



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
PROCESOS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN DE
DOCENTES

**PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y LA MODALIDAD
ESCOLAR EN EL CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL
MAGISTERIO EN DURANGO**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN
DESARROLLO EDUCATIVO

Presenta:

Domitila Herrera Hernández

Asesor:

Arturo Barraza Macias

Durango, Dgo., Noviembre de 2001

Reconocimientos

Para realizar la presente investigación se contó con el apoyo de un gran número de personas que estuvieron involucradas, a las cuales en lo personal tengo mucho que agradecer y mi reconocimiento para ellas.

Quiero dar mi agradecimiento a todos los maestros de la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco) que tuvieron en sus manos este proyecto, mi reconocimiento a aquellos maestros que pudieron llevar a cabo sus clases a nuestras aulas a través de la red y a los que ya no lo pudieron hacer, pero que fueron parte del programa.

Mi agradecimiento a los asesores de la Universidad Pedagógica de Durango que compartieron con nosotros sus conocimientos.

Quiero agradecer al Mtro. Bernardo del Real Sarmiento y al Mtro. Gonzalo Arreola Medina por el apoyo que como directivos de la Universidad Pedagógica, en su momento nos dieron.

Mi agradecimiento y reconocimiento de forma muy especial para el Mtro. Arturo Barraza Macias porque como asesor de Tesis este documento le ocupo muchos momentos, gracias.

El espacio en el cual se llevaron a cabo las observaciones correspondientes de esta investigación fue el Centro de Actualización del Magisterio, el cual como mi espacio de trabajo durante nueve años me he sentido comprometida y quiero agradecer a la Mtra. Alicia Josefina Aldaba Corral y a la Mtra. Rosenda Soriano Fabela que como directoras del centro y en

su momento cada una me dio su apoyo para realizar los estudios y para llevar a cabo esta investigación, muchas gracias.

De igual manera quiero agradecer a los maestros que me permitieron hacer las observaciones correspondientes y al grupo, del mismo centro, muchas gracias.

Indice

	Página
INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1. Marco conceptual.	9
1.1. La Evaluación.	9
1.2. Formación Docente.	14
1.3. El Curriculum.	21
1.4. El proceso entre la Práctica Educativa y la Práctica Evaluativa	29
Capítulo 2. Marco contextual.	44
2.1. Antecedentes del Centro de Actualización del Magisterio.	44
2.2. Propuesta Curricular Institucional.	47
2.3. Modalidad.	54
2.4. Propuesta de Evaluación.	57
Capítulo 3. Las Prácticas Evaluativas de los asesores del Centro de Actualización del Magisterio.	62
3.1. Aspectos de la evaluación.	62
3.1.1. Criterios explícitos.	64
3.1.2. Evaluación en interacción con los alumnos.	65

	Página
3.1.3. Aplicación de exámenes.	66
3.1.4. Autoevaluación.	67
3.2. Tareas.	68
3.2.1. Trabajo por equipo.	68
3.2.2. Lectura en el aula.	72
3.2.3. Participaciones individuales.	73
3.2.4. Discusión sobre los contenidos.	74
3.2.5. Actividades para reforzar la temática.	75
3.2.6. Se identifican ideas principales.	76
3.3. Actividades Extraescolares.	78
3.3.1. Trabajos inconclusos.	78
3.3.2. Trabajos escritos, se revisan y se recogen trabajos, se regresan trabajos, se hacen observaciones de forma general.	80
3.3.3. Hacer lecturas.	83
3.4. Hallazgos y análisis de las prácticas evaluativas.	84
Conclusiones.	90
Anexos.	98
Fuentes de consulta.	103

Prácticas evaluativas y la modalidad escolar en el Centro de Actualización del Magisterio en Durango.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes (IFAD), como instituciones de educación superior, tienen una misión social que cumplir. Como se muestra (entre otros documentos) en el Plan y programas de estudios, los cuales contribuyen al propósito fundamental de la educación: lograr la formación íntegra del sujeto. El cumplimiento de la misión se puede apreciar a través de las acciones cotidianas en el aula.

