada al patrón o al criterio.

De esta forma es preciso que los conocimientos que debe adquirir un buen evaluador están en relación directa con la posibilidad de disponer de una especificación clara, precisa del patrón o criterio de evaluación, para comparar con ella la descripción de la faceta a evaluar.

Quizá la carencia de criterios adecuados sea uno de los factores para observar deficiencias en la evaluación de los aprendizajes.

Otro aspecto de este proceso es el juicio de valor, que consiste en estimar el resultado de la medición y la norma; en reunir todos los elementos posibles para dictaminar las notas que se han de asentar. El último aspecto en este proceso es la aplicación, el cual considerando que la evaluación no es una meta sino un medio, puede centrarse en la retroalimentación de contenidos de dudoso aprendizaje, para tomar las decisiones que orienten a la obtención de más altos productos de aprendizajes, también puede ser útil para proporcionar la información necesaria para enterar a los padres de familia sobre el nivel y secuencia de desarrollo en que se encuentran sus hijos; también puede ser útil a los administradores para mejorar el funcionamiento de la institución y a los investigadores para analizar teorías o hipótesis de trabajo.

Por otra parte, la evaluación como actividad científica según Chadwick y Rivera (1997), asume las siguientes características: objetividad, validez, confiabilidad, flexibilidad, eficacia de la información y coherencia. La objetividad se refiere a que no intervengan elementos emocionales del evaluador. En la validez se han identificado tres tipos deseables en la evaluación que son: validez de contenido, validez ligada a criterio y la validez de construcción. La validez de contenido alude al punto hasta el cual una prueba mide un ejemplo representativo del contenido de la materia y de los cambios de comportamiento que se consideran. El énfasis de la validez de contenido, se da sobre la adecuación del ejemplo y no simplemente sobre la apariencia de la prueba. Así entonces, una prueba que parezca ser una medida pertinente, según examen superficial, se dice que tiene validez aparente.

La validez de contenido se ocupa del punto hasta el cual los elementos de la prueba sacan realmente a flote las respuestas que se representan en la tabla de especificaciones. La validez de criterio significa qué tan bien predice la actuación de prueba la futura actuación, o bien que tan tanto permite estimar la actual actuación por contraste con alguna medida ya valuada que no sea la prueba

misma. Se define entonces como el punto hasta el cual el funcionamiento de la prueba se relaciona con alguna otra medida valuada de la actuación.

Los dos tipos de validez enunciados anteriormente ayudan a determinar qué tan bien las calificaciones de las pruebas representan el logro de ciertos productos de aprendizaje (validez de contenido), o qué tan bien predicen o estiman una actuación en particular (validez ligada a criterio). Aparte de esos usos prácticos y específicos, está la validez de construcción, que consiste en interpretar la actuación en la prueba en términos de algún rasgo o cualidad psicológica. La capacidad para razonar, la actitud científica, la comprensión de la lectura y las habilidades de estudio son elementos de construcción. Así la validez de construcción puede definirse como el punto hasta el cual la actuación en la prueba puede interpretarse en términos de ciertos elementos psicológicos de construcción.

La validación se considera como un momento previo a la fase de interacción y comprende a su vez dos aspectos que podrían calificarse de procedimientos de "cuenta atrás": el ensayo de la previsión y el análisis del contexto (Hernández Jorge, 1994: 362).

La confiabilidad consiste en que cada vez que se aplica un instrumento de prueba a personas que tienen las conductas que el instrumento pretende medir, se obtienen los mismos resultados. La flexibilidad tiene que ver con la forma de adaptar la evaluación a la situación real de un determinado curso. La eficacia de la información obtenida debe demostrarse en los resultados que se logran; la coherencia, se relaciona con que las observaciones realizadas deben ser coherentes con la actividad de instrucción (Chadwick, 1997).

Cabe mencionar que las tipologías, los aspectos y las características de evaluación aquí descritas son contemplados en el programa de evaluación de aprendizajes que se deriva del plan de estudio de 1984 que llevan las escuelas Normales. Así, los contenidos de la primera unidad de dichos programas inician con la caracterización de la evaluación, la relación y diferencia entre evaluación y la acreditación y las técnicas e instrumentos de la evaluación. La segunda unidad

señala que los estudiantes han de conocer la evaluación que se propone en los programas de educación primaria, la práctica evaluativa en los ejercicios de entrenamiento de las prácticas docentes, la elaboración de instrumentos de evaluación y la calendarización de exámenes. También las funciones y el papel del alumno, del docente y del grupo, la evaluación en el ámbito de la organización institucional y la evaluación del aprendizaje como un proceso.

En la tercera y última unidad del programa de estudios de educación Normal según el plan de 1984, plantea la evaluación en razón de un planeamiento de aprendizaje con un enfoque totalizador, la conducta y su relación con el aprendizaje, el alumno como sujeto de su propio conocimiento, el aprendizaje en el acontecer del grupo y los agentes que pueden participar en la evaluación del aprendizaje (coevaluación, heteroevaluación y la autoevaluación) (SEP, 1987).

4. Técnicas e instrumentos para la evaluación

Para la obtención de la información evaluativa, la literatura señala que las técnicas a emplearse deben estar en consonancia y ser absolutamente congruentes con el modelo y método de evaluación aplicados, con el resto de elementos que se utilicen durante el proceso evaluador y con la finalidad que éste pretenda. Es necesario buscar que las técnicas empleadas favorezcan que la evaluación resulte rigurosa, sistemática, controlada y cumpla sus finalidades; es decir, para que permita mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje durante su puesta en práctica. La evaluación requiere de una amplia gama de técnicas de evaluación para poder hacer una apreciación adecuada de lo que se desee estimar. Por ejemplo, una prueba objetiva sobre conocimientos de los hechos suministra datos importantes en relación con el aprovechamiento de un alumno, pero esos mismos resultados poco o nada nos dicen sobre qué tan bien comprende el material, hasta que punto está desarrollando habilidades para

pensar, de qué manera cambian sus actitudes, cómo actuaría en una situación que requiriera la aplicación de los conocimientos o qué influencia podrían tener esos conocimientos sobre su ajuste personal. Así, las técnicas que han sido usadas con mayor frecuencia son la observación, la entrevista, la encuesta, la sociometría, el coloquio y los trabajos del alumno.

Respecto a la observación, vale decir que es una técnica que consiste en examinar de manera atenta y detallada lo que otros sujetos realizan sobre determinados objetos y hechos, para llegar al conocimiento profundo de los mismos mediante la consecución de una serie de datos, generalmente inalcanzables por otros medios. Postic y De Ketele (1992: 17; en Casanova, 1998) señalan que la observación "es un proceso cuya función inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración". La información recabada se somete posteriormente a un proceso de codificación. Con frecuencia el profesor obtiene información vía la observación, pero el problema es que, en muy pocas ocasiones se decide a utilizar los datos observados para emitir un juicio evaluador acerca del alumno. Lo anterior, de acuerdo con Casanova (1998), ocurre porque la observación no se planifica, no se realiza con el suficiente rigor como para poder apoyar un juicio de valor con base en los datos así conseguidos.

Para que los datos obtenidos por la observación posean la fiabilidad y validez necesarias, ésta debe planearse adecuadamente. El contraste de las observaciones llevada a cabo reduce el grado de subjetividad del profesor o del evaluador externo. Para evitar cualquier omisión es necesario realizar la anotación escrita en el momento más cercano a la producción de los hechos, pues la mente también selecciona, recuerda e interpreta de acuerdo con su estructura, sus esquemas y posibilidades.

En la observación se distinguen dos tipos fundamentales: la participativa y la no participante. En la participante, el observador está integrado al grupo al que debe observar; y, en la no participante, el observador es absolutamente externo al grupo, se mantiene al margen de las actuaciones del mismo y de las relaciones

que se establecen entre sus miembros. Ambos tipos de observación son útiles en función de los objetivos que se persigan y de la evaluación que se vaya a realizar.

La entrevista por su parte, se define como una conversación intencional. Permite por sus características, obtener cierto tipo de datos que muchos sujetos no proporcionarían por escrito debido a su carácter confidencial, delicado o porque suponen una fuerte implicación afectiva, profesional o de cualquier otro tipo. Las ventajas que ofrece para la evaluación del alumnado son entre otras: la garantía de que los datos obtenidos son ciertos, ya que existe la posibilidad de aclarar cuantas cuestiones se planteen y conseguir un buen nivel de comunicación. Posibilidad de captar la actitud del entrevistado hacia el problema que se presenta. Profundidad en las respuestas obtenidas, lo cual facilita mayor conocimiento del entrevistado.

La entrevista puede adoptar dos formas: formal (estructurada, semiestructurada o abierta) e informal. La formal es preparada previamente por el entrevistador y presenta diversos grados de estructuración; la entrevista informal no tiene preparación previa alguna y el entrevistador consigue la información relevante de manera espontánea.

La entrevista, en términos generales, de acuerdo con Casanova (1998), es una técnica apropiada para cualquier evaluación cualitativa, ya que favorece la obtención de información profunda y amplia.

La encuesta consiste en la obtención de información relativa a un tema, situación o problema determinado, que se realiza habitualmente mediante la aplicación de cuestionarios orales o escritos. En el caso de la valoración que se hace al alumnado del proceso enseñanza y aprendizaje, se entrega el cuestionario en el aula y se recoge.

La sociometría es otra técnica de recogida de datos que consiste en recabar información acerca de la estructura interna de los grupos. Con su utilización se conocen los modos de agrupamiento espontáneos que aparecen en ellos, al igual que la existencia de rechazos claros con relación a algún o algunos sujetos de los mismos.

La utilización de las técnicas sociométricas es provechosa, especialmente aplicadas de forma continua, pues permiten comprobar la evolución de la estructura de los grupos y correlacionarla con el modo de producirse los procesos de aprendizaje en el aula y los resultados que se van obteniendo.

El coloquio consiste en un intercambio oral sobre un tema prefijado, mantenido por varias personas. Todos los participantes son receptores y emisores y su función es compartir impresiones, opiniones, ideas, valoraciones etc. El coloquio es recomendable en situaciones de evaluación inicial o diagnóstica del grupo de alumnos y/o en situaciones de coevaluación.

Los trabajos del alumno resultan fundamentales en función de los objetivos que se pretenden conseguir y los contenidos seleccionados para ello, así el profesor establece las actividades que el alumnado debe realizar para llegar a los aprendizajes consecuentes.

Dentro de los instrumentos para la recogida y el análisis de los datos, la evaluación hace uso de: anecdotario, lista de control, escala de valoración, cuestionarios, sociograma y psicograma, diarios, exámenes, ensayos y reportes de lectura, entre otros.

Los actuales planes y programas de estudios para la formación de profesores en las escuelas Normales señalan la elaboración de fichas de trabajo, de resúmenes, de informes y documentales, el diario de campo, los controles de lectura, cuadros comparativos, registro de conclusiones, proyectos de práctica e instrumentos de evaluación de práctica docente.

5. Tendencias en la evaluación de los aprendizajes

Estudios recientes indican algunas tendencias de nuevas formas de evaluar los aprendizajes; al respecto, Cox (1989) enfatiza que cada vez se acepta más el papel dominante de la evaluación para determinar qué y cómo aprenden los estudiantes. Alude la existencia de ciertas tendencias que se están produciendo

en todo el mundo respecto de la evaluación de los estudiantes en el ámbito superior, indicando que se da un desplazamiento hacia una evaluación continua, principalmente mediante el desarrollo de sistemas de unidades de curso, el uso creciente de pruebas objetivas o de respuesta múltiple y el desarrollo del aprendizaje y evaluación basados en un proyecto.

Otro cambio que advierte el autor es la introducción de sistemas de aprendizajes basados en competencias, en el que se premia por las habilidades adquiridas y no según las asignaturas acumuladas. Así la concepción de competencia es contextualizada en términos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes mostradas en el contexto de una cuidadosa selección de tareas. La aptitud o idoneidad en la preparación de los estudiantes, para que estén en posibilidad de responder atíngentemente a los requerimientos de estudios superiores o para incorporarse al mercado de trabajo en un tiempo corto.

La competencia, es una impresión, no inherente a la conducta del individuo sino una inferencia derivada de la observación de las conductas, dichas impresiones por factores conceptuales, tales como la historia, la situación social y el propósito de los interactuantes; el aprendizaje y la demostración de aquellas competencias (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes) que son de importancia central para la realización de la tarea, actividad o curso, por lo que es necesario diferenciar entre saber y hacer; un individuo puede retener la información requerida (saber) pero no aplicarla (hacer) en su entorno social. La competencia es el resultado del aprendizaje.

Aunque cabe advertir que el sistema de evaluación basado en competencias presenta un ligero problema debido a que la competencia no es algo directamente observable, sino que se infiere del desempeño.

Vale decir que la evaluación basada en competencias muestra cierto contraste con la evaluación tradicional basada en la norma. Mientras que la evaluación basada en competencias evalúa el desempeño de un individuo comparándolo con un criterio preestablecido, la evaluación basada en la norma

compara el desempeño de un individuo con el desempeño de un grupo (Hager y Athanasou, 1994).

Por otra parte, el interés por la evaluación basado en competencias surge principalmente a partir de los 70 del siglo XX, por un creciente desencanto de los métodos tradicionales de evaluación en cursos profesionales. Como una aspiración por apreciar el desempeño real de los estudiantes del ámbito superior. Sin embargo, debido a que algunos aspectos como costo y tiempo restringen la posibilidad de apreciar la práctica real del trabajo del estudiante, la evaluación basada en competencias toma como fuente de evidencias la simulación de la práctica real mediante los test de competencias, test de habilidades, test de capacidades y otros.

La evaluación de los profesores-estudiantes basada en las competencias previene que dichos sujetos cumplan con otras necesidades que en ocasiones no se restringen a las propias especificadas como competencias. En la teoría y en muy pocos casos, las indicaciones de la competencia incluyen un nivel de criterio, es decir un cumplimiento aceptable de los objetivos educacionales, para que la evaluación determine si el estudiante ha demostrado o no una competencia al grado establecido con antelación, es decir al estándar. La respuesta se convierte en un "sí" o "todavía no", en lugar de aprobado/suspendido. En este caso las pruebas escritas tradicionales tienen menor importancia que las medidas de rendimiento.

Así el progreso del estudiante está determinado por la demostración de las competencias y no por la acumulación de acreditaciones de asignaturas, y por otra parte, la duración de un programa no es la variable principal del progreso del estudiante, sino la demostración de la competencia en los distintos campos y a los niveles específicos identificados en un programa. En los cursos tradicionales, un estudiante que sobresalga en una fase del curso puede compensar su falta en otras fases, obteniendo al final el grado de aprobado, mientras que en el régimen de las competencias se requiere la manifestación frecuente y consistente del

estudiante. La evaluación por competencias puede asociarse a la actividad tecnológica de medir los alcances y limitaciones.

Quizá una de las razones sustanciales para introducir las competencias son las fuerzas internas y externas que están ejerciendo los procesos de la economía global, donde se halla la obstinación por la optimización de los productos de alta calidad. Esto ha forzado a varios países, dentro de los que se cuenta México, a orientar sus sistemas educativos hacia la búsqueda de las competencias entre los estudiantes como un medio de calcular su desempeño. La propia Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), ha recomendado a estos países la necesidad de realizar evaluaciones de rendimiento tomando como referencias otros grupos de los mismos niveles atendidos por otros maestros. Advierten que en caso suplementario de la aplicación de exámenes será necesario disponer de referencias nacionales para los conocimientos y competencias de cada rama, y evaluar sobre esa base, lo cual ciertamente evidencia un esfuerzo enorme pero al fin necesario.

Otro aspecto que anticipa este organismo es que la evaluación debe orientarse sobre estas exigencias, toda vez que es requisito para la modernización de las técnicas de revalidación porque, implantar un sistema de créditos sin garantía de calidad equivaldría a la falsificación del dinero (OCDE, 1996).

Atendiendo a estas situaciones, nuestro país ha orientado el diseño de los currícula de educación básica y Normal, sobre una base de competencias. El plan de estudios de Normal define el perfil de egreso de los nuevos docentes en cinco competencias básicas, a saber: habilidades intelectuales, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela (SEP, 1997). Con ello se busca probablemente que los estudiantes alcancen un rendimiento promedio comparable con ciertos niveles de eficacia⁵ y

⁵ La eficacia educativa significa mostrar alto rendimiento escolar, responder adecuadamente al mercado de trabajo. Evidencia la medida del grado en que se logran los propósitos educativos con base en las necesidades.

eficiencia⁶ que les permita un desenvolvimiento apropiado en cualquier circunstancia de la vida real. Que los posibilite para avanzar en la búsqueda sistemática de información sobre lo que el alumno sabe, entender sobre la interrelación del medio con el estudiante y no sólo sobre la capacidad intrínseca del mismo.

Sin embargo, en el curriculum presentado de este nivel de formación, al parecer se diluyen las pretensiones de incidir sobre la preparación de las competencias porque no se localizan espacios de concreción predeterminados para estimar su avance. Los programas que se desprenden del curriculum prescriben que la evaluación de los aprendizajes se apegue a los criterios y procedimientos que se acuerden conjuntamente entre el maestro y los alumnos de cada asignatura (SEP, 1999e: 42, 81).

Otra modalidad de las tendencias en evaluación de los aprendizajes es la evaluación como comprensión, la cual tiene como propósito estimar las actividades de los estudiantes e incidir sobre aquellas que considere pertinentes o modificar el sentido de las mismas. En esta modalidad, la actividad académica se tiñe de una actitud crítica y profundamente humana que busca alentar las posibilidades y capacidades de los estudiantes. Valora la comprensión de lo aprendido, el conocimiento que se ha definido en los objetivos y el que se ha adecuado a través de una evaluación inicial al alumnado.

Otro de los hallazgos de Cox (1989) en la evaluación en educación superior, se refiere a una situación radical que se expresa en la noción de contratos de aprendizaje, es decir, se está volviendo práctica común los convenios entre los estudiantes y el personal docente que negocian las experiencias del curso y los criterios de evaluación. En el Reino Unido, por ejemplo, la preocupación ha estado relacionada con la disminución creciente de los exámenes al fin de cursos y el auge de otras fuentes de evaluación como los trabajos

⁶ La eficiencia en educación es la producción del máximo resultado con el mínimo de esfuerzo. Se calcula a partir del número de alumnos que terminan exitosamente los cursos, tomando en consideración los recursos y el tiempo dedicado a la atención de esos sujetos. Indica la medida del costo a que se alcanzan tales objetivos. Así, la evaluación es el medio fundamental para conocer la relevancia de la eficacia y la eficiencia educativa.

realizados fuera del aula y los exámenes orales. En Australia, Roe y Vasta (1980; en Cox, 1989) encontraron una clara tendencia a sustituir los exámenes finales por la elaboración de ensayos y trabajos de seminarios, permitiendo una mayor variedad de métodos, que han encontrado bastante aceptación entre los estudiantes.

Sin embargo, en la mayoría de los países europeos todavía predomina el uso de los exámenes escritos y orales. Incluso aquellos países, como España que experimentaron otros métodos de evaluación, están regresando al uso de las pruebas objetivas de lápiz y papel como el mecanismo más idóneo para conocer los aprendizajes de los estudiantes de educación superior (Hernández Pina, 1999). Existe por otra parte, la idea de que la educación a través del tiempo ha concebido a la evaluación como un medio para seleccionar y promover a los alumnos más capaces y aventajados, limitándose a conocer quién aprueba y quién reprueba, pero ignora cuáles son las deficiencias de los alumnos y las razones del porqué han caído en ellas; del mismo modo se desconocen los aspectos de la actividad del maestro que han sido ineficaces y, por tanto, se omiten los elementos que deben modificar la organización de la escuela o de los sistemas educativos. En los países en vías de desarrollo ha habido un cierto interés por la evaluación continua y los exámenes objetivos, aunque en general predominan los métodos tradicionales.

Un método más común para evitar la dependencia indebida de la memoria es el de permitir a los estudiantes que lleven consigo libros. Aunque este método no es nuevo todavía es poco común encontrarlo (exámenes a libro abierto). A veces es posible pedir a los alumnos que lean artículos específicos o capítulos, para examinar capacidades diferentes a la memorización.

Por todo lo anterior, se advierte que la evaluación continúa siendo un instrumento dominante de control en la educación superior y está estrechamente relacionada con la lucha por la independencia. Así, los estudiantes se pueden clasificar en tres tipos: los conformistas que pueden perder la batalla y convertirse en aprendices pasivos cuya opinión de la educación está dominada por la

memorización; los rebeldes, que encuentran que sus energías se disipan en la hostilidad y apatía o en el abandono; y, los maduros e independientes, que pueden afrontar el sistema y seguir manteniendo un sentido de integridad.

Una forma de que los estudiantes se conviertan en evaluadores de su propio trabajo, según Cox (1989) es que evalúen el trabajo de otros estudiantes. El componente activo es esencial para el aprendizaje de habilidades y la evaluación es una habilidad. En este sentido, Dressel (1976; en Cox, 1989), menciona que sólo cuando los estudiantes se conviertan en evaluadores competentes de sus propios objetivos, experiencias y logros, llegarán a estar verdaderamente educados y serán capaces para participar en los procesos individuales fundamentales.

Para evaluar la formación de profesores en la actualidad han sido utilizados los diarios, porque se ha comprobado que animan a los estudiantes a reflexionar sobre la naturaleza de su enseñanza práctica e implican una apreciación de su propio aprendizaje. Existe también una tendencia a la autoevaluación, aunque Cox (1989) advierte que ésta no se aprende fácilmente y que para su implementación tendría que cambiarse la totalidad del modelo educativo para que los estudiantes se conviertan en autoevaluadores competentes. Sin embargo, actualmente se acepta más la paradoja de una educación altamente dependiente que conduce a la categoría de persona profesional responsable e independiente.

Estas tendencias pretenden prevenir que los egresados de las escuelas Normales demuestren capacidad y dominio para desempeñarse con eficiencia en las labores a donde van a servir; tal como lo advierte Choppin (1989a), al sostener que para predecir el éxito de los estudiantes que aspiran a cursar ámbitos superiores es necesario hacerlo mediante criterios alternativos de selección como los exámenes, las pruebas de aptitud y las entrevistas, con el propósito de garantizar el rendimiento óptimo para el consiguiente desempeño de su actividad laboral.

De ahí que la preparación de los futuros profesores en materia de evaluación educativa se pretenda hacer mediante la reflexión sobre las premisas

teórico-epistemológicos que sustentan la propuesta evaluativa, así como sus determinantes socio-históricos y los que como fenómeno social llevan implícitos.~

Se advierte en los currícula que los contenidos relacionados con la evaluación se agrupan en la línea pedagógica y más directamente se vinculan con la planeación educativa y el diseño curricular. También se relacionan con la pedagogía comparada, con los contenidos de aprendizaje, con los problemas de aprendizaje y el laboratorio de docencia. Es decir, la construcción conceptual y técnica de la evaluación ha de realizarse mediante el estudio de varias asignaturas de la línea pedagógica y de manera especial mediante el curso de evaluación educativa que contemplan los planes de estudios, lo que ha de ser retomado en los ejercicios de entrenamiento previstos en el laboratorio de docencia.

Adicionalmente a lo anterior, es necesario considerar que durante el curso de la misma formación del profesor, ser sujeto de evaluación también le proporciona nociones y experiencias que posteriormente puede ejercitar en otros ámbitos.

Las estrategias que actualmente se están utilizando en la evaluación de aprendizajes en la formación inicial de los profesores en México, son entre otras: la realización de trabajos de discusión, de verificación de lecturas previas a las sesiones de trabajo grupal, la fundamentación de tesis de algunas temáticas, la elaboración de tareas de investigación tipo ensayos, las investigaciones de campo y los cuadernos de registro.

Conviene mencionar que en la elaboración de ensayos, de acuerdo con Quellmalz (1989) se pierde la interacción entre el examinador y examinado y la aclaración de las respuestas del estudiante. Sin embargo, los exámenes que adoptan la forma de ensayo tienen la función de poner a prueba la precisión y complejidad con que los estudiantes manejan la información así como las estructuras gramaticales, es decir, el grado de conocimientos sobre la asignatura y la capacidad de expresión escrita.

Los exámenes tipo ensayo han sido utilizados para certificar el nivel alcanzado y también como exámenes de ingreso, para comprobar el cumplimiento

de requisitos de admisión a un nivel superior. Paulatinamente se acepta más en todo el mundo los exámenes tipo ensayo porque se considera que la exposición de un discurso estimula a los estudiantes a utilizar procesos de razonamiento de nivel superior, lo cual en otras modalidades de exámenes tal vez no ocurre.

Siguiendo a Quellmalz, los elementos metodológicos esenciales de este tipo de exámenes, consisten en definir las habilidades que se han de evaluar, el tema del ensayo y los criterios de evaluación.

La definición de habilidades a evaluar coadyuva a superar la apreciación subjetiva de los exámenes en forma de ensayos, porque ello supone la especificación del contenido y de la conducta. Otra alternativa en este sentido consiste en someter los escritos a una tercera lectura por otro examinador. El contenido son los datos, conceptos y principios; mientras que la conducta se refiere no sólo al comportamiento observable de escribir sino a los procedimientos, estrategias y mecanismos de solución que el estudiante aplicaría al contenido.

Parece que la investigación sobre el tiempo que se destina para la elaboración y corrección de ensayos aún carece de avances significativos, toda vez que el tiempo programado para estas tareas varía de un país a otro.

Los criterios para evaluar el contenido de los trabajos de expresión escrita de los estudiantes varían desde el juicio de valor cualitativo hasta niveles cuantitativos de la información y las características del texto; desde reacciones globales hasta juicios analíticos; desde la atención generalizada de conceptos hasta la atención exclusiva de datos y desde las directrices generales hasta las definiciones precisas y comprobables.

La fiabilidad y la validez son también aspectos a valorar al momento de la realización de exámenes en forma de ensayos.

Así, las formas de evaluación que están implementándose en México guardan cierta congruencia con las que se utilizan en algunos otros países, toda vez que en nuestra nación se realizan exámenes tipo ensayos, donde los estudiantes tras haber comprendido ciertas lecturas las asocian a ideas propias y producen una disertación sobre un tema. De esta manera se expresan las

habilidades para la comprensión de lecturas y la redacción lógica y psicológica de las ideas.

6. *Los conocimientos para la evaluación*

Es conveniente apuntar un acercamiento conceptual de conocimiento, el cual en términos filosóficos ha sido definido como “el proceso por el cual se eleva a conciencia, reproductivamente la realidad ya de por sí existente, ordenada y estructurada” (Casirer, 1986: 11), donde la actividad del espíritu se limita al acto de repetición. Entre el “ser” del objeto y el modo como se refleja en el conocimiento sólo existe una diferencia de grado, pero no de la naturaleza. De este modo, la realidad se concibe como algo existente de por sí, como algo yacente y fijo, al que el conocimiento va surcándole hasta aclararla y representarla en todas sus partes.

El saber conceptual no consiste, en una simple repetición sino en la estructuración y la transformación interior de la materia que el mundo exterior nos proporciona, se produce así una interacción dialéctica entre el sujeto (pensamiento, hombre que conoce) y el objeto por conocer (seres conocidos).

En este mismo sentido, Habermas (1982) señala que el conocimiento no es un mero instrumento de adaptación de un organismo a un ambiente que cambia, ni el acto de un ser racional puro descontextualizado en la contemplación. Menciona que sería una causalidad curiosa el que se pudiera transformar las explicaciones causales (que se basan en saber empírico-analítico) en saber utilizable técnicamente, y el poder convertir explicaciones narrativas (que se basan en un saber hermenéutico) en saber práctico, sino que se pudiera explicar esta circunstancia a partir de la situación condicionada del saber teórico. De ahí que el interés cognoscitivo es una categoría peculiar que permite hacer la distinción entre determinaciones empíricas y trascendentales, simbólicas y factuales. Además la

distinción entre determinaciones motivacionales y cognoscitivas, circunstancias que se fundan en el interés de la razón.

Los intereses de la razón cognoscitiva que pueden ser práctico o técnico tienen sus bases en la acción y en la experiencia profunda pero además se hallan vinculados a los elementos constitutivos de los sistemas sociales. Así el conocimiento para los usos de este documento ha de entenderse como el conjunto de saberes, creencias, habilidades y actitudes que posee en este caso el estudiante para profesor.

Confrontar el conocimiento desde la construcción social, donde los estudiantes interactúan con otros estudiantes y con los profesores, permite concebir la realidad como un campo de fenómenos que tiene diversas modalidades, como lo sugiere Zemelman (1987: 58), al decir que tiene "[...] distintos procesos que la conforman [...] se articulan según sus particularidades espacio temporales, estructurales, para un razonamiento, abierto más allá de la objetividad ..."

Lo anterior implica reconocer ¿qué se aprende?, ¿cómo se aprende?, pero sobre todo, ¿para qué se aprende?

Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz (1996) haciendo una clasificación de los conocimientos, apuntan tres grupos: declarativo (saber qué), procedimental (saber cómo) y metacognitivos (conciencia del propio conocimiento y capacidad para controlar los propios procesos de pensamiento). Richardson (1994; en Buendía Eisman, 1995) plantea que el conocimiento formal puede dividirse en dos tipos: teórico-aplicado y práctico. En ambos debe el profesor una actuación docente determinante. También cabe hacer aquí una diferenciación entre conocimiento y creencias, toda vez que el ser humano en ocasiones actúa más bien con base en las creencias. Niesbett y Ross (1980; en Buendía Eisman, Carmona Fernández, González González y López Fuentes, 1999), diferencian el conocimiento de la creencia a partir de la naturaleza evaluativa de esta última. Para ellos el conocimiento engloba un componente cognitivo, esquemáticamente organizado y un componente de creencia, que posee elementos de evaluación y juicio. Ernest

(1989; en Buendía Eisman *et al.*, 1999) sugirió que el conocimiento es el resultado del pensamiento y las creencias sólo contienen un mínimo de conocimiento.

Además las creencias indican lo que está fuera de la experiencia, es decir, un estado mental o corporal o ambos que se aprecia cuando alguna persona actúa con referencia a algo que no está presente en sus sentidos; de ahí que habitualmente sólo sea posible exteriorizarlo con la ayuda del lenguaje.

El conocimiento es fluido y evoluciona en cada nueva experiencia y se interpreta e integra en los esquemas existentes. Es decir, el conocimiento representa el esfuerzo para darle sentido a la experiencia, pero la creencia finalmente influye en el pensamiento del profesor y en su actuación.

De lo anterior se deduce que con frecuencia tanto en el profesor como en los estudiantes, su conocimiento influye en lo que dicen fuera del aula, pero su comportamiento dentro de ella es un resultado de creencias filtradas por la experiencia.

Por otra parte, Bruner (1991; en Buendía Eisman, 1995) propone dos modos de conocer: el pragmático con argumentación lógica científica y en donde la verdad es independiente del contexto; y el narrativo donde los relatos biográficos son los medios fundamentales de investigación, y por lo tanto dependientes del contexto específico. Identifica además, que todos los conceptos tienen al menos cuatro componentes: atributos, ejemplos, definición y relaciones jerárquicas.

Estos autores admiten un conocimiento propio de la investigación formal y una indagación práctica. Los dos tipos de conocimiento en los profesores exigen diferentes modelos de evaluación. Por lo general, los modelos de evaluación toman en cuenta todas las actividades prácticas y políticas que tienden a facilitar la enseñanza, el aprendizaje y la eficacia del curriculum.

Por su parte, Lefebure (1988) plantea que el conocimiento asume tres caracteres: es práctico, es social e histórico. Práctico porque antes de elevarse en el ámbito teórico todo conocimiento empieza por la experiencia, por la práctica. Sólo la práctica pone en contacto al hombre con las realidades objetivas.

El conocimiento humano es social porque al anudar con ellos relaciones cada vez más ricas y complejas, se desarrolla la vida individual; nosotros conocemos a ellos y nos conocemos a nosotros mismos. Además esos otros seres nos transmiten un saber ya adquirido.

Además tiene carácter histórico, porque antes de llegar al conocimiento es preciso partir de la ignorancia, seguir un difícil camino. En la ciencia, igual que, en el deporte todo nuevo resultado supone un largo entrenamiento; y toda nueva marca, todo mejoramiento de los resultados, se ganan metódicamente. De conformidad con estas características, el conocimiento del profesor está influido por tres categorías principales: la historia de vida privada, las propias experiencias como aprendiz en la escuela y las experiencias en la enseñanza (González Sanmamed, 1995). A lo anterior habrá que añadir que se aprende cuando existe un interés de por medio en el objeto de estudio, cuando se busca satisfacer una necesidad, cuando se plantean dudas y se cometen errores y cuando la información que se recibe es legible, plausible y convincente. Estas cualidades son indiscutibles en los estudiantes que se forman para profesores porque en el quehacer docente han de valorarse cotidianamente los aprendizajes de los alumnos.

De ahí que una de las prioridades de las instituciones educativas es ayudar a los alumnos a progresar en la adquisición de los conocimientos y capacidades que faciliten su desarrollo y la inserción educativa, profesional y social.

Un conocimiento que permita resolver las situaciones concretas, requiere de tareas que representen cierto grado de motivación e interés de parte de los alumnos. Partiendo para ello de los saberes precedentes para encauzar los conocimientos nuevos: de sus experiencias y necesidades, es decir, el conocimiento de los alumnos no sólo está subordinado al desarrollo sino que depende también de lo que la persona sabe.

De valorarlas en relación a las dificultades y del modo más adecuado para superarlas, a fin de posibilitar su progreso y equilibrio personal.

Los estudiantes consolidan el conocimiento cuando trabajan con motivación y valoran las actividades como la vía para su desarrollo personal y no las hacen sólo por obligación. Cuando obtienen las experiencias de progreso en relación con sus conocimientos y capacidades útiles.

La intención entre lo cognitivo y lo motivacional se ve favorecida por mecanismos metacognitivos de los que dispone el sujeto que le permiten ejercer un control consciente y deliberado de su actividad mental, tanto en lo que se refiere a sus motivos, intenciones y metas académicas como a los recursos cognitivos a poner en marcha ante una determinada tarea de aprendizaje. Lo anterior supone una consonancia desde una perspectiva constructivista, lo que implica tener en cuenta que el aprendizaje depende de las intenciones, autodirección y construcciones representacionales del aprendizaje a partir de conocimientos ya elaborados previamente (Valle Arias, González Cabanach, Barca Lozano y Nuñez Pérez, 1997).

Por otra parte, en el ambiente de educación formal, a partir de los programas de estudios se estructuran los conocimientos traducidos en contenidos que deben propiciar el aprendizaje. Dichos conocimientos representan la concreción de la ciencia como proceso. Así la ciencia es el producto de la relación del hombre con la naturaleza, el producto de la práctica social del hombre, proceso inacabado, hecho social histórico, en el cual ocurren las luchas y contradicciones.

En los currícula siempre está presente la línea ideológica dominante respecto al conocimiento que se ha de tratar, el paradigma vigente desde el punto de vista histórico, social e institucional. Los conocimientos organizados en teorías y contenidos estructurados en los programas de estudio constituyen el material a partir del cual puede iniciarse el proceso de construcción del conocimiento dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje; allí puede vislumbrarse la posibilidad de lo no construido, pero posible de construirse.

La relación dado, dándose⁷ vinculada al proceso de construcción del aprendizaje rescata el análisis de la realidad en movimiento, la cual es susceptible de ser modificada, por lo que se hace necesario observarla y analizarla. Observar y analizar la realidad implica presentar todas las relaciones posibles con lo que se teoriza para organizar lógicamente la construcción del conocimiento.

En los currícula se presenta la visión del mundo organizada, esto representa lo acumulado, lo dado y es el punto de partida para lograr lo dándose, lo acumulable, las formas de pensar que intervienen en la razón, en la toma de conciencia de la realidad que pensamos. De ahí la importancia de la participación activa del alumno para la construcción del conocimiento y de que los contenidos curriculares representen cierto grado de novedad, ya que son los que exigen no sólo la aplicación de reglas conocidas sino la construcción y reconstrucción de modelos mentales que guían el proceso de solución, tal como lo plantea Alonso Tapia (1999: 42), al señalar la necesidad de “construir un modelo o representación de la situación que sirva de guía a la hora de resolver problemas ofrece al alumno, además, la posibilidad de detectar déficits en sus conocimientos conceptuales o procedimentales y a buscar los medios para superarlos”.

El primer paso para superar los saberes, es reconocer las propias limitaciones e idear un esquema que permita la comprensión y asimilación de una nueva visión de los hechos y fenómenos; y agregar que ciertos problemas y tareas no se resuelven sólo memorizando o aplicando reglas conocidas, sino que es necesario hacer un esfuerzo de reflexión rigurosa y razonamiento crítico para comprender y aprender los conceptos y procedimientos. Comprender un concepto implica algo más que recordar una definición.

Así, la capacidad de pensar del sujeto durante el proceso de aprendizaje exige una forma lógica de analizar a través de la observación la estructuración, la problematización, la apertura, el cierre y la subordinación de la transmisión de la información a las formas de pensar.

⁷ Significa la etapa potencial madurativa, la cual puede alcanzarse en la interacción comunitaria hasta que el sujeto domine por sí solo la nueva zona y en fases sucesivas la construcción del conocimiento.

Los conceptos son reglas de clasificación que permiten considerar como equivalentes cosas diferentes y permiten anticipar lo que puede ocurrir, además se relacionan entre sí formando redes de significados que facilitan entender la realidad en partes y de manera conjunta.

Estas propiedades hacen que la comprensión de conceptos, sea una actividad gradual y sistemática que requiere de la diversidad de estrategias cognitivas en la medida de su complejidad. De esta manera los estudiantes comprenden los conceptos, modelos causales y teorías que usan para categorizar o predecir los fenómenos. Así los conceptos constituyen los principales elementos de la estructura cognitiva del alumno, y una de las causas de que los estudiantes sean deficitarios académicamente es que se privilegia la enseñanza de los hechos, habilidades aisladas en el aula en detrimento de la enseñanza de los conceptos. Las actividades académicas con frecuencia omiten la posibilidad de la construcción de conceptos y se favorecen en su lugar la memorización y repetición de los mismos y en menor grado algunas prácticas aisladas de construcción de conocimientos, sobre todo se prescinden los saberes previos de los escolares. Existe por otra parte, la necesidad de conocer ciertos procedimientos para solucionar los problemas, lo cual implica saber la secuencia de pasos que lo integran, seguirlos en forma precisa, automatizada y además aplicarlos en forma generalizada a distintas situaciones.

Shulman (1989) al hacer una clasificación de los conocimientos profesionales que muestran los profesores, señala que existen los siguientes tipos: conocimientos de la materia, conocimientos pedagógicos generales, conocimientos de contenido pedagógico, conocimiento del currículum, conocimiento de los alumnos, conocimientos de las metas educativas y conocimientos de los contextos educativos.

El conocimiento pedagógico del contenido, de acuerdo con Shulman, constituye una amalgama especial de contenido y pedagogía que permite la comprensión de lo que significa enseñar una determinada materia a los alumnos.

Finalmente, las investigaciones acerca del conocimiento que adquieren los profesores de acuerdo con Shulman (1989), pueden resumirse en cuatro grandes apartados:

a) Las que siguiendo a Shulman, se han interesado por el conocimiento del contenido de las disciplinas a impartir y por la caracterización de lo que se ha denominado «conocimiento pedagógico».

b) Las investigaciones sobre conocimiento práctico, incluyendo las realizaciones de la escuela Canadiense.

c) Otro grupo de investigaciones se inscribe en el objetivo y la descripción de la evaluación del conocimiento del profesor, tratan de preguntarse acerca de las creencias sobre el conocimiento propio, sobre la disciplina y sobre el alumno aprendiz. Esta perspectiva configura una importante línea de investigación y permite entender que los profesores perciben, a sus alumnos como aprendices capaces de llegar a conocer lo que él pretende. Identificar y evaluar las diferentes perspectivas epistemológicas de los alumnos puede servir para que el profesor se implique en su desarrollo.

d) Otro apartado lo constituyen los estudios basados en la «teoría de esquemas». Esta teoría tiene el propósito de representar los procesos de pensamiento. Las representaciones de las estructuras del conocimiento han sido consideradas como producto de la actividad de esquemas, en este sentido están los estudios de Roehler, Duffy *et al.* (1988; en Buendía Eisman, 1995).

Shulman (1989) indica, por otra parte, que el conocimiento es base para la enseñanza, es el cuerpo de comprensiones, conocimientos, habilidades y disposiciones que un profesor necesita para enseñar en una situación dada. En la profesionalización se requiere un conocimiento base relacionado con la materia que se va a trabajar, así como capacidad para transformar ese conocimiento y hacerlo asequible para los alumnos. En este sentido, Fenstermacher (1994; en Buendía Eisman, 1995) plantea cuatro interrogantes que pueden dirigir el conocimiento de los profesores acerca de la evaluación ¿qué se sabe sobre enseñanza eficaz? ¿qué saben los profesores de evaluación? ¿qué conocimiento

sobre evaluación de aprendizajes es esencial en la práctica educativa? ¿quién produce el conocimiento de evaluación para la enseñanza?

Para adquirir los conocimientos es imprescindible saber cómo hacerlo y poder hacerlo, lo cual precisa disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias (componentes cognitivos); pero además, es necesario querer hacerlo, tener la disposición, la intención y motivación suficientes (componentes motivacionales) que permitan poner en marcha los mecanismos cognitivos en la dirección de los objetivos o metas que se pretenden alcanzar.

Todo esto permite la formalización de esquemas cognitivos, que se trabajan a partir de los contenidos curriculares derivados de las intenciones educativas, los cuales delimitan no sólo los contenidos que se deben conocer, sino también lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer en relación con dichos contenidos.

Aunque esto último supone observar lo que se denomina objetivos de ejecución, es decir, los cambios que deben observarse en la conducta como resultado del proceso educativo. Sin embargo, esta relación no tiene que ser necesariamente así. Algunas actividades cognitivas no permiten ser observables. Por eso, lo que interesa es que los alumnos produzcan una reestructuración adecuada de sus esquemas conceptuales y adquieran las capacidades que les permitan ejercer con profesionalidad la docencia. Así las capacidades cognitivas que el estudiante normalista debe adquirir son utilizar de forma autónoma y crítica las nociones para organizar las actividades didácticas y seleccionar los recursos congruentes con los propósitos educativos y las características de los niños, así como para conocer las estrategias adecuadas que permitan valorar el aprendizaje de los alumnos.

Los contenidos curriculares prescriben adquirir el dominio de esta materia en la trayectoria de su formación y de una forma más amplia y concreta a través de un curso sobre evaluación educativa prescrito en los mismos planes de estudio. Los contenidos hacen hincapié en la comprensión de la información contenida en los textos de distintos tipos: planes de estudios de primaria, documentos normativos y libros de texto. Mediante la conversación con profesores de primaria,

la recopilación de producciones de los niños, exámenes y la revisión de los planes de enseñanza de los maestros. Además prevén lecturas de ensayos o capítulos de libros acerca de la teoría de la evaluación educativa⁸.

Que los estudiantes conozcan y reflexionen en torno a los lineamientos normativos de las disposiciones legales, que en materia de evaluación de aprendizajes rigen los procesos de enseñanza y aprendizaje en el Sistema Educativo Mexicano.

Insisten en elaborar y desarrollar estrategias personales de identificación y resolución de problemas mediante la utilización de hábitos de razonamiento objetivo, sistemático y riguroso. Que experimenten estrategias de evaluación de los procesos de aprendizaje, reconozcan en qué momento conviene aplicar los instrumentos estandarizados; y elaboren distintos tipos de pruebas que demandan la reflexión por parte de los niños. En fin, que los estudiantes normalistas adquieran los conocimientos y hábitos intelectuales necesarios para evaluar los aprendizajes en congruencia con la planeación de la enseñanza. En este sentido, Buendía Eisman (1996) ha mostrado, conjuntamente con otros investigadores (Fernández, 1991; Pegalajar, 1990; Ruiz, 1995), su creciente interés por crear un cuerpo de conocimientos científicos que el profesor debe poseer para garantizar prácticas evaluativas de alta productividad, ya que generalmente son pocos los profesores que son conscientes del conocimiento que tienen de las situaciones educativas; esto es lo que Carter (1990: 229; en Buendía Eisman, 1996: 17) define como “el conocimiento que tienen los profesores/as sobre las situaciones de clase y los dilemas que se les plantean para llevar a término los propósitos educativos en estas situaciones”.

Los profesores tienen serias dificultades de asociar la actuación docente con la necesidad de tomar algunas decisiones en los grupos escolares de acuerdo con la formalización teórica del conocimiento sobre la situación educativa que se

⁸ Sugieren la lectura de los textos “La evaluación educativa”, el ABC de la tarea del docente: currículum y enseñanza y otros. Ella propicia comprender la evaluación como un proceso sistemático que aporta información para modificar, planificar la enseñanza y realizar la evaluación de los aprendizajes de manera apropiada (SEP, 1999d).

requiere. Y es que generalmente los profesores disponen la enseñanza de los conceptos sin referencia a sus atributos o características esenciales, más bien ocurre que se les presenta a los alumnos como objeto de consumo.

Y es que no basta con dar por sentado que los conocimientos se producen con el sólo hecho de disponer lo necesario en el currículum, sino que es necesario que los profesores comuniquen con frecuencia a los alumnos los aspectos en los que han progresado y aquellos en los que no lo han hecho, que les ayuden a reconocer las razones de sus progresos y las dificultades que han experimentado, y en este caso que les indiquen la forma para afrontar esas dificultades.

Con base en lo anterior y de la discusión conceptual de la teoría de la evaluación que se refleja en los currícula de educación Normal, es posible derivar las siguientes dimensiones de análisis: definiciones, tipos, técnicas, instrumentos y contenidos de los documentos normativos sobre evaluación. Estas categorías permiten advertir los indicadores e idear la formación de ítemes.

La naturaleza de la evaluación para su estudio deriva una tipología que comprende temporalidad, funciones, formas de interpretar los resultados, agentes participantes en ella, finalidades de la misma así como características y condiciones de las técnicas e instrumentos que pueden emplearse en esta actividad. Todo ello además de una idea precisa sobre cada término constituye el bagaje que todo profesor de educación debe poseer como conocimientos consolidados para estar en condiciones de realizar evaluaciones de aprendizajes en forma adecuada.

Revisar los avances que en esta materia se están realizando, también es un imperativo para encauzar de manera apropiada el conocimiento de los elementos conceptuales y metodológicos de la evaluación para su realización con mayores resultados. Por eso a continuación se presenta una revisión analítica de las investigaciones realizadas en este campo educativo para observar su diseño y consecuentes resultados, a efecto de evitar los obstáculos en que han caído y avanzar a partir de ellas en la producción de nuevo conocimiento.

7. La investigación de la evaluación de los aprendizajes

En este apartado se presenta una revisión de las investigaciones realizadas en este campo, lo que constituye un marco de referencia que facilita la comprensión del fenómeno y vislumbra los avances y retrocesos. De igual manera, permite dilucidar la forma en que han sido abordados los fenómenos que se ubican en este campo y los hallazgos encontrados; que finalmente serán el punto de partida para la fase empírica de este trabajo.

7.1 Enfoques teóricos y disciplinas desde las que se aborda el estudio de los conocimientos sobre evaluación. Algunos estudios que se abocan a la investigación de los conocimientos sobre la evaluación indican que fueron abordados desde distintos enfoques. Disciplinas como la didáctica y la psicología han sido las más favorecidas como apoyo para construir la fundamentación teórica de las investigaciones que se localizaron. Dos de los trabajos revisados indican que se apoyaron en la psicología, con un enfoque constructivista (Escribano González, 1994; Medrano Samaniego, 1994).

Estévez Nenninger (1995) menciona que se apoyó en el enfoque de Erickson y Jackson y en aportaciones de la ciencia cognoscitiva para entender los procesos mentales del aprendizaje.

Sin embargo, resulta notable que la mayoría de las investigaciones localizadas no explicitan desde qué disciplina o enfoque construyeron su fundamentación teórica (Abraira Fernández, 1995; Álvarez y Aguilar, y Worbis Ávila, 1992; Beleña Mateo *et al.*, 1998; Buendía Eisman *et al.* 1999; González Sanmamed, 1995; Loredó Enríquez y Valenzuela Silerio, 1997; Medina Rivilla y Rodríguez Marcos, 1995; Mokhtari, 1996).

7.2 Tipo de diseño. Los tipos de acercamientos metodológicos que predominan en los trabajos localizados son de corte descriptivo, se limitan a enunciar la situación existente (Álvarez y Aguilar, 1992; Jáuregui y Rodríguez

Ceballos, 1997; González Sanmamed, 1995). El primero de este bloque agrega que es un estudio de caso con diseño pre y post test. Su investigación tuvo como propósito determinar las habilidades de microenseñanza. Otro estudio es el de Chain Revuelta (1995), quien indagó y describió las trayectorias de los estudiantes universitarios.

Por su parte, Pinto Sosa (1997), Ríos Saldaña (1995) y Vargas Medina (1995) en distintas investigaciones hacen análisis correlacionales de las variables que cada uno trata de indagar.

Algunos autores añaden que sus investigaciones por su temporalidad son de tipo transversal, realizándose en un tiempo único (González Sanmamed, 1995; Loredó Enríquez y Valenzuela Silerio, 1997).

Escribano González (1994) señala que su investigación es *expost-facto* que incluye el contraste de hipótesis y estudios correlacionales complementarios con análisis de *cluster*. Existen estudios con diseños de pre y post test, los cuales por su naturaleza establecen comparaciones de resultados en tiempos diferentes (Álvarez y Aguilar, 1992; Abraira Fernández, 1995).

Buendía Eisman *et al.* (1999) hacen un estudio de tipo exploratorio sobre las creencias que los profesores tienen sobre la evaluación de sus alumnos. Esta investigación la complementan con una segunda que ellos denominan *expost-facto*.

7.3 Los sujetos en estudio y el contexto. Respecto a las muestras con las que se trabaja, se observa una variedad tanto por el número de sujetos como de su caracterización. Los criterios que sirvieron para seleccionar las muestras generalmente están relacionados con las variables de cada estudio.

En cuanto al tamaño de las muestras, se observa que la mayoría de los estudios utilizó más de 150 sujetos (Abraira Fernández, 1995; Beleña, 1998; Escribano González, 1994; Loredó Enríquez y Valenzuela Silerio, 1997).

Escribano González (1994) inició su investigación con una muestra invitada compuesta por 845 profesores y 405 estudiantes y durante el curso de la misma,

consiguió que la aceptante fuera superior al 70 por ciento de las muestras originales en ambos casos. Así, esta investigación se coloca como la que utilizó la muestra más amplia. En sus unidades de investigación predominan mujeres y la mayoría laboran en áreas urbanas.

El estudio de Álvarez y Aguilar y Worbis Ávila (1992) se caracteriza también por reducir las muestras, toda vez que iniciaron la investigación con 15 estudiantes de profesores y se redujeron en el resultado a cuatro sujetos. Su pretensión era constatar si los estudiantes de la especialización en docencia, que habían cursado los programas de microenseñanza, practicaban al menos seis habilidades de las adquiridas en el programa; y si esto influía en la calificación obtenida por los alumnos. De esta manera la investigación se convirtió en un estudio de casos con la consiguiente dificultad para generalizar los resultados a otros ámbitos.

Buendía Eisman *et al.* (1999) seleccionaron su muestra en forma aleatoria. Fueron 50 profesores cuyas edades oscilaban entre los 28 y los 54 años de edad. De ellos 31 fueron varones y 19 mujeres.

Tres estudios incluyen en sus muestras, además de los estudiantes, a profesores en servicio y mencionan que dichos sujetos cuentan con importante experiencia docente (Escribano González, 1994; Loredó Enríquez y Valenzuela Silerio, 1997; Medina Rivilla, 1995).

Respecto al nivel y modalidad en que se realizan las investigaciones, casi todas, excepto Buendía Eisman *et al.* (1999) trabajan con profesores de educación secundaria, los demás se refieren al nivel universitario y todos en la modalidad de educación formal. Asimismo la mayoría de las investigaciones dan cuenta que se realizaron durante o después del año de 1994. De este modo se corrobora nuevamente la actualidad del interés por el estudio de esta temática.

Las muestras estudiadas en las investigaciones de Loredó Enríquez y Valenzuela Silerio (1997) y Álvarez Aguilar y Worbis Ávila (1992), fueron de nacionalidad mexicana; mientras que las de Abraira Fernández, 1995; Beleña, 1998; Buendía Eismán *et al.*, 1999; Escribano González, 1994 y Medina Rivilla, 1995, de nacionalidad española.

7.4 Las hipótesis planteadas. En los trabajos que se encontraron más focalizados a este objeto de estudio, únicamente tres de ellos explicitan hipótesis (Abraira Fernández, 1995; Álvarez y Aguilar y Worbis 1992; Medina Rivilla y Rodríguez Marcos, 1995). Posiblemente alguna razón de que el resto las haya omitido sea el carácter descriptivo de las investigaciones o que los investigadores no hayan tenido suficientes elementos empíricos y teóricos para aventurar hipótesis. Dentro de los autores que formulan hipótesis está la investigación de Medina Rivilla y Rodríguez Marcos (1995), que plantean varias, algunas de las cuales pudieran ser ajenas entre sí, como se advierte en la tabla 1.

De lo anterior se deduce que Álvarez y Aguilar y Worbis (1992) pretenden establecer una relación entre los resultados obtenidos por los profesores y los programas de microenseñanza. Por lo que toca al trabajo de Abraira Fernández (1995), la hipótesis está planteada en forma afirmativa.

7.5 Variables. Respecto a las variables, únicamente dos investigaciones de este grupo que se ha venido analizando las enuncian claramente.

Abraira Fernández (1995) menciona que el sistema de evaluación puede estar regulado por dos niveles: evaluación formativa y sumativa o bien sólo por la evaluación sumativa. Así configura la variable independiente, y añade como componentes del programa formativo, el contenido, los objetivos, el método y el material escolar.

Añade enunciando que la variable dependiente es: los resultados globales obtenidos por los alumnos como consecuencia de los programas, aunque sólo a los que se refieren a método de estudio. Las dimensiones que consideró en la variable dependiente para las que pudo ejercer control suficiente, fueron asistencia a clase ordinaria, resolución sistemática de dudas, regularidad en el estudio, tiempo dedicado al estudio y revisión de exámenes.

Beleña Mateo y Cantero Server (1998) señalaron como variables de su estudio: la ansiedad que provoca el examen, valoración general del examen, dificultades de su realización, tiempo disponible, claridad en la comprensión de las

preguntas, motivación del alumno por la asignatura y tipo de procedimiento evaluativo.

Tabla 1 Hipótesis planteadas en investigaciones sobre evaluación de aprendizajes

<i>Autores</i>	<i>Hipótesis planteadas</i>
Medina Rivilla y Rodríguez Marcos (1995)	<p>Existen discrepancias entre el pensamiento expresado por los docentes y su práctica evaluativa.</p> <p>Los profesores no evalúan de forma sistemática el ámbito de las actitudes.</p> <p>Los maestros no trabajan de modo sistemático con las concepciones previas de los alumnos (diagnóstico y tratamiento).</p> <p>Los procedimientos de áreas distintas de las matemáticas y lengua están escasamente representados en la práctica evaluativa del profesorado de ciclos superiores.</p> <p>Para el paradigma colaborativo.</p> <p>La toma de conciencia y la reflexión colaborativa de los maestros y maestras respecto a su paradigma funcional de evaluación constituye un importante factor de cambio real de la práctica evaluadora en el aula y en el centro.</p> <p>La práctica de la reflexión-acción colaborativa constituye un buen instrumento para propiciar el cambio innovador.</p>
Álvarez y Aguilar y Worbis (1992)	<p>Los maestros de especialización en docencia que han aprobado el programa de microenseñanza practican al menos cinco habilidades en su salón de clases, de las adquiridas en el taller.</p> <p>Los estudiantes de la especialización en docencia practican las habilidades docentes alcanzan una calificación igual o mayor de 75 puntos del aprovechamiento escolar.</p>
Abraira Fernández (1995)	<p>El método de estudio que adquieren y practican los alumnos del programa formativo (91 alumnos) es superior al que adquieren y practican el programa sumativo (78) alumnos.</p>

7.6 Técnicas de obtención de información. Se ha localizado que para investigar los conocimientos adquiridos por los estudiantes sobre algunas materias y específicamente sobre evaluación, la técnica hasta ahora más utilizada ha sido el cuestionario, en ello coinciden todos los trabajos de este grupo que se analiza.

Posiblemente la razón para que esta técnica prevalezca como de mayor uso para apreciar el comportamiento de fenómenos asociados a procesos de cognición, sea el hecho de que garantiza mayor veracidad y se evitan las respuestas prescriptivas.

Abraira Fernández (1995); Buendía Eisman *et al.* (1999); Escribano González, (1994); Medina Rivilla y Rodríguez Marcos (1995), se apoyan, además del cuestionario, en técnicas como la observación, la entrevista y la observación participante.

Buendía Eisman *et al.* (1999) aplicaron inicialmente una entrevista a los sujetos que aceptaron ser investigados y después un cuestionario estructurado.

Por su parte, Escribano González (1994) indica que el cuestionario que presentó a los encuestados estuvo integrado en dos partes: la primera por 48 ítems que se referían a los modelos de enseñanza, y la segunda con 6 ítems que abarcaba la opinión con respecto a esos modelos. Dicho ejercicio fue resuelto en término medio de 35 minutos y, debido a lo disperso de los investigados, hubo que esperar un año para la recolección de los cuestionarios.