Existen diversas formas de verificar lo que acontece en una aula pero, si se busca una verdadera recuperación, una de las mejores maneras de hacerlo es a través de una investigación.

La presente investigación pretende dar cuenta de las prácticas evaluativas en el aula que se llevan a cabo en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM), según la modalidad a la que han sido adecuado el Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) 1997 correspondiente a Normales.

Para desarrollar la presente investigación surgen las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las prácticas evaluativas que predominan en el Centro de Actualización del Magisterio? ¿Qué relación se establece entre currículum, la evaluación y la modalidad de trabajo? ¿Qué aspectos se consideran como motivo de evaluación para lograr

el proceso de formación? ¿Qué tipo de congruencia se presenta entre las practicas evaluativas y el plan de trabajo? ¿Qué se toma en cuenta para definir las prácticas evaluativas según el diseño del curso?

A partir de lo observado, se hace una categorización de los hallazgos para su análisis sobre las prácticas evaluativas, consideradas estas como un fenómeno pedagógico, siguiendo la conceptualización ya establecida y los escenarios descritos en las observaciones.

Las categorías establecidas fueron: Aspectos de la evaluación, Tareas y Actividades extraescolares; con sus respectivas subcategorías descritas en el capítulo tres.

Para contextualizar y justificar este estudio, se plantean los objetivos, se describe el tipo de población escolar, la modalidad de trabajo y cómo se plantea la evaluación.

La presente investigación tiene como Objetivo General (Hernández, 1998) identificar las prácticas evaluativas en el CAM y establecer una relación según la modalidad de trabajo que se ejerce.

Otros objetivos particulares, de la presente investigación son:

- Establecer la congruencia entre la evaluación planeada, evaluación según el currículum, entre formación docente y la modalidad de trabajo.
- Identificar la correspondencia establecida entre prácticas, contenidos, formación, evaluación y modalidad de trabajo.
- Identificar la relación establecida entre los instrumentos de evaluación y la modalidad de trabajo.

- Establecer la congruencia entre las prácticas evaluativas y la planeación de la evaluación.
- Conocer si lo que define las prácticas evaluativas corresponden al diseño del curso.

A partir de estos objetivos es importante conocer cómo se vive el proceso de evaluación en el CAM, si se tiene como población a docentes en servicio con preparación heterogénea (algunos con bachillerato, otros con normal básica, algunos con normal superior u otra formación profesional).

Por otra parte, los procesos en las aulas son diferentes, para las licenciaturas que se ofrecen en el CAM; cabe señalar que se trabajan con adecuaciones a los planes de las Licenciaturas de las Normales. En el presente estudio se habla de la LEP Plan 1997.

Se presentan las modificaciones, que a continuación se describen: se pretende nivelar, capacitar y actualizar a docentes en servicio a través de la modalidad mixta; se inicia con un curso de inducción o propedéutico durante Julio—Agosto durante 15 días; la fase intensiva comprende 15 días del período vacacional de invierno, 15 días del período vacacional de primavera y 30 días del período vacacional de verano; dos sesiones sabatinas antes del inicio de la fase intensiva: Octubre— Noviembre, Enero—Febrero, Mayo—Junio, para recibir asesoría para las tareas extraclase.

A continuación se menciona cómo se plantea la evaluación en tres programas del Plan de la LEP '97.

a) Matemáticas y su enseñanza I. se evalúa sobre los contenidos matemáticos y aspectos relativos a la enseñanza y aprendizaje en

primaria. La evaluación está más encaminada a cómo el futuro docente habrá de conducir la evaluación.

b) Matemáticas y su enseñanza II: de cuatro aspectos que se proponen para llevar a cabo la evaluación, tres de ellos corresponden a la evaluación de los alumnos hacia la primaria y sólo un apartado se refiere a la evaluación directa de los alumnos normalistas.

c) Desarrollo infantil II: no presenta específicamente ninguna evaluación, lo único que se puede rescatar en las características del curso es la sugerencia de actividades de observación, reflexión y análisis de los resultados que se obtienen.