González Sanmamed (1995) aplicó un cuestionario altamente estructurado y con alto grado de contraste de las variables. En el trabajo señalado anteriormente y en el de Loredo Enríquez y Valenzuela Silerio (1997) se aplicaron cuestionarios, en los que se integraron escalas Likert⁹ de cuatro y cinco niveles, respectivamente. La investigación de Álvarez y Aguilar y Worbis (1992), dada la reducida muestra con que trabajaron, les permitió realizar entrevistas individuales a cada sujeto.

Abraira Fernández (1995) añade, sin precisar el valor índice correspondiente, que los instrumentos que utilizó para la recogida de la información mostraron validez y confiabilidad.

⁹ Son instrumentos para indagar fundamentalmente las actitudes, entendidas como las convicciones y sentimientos que llevan al sujeto a actuar y expresarse según los actos. Las escalas Likert pueden incluir varios niveles para que los sujetos se ubiquen según su convicción; son de orden sumativo.

7.7 Técnicas de análisis de información. Para el análisis de la información existe una gran cantidad de técnicas que en general pueden agruparse en técnicas de corte cualitativo y cuantitativo. En los estudios que se han venido analizando predominan los de corte cuantitativo.

En la mayoría de los trabajos se presenta un análisis estadístico, algunos apoyados en paquetes de cómputo. Abraira Fernández (1995) usó el paquete Statistical Package Social Science (SPSS) y sometió los datos a tablas de contingencia y de varianza. Buendía Eisman *et al.* (1999); Medina Rivilla y Rodríguez Marcos (1995), usaron el programa de cómputo AQUAD. Por su parte, Escribano González (1994), lo hizo con el apoyo del paquete BMDP IM. Realizó un *cluster* análisis para profesores y otro para los estudiantes. Loredó Enríquez y Valenzuela Silerio (1997) manipularon la información por medio de los programas MINITAB 10XT y *Excel* 6; realizaron correlaciones y regresiones y calcularon intervalos de confianza. González Sanmamed (1995) sólo indica que se apoyó en una estructura factorial de tres factores: varianza empleada, proporción varianza y proporción acumulada.

Respecto al nivel de análisis, Álvarez y Aguilar y Worbis (1992) y González Sanmamed (1995) fueron analizando en forma aislada cada variable que identificaron en sus estudios; así, sus análisis fueron univariados.

Abraira Fernández (1995), que reportó haber obtenido un nivel de confianza del 95 por ciento, hizo un análisis bivariado. Escribano González (1994) realizó un ejercicio exhaustivo de confrontación de variables en forma simultánea, por lo que su trabajo fue multivariado.

Otros trabajos omiten explicitar la forma en que analizaron la información (Beleña, 1998; Buendía Eisman *et al.* 1999; Loredó Enríquez y Valenzuela Silerio, 1997; Medina Rivilla y Rodríguez Marcos, 1995; Mokhtari, 1996).

7.8 Algunos hallazgos. Es interesante presentar los resultados de algunas investigaciones para advertir la construcción de nuevos conocimientos. En este

caso, apreciar los conocimientos que sobre evaluación de aprendizajes adquieren los estudiantes en las escuelas de formación inicial para el magisterio.

Respecto a los hallazgos, debido a que los estudios que se examinaron son preferentemente de índole descriptivo, las variables que se enuncian muestran una cualidad de relación. Así, por ejemplo, se ha encontrado que la forma de evaluar que se aplica a los estudiantes condiciona el método de estudio.

Abraira Fernández (1995) muestra que la evaluación formativa ayuda a los alumnos a mejorar su método de estudio de matemáticas; los objetivos de evaluación se convierten en objetivos de aprendizaje, el enfoque y método de evaluación condicionan el método de estudio.

La obligación de tener dudas diariamente permite que los alumnos acudan a la escuela con un estudio previo del contenido a tratarse. De este modo, el estudio posterior es más ameno y gratificante porque se poseen los conocimientos previos necesarios. Escribano González (1994) localizó que los estudiantes para profesores carecen de esquemas definidos de orientación cognitiva, advierte una ausencia de selección en la aplicación de los componentes de los procesos instructivos y una desarticulación entre la posición que se menciona y la que realmente se practica. En ellos prevalece el proceso instructivo cognitivo de Piaget pero el más practicado es el de los organizadores previos de Ausubel.

Sin embargo, parece que los estudiantes adquieren con alguna facilidad el dominio de ciertas técnicas de evaluación que están innovándose en el campo de los aprendizajes. Este es un hallazgo en la investigación de Mokhtari, Yellin, Bull, y Montgomery (1996), al señalar que los estudiantes logran conocer la naturaleza, los propósitos y los beneficios que representa el uso de la evaluación por portafolio como una manera de evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Además, esta forma crea la oportunidad de involucrar al propio estudiante en la dirección, registro y evaluación de su propio aprendizaje, puede influir positivamente en las creencias y actitudes de los propios estudiantes hacia la forma de evaluar.

Por otra parte, otros estudios que han explorado las perspectivas de los profesores que se encuentran preparando en el ámbito de posgrados, encontraron

que ellos conceden mayor importancia al dominio de la materia, la preparación y organización de la clase; claridad y actualización de la información (competencias profesionales); con menor puntuación, señalaron los aspectos de atención y comunicación con los alumnos. Resulta curioso que hayan localizado que con menor frecuencia los profesores manifiestan asignar tan poca importancia a aspectos como la presentación del programa de la asignatura, la especificación de la bibliografía del curso, el manejo del grupo, la presentación de los criterios de evaluación y retroalimentación de los alumnos. (Loredo Enríquez y Valenzuela Silerio, 1997). González Sanmamed (1995), al hacer una correlación de las variables, encontró que la práctica pedagógica es la mejor vía para asegurarse de la preparación de los profesores. Señala que se aprende a ser profesor siendo profesor, que una práctica repetida conduce a una rutina y no toda experiencia es beneficiosa para una formación adecuada.

Siguiendo en esta línea de mencionar los resultados obtenidos en las investigaciones con los estudiantes, Álvarez y Aguilar y Worbis (1992) localizaron que las habilidades que mostraron los estudiantes con más frecuencia fueron la inducción comunicación, la variación y la de estímulo-integración. Mientras que las habilidades de reforzamiento y formulación de preguntas fueron las menos practicadas. Por lo anterior, estos investigadores concluyeron que no existe ninguna relación entre las habilidades docentes del programa de microenseñanza y el aprovechamiento escolar de los grupos de estudio. Otros investigadores (Escribano González, 1994; Medina Rivilla y Rodríguez Marcos, 1995) al reportar los hallazgos que encontraron al indagar a los profesores mencionan que éstos no muestran una congruencia entre su pensamiento expresado y lo que realizan en su práctica. No existen entre los profesores procesos instructivos de orientación cognitivos estructurados, y por ello no evalúan sistemáticamente. Se guían más bien por formas que les ha provisto la práctica misma. Otro aspecto que encontraron fue que los profesores prefieren evaluar los contenidos que los estudiantes adquieren sobre matemáticas o de la lengua y al resto de contenidos no les conceden importancia al momento de la evaluación. Asimismo, localizaron

que no obstante la práctica de los maestros otorga importancia a la enseñanza y a la evaluación de los contenidos conceptuales, la mayoría de los profesores no diagnostican sistemáticamente las concepciones previas de los alumnos para trabajar con ellos.

Por su parte, Buendía Eisman *et al.*, (1999) localizaron que los profesores manifiestan la necesidad de formación tanto en aspectos teóricos como en construcción de instrumentos y procedimientos de evaluación. Los cambios experimentados en la evaluación la atribuyen a su evolución personal desde la propia práctica, aunque no se descarta la exigencia de la administración y las oportunidades de cursos ofrecidos.

7.9 Sugerencias para futuras investigaciones. Este renglón es sumamente útil porque advierte a la comunidad investigativa sobre algunas líneas que quedan pendientes de ser indagadas; que bien pueden referirse a los mismos objetos investigados o a otros que guarden cierta relación. Pueden sugerir el planteamiento de estudios similares donde se contemplen algunas variantes con respecto a los ya realizados o bien del estudio de ellos se pueden derivar otros.

Asimismo, este apartado permite apreciar las sugerencias para encauzar de manera más apropiada y con fundamento la práctica educativa. Es decir, se constituyen en una herramienta donde los profesores pueden acudir para orientar su práctica cotidiana.

Sin embargo, pese a toda esa importancia, en los estudios analizados permea la idea generalizada de omitir esta información. Únicamente dos estudios explicitan claramente estos aspectos. Álvarez y Aguilar y Worbis (1992), debido a que su información consideró una muestra muy reducida de sujetos, sugiere la posibilidad de nuevos estudios que indaguen las habilidades de los estudiantes para profesores de microenseñanza, donde se incluyan muestras más grandes.

Por su parte, Escribano González (1994) apunta la necesidad de realizar otros estudios que observen las conductas del profesor cuando enseña a los niños. Estudios que consideren la parte inductiva.

Esta revisión a la literatura y la fundamentación teórica permitió diseñar el siguiente capítulo que es la fase metodológica donde se describe el acercamiento al campo empírico.

CAPÍTULO III

ESTRATEGIAS PARA IDENTIFICAR LOS CONOCIMIENTOS SOBRE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

En este apartado que corresponde al diseño metodológico, se hace una descripción general de la forma como se fue configurando la parte empírica, la operacionalización de la variable, la selección de la muestra invitada, la aceptante y la productora de información, así como la caracterización de los sujetos; se añade la técnica para la obtención de la información y la explicación detallada de la elaboración del instrumento que se utilizó para obtener la información.

1. Descripción general de la investigación

Esta investigación se planteó como objetivo central identificar los conocimientos teóricos y metodológicos que sobre evaluación de aprendizajes adquieren los estudiantes al finalizar las actividades escolarizadas que contemplan los planes de estudio vigentes en las escuelas Normales, y con base en la clasificación hecha por Hernández Sampieri (1998), es un estudio que se sitúa en el campo de la investigación descriptiva, porque únicamente indagó las incidencias y valores que manifiesta la variable conocimientos sobre evaluación y averiguó su manifestación e interrelación en un momento dado, es decir, este estudio no trató de encontrar causas del fenómeno ni hacer proyecciones a la población. Además,

por su dimensión temporal es un estudio transversal, porque la recogida de los datos se hizo en un solo momento, en un tiempo único.

La investigación se abordó desde la perspectiva de la teoría de la evaluación, concebida como el conjunto de conceptos y herramientas que permiten estimar o valorar cualquier fenómeno educativo. La apreciación de manifestaciones en distintos tiempos, bajo distintos criterios y por varios agentes. En la teoría de la evaluación por su naturaleza de buscar evidencias para emitir juicios, ha incluido una variedad de técnicas e instrumentos para la obtención de las evidencias evaluables. De ahí lo indispensable que resulta para cualquier docente que intervenga en la práctica pedagógica, a efecto de realizar con propiedad la valoración de los aprendizajes de los escolares. En ella se localizaron los aspectos conceptuales y metodológicos, los cuales se contrastaron con los contenidos curriculares de las propuestas de educación Primaria y Normal, así como con las formas de evaluación que señalaron otros cursos de los currícula de educación Normal, y con el contenido de los Acuerdos número 200 y 261 (SEP, 1994 y 1999c), así como con las Normas de Control Escolar, que regularon administrativamente la valoración de los aprendizajes en los dos ámbitos de preparación.

2. Sujetos de estudio

El primer momento de la selección de la muestra fue la revisión de los distintos planes de estudios de la licenciatura en educación primaria vigentes en las escuelas Normales. En esta revisión se localizó que los planes de 1984 y 1997, prescriben en el 7º y en el 6º semestre respectivamente, un curso de evaluación educativa, determinando de esta manera que estos sujetos eran los más indicados para contrastar la prescripción curricular con lo que finalmente adquieren los estudiantes en esta materia.

Sin embargo, en un afán de exploración diagnóstica y de establecer una comparación global de los saberes acerca de evaluación que poseen los sujetos antes y después de cursar el curso de evaluación educativa, considerando la posibilidad de adquisición de ciertos conocimientos de evaluación de aprendizajes durante la trayectoria estudiantil, se determinó incluir en la muestra invitada además de los estudiantes del 6º y 7º semestres, a alumnos del 4º semestre, los cuales aún no revisaron el curso de evaluación educativa.

La información resultante sirvió para hacer un análisis comparativo entre estos dos estadios de los sujetos.

La muestra aceptante se integró por todos y cada uno de los estudiantes adscritos en las escuelas Normales "J. Guadalupe Aguilera" del municipio de Canatlán y "Carlos A. Carrillo" de Santa María del Oro, Durango. En el estado de Zacatecas las escuelas Normales "Profesor Rafael Ramírez", de Nieves y la "General Matías Ramos" de San Marcos, municipio de Loreto, que durante el ciclo escolar 1999-2000 de acuerdo con los planes de estudio vigentes se hallaron en las circunstancias descritas anteriormente. Fueron en total 14 grupos escolares, nueve cursaron el 7º semestre de la licenciatura en educación primaria con el plan de estudios de 1984, otros cinco, cursaron el 6º semestre y uno más el 4º semestre del plan de estudios de 1997. Estos datos revelan que el 72 por ciento de los estudiantes procedían del plan de estudios 1984 y el resto del plan 1997.

Las escuelas de Nieves y Santa María del Oro contaron únicamente con un grupo escolar en cada plan de estudios. Los grupos en estas escuelas además de la de San Marcos, Zacatecas, estuvieron constituidos por estudiantes de ambos sexos. Los grupos de los semestres estudiados estuvieron integrados por 25 alumnos en promedio. Un caso atípico en la conformación de estas escuelas Normales fue "Aguilera" que durante el periodo de esta investigación sólo contó en las filas estudiantiles con varones. Este dato aunado al de las otras tres instituciones hizo que los varones predominaran sobre las mujeres representando un 77 por ciento. La escuela que tuvo en sus filas estudiantiles la mayor cifra de mujeres fue Santa María del Oro, con 13.

La tabla 2 distribuye los sujetos en cada uno de los grupos de las escuelas Normales incluidas en este estudio.

Las edades de los alumnos en ambas licenciaturas de las cuatro escuelas oscilaron entre los 18 y los 25 años.

Tabla 2 Distribución de alumnos en cada uno de los grupos por escuelas Normales

<i>Escuelas Normales</i>	<i>Grupo escolar</i>				<i>Total</i>
	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	
Aguilera	39	30	36	20	125
San Marcos	24	33	29	31	117
Nieves	43	-	-	-	43
Santa María del Oro	32	-	-	-	32
<i>Total</i>	<i>138</i>	<i>63</i>	<i>65</i>	<i>51</i>	<i>317</i>

Respecto a la procedencia académica de los estudiantes, el 40 por ciento de la muestra cursaron como antecedente de la preparación magisterial el bachillerato general, otro 36 por ciento bachillerato de tipo agrícola, en alguno de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario; el 12 por ciento técnico industrial; el 8.5 por ciento bachillerato pedagógico y el resto hicieron un bachillerato para ingresar a carreras profesionales que imparten las universidades. La tabla 3 señala la distribución de los alumnos de acuerdo al bachillerato de procedencia.

Tabla 3 Distribución de alumnos de acuerdo al bachillerato de procedencia por escuelas

<i>Escuelas Normales</i>	<i>Bachillerato de procedencia</i>					<i>Total</i>
	<i>General</i>	<i>Cbta</i>	<i>Cbtis</i>	<i>Pedagógico</i>	<i>Preparatoria</i>	
Santa María del Oro	18	10	3	1	-	32
Aguilera	38	59	12	12	4	125
Nieves	11	17	4	8	3	43
San Marcos	60	27	18	6	6	117
<i>Total</i>	<i>127</i>	<i>113</i>	<i>37</i>	<i>27</i>	<i>13</i>	<i>317</i>

De lo anterior resulta notable el bajo porcentaje de alumnos que acuden a estas escuelas Normales habiendo cursado bachillerato pedagógico, que constituye el precedente más apropiado para cursar la carrera del magisterio. Esta

circunstancia permitió suponer, por una parte, la reducida vocación magisterial, y confirmar la difícil situación de exponerse a los efectos del adelgazamiento por parte de la Secretaría de Educación Pública para la producción de profesores, lo que se ha expresado en la sustitución del bachillerato pedagógico en un bachillerato de tipo general, agrícola o industrial en las instituciones que lo habían impartido. También llama la atención para hacer una revisión de los criterios de selección para el ingreso a las escuelas Normales en estas regiones sobre todo con miras a garantizar una más apropiada vocación magisterial de quienes ingresan a estas instituciones. A este respecto las autoridades de dos escuelas justificaron el hecho, señalando que esto se debió a las políticas del Estado que restringió las posibilidades de cursar el bachillerato pedagógico en las instituciones que lo impartían y modificaron los currícula para ofrecer el bachillerato general con lo cual se facilita el ingreso a distintas carreras profesionales. Este fue el caso de una escuela ubicada en la región de Villa Unión en el municipio de Poanas, Durango, institución que anualmente provee de un elevado porcentaje de estudiantes a la escuela Normal de Aguilera.

Otro detalle que entró a la caracterización de la muestra motivo de estudio es que la mayoría permanecieron solteros, y fue incluso para el caso de la escuela Normal de Nieves, un requisito de permanencia legal dentro de las filas estudiantiles. La escuela Normal de Aguilera, a diferencia de las otras tres, captó alumnos cuyo estado civil eran ya casados, lo cual significó para éstos, afrontar una doble responsabilidad: ser estudiantes y el compromiso de compartir con la pareja o incluso con los hijos, aunque vale decir que las cifras de quienes estuvieron en esta posición fueron reducidas, ya que al sumar el número de sujetos de los dos planes de estudios sólo alcanzaron el 3.4 por ciento. De cualquier manera, el cursar estudios de este nivel posiblemente les representó alguna preocupación adicional.

La mayoría de los estudiantes recibieron de la Secretaría de Educación en cada uno de sus estados, el beneficio de una beca para continuar su preparación magisterial y además todos habitaron en la comunidad donde se localizan las

escuelas. Los establecimientos de "Aguilera" y "Matías Ramos" funcionaron como internados, ofreciendo instalaciones y equipo para los estudiantes, por lo que los estudiantes recibieron un apoyo adicional en víveres y otros enseres. La beca consistió en proporcionarles alimentación, hospedaje, partidas para recreación, ropa y derecho de transporte para las prácticas docentes. Todos estos estímulos les fueron entregados en sus internados.

Por lo que toca a los profesores, casi todos radicaron en la comunidad donde se localizaron las escuelas, excepto varios que laboraron en la escuela de "Aguilera" que viajaron diariamente a su lugar de trabajo. Su perfil académico fue en general de nivel superior, a excepción de 12 casos de un universo de 108 que para el ciclo escolar 1999-2000, sólo habían concluido la escuela Normal básica de cuatro años. La mayoría cursaron estudios de especialidad en alguna escuela Normal superior y otros se encuentran cursando o han concluido estudios de maestría en educación. De este universo el 70 por ciento desempeñaron la docencia, el 20 por ciento comisionados a actividades de investigación y el resto ninguna de las anteriores en virtud de hallarse incapacitados para hacerlo por motivos de salud o gozaban de ciertas licencias.

3. Contextos escolares

3.1 Ámbito interno. Las escuelas Normales de Nieves y Santa María del Oro son instituciones que nacieron en la década de los setenta del siglo XX como Normales Experimentales con lo cual se buscaba formar profesores bajo tres líneas básicas de trabajo: área científico-humanística, formación física, artística y tecnológica y el área de formación profesional específica. Sobre todo se insistía en vincular la preparación académica con la práctica de las actividades de producción agropecuaria. Por ello fue indispensable para su creación, el contar un terreno laboral donde se realizarían las prácticas agrícolas. Así estas instituciones se

ubicaron en regiones rurales donde la Secretaría de Educación proyectaba convertir en semilleros de profesores rurales con profundo arraigo en esas comunidades para resolver el déficit en la cobertura de la educación primaria. Aunque cabe aclarar que después de algunos años de su creación, la escuela Normal de Santa María del Oro dejó de ostentar la modalidad de Experimental, al ser elevada su comunidad al rango urbano. Por lo que toca a la de Nieves, continúa con esa denominación y ha encaminado sus actividades bajo principios filosóficos y sociales de apoyo y servicio irrestricto a la comunidad. En ese tenor, la organización de esta escuela se hizo en torno a un ambiente democrático donde imperó el consenso de la colectividad sobre los intereses particulares.

Los maestros y los alumnos gozaron de los mismos derechos y obligaciones en el cumplimiento de su propio rol o función determinada. Desde el director hasta el más modesto asistente de servicios pasando por los alumnos, realizaron idénticas actividades y cumplieron tareas de carácter académico, físico y manual.

Al inicio del ciclo escolar 1999-2000, los maestros se reunieron en academia para planear las clases, seleccionaron metodologías, diseñaron y elaboraron los recursos didácticos; programaron los concursos, las prácticas docentes y todas las demás actividades que se desarrollaron durante el ciclo escolar.

Paralelamente a esas tareas, se realizaron otras en las que tomaron parte los alumnos, y por el procedimiento de elección democrática, se integraron los organismos que rigieron la vida interna de la institución: consejo escolar, comisión administrativa, comité de honor y justicia, comité de deportes, comité de higiene, y comité de acción social. Además se eligió la asesoría de la banda de guerra, los jefes de grupo (con duración transitoria de un mes) y la directiva de la sociedad de estudiantes. En otro momento se integró la directiva de la sociedad de padres de familia, que funcionó en coordinación con la comunidad educativa con el objeto de realizar acciones de mejoramiento material y social de la escuela.

La formación de hábitos académicos y de otra índole, así como una conducta decorosa por parte de la comunidad educativa fue una exigencia y práctica cotidiana. Para su control, se sujetó todo miembro de ella, tanto interna como fuera del edificio escolar, a un código disciplinario. El código fue elaborado en forma democrática por toda la comunidad en asamblea general y contempló sanciones para faltas a clase, retardos, el incumplimiento de tareas, etc. El funcionamiento de este reglamento interno es práctica funcional, de modo que si en algún momento un estudiante o profesor llegara a perder los cien puntos simbólicos que es el crédito que se otorga al inicio de año de los que debe conservar algunos para continuar en la comunidad educativa, y los llegara a perder, automáticamente deja de ser parte de la misma.

En todas las actividades encaminadas a la formación de los docentes en esta escuela Normal de Nieves, se hizo énfasis en la mística de servicio y el arraigo que deben tener en las comunidades del medio rural específicamente en el semidesierto zacatecano; además, se les preparó con fin de que impulsaran el mejoramiento de las comunidades en cuanto a la economía, la salud, el hogar, la vida cultural, y para que promovieran las actividades artísticas, deportivas y de recreación.

Las escuelas Normales de Nieves, Aguilera y San Marcos adoptaron un horario de trabajo académico de lunes a viernes con el turno discontinuo, mientras que la escuela de Santa María del Oro funcionó con un solo turno de 7:00 a 15:00 horas. La de Nieves trabajó además el día sábado con horario de 8:00 a 12:00 horas.

Las cuatro escuelas Normales incluidas en esta muestra, contaron con los espacios físicos necesarios y funcionales para las actividades académicas, deportivas, culturales y de producción agropecuaria.

Con relación a las instalaciones escolares, estas instituciones cuentan con aulas escolares, dirección, oficina de control escolar, laboratorios de investigación equipados con bibliotecas con un acervo importante que incluyen obras básicas de pedagogía, psicología, filosofía, historia de la educación y obras de referencia,

además de algunas revistas sobre tópicos de educación. Tienen salas de cómputo, sala de proyecciones y equipo para la recepción de la señal EDUSAT, salas de usos múltiples, laboratorio de físico química, salas de maestros, departamentos de psicopedagogía, talleres básicos, salas de danza, sanitarios, bodegas, teatros. En el caso de Nieves y San Marcos, contaron con granjas para el cultivo y producción de varias especies agrícolas y ganaderas.

Los profesores mostraron en cada una de las escuelas, la disposición por atender sus grupos escolares y la expectativa de hacer su mejor esfuerzo en beneficio de la formación de los nuevos profesionistas.

Las escuelas Normales “J. Guadalupe Aguilera” y “Gral. Matías Ramos” son instituciones que nacieron como Centrales Campesinas, antes del año de 1933¹⁰ y aunque posteriormente funcionaron como Regionales Agrícolas, a partir del año de 1958 trabajan como escuelas Normales Rurales con un sistema de internado para alumnos becarios de la institución. Esta última a diferencia de la de “Aguilera” recientemente ha admitido en sus filas estudiantiles la inclusión de las mujeres, siendo en la actualidad mixta.

Su organización giró en torno a un organigrama de funciones, según un árbol descendente que iniciaba de la dirección, la cual recibió la asesoría del consejo académico y el comité de planeación, y éstos a su vez, fueron encabezados por la subdirección académica y la subdirección administrativa respectivamente (figura 1). Las anteriores agruparon el colegio de maestros, las academias, la comisión de servicio social, el área de investigación, área de docencia, la coordinación general de proyectos académicos, los departamentos de personal, financieros y materiales, así como los proyectos del sector agropecuario, asistenciales y de mantenimiento.

Existió también en cada una de ellas un consejo estudiantil cuyos dirigentes fueron electos en forma democrática y su objetivo es estudiar e idear soluciones a la problemática e iniciativas de sus representados y además para consensar

¹⁰ La Escuela Normal de “Aguilera” fue creada el año de 1926 y la “Gral. Matías Ramos” surge como tal el año de 1933.

acuerdos de comunicación y relaciones con estudiantes de otras escuelas Normales del país en un propósito de integración federada.

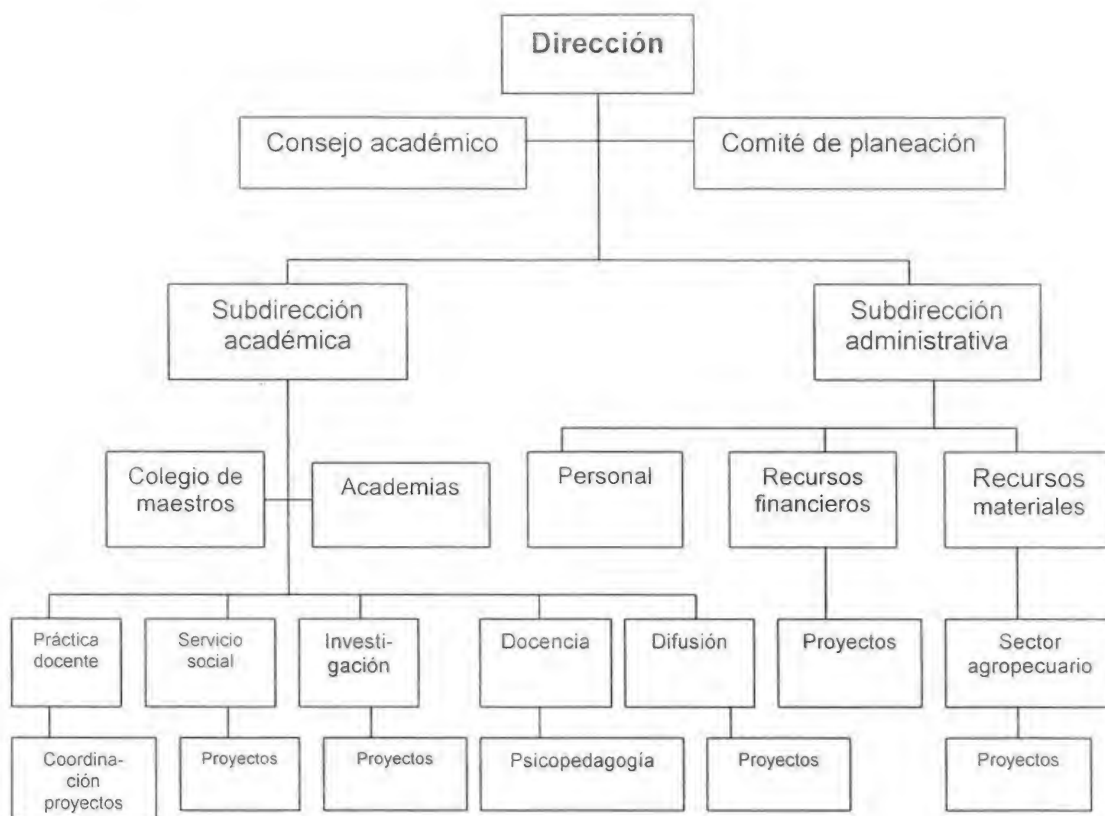


Figura 1 Diagrama de organización de las escuelas Normales

Los estudiantes de acuerdo con los currícula realizaron sus prácticas docentes en distintas escuelas primarias de los estados donde se ubicaban cada una, abarcando la diversidad de regiones. Es decir, en forma rotativa los estudiantes se entrenaron como profesores en escuelas de organización completa, bidocente, unitaria dentro del medio urbano, rural e indígena. Esta modalidad posiblemente les permitió tener mayor acercamiento a la realidad socioeducativa de los diversos contextos, experiencias pedagógicas que seguramente serán valiosas para afirmar académica y profesionalmente la vocación magisterial.