En la medida en que las acciones evaluativas y según su modalidad de trabajo se sometan a estudio, pueden llevar a quien lea este trabajo a una reflexión sobre la formación docente, la práctica educativa, el análisis de sus conocimientos, y al descubrimiento de sus necesidades o al fortalecimiento de su práctica docente.

Esta investigación es cualitativa por poseer datos descriptivos que se caracterizan por las interpretaciones y conceptualizaciones (Taylor y Bogdan 1996) y también por remitir a los ámbitos de observación (en lo físico y en lo conceptual); corresponde a un estudio de caso, porque el interés de esta investigación es la comprensión de un escenario social concreto, la permanencia del observador es de un período prolongado (Janesick 1994:212, en Rodríguez Gómez 1996); también el proceso de indagación se caracteriza por ser detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad (García Jiménez. 1991: 67; en Rodríguez Gómez 1996).

Las observaciones se desarrollaron en dos etapas, una se llevó a cabo durante el curso de primavera 1999 con el grupo de 1°. de la LEP 97' y con el grupo de 5°. de la LEP 84'. Dichas observaciones se hicieron con la finalidad de contrastar las prácticas evaluativas. Para esta etapa se preparó una guía de observación, que de acuerdo a Anguera (1983: 11; en Latorre 1987) es un registro sistematizado para fijar de antemano las categorías y subcategorías.

El primer acercamiento al campo dificultó la obtención de la información. Al realizarse la observación con los dos grupos designados, ambos coincidían en los horarios de interés para llevar a cabo la observación.

Finalmente, en la segunda etapa se optó por hacer la observación en un solo grupo durante todo el período que correspondiera a un semestre del Plan de la LEP 97'. Se seleccionó el mismo grupo (durante las observaciones era el de 3° "A" de la LEP 97'). El período de observación se llevó a cabo durante dos módulos, el primero comprendió del 18 al 30 de Dic. de 1999 (con sus sesiones previas que en el segundo capítulo se describen ampliamente en que consisten). El segundo Módulo se desarrolló del 15 al 29 de Abril de 2000 (incluyendo sesiones previas).

Fueron seis materias del mapa curricular que se trabajaron, de tal manera que se observaron a seis maestros de este grupo (3°. Semestre de la LEP 97').

El tipo de observación que se decidió hacer, fue la observación participante pasiva (Spradley, 1980 en Wittrock, 1989). Se seleccionó el escenario a partir de un muestreo teórico, que finalmente por el cambio que hubo en la observación y a partir de lo observado se trabajó con la inducción analítica que de acuerdo a

Taylor y Bogdan (1996), es un procedimiento para verificar teorías y proposiciones basado en datos cualitativos.

El análisis de la presente investigación llevó a la identificación de las categorías y subcategorías que más adelante se señalan, a través de las observaciones, y que de forma general se puede decir que los hallazgos, estuvieron determinados por el tipo de tareas y su manera de articularse, así como su desarrollo; también por la manera de establecer el trabajo y su relación con el objeto de evaluación.

Se identifican las prácticas evaluativas en todas las acciones que se definen como tal, así como las prácticas evaluativas informales en las cuales se retoma el discurso por el alumno o se establecen discusiones en el grupo.

En la presente investigación se consideraron *las prácticas evaluativas* como un fenómeno pedagógico del aula.

Las categorías de análisis que surgieron de la presente investigación se presentan con sus respectivas subcategoría:

I. ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN: Criterios explícitos, evaluación en interacción con los alumnos, aplicación de exámenes y autoevaluación.