Municipios como Pueblo Nuevo, Mezquital, Cuencamé, Poanas, Ocampo, Indé y Guanaceví son algunos ejemplos en el estado de Durango. Y en el estado de Zacatecas acudieron a localidades de los municipios de Pinos, Loreto, Luis Moya, Nieves, Sombrerete y Río Grande.

Un aspecto relevante es que en las escuelas de San Marcos, Aguilera y Santa María del Oro sólo el personal de servicios asistenciales realizó las tareas del mantenimiento general de la escuela así como para la atención de los cultivos agrícolas que se desarrollaron en las parcelas escolares, mientras que en la de Nieves, todas estas tareas las realiza toda la comunidad escolar. Alumnos, maestros, directivos, personal administrativo y asistencial colaboran para conservar en óptimas condiciones todas las instalaciones educativas de la institución y realizan labores de producción agropecuaria. Estas acciones las realiza la comunidad educativa en horarios extra clase y sobre todo durante los días sábados y domingos.

3.1 Ámbito Externo. Las cuatro escuelas Normales conservaron una estrecha relación con las comunidades en que se hallan ubicadas además de las circunvecinas, esto se manifestó en la realización frecuente de eventos de carácter académico como concursos de lectura, oratoria, ortografía, declamación, elaboración de auxiliares didácticos, etc., a estos eventos se invitó a participar a la sociedad de las comunidades cercanas. Presentaron en diversos lugares y en distintas fechas, festivales artísticos y eventos tradicionales. Involucraron a los habitantes a participar conjuntamente con la escuela en encuentros deportivos y culturales. Y durante los periodos de prácticas pedagógicas, los estudiantes incorporaron a la población donde realizaron sus servicios en actividades sociales, de mejoramiento general y deportivas.

En fin, existió una interacción muy amplia entre escuela y comunidad tan tangible que hizo que las escuelas obtuvieran cierto prestigio e identidad allende sus fronteras. Las poblaciones vecinas sienten su presencia y reconocen su acción positiva.

Muchas son las actividades que alumnos de distintas generaciones en estas escuelas han promovido en la sociedad para lograr su desarrollo económico, social y cultural en un ambiente armónico.

Las manifestaciones que permitieron esa apreciación consistieron en la participación de escolares en eventos artísticos, deportivos y culturales que recrearon a la sociedad de estos lugares, sobre todo en ocasión de alguna celebración de esos sitios, se recurrió a la colaboración de la comunidad educativa, quien siempre estuvo dispuesta a participar.

Todos estos elementos favorecieron un ambiente propicio para las actividades académicas que permitieron apreciar los conocimientos que sobre evaluación asimilaron los estudiantes, porque existieron las condiciones adecuadas para su aprendizaje.

4. Operacionalización de la variable conocimientos sobre evaluación de aprendizajes

La definición operacional permitió la localización de las dimensiones e indicadores pertinentes y la transformación de éstos en ítemes, que pudieron plantearse.

La variable conocimientos según el concepto aquí utilizado, hace referencia al conjunto de saberes, habilidades y actitudes que se requieren para el ejercicio de una profesión determinada. Los saberes se refieren a la información de datos específicos y conocimientos de principios y métodos; las habilidades aluden a un saber cómo, es la dimensión aplicativa del conjunto de saberes; mientras que las actitudes son las disposiciones favorables hacia la construcción de una práctica profesional orientada por los saberes y las habilidades.

En este documento se indagan los conocimientos que sobre evaluación de aprendizajes conocen los estudiantes de las escuelas Normales.

La variable se dividió para su estudio en conocimientos teóricos entendidos como aquellos saberes conceptuales que comprenden definiciones de conceptos y planteamientos; y los conocimientos metodológicos que se definen como los procedimientos para la ejecución de la evaluación: las técnicas y los instrumentos.

Las dimensiones de la variable fueron: definiciones, tipología, técnicas, instrumentos y contenidos de los documentos normativos de evaluación, todo lo cual ya fue dilucidado en la parte de la fundamentación teórica. De ahí se desglosaron varias subdimensiones e indicadores, los cuales se transformaron en ítemes para configurar el cuestionario. La tabla 4 resume la operacionalización de la variable.

5. Técnica de recolección de datos

En la revisión hecha de la literatura, se encontró que las investigaciones Abraira Fernández (1995); Buendía Eisman *et al.* (1999); Escribano González, (1994); González Sanmamed (1995); Medina Rivilla y Rodríguez Marcos (1995), que abordan la evaluación de los aprendizajes han utilizado preferentemente, como técnica de obtención de la información los cuestionarios abiertos, cerrados, en forma de escalas, de aplicación individual y grupal; escalas de puntuación. Lo anterior dio la pauta para decidir que el cuestionario estructurado fue el más adecuado para este objeto de estudio.

6. Instrumento

Con base en la revisión a la literatura que trata de auscultar algún rasgo de los conocimientos, se tomó la determinación de indagar el fenómeno de los conocimientos sobre evaluación, mediante un cuestionario.

Tabla 4 Operacionalización de la variable conocimientos sobre evaluación de aprendizajes

<i>Dimensiones</i>	<i>Subdimensiones</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Ítemes</i>
Definiciones	Medición	Cómo se define ...	1
		Comprensión de ...	2
		Característica de ...	3
	Evaluación	Qué es la medición..	4
		Característica evaluación (objetividad)	5
		Aspectos fundamenta la validez eval.	6
		Comprensión de...	7
		Fase de la evaluación...	8
		Definición de evaluación...	9
Tipos / tiempo	Diagnóstica	Qué es la evaluación diagnóstica	10
		Momento en qué se realiza ...	11
		Para qué sirve ...	12
		Identificar la evaluación diagnóstica	13
	Continua	Qué es la evaluación continua	14
		Momento en qué se realiza ...	15
		Para qué sirve ...	16
		Comprensión de evaluación continua	17
	Sumaria	Qué es la evaluación	18
		Momento en qué se realiza ...	19
		Para qué sirve ...	20
		Comprensión de evaluación sumativa	21
Tipos / funciones	Formativa	Funciones de la evaluación	21
		Qué es la evaluación	22
		Para qué sirve...	23
	Sumativa	Comprensión de evaluación formativa	24
		Qué es la evaluación	25
		Para qué sirve	26
		Comprensión de evaluación sumativa	27
	Administrativa	En qué consiste ...	28
		Comprensión de...	29
	Psicológica	Para qué sirve...	30
		Comprensión de la evaluación...	31
Tipos / nomotética	Criterio	En qué consiste evaluación criterial	32
		Aspectos importantes eval. criterial	33
		Comprensión evaluación criterial	34
	Norma	En qué consiste evaluación	35
		Aspectos importantes	36
		Comprensión evaluación	37
Tipos / agentes	Coevaluación	En qué consiste	38
		Quiénes participan ..	39
		Comprensión de coevaluación	40
	Heteroevaluación	En qué consiste	41
		Quiénes participan ..	42
		Comprensión de heteroevaluación	43

<i>Dimensiones</i>	<i>Subdimensiones</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Ítemes</i>	
	Autoevaluación	En qué consiste	44	
		Quiénes participan ..	45	
		Comprensión de autoevaluación	46	
Tipos / fines	Acreditación	Fines generales de la evaluación	47	
		Qué es la acreditación...	48	
		Aspectos para calificar	49	
	Certificación	Qué es la certificación.....	50	
	Retroalimentación	En qué consiste	51	
	Regularización	Aplicación de la regularización	52	
	Titulación	Opciones de titulación	53	
	Revalidación	En qué consiste	54	
	Contenidos del plan de estudios	Lineamientos sobre evaluación	55	
		Determinación de criterios	56	
Reflexión sobre la evaluación		57		
Técnicas	Entrevista	Técnicas para la evaluación	71	
		Comprensión de aplicación	72	
		Uso de técnicas para evaluar	73	
	Sociometría	Identificación de la técnica	74	
		Observación	En qué consiste la observación	75
	De lápiz y papel	En qué consiste el cuestionario	76	
		Para apreciar los conocimientos	77	
	Coloquio	En qué consiste	78	
	Instrumentos	Características de pruebas	Criterio para elaborar pruebas	58
			Características de pruebas	59
Regla para elaborar pruebas			60	
Aspecto básico de los instrumentos			61	
Las pruebas como más realistas			62	
Mediciones para ser válidas			63	
Resultados de una prueba			64	
Consignas para pruebas			65	
Clasificación de pruebas			66	
Aspectos de las pruebas escritas			67	
Aspectos para aplicar pruebas			68	
Identificación de pruebas de ensayo			69	
Tendencias para evaluar			70	
Textos escritos		Instrumentos en el plan	79	
		Examen para registrar lo leído	80	
		Oral	81	
Ensayos		Identificación ensayo descriptivo	82	
		Identificación ensayo analítico	83	
		Identificación ensayo crítico	84	
		Reflexión para aplicación	85	

<i>Dimensiones</i>	<i>Subdimensiones</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Ítemes</i>
Instrumentos	Reportes lectura	Identificación de cuadros sinópticos	86
	Diario	Identificar	87
Documentos normativos para evaluar		Identificación del documento primaria	88
		Evaluación de prácticas docentes	89
		Normas control para aprovechamiento	90
		Aspectos a valorar conforme al doc.	91
		Normas para calificación final	92
		Identificación del documento Normales	93
		Escala de calificación en primaria	94
		Momentos de evaluación	95
		Formas de calificar educ. física, etc.	96
		Para asignar promedios	97
		Promoción conforme al doc. normativo	98
	Función principal que señala el doc.	99	
	Forma de concebir la evaluación	100	

Todos los estudios revisados han revelado que el cuestionario es el instrumento que garantiza la mayor precisión en la obtención de datos que exploran los conocimientos. Con este instrumento se evitan respuestas prescriptivas y superfluas.

Por eso inicialmente se buscó entre las distintas agencias que se dedican a elaborar test así como entre varios investigadores expertos de la temática en el mundo¹¹, conseguir un instrumento ya elaborado que tratara de explorar el presente objeto de estudio, también se hicieron gestiones para conseguir algunos exámenes de lápiz y papel que se hubieran aplicado a los estudiantes normalistas con la intención de verificar el aprendizaje de los contenidos de evaluación de los

¹¹ Por vía postal y electrónica durante el mes de agosto de 1999, se solicitó un instrumento que tratara de explorar algunos aspectos que contempla esta investigación. En esa ocasión se recurrió a instituciones que se dedican a elaborar test en los Estados Unidos de Norteamérica: Consulting Psychologists Press Inc y Houghton Mifflin Company. En el mismo sentido se hicieron gestiones con los doctores de nacionalidad española Leonor Buendía Eisman, Fuensanta Hernández Pina y Arturo de la Orden Hoz. En México se acudió a los doctores Felipe Tirado Segura, Mario Rueda Beltrán, Javier Loredo Enríquez y los maestros Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño e Iván Escalante Herrera. Se solicitó al Centro Nacional de Evaluación y a la Dirección General de Evaluación dependiente de la SEP.

aprendizajes en las escuelas Normales de México¹²; no obstante la búsqueda, no se localizó algún instrumento que pudiera adaptarse a esta investigación.

Ante tal circunstancia, hubo necesidad de elaborar un instrumento. El proceso de elaboración del cuestionario partió de la operacionalización de la variable en estudio.

Se destacaron los elementos conceptuales y metodológicos de la teoría de la evaluación de aprendizajes; los elementos que están contenidos en los planes de estudios vigentes de las escuelas Normales y las formas que se indican para evaluar a los mismos estudiantes en otras asignaturas, así como los contenidos de los documentos normativos que regulan la evaluación educativa tanto en educación primaria como Normal, es decir los Acuerdos 200, 261 y las normas de control escolar de estos niveles educativos.

Fue un instrumento altamente estructurado con cuatro categorías¹³ de respuesta y se procuró que los ítemes auscultaran en tres niveles de cognición que son los de conocimientos, de comprensión y de aplicación.

La elaboración del cuestionario exigió una rigurosidad en términos de temporalidad, claridad, precisión y consistencia; debido en gran parte a la presión de avanzar en el tiempo previsto en el cronograma de actividades y en términos de atención metodológica. Fue el resultado de múltiples discusiones y versiones, de una revisión crítica constante, tanto en términos de pertinencia de las preguntas como en torno a sus características de claridad y sencillez evitando la ambigüedad, sin perder de vista la opción de posibilitar una captura ordenada de la información en el paquete estadístico Statistical Package Social Science (SPSS). Enseguida se recurrió a los expertos de la evaluación para efectuar la validación por jueces, la cual atendió a dos principios básicos: validez teórica y juicio de experto.

¹² Se solicitaron a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio del Distrito Federal y a la Escuela Normal "General Matías Ramos" de San Marcos, municipio de Loreto, Zacatecas.

¹³ Las categorías son cada una de las opciones posibles de respuesta para cada ítem.

La validez teórica se comprobó mediante un proceso deductivo a partir de la literatura expuesta en el marco teórico del presente trabajo. Para esta validez de contenido, el investigador localizó los contactos de manera personal y por correo electrónico y les hizo llegar el instrumento en los tiempos y lugares a donde se encontró buena disposición y opiniones críticas hacia el trabajo. Fueron seis personas las que revisaron el cuestionario e hicieron sugerencias de formato y contenido así como una evaluación general del mismo¹⁴. Sobre todo, los expertos coincidieron en resaltar que un cuestionario estructurado con 100 ítemes, que es el caso, era demasiado extenso para ser resuelto por estudiantes futuros profesores en una jornada sin perder la motivación.

Por esta y otras razones, el instrumento se sometió al pilotaje con estudiantes normalistas que compartieron similar preparación académica a los que constituyeron la muestra. Se pidió a varios estudiantes de la Escuela Normal de Nieves, Zacatecas, que contestaran dicho cuestionario, la condición para ello fue que hubieran acreditado el curso de evaluación educativa prescrito en los currícula de estas instituciones. A partir de los comentarios recogidos de los expertos y de las respuestas de los estudiantes, se hicieron las modificaciones pertinentes, en dos sentidos. El primero, tuvo que ver con la forma, los cuestionamientos que se hicieron sobre la redacción y la claridad de los reactivos. El segundo de contenido, donde incluyó las sugerencias en cuanto a la pertinencia de las preguntas en relación con los indicadores derivados de las dimensiones de la variable así como las opciones que se presentaron para los ítemes. De esta forma se modificaron algunas ítemes que resultaron confusos o que utilizaban en su construcción algunos términos de difícil comprensión por parte de los examinados.

Se computó el tiempo de respuesta global del cuestionario que resultó ser en promedio para los 100 ítemes de 60 minutos. Respecto a la muestra, el pilotaje no la modificó toda vez que lo más laborioso fue el tiempo empleado en la

¹⁴ El cuestionario fue revisado por los maestros Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño, Iván Escalante, Juan José Rodríguez, Gerardo Cosain y los doctores Javier Loredó Enriquez y Leonor Buendía.

aplicación y no en el análisis de la información, ya que esta fase fue asistida con un *software* de cómputo.

Además, el cuestionario se sometió a un proceso de evaluación de un metacuestionario, donde también se revisaron aspectos de forma y contenido. Cabe indicar que el instrumento reunió más de un 85 por ciento de las condiciones necesarias de elaboración.

Los ítemes del cuestionario, en su totalidad, fueron cuestiones de hecho porque indagaron en el nivel consciente y superficial de los sujetos, tal como lo plantea García Ferrando (1986), porque sólo trataron de obtener información sobre datos comprobables referidos a los propios sujetos investigados, que se supone pudieron conocer.

También se consideraron los supuestos que Wolf (1989), señala para el caso de la aplicación de un cuestionario, los cuales consisten en que los sujetos investigados eran capaces de leer y responder a las preguntas o ítemes, disponían de la información para responder a las preguntas y tenían la voluntad de proporcionar la información con honestidad. De esta manera, el cuestionario fue elaborado con 100 ítemes y en su estructura de presentación en tres apartados: el objetivo que se pretende medir con el instrumento, las instrucciones y los ítemes que se exige de las definiciones, momentos, funciones, agentes, técnicas e instrumentos de la evaluación. Con la finalidad de reutilizar los instrumentos, al momento de la aplicación se proporcionó a los cuestionados una hoja donde concentraron sus respuestas. Esto permitió reunir en una sola hoja las respuestas de cada estudiante lo que facilitó su captura y análisis así como el diseño de la base de datos en la que se desplegaron los resultados obtenidos, permitiendo contar con la estructura general del expediente en el que se mantiene actualizado el desempeño de cada alumno. En dicha hoja se pidió además a cada examinado que registrara el bachillerato de donde procede, con el propósito clasificar los resultados; se advirtió sobre el anonimato de las respuestas y se agradeció la información.

La administración del instrumento a los estudiantes normalistas siguió una lógica de interacción mixta, como lo plantea Fox (1981), la cual tuvo las siguientes fases: 1) el investigador se reunió con los grupos para explicarles la investigación, se comentó a grandes rasgos el contenido del instrumento, también se aprovechó para motivar a los alumnos a que contestaran de la mejor manera el cuestionario buscando sensibilizarlos sobre lo valioso de vertir la información, 2) se les pidió que se apegaran estrictamente a las instrucciones 3) se les proporcionó el instrumento, 4) se consideró el tiempo prudente de respuesta al final del cual se recogieron los cuestionarios y, 5) se registraron algunos eventos importantes que se suscitaron al momento de la aplicación.

La aplicación del cuestionario se hizo en dos fases temporales durante el año 2000. La primera se realizó en el mes de febrero para indagar a los estudiantes que cursaron los semestres 4^o y 7^o y la segunda para los semestres 6^o en el mes de junio.

7. El acercamiento a los sujetos de la investigación

El trabajo de campo inició con la selección de las escuelas Normales que garantizaron las mayores posibilidades de colaboración para este trabajo. Otro aspecto que se consideró fue que se hallaran ubicadas lo más cercano posible a la Universidad Pedagógica de Durango, sede de este trabajo, a fin de que el desplazamiento hacia ellas implicara el menor costo y la optimización de los tiempos, dado que estos detalles corrieron totalmente por cuenta del investigador. Otro criterio de selección fue que brindaran las facilidades para esta indagación.

Con base en lo anterior, se seleccionaron las escuelas Normales de Aguilera y Santa María del Oro en el estado de Durango y en el de Zacatecas, la de Nieves y San Marcos; comenzando así las gestiones correspondientes para el acceso.

Inicialmente, en el mes de enero de 1999, se solicitó a las autoridades correspondientes, la autorización y algunos datos particulares de esas escuelas por vía postal pero ante la falta de respuesta, se optó por realizar una visita.

Al inicio del ciclo escolar 1999-2000, se trasladó el investigador a las escuelas seleccionadas, donde tras de exponer a las autoridades el propósito de la investigación, se obtuvo la autorización y algunos datos personales de los estudiantes, maestros y en general de cada escuela. Se tuvo una especie de entrevista directa con los estudiantes con la finalidad de ir creando un clima de confianza y seguridad para que colaboraran en la investigación.

Además se actualizaron los datos reportados en el ciclo anterior y se complementaron otros relativos a la contextualización general del medio en que se realizó este estudio.

Al aplicar el cuestionario en su primera fase se pudo apreciar una falta de cultura generalizada hacia la investigación educativa. En todas estas instituciones prevalecieron rasgos de desconocimiento sobre la naturaleza de la investigación educativa, los cuales se reflejaron en un hermetismo constante. Las escuelas Normales mostraron sistemáticamente un ambiente nebuloso ante la visita de personas ajenas a su comunidad. Y creció al conocer que serían objeto de una investigación, manifestando el temor de ser evidenciadas del trabajo que realizaban.

Los aspectos más notables de esas actitudes se apreciaron al momento de solicitar la anuencia para el ingreso personal a los grupos escolares para la aplicación del instrumento de investigación. Los profesores titulares de los grupos comentaban sobre la multitud de actividades programadas con los grupos incluidos en la muestra de investigación. Otras ocasiones no se localizaron los grupos en las escuelas debido a que de última hora decidieron no asistir a las aulas. Todo ello a pesar de que previo a la llegada a cada institución el investigador había conseguido la autorización y agendado la actividad académica; por estos motivos, en tres escuelas Normales la aplicación del instrumento sufrió retrasos de varias horas y días. En una de ellas, incluso la fecha de aplicación fue

postpuesta para otro día de una semana distinta, con el consiguiente traslado en segunda ocasión.

La organización interna de las escuelas Normales, teñidas de alto contenido de burocratismo con frecuencia emitieron incidentes que dificultaron e hicieron demorar el acceso.

Otras circunstancias al momento del trabajo de campo, fueron que pese a las estrategias de sensibilización emitidas por el investigador a los estudiantes para pedir su colaboración, algunos mostraron indiferencia y apatía limitándose a dar respuesta mecánica y sin sentido a los cuestionarios. Varios fueron los casos en que los estudiantes incurrieron en esta anomalía; sin embargo, debido a que en todos los casos la aplicación del instrumento fue en presencia del investigador, fue posible detectar oportunamente a los sujetos que hicieron esta práctica, procediendo inmediatamente a invalidar esos instrumentos y omitiéndose al momento de la captura y análisis correspondiente.

Durante la aplicación del instrumento a los sextos semestres de la licenciatura en educación primaria plan 1997, hubo que esperar a que los estudiantes además de que concluyeran el estudio del curso de planeación y evaluación de los aprendizajes, prescrito en el curriculum, retornaran a sus aulas después de las jornadas de prácticas pedagógicas que según el plan de estudios, también coincidieron en temporalidad con la finalización del curso citado líneas arriba y con la culminación del ciclo escolar.

En ese sentido, fue necesaria la perseverancia y acertividad del investigador para insistir en esas escuelas Normales hasta localizar un espacio donde se permitiese la aplicación del instrumento.

Otra situación que demoró la aplicación del cuestionario fue el surgimiento de un paro de labores por varios días en una de las escuelas Normales incluida en esta investigación.

8. Procedimientos estadísticos de análisis utilizados

Los datos fueron procesados en el paquete estadístico SPSS utilizando inicialmente herramientas de la estadística descriptiva como fueron tablas de frecuencias, la moda que representa la categoría con más frecuencia, la media aritmética que indica la suma de todas las calificaciones parciales divididas entre el total de las calificaciones tomadas en cuenta. Es de alguna manera una media estable.

La desviación estándar es otra de las medidas representativas de la estadística descriptiva que significa como su nombre lo indica la apreciación de la dispersión de los datos. Es la raíz cuadrada de la varianza, es similar a la media como el rango a la moda y como el rango semiintercuartílico a la mediana. Probablemente la desviación estándar es la medida de variación más ampliamente usada para describir con mayor exactitud la variabilidad de un conjunto de datos.

La desviación estándar se define como la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones alrededor de la media, elevadas al cuadrado, divididas entre el número de casos menos uno.

La correlación bivariada tiene la intención en este caso, de confrontar el comportamiento de pares de aspectos de la variable en estudio. Inicialmente se indagó la existencia de la asociación y posteriormente el grado y la tendencia de dirección.

A continuación se efectuaron pruebas de "t de student" para observar la ponderación de los resultados obtenidos.

Finalmente se aplicaron pruebas "F" para apreciar la diferenciación de medias de opinión según los grupos de clasificación que se establecieron, es decir los pertenecientes a planes de estudios, sexo de pertenencia de los estudiantes, escuela y bachillerato de procedencia.

A fin de presentar los resultados de manera que se aprecien con detalle los aspectos donde los sujetos obtuvieron mayores puntuaciones y los que tuvieron escasa representación, se ha elaborado el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DEL ACERCAMIENTO EMPÍRICO

Previo al tratamiento de la información se elaboró un plan de análisis mediante una codificación. Ésta consistió en asignar números tanto a algunas características de los sujetos que en forma de variables clasificatorias identificaron la muestra como las diferentes preguntas y respuestas del cuestionario que exploró los conocimientos sobre evaluación adquiridos por los estudiantes de las escuelas Normales.

El plan de análisis concentró inicialmente cinco variables clasificatorias que caracterizaron la muestra: planes de estudio, escuelas Normales, género de estudiantes, grupos escolares y tipos de bachilleratos cursados por los alumnos. Enseguida todos y cada uno de los ítems con sus categorías de respuesta del instrumento, a partir de lo cual se determinó el nivel de análisis y se fijaron los estadígrafos a calcular con el tratamiento estadístico.

De esta forma la variable conocimientos de evaluación se convirtió en 100 variables estadísticas¹⁵ y se procedió a efectuar el análisis univariado, es decir de todas y cada una de las variables en forma separada. Se calcularon distribuciones de frecuencias simples, porcentajes y otros estadísticos descriptivos.

A continuación se hizo el análisis bivariado (la combinación de dos variables en forma simultánea) para observar la asociación de los índices, utilizando tablas de contingencia y estadísticos para determinar la existencia, la fuerza y la

¹⁵ El cuestionario sobre los conocimientos de evaluación estuvo compuesto por 100 ítems, que al momento de su análisis estadístico se convirtieron en igual número de variables.

dirección de la asociación entre variables, mediante los coeficientes de correlación indicados para los distintos niveles de medición de las variables.

Además se obtuvieron diferencias de medias entre los aspectos de evaluación y algunos subgrupos de la muestra.

El análisis de la información fue auxiliado mediante el paquete estadístico Statistical Package Social Science (SPSS), versión 8 para *windows*.

1. Construcción de índices

A partir de la codificación se aglutinaron los ítemes para formar tres grupos de índices, los cuales dan cuenta pormenorizada de los aspectos teóricos y metodológicos de la evaluación adquiridos por los estudiantes. Un grupo correspondiente a las dimensiones de la variable en estudio, otro de los tres niveles de cognición que exploró el cuestionario y otro más relativo a la ubicación de los contenidos en cada plan de estudios (plan 1984, plan 1997, comunes en ambos y ajenos a ambos). En total fueron 13 índices. En la tabla 5 las filas indican los aspectos teóricos y metodológicos de la evaluación de aprendizajes (índices 1 al 5), las columnas los niveles de cognición en los que están planteados los ítemes (índices 6 al 8) y el índice 9 la medición global de la variable conocimientos de evaluación. Cada recuadro sombreado corresponde a un índice. Los números que aparecen al interior de las celdas corresponden a los ítemes.

Las respuestas correctas de los alumnos se tradujeron en puntuaciones dentro de un rango de cero a diez. Así, los valores de cada índice se obtuvieron con el cociente de la suma de los aciertos por diez entre el número de ítemes.

La tabla 6 agrupa los índices de acuerdo con los contenidos en los planes de estudios de la carrera de licenciatura en educación primaria. El índice 10 reúne los ítemes que coinciden únicamente con los contenidos del plan de estudios de

1984, mientras que el índice 11 sólo a los que correspondieron al plan de estudios 1997.

Tabla 5 Índices del conocimiento de la evaluación en tres niveles de cognición

<i>Dimensiones</i>	<i>Niveles de conocimiento</i>	<i>Conocer</i>	<i>Comprender</i>	<i>Aplicar</i>	<i>ÍNDICES</i>
Definiciones	1,3,4,5,6,8,9,10,11,	2,7			1
Tipos	12,14,16,18,19 21,22,23,25,28 32,33,35,36,38 39,41,42,44,45 47,48,49,50,51 52,53,54,55,57	13,17,24,27, 29,31,34,37, 40,43,46,56	15,20, 26,30		2
Técnicas	71,72,74,75,76 77,78,			73	3
Instrumentos	58,59,60,61,62 63,64,65,66,67 68,69,70,79,80 81,82,86,87	83,85		84	4
Documentos normativos	88,89,91,93,94 95,96,99,100	90,97,98		92	5
<i>ÍNDICES</i>		6	7	8	9

El índice 12 contiene casi al 90 por ciento del instrumento y denota que ambos currícula prescriben el estudio de los distintos aspectos teóricos y metodológicos de la evaluación integrados en el cuestionario. Y sólo el 3 por ciento de ítemes no se desprendieron de los contenidos curriculares de ambos planes de estudio, éstos fueron incluidos en el índice 13 y reflejan tendencias de la evaluación de aprendizajes en los programas de formación de profesores.

Al igual que en la tabla 5, los valores para cada índice se obtuvieron con el cociente de la suma de las respuestas correctas por diez entre el número de ítemes. En estos índices, que varían en un rango de cero al diez, el cero indica la ausencia del aspecto que representa el índice y el diez señala el nivel máximo que se puede alcanzar.

Tabla 6 Índices creados a partir de la distribución de ítemes en los planes de estudio

<i>Dimensiones</i>	<i>Sólo en plan 1984</i>	<i>Sólo en plan 1997</i>	<i>Comunes a ambos planes</i>	<i>Ajenos a ambos</i>
Definiciones	1,2,4,8,9		3,5,6,7,10,11	
Tipos	57	53,56	12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30,31,32,33,34,35,36,35,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52,54,55	30,31,
Técnicas			71,72,73,74,75,76,77,78	
Instrumentos			58,59,60,61,62,63,64,65,66,67,68,69,70,79,80,81,82,83,84,85,86,87	70
Documentos normativos			88,89,90,91,92,93,94,95,96,97,98,99,100	
ÍNDICES	10	11	12	13

2. Qué aprenden los estudiantes acerca de la evaluación de los aprendizajes

El análisis de los datos comenzó por explorar los ítemes en forma separada estableciendo los extremos, luego, siguiendo la misma lógica, se analizaron al interior de cada índice y posteriormente en forma global.