II. TAREAS: Trabajo por equipo, Ayuda del maestro en los equipos, Lectura en voz alta o en silencio, Participaciones individuales, Discusión sobre los contenidos, Actividades para reforzar temática y por último Se identifican ideas principales.

III. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES: Trabajos inconclusos en el aula, Trabajos escritos, Se revisan y se recogen trabajos, Se regresan trabajos, Se hacen observaciones de forma general y se pide Hacer lecturas.

En el primer capítulo de esta investigación se han incluido referencias de algunos estudios que anteceden a esta investigación, sobre evaluación, formación docente, currículum y prácticas evaluativas, y se hace una reconceptualización y un análisis de éstos.

En el segundo capítulo se desarrolla una reseña histórica del CAM, se da a conocer la Propuesta curricular institucional, se presentan sus características, los criterios que se consideraron para dicha propuesta, para su modalidad y la de evaluación; también se hace un análisis del Plan de la LEP 97', con respecto a lo que es y a lo que se propone por parte del CAM.

En el tercer capítulo se hace un análisis de los datos, de las categorías y subcategorías de esta investigación a partir de la observación que se hizo en el grupo de 3°. "A" de la LEP 97' con un total de 30 alumnos.

La importancia de una investigación radica en los aportes que puede hacer para la generación y/o aplicación de conocimientos, según el campo en el que se investigue. Por ello el presente trabajo pretende indagar en lo teórico y empírico lo que a prácticas evaluativas se refiere.

CAPÍTULO I

La Evaluación

El concepto de evaluación tiene amplios significados; se retoma en la práctica según los enfoques que se estén utilizando en el proceso de enseñanza-aprendizaje o bien según los referentes que el maestro posea.

Por ejemplo con un enfoque por objetivos, Tyler (1950, en Nevo 1983), propone la evaluación como un proceso para determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados.

Otra concepción de evaluación es la formativa y sumativa. Para Lewy (1989), la formativa se lleva a cabo durante todo el proceso de un programa. La evaluación sumativa, tiene un significado más simbólico o numérico; se concreta a instrumentos definidos de evaluación. Para Scrive (1986, en Lewy 1989) no se pueden establecer diferencias en estos dos conceptos de evaluación pero tampoco considera importante hacerlo, puesto que van juntas.

Bloom (1971 en Pastrana 1981) considera tres etapas de la evaluación: Inicial, formativa y sumaria.

La evaluación también se considera como toma de decisiones. Se centra en los principios de la psicología. Scriven (1983 en Borich 1989) sugiere una evaluación orientada a valores, y describe el acto de juzgar el mérito o el valor como eje central de la función del evaluador.

La evaluación con referencia a la norma, tiene un significado comparativo, se establecen comparaciones numéricas entre los

resultados de sujetos, Vicent (1989) señala que esta evaluación aporta poco en cuanto a la calidad, el contenido del aprendizaje y logros.

Una evaluación con referencia al criterio, representa un procedimiento en el cual el alumno puede resultar favorecido dependiendo de los criterios que se establezcan en una evaluación con referencia a la norma. Para Casanova (1998) la evaluación con referencia al criterio pretende corregir el fallo que plantea la evaluación normativa.

Si en este trabajo se considerara la evaluación con referencia al criterio, como punto importante, posiblemente permitiría al docente tomar en cuenta el diseño del curso, la relación entre contenidos e instrumentos, establecer criterios según la modalidad de trabajo.

Casanova (1998), considera que la evaluación con referencia a la norma, representa un hecho meramente comparativo entre sujetos, señala que la evaluación con referencia a criterio puede fortalecerla.

En la presente investigación se pretende considerar la evaluación como un medio en el cuál se revisen a los agentes participantes: maestro, alumnos y procesos.

Al hacer una revisión no sólo de evaluación, sino también de evaluación de los aprendizajes, para Olmedo (1979), es un proceso sistemático, mediante el cual se recoge información acerca del alumno, misma que permite en primer término mejorar ese aprendizaje y que, en segundo lugar, proporciona elementos para formular un juicio acerca del nivel alcanzado o de la calidad del aprendizaje logrado y de lo que el alumno es capaz de hacer con ese aprendizaje.