Después de analizar por separado cada uno de los ítemes, se establecieron relaciones entre éstos y se identificaron los más favorecidos en cada plan de estudios, por institución educativa, por grupo escolar, por el sexo al que pertenecieron los estudiantes y el tipo de bachillerato de donde procedieron.

Al momento de examinar los ítemes que fueron contestados correctamente, se pudo observar que los estudiantes normalistas, en conjunto, tienen una idea precisa de la definición de medición de los aprendizajes y saben que la evaluación en los documentos normativos y curriculares se prescribe como actividad sistemática que debe realizarse permanentemente, según quedó al descubierto

con el cómputo de ítemes que alcanzaron mayor frecuencia de respuestas correctas. Los ítemes que resultaron con menos aciertos fueron los relativos a la forma de interpretar los resultados al momento de evaluar con referencia a criterio y los aspectos que en la evaluación de los conocimientos contribuyen las aplicaciones de pruebas escritas, como el hecho de que permiten realizar un apropiado muestreo de los contenidos que se pretendan examinar. Otro aspecto que resultó con menores aciertos es el que se refiere a las clasificaciones de los exámenes tipo ensayos; en cada uno de estos dos ítemes los sujetos que contestaron correctamente no rebasaron el 25 por ciento. Por tanto, existe dificultad por parte de los estudiantes normalistas para identificar los aspectos metodológicos de la evaluación.

Estos resultados tienen semejanza con los hallazgos de Buendía Eisman *et al.* (1999) cuando señalan que en su investigación, la mayor parte de los encuestados manifestaron requerir preparación para elaborar sus propios instrumentos de evaluación (escalas de estimación, cuestionarios, registros de observaciones, diarios, etc.) y sobre todo la manera de interpretarlos. Es decir, existe un menor dominio sobre los elementos metodológicos para evaluar, circunstancia que es necesario corregir oportunamente en las instituciones de formación de profesores tal como lo convienen los sujetos de la investigación citada líneas arriba.

Una preparación oportuna y adecuada puede prevenir algunos errores o equivocaciones. En materia de las ciencias sociales, donde se trabaja con seres humanos, y particularmente en el terreno educativo, es importante extremar la preparación académica y profesional para evitar dañar a los estudiantes.

2.1 Lo que más se conoce de evaluación en cada una de las dimensiones.

Los ítemes se analizaron en cada uno de los índices del grupo de las dimensiones: definiciones, tipología, técnicas, instrumentos y contenidos de los documentos normativos. En cuanto a las definiciones fue posible establecer que los estudiantes tienen una idea precisa de la definición y comprensión de la

medición de los aprendizajes, en cada uno de estos aspectos el porcentaje de respuestas correctas superó el 84 por ciento; en contraste con lo anterior, se tiene dificultad para discriminar la evaluación diagnóstica toda vez que sólo el 29 por ciento de los alumnos lograron contestar correctamente a esta cuestión.

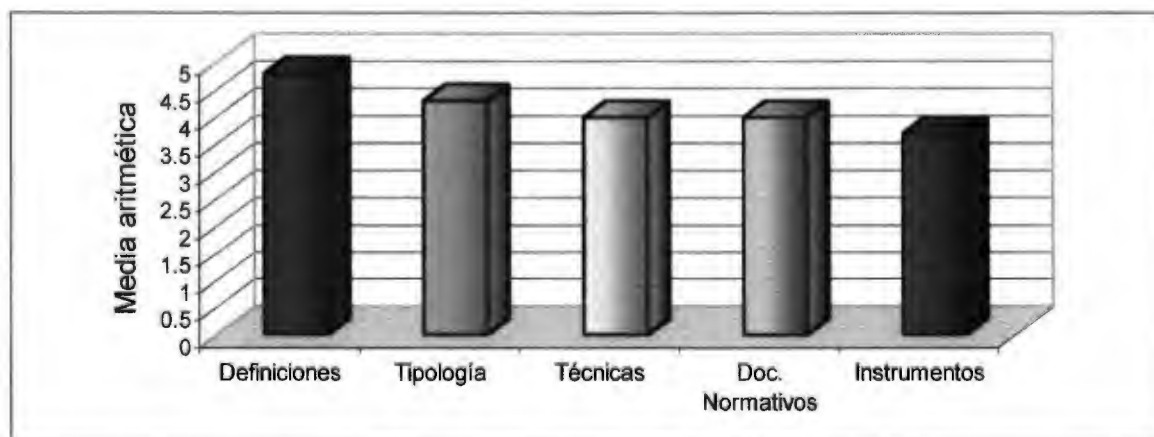
En el índice correspondiente a la tipología, los estudiantes mostraron conocer más lo relativo al momento en que se realiza la evaluación continua de los aprendizajes, el 60 por ciento contestaron correctamente. En el otro extremo, los estudiantes encontraron mayor dificultad para identificar la utilidad de la evaluación con referencia a criterio, en este caso las respuestas correctas sólo alcanzaron 25 por ciento.

En lo que toca al índice de técnicas, el aspecto que más dominan los estudiantes se refiere a las características de la entrevista al momento de evaluar, ya que la mitad de los cuestionados lograron responder acertadamente. En cambio, se tiene dificultad para definir la técnica de la observación para evaluar, en este caso únicamente el 32 por ciento contestó correctamente.

En lo correspondiente a los instrumentos, el 46 por ciento de los estudiantes conocen características y algunos fundamentos para elaborar pruebas escritas; sin embargo, parece paradójico que no se tenga idea precisa de los beneficios que representa la evaluación de los conocimientos mediante exámenes escritos, pues en este caso únicamente el 21 por ciento de la muestra en estudio respondió acertadamente.

En el índice que da cuenta de los contenidos de los documentos normativos, el 62 por ciento de los estudiantes tienen una concepción acertada de cómo se define la evaluación de los aprendizajes en los documentos normativos que la regulan, toda vez que este porcentaje respondió acertadamente a este ítem. Mientras que el ítem que representó mayor dificultad en este índice fue el poder identificar los aspectos que deben servir de base para emitir una calificación final a los alumnos de educación primaria, en este caso los sujetos que contestaron correctamente sólo alcanzaron el 28 por ciento.

Al comparar las dimensiones, se pudo apreciar que el conocimiento sobre las definiciones acerca de la evaluación alcanzó mayor puntuación con una media aritmética de 4.8, aunque vale indicar que el 77 por ciento de los sujetos obtuvieron en este índice puntuaciones menores que seis. Le siguió la dimensión correspondiente a la tipología de la evaluación con un 4.3 de media aritmética. En el otro extremo, los aspectos donde concurren menos sujetos acertadamente fueron en los contenidos relativos a las características y aplicación de los instrumentos para la evaluación, el promedio en este caso fue de 3.6 . La diferencia entre el índice mayor y menor fue 1.2 y se observa que las definiciones y la tipología están por encima del promedio global que fue de 4.2 . La gráfica 1 muestra el comportamiento de los sujetos en las dimensiones de evaluación.



Gráfica 1 Comportamiento de la adquisición de conocimientos de evaluación por aspectos

Con esto queda al descubierto el reducido conocimiento metodológico y técnico de la evaluación de aprendizajes, lo cual coincide con los hallazgos de Medina Rivilla y Rodríguez Marcos (1995), cuando señalan que la práctica de los maestros otorga mayor importancia a la enseñanza y la evaluación de los contenidos conceptuales; sin embargo, la mayoría no diagnostica sistemáticamente las concepciones previas de los alumnos para trabajar con ellos ni implementa la diversidad de instrumentos en la evaluación de los aprendizajes.

Es decir, se puede advertir que posiblemente los conocimientos para la evaluación se restringen al plano teórico y en menor grado al metodológico y

práctico. La tabla 7 indica la comparación de media aritmética y desviación estándar de cada una de las dimensiones.

Tabla 7 Media aritmética y desviación estándar de cada una de las dimensiones

<i>Aspecto</i>	<i>Media aritmética</i>	<i>Desviación estándar</i>
Definiciones de evaluación	4.8	1.5
Tipos de evaluación	4.3	1.7
Técnicas de evaluación	4.0	2.0
Documentos normativos	4.0	2.2
Instrumentos de evaluación	3.7	1.9
<i>Global</i>	4.2	1.3

Como se puede apreciar en la tabla 7 la dimensión que resultó más compacta fue la de las definiciones de evaluación, mientras que la mayor dispersión se observa en el conocimiento de los contenidos de los documentos normativos de evaluación. La diferencia entre ambas es de 0.7 .

2.2 Qué relación existe entre las dimensiones adquiridas por los estudiantes. Para completar la presentación de los resultados de los aspectos de evaluación adquiridos por estudiantes en las escuelas Normales, se consideró pertinente revisar la consistencia de las puntuaciones logradas por los alumnos en los diferentes índices. Para buscar la correlación entre las dimensiones se aplicó *r de Pearson*.

La tabla 8 destaca que todas las correlaciones fueron positivas, esto muestra una relación directa entre todos los componentes de los conocimientos de la evaluación, aunque varían en magnitud. Las dimensiones donde se registraron mayores correlaciones fueron tipología e instrumentos de evaluación ($r=0.631$); esto significa que a mayor conocimiento de la tipología, los estudiantes mostraron conocer más apropiadamente lo relativo a la construcción y aplicación de instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

El valor más bajo, y el único que estadísticamente no fue correlación, se registró en definiciones y documentos normativos de evaluación ($r=0.053$), lo cual significa que si los alumnos obtuvieron puntuaciones altas en definiciones no

siempre hubo coincidencia con puntuaciones altas en los contenidos de los documentos normativos de evaluación.

Tabla 8 Correlación entre aspectos teóricos y metodológicos de evaluación

	<i>Definiciones</i>	<i>Tipos</i>	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>
Tipos	.136*	-	-	-
Técnicas	.132*	.423**	-	-
Instrumentos	.112*	.631**	.505**	-
Documentos normativos	.053	.269**	.282**	.429**

* Correlación significativa.

** Correlación altamente significativa.

2.3 El nivel de conocimiento que más dominan los estudiantes respecto a la evaluación. En cuanto a los niveles de conocimiento, los alumnos en general demostraron un equilibrio en los tres planos, siendo el más alto el de aplicación con un promedio de 4.3; aunque un 84 por ciento de los estudiantes obtuvo puntuaciones menores que seis en este índice. Los datos de los niveles de conocimiento y comprensión resultaron más compactos con una desviación estándar de 1.4 y los más dispersos se localizaron en el nivel de aplicación (2.0). La tabla 9 amplía la información. Una posible explicación al fenómeno de la dispersión de este último índice es que fue formado por menos ítemes.

Tabla 9 Medidas que indican el comportamiento de los sujetos en los tres niveles de cognición

<i>Nivel de cognición</i>	<i>Media aritmética</i>	<i>Desviación estándar</i>
Aplicación	4.3	2.0
Comprensión	4.2	1.4
Conocimiento	4.1	1.4
<i>Promedio global</i>	4.2	1.3

Al comparar la correlación entre los niveles de cognición que dominan los estudiantes respecto al conocimiento de la evaluación, se pudo observar que el valor más alto de correlación se localizó en los niveles de conocimiento y comprensión (0.646), indicando que los estudiantes a medida que más conocen poseen mayor facilidad para comprender el fenómeno de la evaluación. La puntuación más baja se registró en comprensión y aplicación; aunque el valor estadísticamente significativo, se infiere que aun cuando algunos aspectos son

considerados comprendidos no siempre resultan fiables al momento de aplicarlos a situaciones concretas de evaluación.

Tabla 10 Correlación entre los niveles de conocimiento

<i>Nivel</i>	<i>Conocimiento</i>	<i>Comprensión</i>
Comprensión	.646**	-
Aplicación	.425**	.337**

**Correlación altamente significativa.

2.4 Los contenidos de los planes de estudio que más dominan los estudiantes. Al revisar los resultados obtenidos por los estudiantes normalistas en cada uno de los contenidos de los planes de estudios, se localizó que los del plan 1984 resultaron con mayor puntuación de media aritmética (5.3), pero el que presentó sus datos más dispersos fue el de 1997, con una desviación estándar de 3.4 . Las elevadas dispersiones encontradas en los resultados de los contenidos ajenos a ambos planes y los que fueron extractados únicamente del plan 1997 pueden deberse al reducido número de ítemes que conformaron estos índices, en comparación con el índice formado por los contenidos comunes a ambos planes que fue el que concentró la mayor cantidad de ítemes. Los valores de la moda en estos índices se movieron entre 5.0 y 2.8; siendo la diferencia de 2.2 .

Tabla 11 Media aritmética y desviación estándar por contenidos de los planes de estudios

<i>Contenidos curriculares</i>	<i>Media aritmética</i>	<i>Desviación estándar</i>
Sólo en plan de 1984	5.3	1.8
Comunes en ambos planes	4.2	1.4
Ajenos a ambos planes	4.1	2.8
Sólo en plan de 1997	4.0	3.4
<i>Promedio global</i>	4.2	1.3

Así, los datos de la tabla 11 permiten derivar que los estudiantes en general muestran equilibrio en el conocimiento de los contenidos que fueron comunes a ambos planes de estudios (1984 y 1997), los que fueron exclusivos del plan 1997 e incluso con aquellos que fueron ajenos a ambos planes, las medias aritméticas

son muy similares. Esto coincide con los hallazgos en la investigación de Medrano Samaniego (1994), cuando asevera que el conocimiento no sólo está subordinado al desarrollo de la persona sino que depende también de lo que se sabe o aprende fuera de las aulas escolares.

La adquisición de los conocimientos de evaluación pueden generarse durante toda la vida estudiantil a partir de las experiencias de como es evaluado en los ambientes escolares formales y también durante la actuación en la vida diaria, pero aún así es necesario cursar una asignatura con esta denominación que prepare sólidamente sobre los contenidos teóricos y metodológicos de la evaluación de los aprendizajes.

También puede encajar con lo que plantea Abraira Fernández (1995) al señalar que la evaluación ayuda a los alumnos a mejorar su método de estudio, cuando los objetivos de evaluación se convierten en objetivos de aprendizaje, de este modo el enfoque y método de evaluación condicionan el método de estudio.

La obligación de tener duda cada día hace que los alumnos vayan a clase diario con la materia ya tratada, comprendida en un grado aceptable. De este modo, el estudio posterior es más ameno y gratificante porque se poseen los conocimientos previos y en la medida que se evalúa se aprende.

Es posible que ciertos contenidos del instrumento que auscultó los conocimientos de evaluación de los aprendizajes hayan sido consolidados en los estudiantes normalistas a partir de la necesaria revisión de la literatura como parte de un proceso de formación académica y profesional para el magisterio.

Los contenidos de los planes de estudios mostraron correlaciones significativas sólo en tres casos (tabla 12). La correlación más alta se dio entre los índices relacionados con los contenidos ajenos y los comunes a ambos planes de estudios ($r=0.398$); esto significa que sí se aprende más en los cursos formales escolarizados, parece que también se aprenden con mayor facilidad los contenidos no previstos en el curriculum.

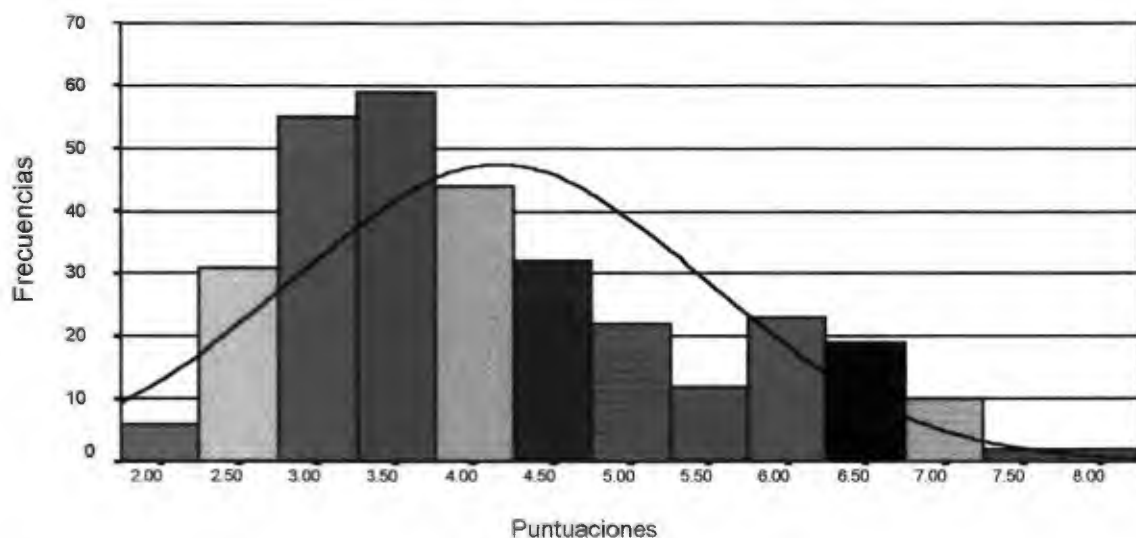
Tabla 12 Correlación entre contenidos curriculares

<i>Contenidos en planes estudio</i>	<i>Sólo en plan 1984</i>	<i>Sólo en plan 1997</i>	<i>Comunes a ambos planes</i>
Sólo en plan 1997	-.085	-	-
Comunes a ambos planes	.110	.294**	-
Ajenos en ambos planes	.156**	.057	.398**

*Correlación significativa.

**Correlación altamente significativa.

2.5 El conocimiento general de los estudiantes sobre evaluación de aprendizajes. El resultado global de los conocimientos sobre evaluación de aprendizajes en los 317 estudiantes es presentado con un promedio general de 4.2, registrándose un alumno con una puntuación máxima de 8.0 y, en el otro extremo, seis alumnos que obtuvieron puntuaciones entre 2.0 y 2.25, que en la gráfica se redondean a 2.0 . El valor de la mediana fue 3.8 y se registró una desviación estándar de 1.33 . La gráfica 2 muestra la distribución de las puntuaciones de los 317 estudiantes que fueron incluidos en esta investigación.



Gráfica 2 Comportamiento del conocimiento en evaluación de aprendizajes

A partir de los datos de la gráfica 2, se determinó que el 87 por ciento de los sujetos obtuvieron valores menores que seis, calificación que en el ámbito de educación formal se considera reprobatoria, aunque cabe aclarar que este

instrumento posiblemente no tuvo la suficiente confiabilidad como para poder establecer con precisión la reprobación de la mayor parte de la muestra.

Esta gráfica apunta que el valor del sesgo en el comportamiento general del aprovechamiento de los estudiantes en evaluación de aprendizajes fue de 0.70; como se advierte en la curva normal que tiene una tendencia ligeramente asimétrica negativa, concentrándose la mayor parte de los datos entre el rango de 2.5 y 5.0 . Del mismo modo, la curva muestra un apuntamiento de -0.39 que se ubica en el rango de lo mesocúrtico, es decir, ligeramente regular.

Estos resultados pueden asociarse a los hallazgos de González Sanmamed (1995), cuando apunta que los estudiantes que se preparan para profesores consideran que la "experiencia es el mejor profesor", señalando que el entrenamiento y la supervisión en el propio trabajo como las fuentes principales de conocimiento profesional. En menor medida sitúan como generador de conocimiento profesional la preparación en la materia específica y los cursos sobre metodología instruccional, ellos señalan que se aprende a ser profesor siendo profesor; aunque la autora indica que no toda experiencia es beneficiosa. Por ello hace hincapié en realizar una lectura crítica de la realidad como el mejor medio de superar el estancamiento y la autojustificación de las propias posiciones; pero que esto no es algo que deba dejarse al azar sino que debe constituirse como una práctica sistemática en los procesos de formación. También menciona que a través de los programas de formación se favorezca el diálogo teoría-práctica, de forma que mediante los distintos componentes del curriculum de formación se desarrolle la capacidad del futuro profesor de aprender a aprender, de construir mediante la experiencia que le ofrece el conocimiento profesional para el desempeño docente.

Hasta esta parte se trató la información estadísticamente mediante un análisis univariado; a continuación, siguiendo la misma lógica, se harán las operaciones correspondientes al análisis bivariado, es decir, se incorporarán las variables clasificatorias para observar los conocimientos adquiridos por los estudiantes de acuerdo con los aspectos que los caracterizaron.

3. Las relaciones entre los conocimientos de evaluación y las características de los estudiantes

A partir de esta parte se analizan algunos ítemes en cada una de las escuelas, y las dimensiones de mayor dominio en cada escuela Normal. Enseguida se buscan diferencias de medias del conocimiento de los estudiantes con respecto al género al que pertenecen, los grupos escolares y el bachillerato de procedencia. Finalmente se analizan los resultados globales.

El primer recuento permitió observar los ítemes en forma desagregada por escuelas Normales, con ello se estableció que los estudiantes de las cuatro escuelas Normales de la muestra obtuvieron mayores puntuaciones en el conocimiento y comprensión de la medición de los aprendizajes. Las proporciones de las respuestas en estos ítemes dividieron la muestra en dos grupos: el primero, compuesto por las escuelas de Santa María del Oro y San Marcos con 91 por ciento de respuestas correctas y el segundo las escuelas de Aguilera y Nieves con 70 por ciento de aciertos en estos aspectos. Además, los de Santa María del Oro saben identificar la evaluación en su fase continua. Sin embargo, un 70 por ciento de esta última escuela mostraron dificultad para identificar los instrumentos que señalan los planes de estudio de educación primaria para evaluar los aprendizajes, así como los aspectos que se deben considerar para tomar decisiones al momento de emitir las calificaciones finales a los alumnos.

Los estudiantes de las Normales de Aguilera y San Marcos desconocen más frecuentemente los aspectos que benefician las pruebas escritas; en este caso el porcentaje de respuestas correctas sólo alcanzó el 21 por ciento en ambos casos. Por su parte, los estudiantes de la escuela Normal de Nieves demostraron mayor desconocimiento en la utilidad que representa la evaluación con referencia al criterio¹⁶; otro desacierto en estos estudiantes fue la falta de dominio para identificar la técnica más apropiada para valorar los conocimientos adquiridos.

¹⁶ La interpretación de la evaluación con referencia a criterio consiste en comparar los resultados obtenidos por cada sujeto con el logro de los objetivos curriculares.

A partir de lo anterior, es posible inferir que para evaluar los aprendizajes se está desterrando la elaboración y aplicación de los exámenes escritos, con la consecuente pérdida de un muestreo equilibrado de los contenidos que se desean evaluar y atentando así contra la validez de la evaluación. Posiblemente ésta sea una tendencia en el Sistema Educativo Mexicano que pueda estar fundamentada en los currícula; lo cual en caso de confirmarse estaría siendo rezagada de acuerdo a las innovaciones que en materia evaluativa están operando en el mundo (cfr. Hernández Pina, 1999). Es decir, los sistemas educativos que experimentaron procedimientos distintos a los exámenes escritos y pruebas objetivas, están regresando a este mismo sistema, sobre todo al momento de evaluar los conocimientos. En ese sentido, los mismos profesores de educación básica aceptan, de acuerdo con la investigación de Buendía Eisman, *et al.* (1999), la aplicación de exámenes y pruebas objetivas para evaluar los aprendizajes de sus alumnos.

3.1 La relación entre los conocimientos adquiridos en cada una de las dimensiones y el grupo al que pertenecen los estudiantes. En este apartado se hace un análisis de los resultados sobre los conocimientos adquiridos por los estudiantes al interior de los distintos grupos de las escuelas de Aguilera y San Marcos que fueron las que presentaron más de un grupo en cada plan de estudios.

En la escuela de Aguilera los grupos "A","B","C" y "D" presentaron conocimientos similares en la dimensión de las definiciones de evaluación, es decir, en estos aspectos no existen diferencias entre los grupos¹⁷. En cambio, respecto al conocimiento de los aspectos de la tipología, las técnicas, los instrumentos y los contenidos de los documentos normativos existen diferencias significativas entre los grupos "A" con los "C" y "D"; y los grupos "A" y B son

¹⁷ Cabe aclarar que la escuela Normal de Aguilera presentó un grupo escolar en cada plan de estudios en cada plan de estudios, es decir, dos "A", dos "B", dos "C" y sólo el plan de estudios de 1997 tuvo un grupo "D".

similares, sus diferencias de acuerdo con la técnica “one way ANOVA”, no son significativas.

Así, el promedio global de la escuela de Aguilera fue de 4.3, quedando por encima de la media general de toda la muestra que fue de 4.2 . La tabla 13 compara las medias aritméticas reportadas en las dimensiones.

Tabla 13 Comparación de medias aritméticas de los grupos de la escuela Normal de Aguilera

<i>Grupo</i>	<i>Definición</i>	<i>Tipos</i>	<i>Documentos normativos</i>	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>
C	4.72	3.85	3.67	3.33	2.96
B	4.51	5.34	5.20	5.29	5.00
A	4.50	5.48	4.93	4.64	4.57
D	4.50	3.20	3.07	3.00	2.50
<i>Global</i>	4.56	4.61	4.33	4.16	3.88

En la escuela Normal de San Marcos los grupos no reportaron diferencias significativas en el conocimiento de las definiciones, las técnicas, los instrumentos y los documentos normativos de evaluación; sólo computaron diferencias entre sí en la tipología de la evaluación, donde el grupo “A” es superior a los grupos “B”, “C” y “D”. El promedio global en esta escuela fue 3.7, el cual queda por debajo de la media general de la muestra. La tabla 14 concentra las medias aritméticas de cada uno de los grupos de esta escuela por dimensiones.

Tabla 14 Comparación de medias aritméticas de los grupos de la escuela Normal de San Marcos

<i>Grupo</i>	<i>Definiciones</i>	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Tipos</i>	<i>Documentos normativos</i>
D	4.81	3.65	3.54	3.28	3.25
C	4.79	4.32	3.52	3.68	3.84
B	4.76	3.46	3.26	3.69	3.63
A	4.73	3.70	3.54	4.43	3.14
<i>Global</i>	4.77	3.78	3.46	3.73	3.48

3.2 La relación entre los niveles de conocimiento y los grupos escolares. Al interior de la escuela Normal de Aguilera, los grupos “A” son diferentes de los “C” y el “D” en los tres niveles de cognición, siendo el grupo “B” el que alcanzó el mayor promedio (en los tres niveles el promedio superó el 5.12).

Por su parte, en la escuela Normal de San Marcos el grupo "A" sólo mostró diferencias significativas con el grupo "C" en los niveles de comprensión y aplicación, pero similares resultados con los grupos "B" y "D".

Respecto al nivel de conocimiento, en esta escuela no se apreciaron diferencias sino que los grupos ("A", "B", "C" y "D") reportaron similar comportamiento.

3.3 La relación entre los conocimientos acerca de evaluación y las escuelas Normales. Para establecer la relación entre los conocimientos adquiridos por los estudiantes en cada escuela Normal y las dimensiones de la variable, se analizó la significancia estadística de las diferencias de medias aritméticas, mediante la realización de la técnica "one way ANOVA".

En la escuela Normal de Santa María del Oro, los estudiantes poseen mayor dominio de la tipología, de las definiciones y en menor medida de los contenidos de los documentos normativos de evaluación.

En la escuela Normal de Aguilera el comportamiento fue el siguiente: en conjunto los 125 estudiantes de esta escuela suelen dominar más fácilmente lo relativo a la tipología y las definiciones, es decir, los aspectos teóricos de la evaluación, mientras que los aspectos metodológicos alcanzaron menores proporciones. De acuerdo con las respuestas correctas de los estudiantes de Aguilera, los valores más dispersos se registraron en los contenidos de los documentos normativos y los más compactos en las definiciones (1.434).

Por su parte, los estudiantes de la escuela Normal de Nieves demostraron mayor precisión en el conocimiento de las definiciones (5.0 media aritmética) y mayor dificultad al momento de identificar las características y requerimientos de las técnicas para evaluar (3.1 de media aritmética). Los datos más dispersos en este caso se localizaron también en los contenidos de los documentos normativos de evaluación (2.7 de desviación estándar).

En San Marcos los alumnos conocen más acerca de las definiciones y menos sobre las características y aspectos para elaborar y aplicar instrumentos para evaluar. La diferencia entre las medias de estas dimensiones es de 1.3 .

La tabla 15 concentra el comportamiento de los conocimientos de cada dimensión en cada escuela Normal.

Estadísticamente, los valores obtenidos en las definiciones, la tipología y los instrumentos sobre evaluación muestran que los estudiantes de Santa María del Oro reportaron diferencias significativas a los de Aguilera, Nieves y San Marcos, obteniendo los mayores promedios.

En la tipología también se observaron diferencias significativas entre los estudiantes de Nieves y los de Aguilera y entre éstos y San Marcos.