La opinión de Olmedo (1979), en este trabajo se retoma, puesto que la evaluación no es un hecho aislado, sino una actividad o una serie de actividades planeadas con suficiente anticipación, que responde a

intenciones claras y explícitas que guardan una relación estrecha y específica con el programa escolar.

Para Olmedo (1984), la evaluación del aprendizaje cumple múltiples funciones como: Apoyar el aprendizaje, dar elementos para decidir sobre la acreditación de un curso, dar a conocer la calidad del proceso educativo, proporcionar información para la planeación y proporcionar información a otras instancias.

Concebida también como proceso, Elliot (en Davis, 1981; en Gimeno, 1992), afirma que la evaluación es un proceso de adquisición, elaboración de información y expresión de un juicio a partir de la información recogida.

Santos Guerra (1998) abre el abanico a los agentes del proceso educativo y define la evaluación a partir de la concepción que se tenga sobre: escuela, alumnos, profesión y tarea.

La evaluación de los aprendizajes incluye una serie de elementos, con los cuales el docente tiene contacto con ellos durante su práctica cotidiana

En oposición a quienes contemplan la evaluación como un proceso, Guerrero (1996), define la evaluación como la fase final en la cual se indica el rendimiento escolar de una determinada actividad o de un determinado programa.

El grupo “espacio sociedad” (1996) ve la evaluación en dos direcciones, primera, que a partir de los objetivos se valora la comprensión de lo aprendido y segunda, aquella evaluación que tiene que ver más con lo que el alumno es capaz de construir.

En Pansza (1988), se plantean tres vertientes con respecto a la evaluación de los aprendizajes, un modelo de enseñanza tradicional, otro en la corriente de la tecnología educativa y el último que no se plantea como modelo sino como una problemática de la Didáctica Crítica.

La primera coincide con la definición de Guerrero (1996), al ver la evaluación en proceso enseñanza aprendizaje como una actividad final. La segunda se relaciona más concretamente con los objetivos de aprendizaje, al respecto en este trabajo se puede decir que una evaluación llevada a cabo de esta manera puede tener sus ventajas, si en realidad lo que se quiere es obtener una mano de obra calificada. Con esta conceptualización se coincide en Olmedo (1979), el cual considera un proceso sistemático institucionalizado acorde con los objetivos planteados para un curso o programa.

Bajo otro enfoque, la evaluación de los aprendizajes planteado como problemática por la Didáctica Crítica, pretende evaluar el proceso de aprendizaje. Pero, en la presente investigación surge la pregunta ¿Qué se va a evaluar del proceso?. Es ante esta cuestión en la cuál el docente necesita agudizar la observación de los roles cambiantes que juegan los personajes en el aula y de las acciones que por consecuencia se realizan, sin estar planeadas. Esto es lo interesante del modelo de la Didáctica Crítica, invariablemente la evaluación de los aprendizajes tiene que ver con los procesos vividos en el aula.

Después de la revisión bibliográfica para identificar las concepciones que se tienen sobre evaluación de aprendizajes, se localizaron entre otras, las que se concretan a considerarla como una mera acción que verifique la adquisición de contenidos y destrezas. Aceptar esta concepción implicaría que los alumnos recuperaran todos los

contenidos al momento de la evaluación. Las concepciones y definiciones sobre evaluaciones que han existido no se pueden descartar totalmente, pero sí se puede hacer un análisis que permita identificar las bondades y las limitaciones que pudieran tener para evaluar el aprendizaje en el aula.

La importancia de conocer diferentes puntos de vista sobre la evaluación de los aprendizajes, radica en permitir al docente reflexionar sobre ¿Cómo considera el aprendizaje? ¿Qué aspectos toma en cuenta para evaluar? ¿Para qué evalúa? y ¿Cómo va a evaluar?