En cuanto a los instrumentos de evaluación también cabe señalar que los estudiantes de Aguilera registraron diferencias significativas con los de Nieves y San Marcos. Sin embargo, entre los de Nieves y San Marcos parece haber más similitud que diferencia en esta dimensión.

Tabla 15 Comparación de medias aritméticas de los conocimientos adquiridos por los estudiantes ubicados en cada escuela Normal

<i>Escuelas</i>	<i>Santa María del Oro</i>	<i>Aguilera</i>	<i>Nieves</i>	<i>San Marcos</i>
<i>Dimensiones</i>				
Tipología	6.0	4.6	3.6	3.7
Definiciones	5.9	4.5	5.0	4.8
Instrumentos	4.8	3.9	3.2	3.4
Técnicas	4.5	4.1	3.1	3.8
Documentos Normativos	4.4	4.3	4.0	3.5
<i>Global</i>	<i>5.4</i>	<i>4.3</i>	<i>3.7</i>	<i>3.7</i>

Respecto a las técnicas de evaluación los datos revelan que existen diferencias significativas entre lo que aprendieron los estudiantes de Santa María del Oro, Aguilera, San Marcos y Nieves y entre éstos y los de Aguilera, pero no así los de San Marcos con Aguilera y Nieves.

En los contenidos de los documentos normativos Santa María muestra diferencias significativas con respecto a los estudiantes de San Marcos, pero no así con los de Aguilera ni Nieves. En otro grupo, Aguilera muestra diferencias significativas con San Marcos.

El comportamiento general de las escuelas respecto al conocimiento de la evaluación confirma lo que se ha venido analizando en forma disociada, los estudiantes de Santa María encabezan las mayores puntuaciones con 5.47 de media aritmética, le siguen los de Aguilera y posteriormente, compartiendo similares valores los estudiantes de Nieves y San Marcos.

La diferencia entre la escuela de Santa María y las de Zacatecas (Nieves y San Marcos), fue de 1.76 de media aritmética. Santa María del Oro registró los datos más dispersos (desviación estándar = 1.62) y Aguilera los más compactos (desviación estándar = 0.42), siendo la diferencia entre estos extremos de 1.2 de desviación estándar.

Recapitulando, las puntuaciones de los estudiantes de la escuela Normal de Santa María del Oro son estadísticamente diferentes a las obtenidas en las escuelas Normales de Aguilera, Nieves y San Marcos ya que mostraron supremacía en todas las dimensiones analizadas. El comportamiento de los sujetos se esquematiza en la figura 2.

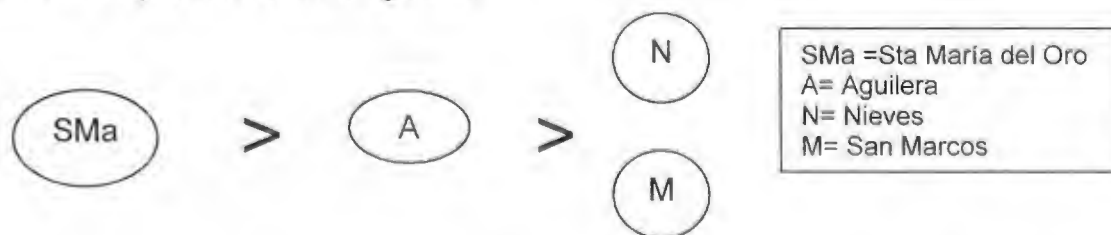


Figura 2 Comportamiento de los estudiantes en sus escuelas respecto a los conocimientos de evaluación

Por niveles de cognición, el comportamiento de los estudiantes en cada una de las escuelas fue el siguiente: los de Santa María del Oro y Aguilera expresaron un equilibrio en el conocimiento en los tres niveles, aunque los primeros con una media aritmética superior a los de la segunda.

La diferencia entre las medias aritméticas obtenidas por estas dos escuelas en los niveles de cognición fue cercano al 1.0 . Por su parte, los estudiantes de las Normales de Nieves y San Marcos registraron la mayor media aritmética en el nivel de aplicación de los conocimientos de evaluación; los valores de los niveles

de conocimiento y comprensión en estas escuelas sólo alcanzaron medias aritméticas cercanas a 3.5 .

3.4 La relación entre los conocimientos de evaluación y el sexo al que pertenecen los estudiantes. Al comparar los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones de la variable de acuerdo con el sexo al que pertenecen los estudiantes, fue posible establecer que las alumnas (74 mujeres) superaron al grupo de los hombres (243) en el conocimiento de las definiciones, los contenidos de los documentos normativos de evaluación y los instrumentos. En cada uno de estos tres casos la media aritmética fue superior al 3.5 . Por su parte, los hombres aventajaron ligeramente a las mujeres en los conocimientos de la tipología y las técnicas de evaluación. La tabla 16 muestra la comparación de los aprendizajes de acuerdo al sexo de los estudiantes.

Tabla 16 Comparación de los aprendizajes adquiridos de acuerdo al sexo al que pertenecen los estudiantes

<i>Dimensiones</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>
Definiciones de evaluación	5.06	4.76
Tipos de evaluación	4.24	4.32
Documentos normativos	4.02	3.97
Técnicas de evaluación	3.67	3.98
Instrumentos de evaluación	3.67	3.65
<i>Global</i>	<i>4.14</i>	<i>4.16</i>

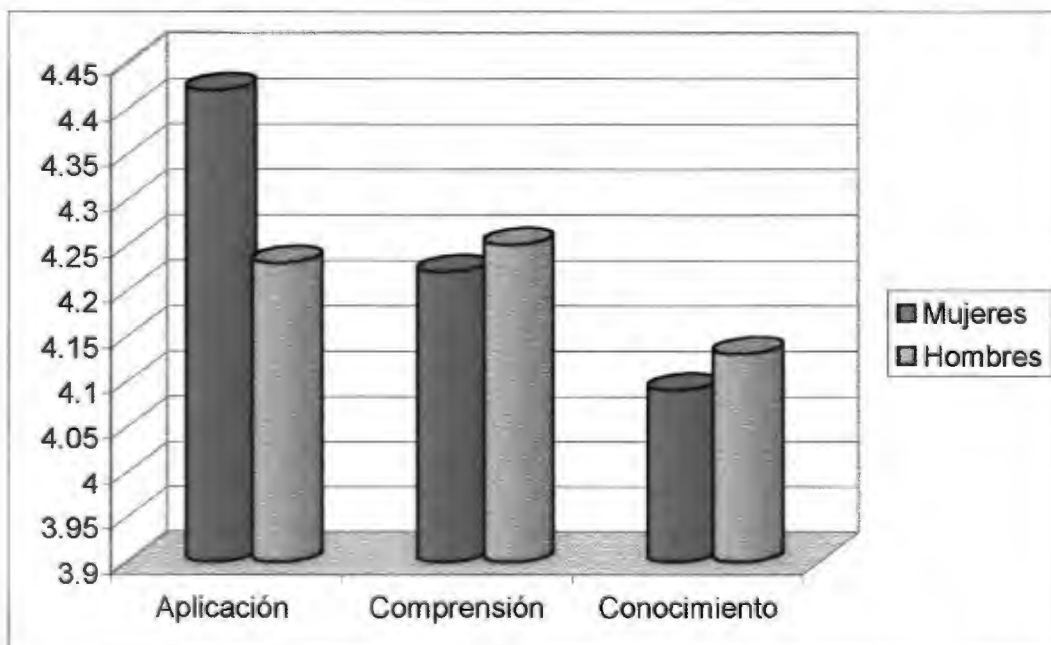
Para averiguar la relación entre los conocimientos de evaluación y las posibles implicaciones asociadas al sexo al que pertenecen los estudiantes normalistas, se hizo un análisis estadístico de prueba de hipótesis utilizando la técnica "t" de Student entre los subgrupos de hombres y mujeres.

Ninguno de los valores de significancia (todos son mayores que 0.05) asociados a los valores "t", permiten rechazar la hipótesis de no diferencia entre las medias aritméticas de los pares de subgrupos. Lo anterior indica que los alumnos, independientemente del sexo al que pertenecen, reportaron resultados similares en las diferentes dimensiones exploradas del conocimiento sobre

evaluación de los aprendizajes. Es decir, respecto a este tipo de conocimiento son más semejantes que diferentes.

En las dos primeras columnas de la tabla 17 se encuentran los valores relacionados con la prueba de homogeneidad de los subgrupos; en todos los casos los valores fueron mayores que 0.05, lo cual muestra que las varianzas son similares en el conocimiento que poseen los subgrupos formados. Estos datos prueban la homoscedasticidad, requisito para que proceda la aplicación de la prueba "t" de Student.

3.5 La relación entre lo adquirido en cada nivel de conocimiento y el sexo al que pertenecen los estudiantes. Al analizar los resultados de las respuestas correctas en cada nivel de cognición de acuerdo con el sexo al que pertenecen los estudiantes, se pudo identificar que los hombres superaron a las mujeres en los niveles de conocimiento y comprensión, y sólo fueron rebasados por las mujeres en lo relativo al nivel de aplicación (4.42 contra 4.23 de media aritmética). Tal como se expresa en la gráfica 3.



Gráfica 3 Comparación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con el sexo al que pertenecen en los niveles de conocimiento

Sin embargo, la significancia del valor “t” confirma que no existe diferencia entre las medias aritméticas entre los hombres y mujeres, sino que se encuentran en condiciones similares en cuanto al conocimiento adquirido de aspectos conceptuales y metodológicos sobre evaluación de los aprendizajes.

Tabla 17 Prueba de diferencia de medias en conocimiento de la evaluación, en los subgrupos formados por mujeres y hombres

	<i>Valor F</i>	<i>Significancia</i>	<i>Valor t</i>	<i>Significancia</i>
Definiciones	.18	.67	1.51	.13
Tipos	.02	.89	-.34	.73
Técnicas	3.38	.07	-1.19	.23
Instrumentos	.62	.43	.08	.93
Documentos Normativos	1.01	.31	.15	.88
<i>Global</i>	.08	.76	-.121	.90

3.6 La relación entre los conocimientos adquiridos y el bachillerato de procedencia de los estudiantes. Los estudiantes que cursaron como antecedente de la carrera del magisterio bachilleratos de tipo general mostraron supremacía en los conocimientos sobre las definiciones de evaluación, lo mismo hicieron en cuanto a las técnicas de evaluación los estudiantes que cursaron como antecedente de la carrera normalista el bachillerato pedagógico; mientras que los que cursaron bachilleratos tipo agrícola, resultaron con mayores promedios en el conocimiento de los contenidos de los documentos normativos y los instrumentos para la evaluación.

Otro aspecto relevante fue que los estudiantes que procedían de bachilleratos universitarios (preparatoria), resultaron con los promedios más bajos en todas las dimensiones analizadas. La tabla 18 concentra los resultados del conocimiento de la evaluación en cada uno de los bachilleratos cursados por los estudiantes.

En las definiciones existen diferencias significativas entre los estudiantes que proceden de bachilleratos de tipo general y los que proceden de tipo agrícola, notándose que los primeros alcanzan mayores promedios en esta dimensión (5.0).

Entre el resto de los bachilleratos de procedencia reportaron similar comportamiento en esta dimensión.

Tabla 18 Los conocimientos de evaluación y el bachillerato de procedencia de los estudiantes

<i>Bachillerato procedencia</i>	<i>Definiciones</i>	<i>Tipos</i>	<i>Técnicas</i>	<i>Doc. Norm.</i>	<i>Instrumentos</i>
General	5.0	4.3	3.8	3.8	3.6
Pedagógico	4.8	4.2	4.5	3.9	3.5
Cbta	4.6	4.3	3.8	4.2	3.7
Cbtis	4.6	4.3	3.9	3.9	3.6
Preparatoria	4.5	3.7	2.9	3.6	3.3
<i>Global</i>	4.8	4.3	3.9	3.9	3.6

En cuanto a las técnicas de la evaluación, los estudiantes que cursaron bachillerato pedagógico mostraron diferencias significativas contra los que procedían de bachillerato tipo preparatoria. Esto significa que quienes han cursado estudios relacionados con la docencia poseen mayores conocimientos de evaluación que los que provenían de estudios universitarios (4.5 contra 2.9).

Finalmente, por lo que toca a la tipología, los instrumentos y los contenidos de los documentos normativos de la evaluación, no existe ninguna diferencia significativa entre todos los subgrupos de bachillerato de donde procedieron los estudiantes, es decir, son más similares que diferentes.

Tabla 19 Los niveles de cognición de evaluación y el bachillerato de procedencia de los estudiantes

<i>Bachillerato procedencia</i>	<i>Comprensión</i>	<i>Aplicación</i>	<i>Conocimiento</i>
General	4.3	4.2	4.1
Cbta	4.2	4.2	4.2
Cbtis	4.2	4.5	4.0
Pedagógico	4.1	4.1	4.1
Preparatoria	3.6	3.9	3.6
<i>Global</i>	4.2	4.2	4.1

Destaca en este análisis que los estudiantes provenientes de bachillerato pedagógico mostraron un equilibrio perfecto en los tres niveles de cognición (4.1), lo cual supone una mayor consistencia en los conocimientos sobre evaluación de

los aprendizajes que el resto de los estudiantes que cursaron otro tipo de bachillerato.

Estadísticamente, en ninguno de los tres niveles de cognición los estudiantes provenientes de los distintos bachilleratos mostraron diferencias significativas.

3.7 La relación entre el conocimiento adquirido y los planes de estudio cursados por los estudiantes. Para observar el comportamiento de los sujetos ubicados en los planes de estudios al que pertenecieron, se aplicó una prueba "t" de Student, donde quedó al descubierto que los estudiantes del plan de 1984 resultaron con más altos promedios en cuanto a las definiciones, la tipología y las técnicas de evaluación, aunque fueron rebasados por los estudiantes del plan 1997 en cuanto al conocimiento de los instrumentos y los contenidos de los documentos normativos de evaluación. Esto demuestra que los estudiantes del plan 1984 saben más de los elementos teóricos de la evaluación y los de 1997 de los aspectos normativos y metodológicos de la evaluación.

En cuanto a los niveles de cognición, los estudiantes que cursaron el plan de 1984 mostraron superioridad sobre los del 1997 en los ítemes que exploraron en el ámbito de comprensión y aplicación; su media aritmética en ambos casos fue superior al 4.4, es decir, por encima del promedio global (4.2), y sólo fueron superados ligeramente por los de 1997 en los ítemes que auscultaron en el nivel de conocimiento.

Los resultados anteriores permiten el análisis de los aspectos adquiridos de la evaluación y conducen a aportar algunas conclusiones y sugerencias que se plantean a continuación.

CONCLUSIONES

A partir del tratamiento de los datos, su análisis e interpretación presentados en el capítulo anterior, en este apartado se expone una discusión de los principales resultados de los conocimientos sobre evaluación de aprendizajes que adquieren los estudiantes en las escuelas Normales. Se presentan las conclusiones de todas y cada una de las partes de la investigación. Los aportes más relevantes y las limitaciones del estudio realizado, así como las sugerencias para futuras investigaciones sobre los temas que quedaron pendientes, o bien, para seguir incursionando en nuevas experiencias sobre la evaluación de los aprendizajes.

Además, como es natural en todo trabajo de investigación, al término del mismo se genera la oportunidad de reflexionar sobre los aprendizajes derivados de la experiencia desarrollada por el investigador.

Respecto a la pregunta de investigación

Los resultados sugieren que fue una importante guía que permitió escudriñar con detalle el fenómeno estudiado, dándole un carácter esencialmente científico fundado en la objetividad. Los datos han revelado hallazgos insospechados, incluso algunos contrariaron las preconociones empíricas como por ejemplo, el hecho de suponer que los estudiantes de las escuelas Normales del estado de Zacatecas (Nieves y San Marcos) debido a que probablemente poseen una adecuada organización escolar y mejores condiciones académicas para obtener mayor riqueza de resultados, esta investigación ha demostrado que el

comportamiento en la adquisición de los conocimientos sobre evaluación de los aprendizajes no fue necesariamente en esa dirección.

Sobre los objetivos que guiaron la investigación

El estudio realizado trajo consigo incursionar en dos áreas fundamentales de trabajo. Por un lado, la intención de identificar en los estudiantes normalistas los conocimientos sobre evaluación de los aprendizajes, planteó la exigencia de fundamentar desde el campo de la evaluación, el acercamiento que habría de guiar esta investigación. Enseguida la revisión de los contenidos curriculares de este nivel de formación, para luego avanzar en la construcción de un instrumento que garantizara la obtención de la información con la mayor confiabilidad y validez posible.

Desde el principio estos objetivos resultaron con la precisión necesaria para orientar juntamente con la pregunta esta investigación. Además fueron factibles de alcanzar en tiempo y forma. Los resultados revelan que las mediciones puntuales propuestas en los objetivos, se encaminaron a descubrir los aspectos teóricos y metodológicos que sobre evaluación de aprendizajes conocen los estudiantes. Gracias a lo anterior fue posible establecer comparaciones sobre los aspectos de mayor y menor dominio, así como de éstos entre los grupos de clasificación.

Sobre la fundamentación teórica

La identificación de los factores asociados al conocimiento de la evaluación orientó a este trabajo a una revisión bastante extensa de literatura relacionada con el campo de la evaluación de los aprendizajes. Se consultaron fuentes plenamente consolidadas en el ámbito académico con reconocimiento internacional como la enciclopedia internacional de la educación y, para observar la frontera del conocimiento en esta materia se revisaron varios reportes de investigaciones realizadas recientemente en diversas latitudes del mundo. El capítulo II incluye una abundante revisión de los hallazgos de la investigación sobre evaluación de los aprendizajes. Para el caso mexicano se revisaron reportes procedentes de los

congresos de investigación educativa convocados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y otros importantes foros académicos donde se han debatido cuestiones relacionadas con la evaluación de los aprendizajes en el sistema educativo mexicano. Todos estos datos permitieron establecer una contrastación directa con las pretensiones de los contenidos curriculares establecidos en los programas de formación de docentes en las escuelas Normales y los planes de estudio de educación primaria, así como los contenidos de los documentos normativos de evaluación. Es decir, el sistema educativo mexicano ha incorporado en sus programas de formación inicial de docentes un importante cuerpo de conocimientos científicos que el profesor debe poseer para realizar con propiedad la evaluación de los aprendizajes.

Sobre la metodología

Es preciso que al término de alguna actividad la persona tenga que revisar si el procedimiento seguido redituó los beneficios esperados.

Por lo que toca a la metodología es conveniente reconocer que la revisión de la literatura sugirió pautas muy precisas para la construcción de esta parte, evitando desviaciones y dilapidaciones innecesarias porque sobre todo se aquilató la experiencia de otros estudiosos para idear con la mayor factibilidad la selección de la muestra, la técnica y el instrumento para el acercamiento a los sujetos, y recabar los datos. Como se explicó en el capítulo correspondiente, en este trabajo se optó por un enfoque cuantitativo, mediante el cual, se generó información susceptible de ser analizada a través de procedimientos estadísticos; ello tiene su fundamentación en que el objeto de estudio así lo sugería y además en la previsión de abundante información que para su análisis era más factible por este método. El reporte del informe ha confirmado ampliamente esta presunción; aunque cabe aceptar, como quedó documentado en el capítulo II, que algunos estudios sugirieron para la obtención de los datos además del cuestionario, la observación y la entrevista; instrumentos que requieren de un tratamiento más interpretativo.

Lo cierto es que el tipo de acercamiento en este estudio, mostró sus alcances, sobre todo, fue posible establecer las comparaciones señaladas en los objetivos. Fue posible identificar con toda facilidad las semejanzas y diferencias entre las distintas variables clasificatorias que se plantearon.

Por lo que respecta al diseño del instrumento, la experiencia ha permitido reconocer que se trata de un terreno sumamente complejo, tanto por sus implicaciones teóricas como técnicas, es decir sobre el contenido que es menester cuestionar, la forma de plantearlo y ejecutarlo conforme a los criterios psicotécnicos. De ahí que para su desarrollo se requiere del concurso de varios especialistas en las áreas de conocimiento, de las bases psicológicas del aprendizaje, en la medición educativa, estadística, en la realización de cuestionarios e investigación educativa en general, en el diseño gráfico y la computación. Por todas estas implicaciones era deseable haber localizado algún instrumento ya diseñado por otros que sirviera de base para la construcción del propio.

En este sentido, se reconoce que la tarea rebasaba las competencias del investigador, pero que era necesario construir el cuestionario que el proyecto demandaba, en la inteligencia de que inevitablemente adolecería de limitaciones técnicas. Por estas limitaciones, el instrumento no puede considerarse con un 100 por ciento de confiabilidad y por lo mismo queda sujeto a corregirse en las futuras aplicaciones. Deberá atender a una mayor congruencia del instrumento a las condiciones de los programas destinados a la formación de profesores en las escuelas Normales. Será necesario un mayor énfasis en la identificación del conocimiento para la evaluación, construir categorías más específicas que incidan directamente en las cuestiones prácticas que habrán de requerir los futuros profesores para ejercer con acierto sus práctica evaluativas.

La puesta a prueba de esta primera versión cumplió en gran parte con el objetivo de examinar a los estudiantes normalistas sobre sus saberes de evaluación, logrando el acercamiento más profundo a los examinados quienes tuvieron la oportunidad de evocar en forma libre y espontánea sus conocimientos

sobre los diversos aspectos de la evaluación. Se pudo constatar que tanto el contenido como el lenguaje utilizado en dicho documento fue asequible para el 95 por ciento de los destinatarios. Además el tiempo empleado para su respuesta en todos los casos mantuvo el espíritu de concentración, aunque hubo sujetos (menos del 10 por ciento de la muestra) que manifestaron actitudes de apatía, indiferencia porque no apreciaron la trascendencia de este estudio. La información recabada mediante este procedimiento permite derivar una importante estrategia para evaluar el curso de evaluación y planeación educativas que contemplan los currícula en las escuelas Normales.

Sobre los resultados de la investigación

Un aspecto que llama la atención es el índice global de los conocimientos que sobre evaluación adquieren los estudiantes; más de la mitad de los examinados resultaron con puntuaciones menores al seis, lo que denota en los sistemas formales de evaluación en México, un claro indicativo de reprobación en la materia examinada. Sin embargo, para el caso de este estudio esa posibilidad de generalización no debe ser admitida a toda cabalidad, por el hecho de que el instrumento no tuvo la confiabilidad total. De cualquier manera sí puede considerarse como una limitación que permite cuestionar la solidez de su formación, toda vez que el conocimiento pedagógico de la materia es necesario para hacer más efectiva la enseñanza.

La media aritmética más baja en cuanto al conocimiento de la evaluación de aprendizajes se reportó en lo concerniente a los instrumentos de evaluación (3.7). Los estudiantes normalistas desconocen en gran medida los criterios para elaborar mecanismos para evaluar los aprendizajes.

De ahí que estos datos sugieren la idea de realizar acciones de formación permanente para propiciar la adquisición o formalización de conocimientos en los futuros profesores de educación primaria y se vuelve imperativo para el caso que se ocupa porque siendo la evaluación un componente básico del trabajo pedagógico requiere de una noción apropiada tanto de los criterios mínimos de

elaboración de instrumentos, sobre la diversidad de los mismos y el uso adecuado para cada actividad académica. De ello depende en gran medida proceder con objetividad, validez y confiabilidad, características que todo procedimiento de evaluación debe tener.

Por otra parte, los promedios más elevados obtenidos por los alumnos, independientemente del grupo y del sexo al que pertenecen, así como del bachillerato de procedencia, fueron las definiciones y la tipología de la evaluación. Esto significa que se conoce más acerca de los elementos teóricos que de las cuestiones metodológicas de la evaluación.

El mismo currículum de formación de profesores en las escuelas Normales concede mayor carga de contenidos orientados a las cuestiones teóricas que metodológicas. Se insiste en que los estudiantes analicen, reflexionen e integren opiniones teórico epistemológicas de la evaluación de aprendizajes.

Mientras que las tareas de diseño de instrumentos así como su aplicación y revisión tienen poca cabida al momento de estudiar un curso de evaluación de los aprendizajes en las escuelas Normales.

Al hacer una comparación de los conocimientos adquiridos por niveles de cognición, fue posible identificar que existe un equilibrio en los tres planos. Es decir, todo parece indicar que los estudiantes para profesores poseen una capacidad similar tanto para conocer, comprender y aplicar los aspectos concernientes a la evaluación de los aprendizajes.

Otro hallazgo relevante fue que los resultados de los estudiantes de Santa María del Oro aparecen con diferencias significativas en cuanto a las definiciones, la tipología y los instrumentos sobre evaluación con respecto de los de Aguilera, Nieves y San Marcos.

Así los alumnos de Santa María del Oro muestran supremacía en el conocimiento de la evaluación de los aprendizajes; sin embargo, faltaría verificar si esos saberes se llevan hasta la práctica. De lo contrario, estas manifestaciones estarían alimentando a la ideas de quienes se expresan en el mundo de la

disonancia académica que se observa cuando en teoría se declara una posición pero en la práctica se asume otra distinta.

Otro hecho notable en este estudio fue que no existen diferencias significativas de los conocimientos adquiridos tanto por los varones como las mujeres estudiantes de las escuelas Normales. Este estudio demuestra entonces que en la evaluación de aprendizajes no tienen cabida las presunciones de que las mujeres son superiores a los varones.

Con base en las conclusiones que fueron presentadas paralelamente a la presentación de los resultados y la discusión de los mismos que se realiza en este apartado, es posible afirmar que el aprendizaje de los aspectos teóricos y metodológicos de la evaluación de los aprendizajes por parte de los estudiantes de las escuelas Normales está influido por tres categorías principales de experiencias que por orden de importancia son: historia de vida, experiencias estudiantiles y las propias experiencias como aprendiz en la escuela, además de otros atributos como su condición socioeconómica y la dedicación exclusiva a la actividad académica.

Por eso se buscó integrar a este informe algunos rasgos característicos de la muestra. Esto posibilita tener un conjunto más amplio de variables de los alumnos para tratar de encontrar qué factores explican el aprendizaje sobre cierta materia. Será deseable que se sistematicen categorías específicas de clasificación de estudiantes para poder entender cuáles conocimientos de evaluación y por qué no son adquiridos en el curso de la formación inicial.

También es posible concluir como hecho ineludible, que para la formación de profesores en materia de evaluación, siguen siendo imprescindibles los sistemas de educación formal donde se contemple el curso de un currículo, pero además, considerar en estos procesos las experiencias previas de los estudiantes que aspiran a esta formación. Los conocimientos para la evaluación se construyen en una dinámica donde se conjugan recíprocamente las experiencias de los ambientes formales y aquellas no previstas en los currícula. La realidad de la evaluación de los aprendizajes es comprendida a partir del estudio teórico pero

también éste se vuelve más asequible en la interacción con los fenómenos concretos.

La evaluación de aprendizajes es un acto esencial para aprender a mejorar la tarea docente y el entusiasmo de los estudiantes por aprender. Evidenciando que si la evaluación es entendida como un proceso y una indagación permanente, su complejidad es un aspecto básico para aprender a innovar la actividad docente con la aportación crítica de los estudiantes.

De ahí que la formación de profesores no sea sólo una preparación para realizar adecuada y creadoramente su función, sino básicamente una tarea planificadora y transformadora desde la que se requiere adquirir las bases conceptuales, las competencias prácticas, el estilo de reflexión y las actitudes más favorables para saber trabajar con grupos sociales en etapas madurativas de enorme trascendencia emocional y mental.

Igualmente necesarios serán la introducción de cursos de formación permanente para los profesores en servicio. Considerando que la formación en contenidos de evaluación de los aprendizajes, tiene una incidencia importante tanto en la modificación de las creencias como en la mejora de la enseñanza, resulta necesario que los profesores se vuelvan usuarios de las investigaciones educativas. Esto les permitirá estar actualizados técnica y pedagógicamente sobre los conocimientos necesarios que les permitan ofrecer una enseñanza acorde con las características y necesidades de sus alumnos.

Sin embargo, como en este punto se reconoce la dificultad de los profesores para acceder a las producciones de la investigación educativa, ya sea por el costo que representan o bien por el tiempo de que disponen para asistir a los eventos académicos donde se debaten las innovaciones, será necesario que los investigadores recurran en un plan de sencillez a mostrar sus hallazgos a los profesores de grupo.

Además cuidar que en los cursos de actualización o formación permanente que se implementen, los profesores de grupo no permanezcan pasivos o

indiferentes al debate, sino que se involucren en su actualización, tomando como punto de partida sus propias experiencias y necesidades.

Al final del ejercicio de esta investigación es preciso señalar que se logró obtener un importante banco de datos, no obstante algunas de las limitaciones que aquí se señalan, se considera un primer estudio de esta naturaleza; sería deseable continuar en la exploración del fenómeno de los conocimientos acerca de la evaluación de aprendizajes incluyendo muestras aleatorias de estudiantes normalistas de toda la República para poder generalizar los hallazgos de la investigación.

Asimismo este estudio servirá como antecedente para realizar investigaciones de tipo explicativo o bien prescriptivo donde se fortalezca paulatinamente el estado de conocimiento de esta temática y poder incidir en la frontera de la producción de nuevo conocimiento acerca de la evaluación educativa.

Los usuarios de la investigación pueden apoyarse en la sistematización de estos resultados que integrados en forma de diagnóstico, pueden servir como un elemento de motivación para conocer la naturaleza de la evaluación y los aspectos teóricos y metodológicos que más se adquieren en las escuelas Normales, así como aquellos que presentan mayor dificultad.

A los diseñadores de los currícula para la formación de profesores, la investigación general ha revelado que se adquieren principalmente los aspectos teóricos, y en menor medida los metodológicos, circunstancia que seguramente conduce a los evaluadores a improvisar la elaboración de las técnicas e instrumentos y posteriormente la interpretación de los resultados en forma apropiada para evaluar. Por ello, tal vez sería importante considerar estos aspectos para equilibrarlos al momento del curriculum presentado.

Reflexión final

Antes de cerrar este informe es preciso reconocer que la investigación ha permitido afianzar la auténtica vocación personal que desde mucho tiempo atrás el

autor de este documento ha venido cultivando, y aunque ha incursionado en otras disciplinas, el rigor y la sistematicidad no han variado. En el ámbito de la investigación educativa este ejercicio ha permitido reconocer que para lograr el descubrimiento de cuestiones relevantes de los problemas será necesario leer críticamente la realidad como única garantía de superar el estancamiento y la autojustificación de ciertas posiciones.

Pero esto no es algo que pueda dejarse al azar, en la formación de las disponibilidades en cada futuro profesor o esperando que puedan adquirirse las competencias necesarias en la experiencia de las prácticas, sino que debe trabajarse durante todos los procesos de formación en forma sistemática y continua. Es preciso que a través de los programas de formación de profesores se promueva el diálogo teoría práctica, de manera que a través de los diferentes componentes del currículo de formación se desarrolle la capacidad del futuro profesor de aprender a aprender, de construir a través de la diversidad de experiencias que contribuyan a la formación del conocimiento necesario para el desempeño docente.

Que éste reconozca como una de sus funciones el interesarse con responsabilidad por acceder al conocimiento pedagógico y profesional actualizado, a efecto de contribuir en forma acertada en la organización y ejecución de la práctica pedagógica. Que jamás renuncie al progreso de su formación intelectual como el medio de superar en los ambientes escolarizados los problemas de reprobación y deserción de los escolares. El conocimiento de más y adecuadas estrategias de evaluación pueden evitar fracasos perdurables en la vida de los escolares. ¿Cuántos errores en la enseñanza se pueden evitar si se conocen a fondo los aspectos teóricos y metodológicos de la evaluación de los aprendizajes?

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAIRA FERNÁNDEZ, Concepción (1995). ¿La evaluación formativa ayuda a los alumnos/as a aprender? *Bordón*, 47, 1, 53-67.
- ALKIN, M. C. & DAILLAK, R.H. (1989). Impacto de los estudios de evaluación. En T. HUSEN & T.N. POSTLEHWAITE (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. (Vol. 5, pp. 2580-2583). (Trad. del inglés). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Vicens-Vives.
- ALKIN, M. C. & ELLET, F.S. (1989). Desarrollo de los modelos de evaluación. En T. HUSEN & T.N. POSTLEHWAITE (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. (Vol. 5, pp. 2574-2580). (Trad. del inglés). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Vicens-Vives.
- ALONSO TAPIA, Jesús (1999). La evaluación del conocimiento en el contexto de la orientación educativa. En *Memorias del 3er Congreso Nacional de Orientación Educativa*. México: Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación AC/SEP, Tlaxcala.
- ÁLVAREZ Y AGUILAR, Gabriel & WORBIS ÁVILA, Carlos (1992). Relación entre las actividades docentes y el aprovechamiento escolar. *Educación y ciencia* 2,(5), 45-54. Mérida, Yucatán.
- AMORÍN NERI, José; *et al.* (1986). *Gran enciclopedia temática de la educación*. (Vol. I, pp. 256-287). México: Ediciones Técnicas Educativas.
- BÁRCENAS VÁZQUEZ, Noé (1996). Proceso de selección de aspirantes a realizar estudios de licenciatura en escuelas Normales del Distrito Federal. En Dirección General de Educación Normal en el Distrito Federal (DGENAM-DF), *1er. Foro de experiencias en evaluación en la formación de docentes*. México: autor.
- BELEÑA MATEO, A, CANTERO SERVER, J.E. *et al.* (1998). Aportación interdisciplinar sobre la evaluación universitaria. *Comunicaciones del VII Seminario de Investigación Educativa de A.I.D.I.P.E.*
- BIGGS, J. (1996). Assessing Learning Quality: reconciling institutional, staff and educational demands. *Assessment and evaluation in Higher Education*, 21 (1), 5-15.

- BUENDÍA EISMAN, Leonor & PEGALAJAR, M. (1990). Análisis de secuencias para evaluación de la interacción. *Revista de Investigación Educativa*, 8, (16), 457-461.
- BUENDÍA EISMAN, Leonor (1996). La investigación sobre evaluación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 14, (2), 5-24.
- BUENDÍA EISMAN, Leonor; CARMONA FERNÁNDEZ, Marcelo; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Daniel & LÓPEZ FUENTES, Rafael (1999, febrero 16). Procedimientos e instrumentos de evaluación en educación secundaria. [E-mail to Tomás Dimas Arenas] disponible: e-mail lbuendia@platon.ugr.es.
- BUENDÍA EISMAN, Leonor; FERNÁNDEZ CANO, Antonio & RUIZ CARRASCOSA, Juan (1995). Estudios evaluativos en diferentes contextos. Parte I. *Revista de investigación Educativa* 26, 159-182
- BUENDÍA EISMAN, Leonor; HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta & COLÁS BRAVO, Pilar. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. España: Mc Graw-Hill.
- BULLE GOYRI, Rafael (1988). *Elaboración de pruebas objetivas*. México: Universidad Veracruzana.
- CASANOVA, María Antonia (1998). *La evaluación educativa*. España: SEP/Cooperación Española.
- CASIRER, Ernst (1986). *El problema del conocimiento* 4ª. reimpresión. (Trad. del alemán). México: FCE.
- CÁZARES CASTILLO, Ana; MARIAN WINSMEWSKI, Piotr & BALI CHÁVEZ, Guillermo (1997). Un modelo estructural para predecir el logro en estudiantes universitarios. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), *IV Congreso de Investigación Educativa*. México: Autor.
- COLL, César (1996). La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar: una perspectiva constructivista. En *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao de Serveis Pedagogics.
- CONTRERAS GUTIÉRREZ, Ofelia & COVARRUBIAS PAPAHIU, Patricia (1997). Evaluación de la comprensión lectora de estudiantes universitarios. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), *IV Congreso de Investigación Educativa*. México: Autor.
- COX, R (1989). Evaluación superior: evaluación de los estudiantes. En T. HUSEN & T. N. POSTLEHWAITE, (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. (Vol. 4, pp. 1970-1978). (Tr. del inglés.). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Vicens-Vives.

- CHADWICK, Clifton & RIVERA, Nelson I. (1997). Concepto e importancia de la evaluación y la evaluación formativa. En SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (Comp.), *Elaboración de instrumentos de medición* (Antología, tomo I, pp. 7-42). México: SEP.
- CHAIN REVUELTA, Raugueb (1995). *Estudiantes universitarios: trayectorias escolares*. México: Universidad Veracruzana/Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- CHOPPIN, B. H. (1989a). Educación superior: la predicción del éxito. En T. HUSEN & T.N. POSTLEHWAITE (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. (Vol. 4, pp. 1991-1994). (Trad. del inglés.) Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Vicens-Vives.
- CHOPPIN, B.H. (1989b). Evaluación, valoración y medida. En T. HUSEN & T. N. POSTLEHWAITE (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. (Vol. 5, pp. 2586-2587). (Trad. del inglés.). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Vicens-Vives.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1990). *Didáctica y curriculum*, 10ª ed. México: Nuevomar.
- DIDOU AUPETIT, Sylvie (1998). Avances de acreditación y certificación en México. *Educación 2001*, 37, 56-59.
- ESCRIBANO GONZÁLEZ, Alicia (1994). Procesos instructivos cognitivos. *Bordón* 46, 2, 185-196.
- ESTÉVEZ NENNINGER, Ety Hayde (1995). Interacciones en el aula, método de enseñanza y organización del conocimiento. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), *III Congreso de Investigación Educativa*. México: Autor.
- EVIA, R. L. (1988). La relación entre calificaciones del examen de selección y las habilidades de estudio con el rendimiento académico de los estudiantes de la licenciatura en educación, en *Investigaciones de la Facultad Educación*, 21-30. Mérida, Yucatán: Universidad autónoma de Yucatán.
- FERNÁNDEZ AYALA, Martha (1996). Evaluación de los aprendizajes. En Dirección General de Educación Normal en el Distrito Federal (DGENAM-DF), *1er. Foro de experiencias en evaluación en la formación de docentes*. México: autor.
- FITT, David X. & HEVERLY, Maryann (1994). Classroom Assessment of Student Competencies. (Arturo Guzmán Arredondo, Trad.) *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 19 (13), 215-224.

- FOX, David J. (1981). Métodos y técnicas de medida. *En El proceso de investigación en educación* (Trad. del inglés). Pamplona, España: EUNSA.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- GONZÁLEZ SANMAMED, Mercedes (1995). Perspectivas del alumnado de magisterio sobre su formación y su aprendizaje como docente. *Revista Española de Pedagogía* 200, 23-43.
- GUZMÁN ARREDONDO, Arturo (1998). *Los conocimientos profesionales del profesor de matemáticas y el aprovechamiento escolar de sus alumnos*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- HABERMAS, Jürgen (1982). *Conocimiento e interés*. España: Taurus.
- HAGER, Paul; GONCZI, Andrew & ATHANASOU, James (1994). General Issues about Assessment of Competence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, (Trad. Arturo Guzmán Arredondo) 19 (1), 3-15.
- HERNÁNDEZ JORGE, José Ignacio (1994). Cómo evaluar en educación infantil, una propuesta formativa. *Educación* 303, 353-370.
- HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 117-150.
- HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta (1996). La evaluación de los alumnos en el contexto de la calidad de las universidades. *Revista de Investigación Educativa* 14, 2, 25-50.
- HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta (1997). El aprendizaje de los alumnos en el marco del Plan Nacional de Evaluación de las Instituciones Universitarias. En H. SALMERÓN PÉREZ (Ed.), *Evaluación educativa, teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Albolote, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta (1999, febrero 18). Como aprenden los estudiantes en la Universidad. [E-mail to Tomás Dimas Arenas] disponible: e-mail: fhpina@fcu.um.es.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos & BAPTISTA LUCIO, Pilar (1998). *Metodología de la investigación*. 2ª edición. México: McGraw-Hill.

- IBÁÑEZ BRAMBILA, Berenice (1996). *Manual para la elaboración de tesis*. México: Trillas.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (INEGI) (1997). *Cuaderno número 3. Estadísticas de educación*. Aguascalientes: Autor.
- JÁUREGUI María de Jesús & RODRÍGUEZ CEVALLOS, Elías (1997). Los medios de evaluación de aprendizaje utilizados por los docentes de introducción a la física y a la química en las escuelas secundarias técnicas. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), *IV Congreso de Investigación Educativa*. México: Autor.
- KNIVETON, Bromley H. (1996). Opiniones de los estudiantes sobre evaluación continua y exámenes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 21, 3, 229-237.
- KWAN, Kam-por . & LEUNG, Roberta (1966). Tutor versus peer group assessment of student performance in a simulation training exercise. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 21, 3, 205-213.
- LEFEBURE, Henri (1988). *Lógica formal, lógica dialéctica*. 15ª edición. México: Siglo XXI.
- LEWY, A. (1989). Evaluación formativa y sumativa. En T. HUSEN & T. N. POSTLEHWAITE (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*, (Vol. 5, pp. 2551-2553). (Trad. del inglés.). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/ Vicens-Vives.
- LOREDO ENRÍQUEZ, Javier & VALENZUELA SILERIO, Julia (1997). La evaluación docente en posgrado, una experiencia en la Universidad Anahuac. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), *IV Congreso de Investigación Educativa*. México: Autor.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Félix Francisco (Coord.) (1995). Evaluación del aprendizaje. En M. RUEDA (Coord.), *La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. Procesos de enseñanza y aprendizaje 1*. (Tomo 2, pp. 195-260). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Universidad Veracruzana.
- MARTÍNEZ PÉREZ, Roberto & CAMACHO SANDOVAL, Salvador (1996). *Normalistas ¿actores y/o ejecutores del cambio en las Normales?* (53). Aguascalientes: Gobierno del Estado de Aguascalientes.
- MEDINA RIVILLA Antonio & RODRÍGUEZ MARCOS, Ana (1995). El proceso de profesionalización: la evaluación como espacio de construcción de conocimiento. *Revista Española de Pedagogía* 202, 437-466.

- MEDLEY, D. M. (1989). Evaluación de la enseñanza por criterios. En T. HUSEN & T.N. POSTLEHWAITE (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. (Vol. 5, pp. 2496-2509). (Trad. del inglés). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Vicens-Vives.
- MEDRANO SAMANIEGO, Concepción (1994). La construcción del conocimiento en los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa* 23, 543-546.
- MEHRENS, W.A. (1997). Medición basada en normas y criterios. En SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (Comp.), *Elaboración de instrumentos de medición* (antología, tomo I pp. 289-306). México: SEP.
- NEVO, D. (1989). Papel del evaluador. En T. HUSEN & T.N. POSTLEHWAITE (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. (Vol. 5 pp. 2587-2589). (Trad. del inglés). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Vicens-Vives.
- NOGUEZ RAMÍREZ, Antonio (1998). Reflexiones sobre la evaluación institucional en las escuelas normales oficiales y el Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal. En Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, *Memorias del III Foro Nacional de Evaluación Educativa*. México: Autor.
- ORDEN HOZ, Arturo de la (1983). La investigación sobre la evaluación Educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 1, (2), 240-258.
- ORDEN HOZ, Arturo de la (1997). Evaluación y optimización educativa. En H. SALMERON PÉREZ (Ed.), *Evaluación educativa, teoría metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Albolote, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- PINTO SOSA, Jesús Enrique (1997). UAY. Impacto de la evaluación del desempeño del profesor de matemáticas en el desarrollo de las capacidades de los alumnos. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), *IV Congreso de Investigación Educativa*. México: Autor.
- QUELLMALZ, E. S. (1989). Ensayo: su utilización como examen. En T. HUSEN & T. N. POSTLEHWAITE (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. (Vol. 4, pp. 2134-2140). (Trad. del inglés). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Vicens-Vives
- REYES ESTRADA, Julio César (1998). Seguimiento de egresados de programas de formación docente. En Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, *Memorias del III Foro Nacional de Evaluación Educativa*. México: Autor.
- RODRÍGUEZ LARES, Juan José (1999). *A propósito de la autoevaluación*. Fotocopia mecanoscrito.

- RODRÍGUEZ MARCOS, Ana & GUTIÉRREZ RUIZ, Irene (1996). La enseñanza obligatoria en una sociedad democrática. Individualización y evaluación. *Bordón* 48 (3), 299-309.
- RODRÍGUEZ RUIZ, Ma. Teresa & RIVERA ÁLVAREZ, Mario (1996). Habilidades de pensamiento en estudiantes de nuevo ingreso a la normal de especialización. Una propuesta para su evaluación. En Dirección General de Educación Normal en el Distrito Federal (DGENAM-DF), *1er. Foro de experiencias en evaluación en la formación de docentes*. México: autor.
- SANDOVAL, Etelvina (1995). Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización. En E. ROCKWELL (coord.), *La Escuela cotidiana*. (pp. 88-119). México: FCE.
- SANTOS, Eliézer de los (1998). Exámenes nacionales y el conocimiento sobre los estudiantes. En Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), *Memorias del III Foro Nacional de Evaluación Educativa*. México: Autor.
- SARTRE, G. & MORENO MIRAMON, M. (Dir.) (1988). *Enciclopedia práctica de la pedagogía*. (Vol. 5 p. 11-29). Barcelona: Planeta.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1984). *Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria*. México: Autor.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1987). *Programa del curso de evaluación educativa de la licenciatura en educación primaria, VII semestre*. México: Autor.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1993). *Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación*. México: Autor.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1994). *Acuerdo número 200 por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal*. México: Autor.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1997). *Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria*. México: Autor.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1999a). *Normas de control escolar para las licenciaturas del subsistema de formación y actualización de docentes en la modalidad escolarizada*. México: Autor.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1999b). *Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional periodo escolar 1999-2000*. México: Autor.

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1999c). *Acuerdo número 261 por el que se establecen criterios y normas de evaluación del aprendizaje de los estudios de licenciatura para la formación de profesores de educación básica*. México: Autor.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1999d). *Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje (programa y materiales de apoyo para el plan de la LEP 1997)*. México: Autor
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (1999e). *Programas de estudio 5º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria*. México: Autor.
- SHULMAN, Lee S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. WITROCK (Coord.), *La investigación de la enseñanza I* (p 9-91) (trad. del inglés). Barcelona: Paidós.
- SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL MEXICANO (SENM) (1998). La evaluación del sistema educativo. Disponible: <http://www.oei.org.co/quipu/mexico/index.htm>
- STAKE, R. E. (1989) Evaluación respondiente (sensible). En T. HUSEN & T. N. POSTLEHWAITE (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. (Vol. 5 pp. 2569-2571). (Trad. del inglés). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Vicens-Vives
- THIERRY GARCÍA, David René (1998). Indicadores para la evaluación de las instituciones de educación superior en el siglo XXI. En Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), *Memorias del III Foro Nacional de Evaluación Educativa*. México: Autor.
- TIRADO SEGURA, Felipe (1997). *Hacia una cultura de la evaluación. Básica 15*.
- TRISTÁN LÓPEZ, Agustín (1995). *Fundamentos de la evaluación educativa*. (Material de un curso). San Luis Potosí, México.
- TRISTÁN LÓPEZ, Agustín, QUEZADA FOX, M. Catalina & OJEDA MARES, Ana Lidia (1998). Modelo computarizado para la práctica de la evaluación docente. En Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), *Memorias del III Foro Nacional de Evaluación Educativa*. México: Autor.
- VALLE ARIAS, Antonio; GONZÁLEZ CABANACH, Román; BARCA LOZANO, Alfonso & NUÑEZ PÉREZ, José Carlos (1997). Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado. *Revista Española de Pedagogía* 206, 137-164.
- VARGAS MEDINA, E. & PAREDES FERNÁNDEZ, B. (1995). Medición de habilidades diferenciales del pensamiento y su efecto sobre el rendimiento académico. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), *III Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Autor.

- VINCENT, D. (1989). Evaluación normativa. En T. HUSEN & T. N. POSTLEHWAITE (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. (Vol. 5 pp. 2562-2564). (Trad. del inglés). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Vicens-Vives.
- WOLF, R. F. (1989). Cuestionarios. En T. HUSEN & T. N. POSTLEHWAITE (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. (Vol. 2 pp. 1002-1006). (Trad. del inglés). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Vicens-Vives.
- ZEMELMAN, Hugo (1987). *Conocimiento y sujetos sociales o contribución al estudio del presente*. México: El Colegio de México.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO



MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
*CUESTIONARIO SOBRE LOS CONOCIMIENTOS DE EVALUACIÓN
DE LOS APRENDIZAJES*

Estimado (a) alumno (a):

Nos encontramos realizando nuestro trabajo de tesis de la Maestría en Desarrollo Educativo en la Universidad Pedagógica de Durango, el cual consiste en identificar las nociones y prácticas que sobre evaluación de los aprendizajes se tienen en las escuelas Normales.

La importancia de la información que se obtenga es muy valiosa para sugerir cambios en los diseños de los planes y programas de estudios de este ámbito.

En tal virtud, se elaboró este cuestionario, el cual contestarán jóvenes estudiantes de las escuelas Normales que al igual que tú cursan el mismo grado escolar. Se te invita a que contestes de manera individual y con la mayor seriedad y sinceridad posible todas y cada una de las preguntas que se plantean a continuación.

Puedes hacerlo con lápiz o con pluma y en caso de equivocación tienes la oportunidad de borrar o hacer alguna anotación que indique la respuesta de tu elección.

La información que nos proporciones es totalmente anónima y confidencial.

¡Por tu cooperación, muchas gracias!

Atentamente,

Tomás Dimas Arenas

Estudiante de Maestría en Desarrollo Educativo

Universidad Pedagógica de Durango

E-mail: lorely@gauss.logicnet.com.mx

arhetodi@yahoo.com

Tel (8)125209

INSTRUCCIONES: Identifique la respuesta adecuada y tache con una "X" en la hoja de respuestas la letra de la opción correcta en cada cuestión.

1. *¿Cómo se define la medición de aprendizajes?*

- a) Es asignar ciertos valores a los sujetos en función de las actividades de aprendizaje.
- b) Es ejecutar las actividades didácticas del proceso de aprendizaje.
- c) Es diseñar lo que es necesario promover en las clases.
- d) Es retomar los contenidos que resulten débiles en los alumnos.

2. *¿Cuál de los siguientes enunciados revela la medición de los aprendizajes?*

- a) Mi alumno mostró cualidades de ser líder del grupo porque tiene una expresión elocuente.
- b) Rosy adelantó notablemente en el último tercio del ciclo escolar.
- c) Rebeca obtuvo un siete de calificación en matemáticas.
- d) Tino tiene esperanzas de superar a Andrés en la elaboración de fichas documentales.

3. *¿Cuáles son las características de la medición de aprendizajes?*

- a) Pertinencia y seguridad.
- b) Validez y confiabilidad.
- c) Justicia y oportunidad.
- d) Escrupulosidad y lealtad

4. *¿Qué es la medición de los aprendizajes?*

- a) *Una consecuencia de la evaluación.*
- b) *Un antecedente de la evaluación.*
- c) *Un proceso ajeno a la evaluación.*
- d) *Un mecanismo paralelo a la evaluación.*

5. **Es la característica de la evaluación que consiste en evitar la intervención de elementos emocionales del evaluador.**
- Objetividad.
 - Validez.
 - Coherencia.
 - Confiabilidad.
6. **Es uno de los aspectos en que se fundamenta la validez de la evaluación de los aprendizajes**
- Que examine o explore todo lo que intente evaluar.
 - No permitir la injerencia de elementos emocionales del evaluador.
 - Practicarse sin consentimiento del examinado.
 - Obtener similares resultados en contextos distintos.
7. **De lo siguiente, ¿qué puede considerarse como evaluación de aprendizaje?**
- El profesor revisó que Memo obtuvo 70 aciertos en la prueba de español.
 - El director desestimó la actividades de graduación y rendimiento de los alumnos.
 - El docente verificó el grado alcanzado por los alumnos y determinó una nota.
 - El mentor revisó los criterios de evaluación.
8. **Es la fase de la evaluación que consiste en la reunión de varios elementos para tomar una decisión.**
- Juicio de valor.
 - Planeación.
 - Aplicación.
 - Medición.
9. **¿Cómo se define la evaluación de aprendizajes?**
- Conjunto de experiencias previas surgidas de un programa de estudio.
 - Conjunto de operaciones básicas en un estudio final.
 - Conjunto de acciones para determinar el progreso y logro de los contenidos curriculares.
 - Conjunto de ejercicios para determinar lo que ha de trabajarse en el aula.

10. ¿Qué es la evaluación diagnóstica de los aprendizajes?

- a) Permite identificar lo que manifiesta el alumno al final del curso.
- b) Hace referencia a lo que hace el alumno durante el curso
- c) Indica las posibilidades del alumno en cualquier parte del curso.
- d) Actividad que permite conocer lo que es capaz de hacer el alumno antes del curso.

11. ¿En qué momento se realiza la evaluación diagnóstica de los aprendizajes?

- a) Al término de una etapa del proceso enseñanza aprendizaje.
- b) Al iniciar cualquier curso o nivel educativo.
- c) Como producto de la enseñanza.
- d) En todo momento del proceso enseñanza aprendizaje.

12. ¿Para qué sirve la evaluación diagnóstica de los aprendizajes?

- a) Planear la realización del curso según la situación de los alumnos.
- b) Certificar el aprendizaje obtenido con distintos procedimientos.
- c) Calificar a cada alumno, determinando su promoción o reprobación.
- d) Orientar a los alumnos acerca de los contenidos más importantes.

13. ¿Cuál de los siguientes enunciados indica una evaluación diagnóstica?

- a) Juan tuvo correcto el 90 por ciento de los elementos durante el curso.
- b) Anita superó a Carlos con 4 puntos al final del curso.
- c) Andrés alcanzó un 7 al inicio del curso.
- d) Lola obtuvo 8 de promedio general en la primaria.

14. ¿Qué es la evaluación continua de los aprendizajes?

- a) La apreciación de las capacidades de los alumnos antes del curso.
- b) La estimación de lo alcanzado durante el curso.
- c) Refiere lo que es posible conseguir al final del curso.
- d) Denota los contenidos alcanzados por los alumnos al inicio del curso.

15. ¿En qué momento se realiza la evaluación continua de los aprendizajes?

- a) Al finalizar el curso.
- b) Antes de iniciar el tema.
- c) Durante todo el curso.
- d) Al iniciar el curso.

16. ¿Para qué sirve la evaluación continua de los aprendizajes?

- a) Predecir los resultados finales del curso.
- b) Comprobar los conocimientos obtenidos.
- c) Otorgar calificaciones al final según el rendimiento individual.
- d) Elegir las mejores alternativas de acción educativa.

17. ¿Cuál de los siguientes enunciados muestra la evaluación continua de los aprendizajes?

- a) La directora apreció el avance cotidiano de los alumnos hasta aprender a leer.
- b) El maestro estimó los aprendizajes de los alumnos al final de la unidad.
- c) Papá comentó que fue un año perdido porque no logró calcular las áreas espaciales.
- d) El supervisor informó que al inicio de año la escuela 5 es la más avanzada.

18. ¿Qué es la evaluación sumaria de los aprendizajes?

- a) Conoce el alcance de los alumnos durante el curso.
- b) Actividad que integra los resultados obtenidos de todo el proceso.
- c) Advertir de las posibilidades de los alumnos antes del curso.
- d) Identifica los logros de los alumnos al inicio de un tema.

19. ¿En qué momento se realiza la evaluación sumaria de los aprendizajes?

- a) Durante el curso de un tema.
- b) Antes de cada ciclo escolar.
- c) Al inicio de una sesión.
- d) Al final de una sesión o curso.

20. ¿Para qué sirve la evaluación sumaria de los aprendizajes?

- a) Estimar las capacidades previas de los estudiantes.
- b) Favorecer el logro de objetivos durante el curso.
- c) Tomar decisiones conducentes para asignar calificaciones.
- d) Advertir los logros de los alumnos antes del curso.

21. ¿Qué funciones cumple la evaluación de los aprendizajes?

- a) Incorporar insumos para actividades agropecuarias.
- b) Aportar alternativas de actuación del profesor.
- c) Dirigir la administración de la escuela.
- d) Planear las subsiguientes experiencias de aprendizaje.

22. ¿Qué es la evaluación formativa de los aprendizajes?

- a) Actividad que permite apreciar parte de las manifestaciones de los alumnos.
- b) Estima todas las evidencias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c) Acción que desatiende todas las manifestaciones de los escolares.
- d) Actividad que valora únicamente los productos de los estudiantes.

23. ¿Para qué sirve la evaluación formativa de los aprendizajes?

- a) Para mejora o desarrollo de un programa.
- b) Para valorar el rendimiento, la certificación o selección de los alumnos.
- c) Tomar en cuenta el momento en que aceptan los alumnos la evaluación.
- d) Legitimar la acción del docente.

24. De los siguientes enunciados, ¿cuál es la interpretación correcta de la evaluación formativa de los aprendizajes?

- a) Mario se aferró que su rendimiento final del ciclo fue óptimo y, por tanto, merece un 10.
- b) El director felicitó a los alumnos sumisos que no lograron superar su rendimiento escolar.
- c) La maestra desaprobó el bajo rendimiento de sus alumnos al inicio del año escolar.
- d) El maestro apreció las manifestaciones de los alumnos durante el curso del programa .

25. ¿Qué es la evaluación sumativa de los aprendizajes?

- a) Apreciar los procesos al inicio de un programa.
- b) Valorar los procesos o productos que se consideran terminados.
- c) Determinar los alcances de los escolares durante el curso de los programas.
- d) Retroalimentar a los alumnos con menos alcances.

26. ¿Para qué sirve la evaluación sumativa de los aprendizajes?

- a) Para estimar la mejora y desarrollo de un curso.
- b) Para seleccionar a los alumnos en función de su rendimiento.
- c) Para estimar las habilidades de los alumnos al inicio del curso.
- d) Para apreciar las manifestaciones de los alumnos durante el curso.

27. De los siguientes enunciados, ¿cuál es la interpretación correcta de la evaluación sumativa de los aprendizajes?

- a) Papa comentó que su hijo ha logrado un avance notable en el curso.
- b) El profesor determinó que dos estudiantes no serán promovidos.
- c) El alumno siente que sus habilidades lo harán triunfar al inicio del curso.
- d) El director apreció el avance de los alumnos durante el curso.

28. ¿En qué consiste la evaluación administrativa de los aprendizajes?

- a) Aumentar la conciencia de las actividades especiales.
- b) Ampliar la capacidad didáctica de los profesores.
- c) En cumplir aspectos burocráticos y de legitimación social.
- d) Insentivar la búsqueda de teorías pedagógicas.

29. De los siguientes enunciados, ¿cuál es la interpretación correcta de la evaluación administrativa de los aprendizajes?

- a) El docente cumplió asignándoles las notas en las boletas.
- b) El director motivó a los alumnos a triunfar.
- c) El profesor seleccionó a los alumnos con base en su evaluación.
- d) El mentor sensibilizó a los estudiantes sobre la conciencia de sus alcances.

30. ¿Para qué sirve la evaluación psicológica de los aprendizajes?

- a) Para seleccionar a los estudiantes de acuerdo al rendimiento.
- b) Para mejorar el desarrollo de un programa.
- c) Para ejercer la autoridad del maestro.
- d) Para motivar a los estudiantes para alcanzar riqueza de resultados.

31. De los siguientes enunciados, ¿cuál es la interpretación correcta de la evaluación psicológica de los aprendizajes?

- a) Los estudiantes se enteraron en la dirección de sus notas evaluativas.
- b) Los alumnos demostraron su motivación hacia los estudios.
- c) El maestro informó de los alumnos que fueron aprobados en el curso.
- d) El docente tiene la intención de incluir innovaciones en el curriculum.

32. ¿En qué consiste la evaluación con referencia a criterio?

- a) Cuando el maestro actúa sobre su propio criterio.
- b) Cuando el profesor utiliza los criterios del Acuerdo que trata sobre la evaluación.
- c) La que se hace en función de los objetivos educacionales previstos.
- d) La que se hace en el llenado de boletas de evaluación.

33. Es lo más importante en la evaluación con referencia a criterio al momento de evaluar los aprendizajes.

- a) La comparación de los resultados de los estudiantes con los objetivos prescritos.
- b) La comparación de los resultados obtenidos por cada uno de los estudiantes.
- c) Las actitudes de los alumnos durante el proceso en comparación con otros alumnos.
- d) Las manifestaciones de los alumnos al final del curso.

34. De los siguientes enunciados, ¿cuál es la interpretación correcta de la evaluación con referencia al criterio?

- a) El profesor determinó las calificaciones después de comparar todos los resultados de los alumnos.
- b) El profesor asignó las calificaciones sólo tomando en cuenta los criterios del acuerdo de evaluación.
- c) El maestro utilizó sus propios criterios para asignar calificaciones a los alumnos.
- d) La calificación de Andrés se determinó con base en los alcanzado de los objetivos educativos.

35. ¿En qué consiste la evaluación con respecto a la norma?

- a) La que toma en cuenta el Acuerdo sobre evaluación.
- b) La que se hace conforme a las disposiciones legales.
- c) La que se hace conforme a un parámetro de comparación entre sujetos.
- d) La que considera los objetivos educacionales para emitir un juicio.

36. ¿Cuáles son los aspectos importantes de la evaluación con respecto a la norma?

- a) Se compara a cada alumno con el resto del grupo.
- b) Se enjuicia solamente el rendimiento grupal.
- c) Se califica a cada alumno conforme a un modelo fijo.
- d) Se enjuicia a cada alumno por separado.

37. De los siguientes enunciados, ¿cuál es la interpretación correcta de la evaluación con referencia a la norma?

- a) El profesor examinó y calificó únicamente a un solo alumno.
- b) El profesor ubicó a un alumno con respecto a su grupo.
- c) El profesor conoció el porcentaje de los objetivos logrados por los alumnos.
- d) El profesor aprobó y reprobó individualmente a algunos alumnos.

38. ¿En qué consiste la coevaluación?

- a) En que el alumno aprecia su propia evaluación de los aprendizajes.
- b) En que únicamente el maestro aprecia los alcances de los alumnos.
- c) En que los alumnos en equipo valoran lo obtenido en forma conjunta.
- d) En que se recibe la evaluación de una autoridad oficial.

39. ¿Quiénes participan en la coevaluación?

- a) Los alumnos en forma colectiva, en equipos o grupo.
- b) Únicamente el propio alumno.
- c) Únicamente el profesor.
- d) Únicamente el director de la escuela.

40. De los siguientes enunciados, ¿cuál es la interpretación correcta de la coevaluación?

- a) Rosario reconoció que tiene problemas para pronunciar algunas palabras.
- b) Un alumno del grupo "A" señaló que a él le falta muy poco para leer en forma legible.
- c) El grupo de 1º "A" comentó que el "B" aún no puede aprender a leer.
- d) Los alumnos se sintieron orgullosos cuando la maestra les dijo que pronto sabrían leer.

41. ¿En qué consiste la heteroevaluación de los aprendizajes?

- a) La que realizan los diferentes equipos del desempeño del grupo al que pertenecen.
- b) Es la que el alumno realiza de sí mismo.
- c) Es la que el grupo hace del trabajo de sí mismo.
- d) Es la que realiza una persona sobre el trabajo de otra.

42. ¿Quiénes participan en la heteroevaluación de los aprendizajes?

- a) Únicamente el alumno como sujeto de su aprendizaje.
- b) El profesor que hace la valoración del alumno.
- c) Los alumnos en forma de equipos quienes valoran el desempeño de otros equipos.
- d) Los alumnos que estiman en equipos su propio desempeño.

43. ¿Cuál de los siguientes enunciados sugiere una heteroevaluación de los aprendizajes?

- a) Alicia se decepcionó cuando su maestro le dijo que era torpe para escribir.
- b) El grupo de 6° de este ciclo escolar, apreció que su rendimiento fue mayor al anterior.
- c) Domingo se dio cuenta que su rendimiento en matemáticas es regular.
- d) El equipo uno apreció que su rendimiento fue mayor al del equipo dos.

44. ¿En que consiste la autoevaluación de los aprendizajes?

- a) En que otra persona ajena hace la estimación de lo aprendido de un alumno.
- b) El director verifica los avances de un grupo escolar.
- c) El grupo en equipo valora los logros y dificultades de otro grupo.
- d) El alumno juzga su propios alcances y limitaciones.

45. ¿Quiénes participan en la autoevaluación de los aprendizajes?

- a) El alumno sobre su compañero.
- b) Sólo el alumno sobre su propio alcance.
- c) El maestro sobre sus alumnos.
- d) El grupo escolar sobre otro grupo.

46. ¿Cuál de los siguientes enunciados sugiere una autoevaluación de los aprendizajes?

- a) El profesor estimó que Juan merece un diez de evaluación.
- b) Los alumnos estiman que el rendimiento de Josefina fue regular y merece un ocho.
- c) José considera que sus alcances fueron elevados y por tanto, merece un nueve.
- d) El director indicó que Paco siempre destaca y por tanto, debe asignársele un diez.

47. ¿Cuáles son los fines de la evaluación de aprendizajes?

- a) La administración escolar.
- b) Retroalimentación, acreditación y certificación.
- c) Ampliar la planeación de los cursos.
- d) Evitar el enjuiciamiento de los escolares.

48. ¿Qué es la acreditación de los aprendizajes?

- a) Acción para estimular la mejora de los programas educativos.
- b) Acción y efecto del desconocimiento oficial de los estudios.
- c) Acción de validez oficial que se otorga a los estudios educativos hechos en el extranjero.
- d) Reconocimiento oficial de aprobación de estudios.

49. De acuerdo con el documento "Normas de control escolar para la educación Normal", ¿cuál de los siguientes enunciados es lo correcto en la calificación final de un alumno?

- a) El maestro después de valorar las calificaciones parciales asignó un 8.6 de promedio.
- b) El director señaló que el promedio debía redondearse a 10 porque obtuvo un 9.5.
- c) La jefa del control escolar interno indicó que 9.5 debe redondearse a 9.
- d) Otro maestro registró a sus alumnos sólo números enteros pese a obtenerse decimales.

50. ¿Qué es la certificación de estudios en la educación primaria?

- a) Acción y efecto de otorgar el reconocimiento de aprobación de los cursos escolares.
- b) Reconocimiento de validez oficial de los estudios hechos fuera del país.
- c) Reconocimiento de estudios conforme al plan y programas de estudios
- d) Acción y efecto oficial de practicar los contenidos de dudosa asimilación.

51. ¿En qué consiste la retroalimentación de los estudios?

- a) Analizar los retrocesos para impulsar alumnos sobresalientes.
- b) Volver a asignar las notas necesarias para la promoción.
- c) Analizar las actividades educativas en forma conjunta para reorientar su mejora.
- d) Cuestionar a los alumnos más desventajados y evitar su permanencia escolar.

52. Es el procedimiento mediante el cual el alumno puede acreditar, fuera de un periodo ordinario, las asignaturas que en algún momento haya reprobado.

- a) Autoevaluación.
- b) Reprobación.
- c) Revalidación de créditos.
- d) Regularización.

53. Son las opciones de documentos que se proponen para la obtención del título de profesor de educación primaria.

- a) Tesina, informe y/o monografía.
- b) Monografía, ensayo y/o propuesta pedagógica.
- c) Tesis, prototipo didáctico, examen de conocimientos y/o memoria profesional.
- d) Análisis de la experiencia estudiantil, tesina y/o propuesta pedagógica.

54. ¿En qué consiste la revalidación de estudios?

- a) En que la Secretaría de Educación desconoce los estudios hechos en el extranjero.
- b) Cuando la Secretaría de Educación aprueba los estudios hechos en el extranjero.
- c) Cuando las autoridades educativas aprueban los cursos realizados en México.
- d) En que el gobierno federal permite la práctica de los contenidos de dudosa asimilación.

55. ¿Qué lineamientos sobre evaluación de aprendizajes sugieren los planes de estudios de educación primaria?

- a) Considerar la evaluación para demostrar la ineficacia de ciertos métodos de enseñanza.
- b) Entender la evaluación como el proceso para valorar los productos de los alumnos y encauzarlos a una correcta elección vocacional.
- c) Anticipar en la evaluación los obstáculos para sugerir el cambio de los profesores.
- d) Considerarla como proceso permanente para apreciar avances y dificultades de los educandos en distintos momentos.

56. De acuerdo con los planes de estudio de educación Normal, ¿cómo se determinan los criterios para la evaluación de los aprendizajes?

- a) El maestro informa a los alumnos los aspectos a valorar y el porcentaje asignado.
- b) Se consensan entre maestro y estudiantes.
- c) Los alumnos informan a los maestros los aspectos que desean les sean evaluados.
- d) El director de la escuela los señala.

57. De acuerdo con los currícula de educación Normal, ¿cuál de los siguientes enunciados expresa un rasgo deseable en los estudiantes al estudiar un curso de evaluación educativa?

- a) Hagan reflexiones sobre las premisas teórico epistemológicas de la evaluación.
- b) Propongan modelos de evaluación para el Sistema Educativo Mexicano.
- c) Aporten conceptos para una teoría de evaluación.
- d) Sugieran criterios y aspectos normativos para una evaluación de competencias.

58. Es un criterio para elaborar instrumentos de evaluación de los aprendizajes.

- a) Elaborar ítemes donde se cuestionen varios aspectos simultáneamente.
- b) No incluir preguntas de falso y verdadero.
- c) Elaborarlo únicamente con preguntas abiertas.
- d) Hacer ítemes que contengan una sola idea planteada de manera concisa y clara.

59. Son características de una prueba adecuadamente elaborada.

- a) Parcialidad y flexibilidad.
- b) Rápida y no justa.
- c) Precisión e imparcialidad.
- d) Dependencia y complejidad.

60. Es una regla para elaborar ítemes de complementación.

- a) La contestación requerida debe ser corta y concreta.
- b) La respuesta que se pide sea amplia y muy explicativa.
- c) Los ítemes deben redactarse de forma que sugieran la respuesta.
- d) No facilitar ejemplos al comienzo del bloque de ítemes de complementación.

61. Es un aspecto básico que debe contener un examen de lápiz y papel que esté estructurado.

- a) Categorías de respuestas complejas.
- b) Preguntas con ambigüedad.
- c) Categorías de respuestas mutuamente excluyentes.
- d) Preguntas con dos o tres cuestionamientos en forma simultánea.

62. ¿Cuáles son las cualidades de las pruebas como instrumento para verificar los conocimientos adquiridos por los estudiantes?

- a) Son las únicas válidas.
- b) Son las más objetivas.
- c) Son las menos confiables.
- d) Son las más informales.

63. ¿Cómo deben efectuarse las mediciones del aprovechamiento escolar, para ser válidas y representativas?

- a) En diferentes situaciones y condiciones.
- b) Examinando separadamente a subgrupos.
- c) Mediante pruebas formales.
- d) Simultáneamente a todos los alumnos.

64. ¿Qué resultados debe arrojar una prueba apropiadamente elaborada?

- a) Conducir indirectamente a la medición de los contenidos.
- b) Ofrecer múltiples oportunidades de demostrar el aprendizaje.
- c) Presentar variantes dependientes del criterio del calificador.
- d) Centrarse en alguno de los contenidos examinados.

65. En una prueba de opción múltiple ¿cuál de los siguientes elementos es el adecuado como consigna para su ejecución?

- a) Pienso que debe ser.
- b) Mejor contestación.
- c) Contestación correcta.
- d) Lo que crea que deba ser.

66. ¿Cómo se clasifican las pruebas, de acuerdo con la forma de responderlas?

- a) De ensayo y objetivas.
- b) De superdotados y sobresalientes.
- c) De falso y verdadero.
- d) De anterior y posterior.

67. ¿Qué aspectos benefician las pruebas escritas?

- a) Se evita el apego a normas de carácter técnico.
- b) Se abarca menor número de funciones de la evaluación.
- c) Se reduce el tiempo de preparación.
- d) Se puede muestrear más equilibradamente los contenidos.

68. ***¿Cuáles aspectos deben considerarse antes de aplicar pruebas para evaluar el aprendizajes de los alumnos?***
- a) Oportunidad y honestidad.
 - b) Imaginación y cuidado.
 - c) Validez y confiabilidad.
 - d) La cantidad de los alumnos.
69. ***¿Qué tipo de prueba aplica un profesor cuando dispone al examinado que construya libremente las respuestas, sin restricción de extensión o forma y utiliza las palabras que desea?***
- a) Ensayo.
 - b) De falso y verdadero.
 - c) De complementación.
 - d) Objetiva.
70. ***Son tendencias que se están experimentando en la evaluación de los aprendizajes para la formación de profesores.***
- a) Evaluación por simulación y evaluación relajada.
 - b) Evaluación rígida y evaluación complementaria.
 - c) Evaluación judicial y evaluación por portafolio.
 - d) Evaluación comprensiva y evaluación por competencias.
71. ***¿Cuáles técnicas sugieren los planes de estudio de educación primaria para la evaluación de los aprendizajes?***
- a) Lectura individual y comentada.
 - b) Entrevista y observación.
 - c) Lluvia de ideas y panel.
 - d) Corrillos y Phillips 6-6.
72. ***Es la técnica de evaluación que consiste en que el maestro hace preguntas orales directas al alumno.***
- a) Entrevista.
 - b) Cuestionario.
 - c) Observación.
 - d) Sociograma

73. Para valorar los resultados de aprendizaje, ¿cuál es la manera más idónea para la evaluación?

- a) Reforzar cautelosamente una sola técnica.
- b) Recurrir a varias técnicas.
- c) Hacer caso omiso de las técnicas de evaluación.
- d) Elaborar un examen objetivo.

74. Es la técnica de evaluación que consiste en detectar las preferencias de los escolares y permite apreciar la estructura de los grupos y correlacionarla con el modo de producirse los procesos de aprendizaje en el aula y los resultados que se van obteniendo.

- a) Encuesta.
- b) Sociometría.
- c) Cuestionario.
- d) Coloquio.

75. ¿En qué consiste la técnica de observación para la evaluación de los aprendizajes?

- a) Hacer preguntas directas o indirectas al alumno.
- b) Medir los alcances de los alumnos a través de pequeñas muestras.
- c) En analizar a través de un interlocutor las respuestas de las preguntas.
- d) En apreciar directamente las expresiones y manifestaciones de los alumnos.

76. ¿En qué consiste la técnica del cuestionario para la evaluación?

- a) En aplicar una serie de preguntas orales al alumno.
- b) En apreciar las manifestaciones de los alumnos en un contexto determinado.
- c) En presentar al estudiante un examen escrito.
- d) En detectar las preferencias de los alumnos en una comunicación verbal.

77. ¿Cuál de las siguientes técnicas permite apreciar con mayor precisión y confiabilidad los conocimientos adquiridos por los alumnos?

- a) Cuestionario.
- b) Observación del maestro.
- c) Entrevista.
- d) Mesa redonda.

78. ¿En qué consiste la técnica llamada coloquio para evaluar los aprendizajes?

- a) Presenciar un intercambio oral sobre un tema prefijado, mantenido por varias personas.
- b) Apreciar lo aprendido por los sujetos mediante la una prueba escrita.
- c) Estimar por un interlocutor las actuaciones de los sujetos.
- d) Valorar las preferencias de los alumnos con la aplicación de un ensayo escrito.

79. ¿Qué instrumentos señalan los planes de estudio de educación Normal para evaluar los aprendizajes?

- a) Lectura individual y comentada.
- b) Textos escritos.
- c) Elaboraciones de periódicos murales.
- d) Elaboración de páginas web para internet.

80. Es el tipo de examen que consiste en registrar los conceptos, ideas, puntos de vista y postulados básicos de una lectura.

- a) Entrevista.
- b) Observación.
- c) Actual.
- d) Escrito.

81. Es el tipo de examen que generalmente se presenta a libro abierto.

- a) Sociometría.
- b) Examen paralelo.
- c) Examen oral.
- d) Examen de insuficiente.

82. Es el tipo de examen que consiste en una disertación escrita de manera narrativa o enunciativa.

- a) Ensayo descriptivo.
- b) Ensayo crítico.
- c) Cuestionario.
- d) Ensayo analítico.

83. ***Cuando un maestro pide a sus alumnos que elaboren por escrito una discusión libre donde confronten los conceptos teóricos con los propios puntos de vista, ¿qué tipo de examen está señalando?***
- a) Ensayo narrativo.
 - b) Ensayo relativo.
 - c) Ensayo analítico.
 - d) Ensayo descriptivo.
84. ***Cuando el profesor decide pedir a los alumnos elaboren un escrito libre donde discutan los aspectos teóricos y los confronten con sus ideas a partir de los cuales emitan juicios, ¿qué tipo de examen está señalando?***
- a) Ensayo descriptivo.
 - b) Ensayo analítico.
 - c) Ensayo narrativo.
 - d) Ensayo crítico.
85. ***¿En cuál de los siguientes enunciados se podría aplicar más adecuadamente el examen tipo ensayo?***
- a) Explica ideas propias y ajenas.
 - b) Describe una selección poética.
 - c) Hace el resumen de un escrito.
 - d) Demuestra buenos hábitos para el estudio.
86. ***Es el tipo de examen que consiste en registrar en forma esquemática las ideas principales de una lectura.***
- a) Cuadros sinópticos.
 - b) Fichas de trabajo.
 - c) Resúmenes.
 - d) Ensayos.
87. ***Es el instrumento de evaluación que permite ir anotando cotidianamente, algunos hechos que se han considerado importantes tanto en el interior del aula como de la programación del maestro. Facilita un análisis que puede ser utilizado posteriormente.***
- a) Cuestionario.
 - b) Diario.
 - c) Lista de control.
 - d) Examen.

88. **Es el documento que regula actualmente la evaluación de los aprendizajes en educación primaria.**
- Acuerdo 261.
 - Decreto 165.
 - Plan de Estudios.
 - Acuerdo 200.
89. **De conformidad con el documento que regula la evaluación de los aprendizajes en las escuelas Normales, ¿cuál es lo conveniente respecto a las prácticas docentes de los estudiantes normalistas?**
- Evitar la evaluación de sus experiencias en las aulas.
 - Evaluarles y estimularles su capacidad de reflexión crítica.
 - Sostener un interés creciente para que planeen únicamente temas sencillos de primaria.
 - Estimular sólo su capacidad de liderazgo social y no valorar las prácticas pedagógicas.
90. **De conformidad con las Normas de control escolar para los estudiantes de las escuelas Normales, es el enunciado que expresa lo correcto.**
- José asistió el 85% a clase y cumplió académicamente por lo que pide se le acredite.
 - Luis faltó el 50% a clase pero aprobó todas las materias por lo que pide se le acredite.
 - Tomás asistió el 70% de las clases y participó en ellas por lo que pide se le acredite.
 - Raúl piensa acreditar presentando al final varias justificaciones de sus ausencias.
91. **¿Qué aspectos contempla valorar el documento normativo de la evaluación de los aprendizajes, en la educación primaria?**
- Preferencias y angustias.
 - Peso y talla.
 - Nivel económico y social.
 - Actitudes y conocimientos.
92. **¿Qué se debe tomar como base para emitir una calificación final a los alumnos?**
- Las manifestaciones hechas al final del curso.
 - Las manifestaciones de los escolares durante y al final de un curso.
 - Sólo las manifestaciones de los escolares durante el proceso del curso y no los del final.
 - Sólo los productos finales elaborados por los alumnos.

93. ***¿Qué documento fija las escalas para evaluar los aprendizajes de los alumnos de educación Normal?***
- a) Plan de estudios.
 - b) Programa de evaluación.
 - c) Acuerdo 261.
 - d) Acuerdo 200.
94. ***¿Cuál escala de calificaciones señala el documento normativo para la evaluación de los aprendizajes en educación primaria?***
- a) De excelente al suficiente.
 - b) Del 0 al 10.
 - c) De la A a la E.
 - d) Del 5 al 10.
95. ***De acuerdo con el documento normativo para la evaluación de los aprendizajes en educación primaria, ¿cuál es la calendarización para asentar evaluaciones parciales en las boletas?***
- a) Se anotan en tres periodos de cada año escolar.
 - b) Se registran semestralmente.
 - c) Se hace en cinco momentos de cada ciclo escolar.
 - d) Se registran cada mes.
96. ***¿De qué forma señala el documento normativo que han de calificarse las actividades de educación artística y educación física en la educación primaria?***
- a) Con exámenes escritos semestralmente.
 - b) Mediante la participación con interés y disposición para el trabajo individual y grupal.
 - c) En las sesiones de clase mediante preguntas orales a los alumnos.
 - d) Con el recordatorio de reglas y recomendaciones para la ejecución de esas actividades.
97. ***¿Cuál de los siguientes enunciados está de acuerdo con los aspectos que señala el documento normativo vigente que regula la evaluación de los aprendizajes en educación primaria?***
- a) Los alumnos de 2º grado lograron en promedio un 8.0 durante el ciclo escolar.
 - b) Francisco obtuvo en la prueba objetiva un 4 de calificación.
 - c) Lalo dijo que superó a Víctor con un diez por ciento.
 - d) Antonio tuvo serias dificultades pero logró superarlas al final avanzando 30 por ciento.

98. **¿Cuál de los siguientes enunciados expresa lo correcto para autorizar la promoción de grado a un alumno de educación primaria de conformidad con el documento normativo de la evaluación de este nivel?**
- a) Tomás aprobó solamente español y matemáticas.
 - b) Miguel sólo reprobó educación cívica y el promedio superó el 6.0.
 - c) Jorge obtuvo 10.0 en todas las asignaturas excepto matemáticas que sacó un 5.0.
 - d) Carlos resultó deficiente en español y matemáticas.
99. **¿Cuál es la función principal de la evaluación que señala el documento normativo que regula esta actividad en la educación primaria?**
- a) Valorar todo el proceso educativo.
 - b) Dejar de lado aquellos aspectos poco importantes.
 - c) No considerar el proceso sino el producto de los aprendizajes de los alumnos.
 - d) Permitir a los alumnos apreciar sus propias deficiencias.
100. **¿Cómo se concibe a la evaluación en el documento normativo que regula su práctica en la educación primaria y Normal?**
- a) Evaluación rígida.
 - b) Evaluación asistemática.
 - c) Evaluación bajo los criterios del maestro.
 - d) Evaluación sistemática.

HOJA DE RESPUESTAS

CUESTIONARIO SOBRE LOS CONOCIMIENTOS ACERCA DE EVALUACIÓN

- | | | | | | |
|----|-----------------|----|-----------------|-----|-----------------|
| 1 | (a) (b) (c) (d) | 34 | (a) (b) (c) (d) | 67 | (a) (b) (c) (d) |
| 2 | (a) (b) (c) (d) | 35 | (a) (b) (c) (d) | 68 | (a) (b) (c) (d) |
| 3 | (a) (b) (c) (d) | 36 | (a) (b) (c) (d) | 69 | (a) (b) (c) (d) |
| 4 | (a) (b) (c) (d) | 37 | (a) (b) (c) (d) | 70 | (a) (b) (c) (d) |
| 5 | (a) (b) (c) (d) | 38 | (a) (b) (c) (d) | 71 | (a) (b) (c) (d) |
| 6 | (a) (b) (c) (d) | 39 | (a) (b) (c) (d) | 72 | (a) (b) (c) (d) |
| 7 | (a) (b) (c) (d) | 40 | (a) (b) (c) (d) | 73 | (a) (b) (c) (d) |
| 8 | (a) (b) (c) (d) | 41 | (a) (b) (c) (d) | 74 | (a) (b) (c) (d) |
| 9 | (a) (b) (c) (d) | 42 | (a) (b) (c) (d) | 75 | (a) (b) (c) (d) |
| 10 | (a) (b) (c) (d) | 43 | (a) (b) (c) (d) | 76 | (a) (b) (c) (d) |
| 11 | (a) (b) (c) (d) | 44 | (a) (b) (c) (d) | 77 | (a) (b) (c) (d) |
| 12 | (a) (b) (c) (d) | 45 | (a) (b) (c) (d) | 78 | (a) (b) (c) (d) |
| 13 | (a) (b) (c) (d) | 46 | (a) (b) (c) (d) | 79 | (a) (b) (c) (d) |
| 14 | (a) (b) (c) (d) | 47 | (a) (b) (c) (d) | 80 | (a) (b) (c) (d) |
| 15 | (a) (b) (c) (d) | 48 | (a) (b) (c) (d) | 81 | (a) (b) (c) (d) |
| 16 | (a) (b) (c) (d) | 49 | (a) (b) (c) (d) | 82 | (a) (b) (c) (d) |
| 17 | (a) (b) (c) (d) | 50 | (a) (b) (c) (d) | 83 | (a) (b) (c) (d) |
| 18 | (a) (b) (c) (d) | 51 | (a) (b) (c) (d) | 84 | (a) (b) (c) (d) |
| 19 | (a) (b) (c) (d) | 52 | (a) (b) (c) (d) | 85 | (a) (b) (c) (d) |
| 20 | (a) (b) (c) (d) | 53 | (a) (b) (c) (d) | 86 | (a) (b) (c) (d) |
| 21 | (a) (b) (c) (d) | 54 | (a) (b) (c) (d) | 87 | (a) (b) (c) (d) |
| 22 | (a) (b) (c) (d) | 55 | (a) (b) (c) (d) | 88 | (a) (b) (c) (d) |
| 23 | (a) (b) (c) (d) | 56 | (a) (b) (c) (d) | 89 | (a) (b) (c) (d) |
| 24 | (a) (b) (c) (d) | 57 | (a) (b) (c) (d) | 90 | (a) (b) (c) (d) |
| 25 | (a) (b) (c) (d) | 58 | (a) (b) (c) (d) | 91 | (a) (b) (c) (d) |
| 26 | (a) (b) (c) (d) | 59 | (a) (b) (c) (d) | 92 | (a) (b) (c) (d) |
| 27 | (a) (b) (c) (d) | 60 | (a) (b) (c) (d) | 93 | (a) (b) (c) (d) |
| 28 | (a) (b) (c) (d) | 61 | (a) (b) (c) (d) | 94 | (a) (b) (c) (d) |
| 29 | (a) (b) (c) (d) | 62 | (a) (b) (c) (d) | 95 | (a) (b) (c) (d) |
| 30 | (a) (b) (c) (d) | 63 | (a) (b) (c) (d) | 96 | (a) (b) (c) (d) |
| 31 | (a) (b) (c) (d) | 64 | (a) (b) (c) (d) | 97 | (a) (b) (c) (d) |
| 32 | (a) (b) (c) (d) | 65 | (a) (b) (c) (d) | 98 | (a) (b) (c) (d) |
| 33 | (a) (b) (c) (d) | 66 | (a) (b) (c) (d) | 99 | (a) (b) (c) (d) |
| | | | | 100 | (a) (b) (c) (d) |

Anote aquí por favor el bachillerato de donde procede _____

Sus respuestas son completamente anónimas y confidenciales

¡Muchas gracias por su colaboración!