En la evaluación de los aprendizajes, se resaltan algunos términos, que permiten hacer una reflexión más profunda en torno a este concepto. El término destrezas (entre otros) por ejemplo, limita la acción de los sujetos.

En la revisión que se hace en este trabajo, sobre evaluación y evaluación de los aprendizajes, se retoma el término **comprensión de lo aprendido** dando un significado, en el cual las acciones de los participantes (tanto dentro del espacio áulico como fuera de él) recuperan el aprendizaje e identifican la utilidad del conocimiento.

Otro término encontrado en esta revisión es el **proceso del aprendizaje**, el cual en este trabajo se considera queda en manos de los participantes para su definición, análisis y reflexión de sí mismos a través del proceso de evaluación de los aprendizajes.

La forma en que está empleado el término evaluación de aprendizajes en los conceptos localizados, se pueden ver desde dos puntos de vista, en el primero se puede ubicar como la forma de verificar si hay adquisición de contenidos y destrezas a partir de los objetivos, para que pueda ser acreditado el sujeto; en el segundo y con una definición

no muy clara se habla de la construcción del sujeto a partir del proceso de aprendizaje vivido en el aula, pero es importante resaltar la preocupación que se tiene por un proceso entre los agentes del quehacer docente.

Finalmente para el desarrollo de este trabajo se considera que la evaluación de los aprendizajes es el proceso que valora las particularidades de los alumnos y maestro, permite que ambos se den cuenta de las concepciones que se tiene del conocimiento y su posible aplicación. Santos Guerra (1998) considera al alumno como una comunidad de aprendizaje y el resultado de la *evaluación* como un proceso de reflexión compartida.

Formación Docente

El campo de la formación docente es un espacio variado y fructífero, así lo demuestran los planteamientos de una gran diversidad de estudiosos.

Por ejemplo, Pérez Gómez (1992, en Gimeno y Pérez Gómez 1992), en sus escritos aborda la función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión desde diferentes perspectivas: académica con enfoque enciclopédico o comprensiva; técnica, bajo un modelo de entrenamiento o de adopción de decisiones y práctica, con enfoque reflexivo o tradicional.

Al referirse a la formación docente, Liston y Zeichner (1993), exponen cuatro tradiciones de reforma de la formación del profesorado en los Estados Unidos: académica, de eficacia social, desarrollista y de reconstrucción social.

En los trabajos de los anteriores autores, los programas de formación del profesorado, así como las propuestas para la reforma de las mismas, reflejan pautas concretas para dirigir la formación de profesores.

Las investigaciones de Imbernon (1997), sitúan a la formación docente actual dentro de un modelo que pretende: a) facilitar la consecución de un conjunto de competencias genéricas; b) perseguir la adquisición de destrezas no conductuales que posibiliten la elección y la toma de decisiones, por parte del profesorado del comportamiento más adecuado a cada situación, y c) capacitar al profesor para actuar como investigador. Él ve en la formación de formadores, el ámbito en el cual el formador tiene asegurada su capacidad de influencia. Él dice que una variable importante de la calidad de la enseñanza la constituye la calidad de los formadores. En el último apartado coincide García (1996), al concebir la formación docente en un *plan* más *reflexivo*, considera la investigación educativa como parte inherente a este proceso.

Para Imbernon (1997), la formación permanente del profesorado ve al profesor como un elemento contextual dentro de una determinada situación en donde las variables de competencia, personalidad, creencias y ambiente influyen notablemente en su acción eficaz.

En la revisión de esta investigación, los aspectos sobre los que giran las tendencias actuales de formación son: La formación centrada en la escuela; la unión institucional entre la formación inicial y permanente; la participación de los profesores en la reforma del curriculum, el diseño, planificación y evaluación de los planes.

También Imbernon (1997) señala dos tendencias de análisis con relación a la profesión docente: a) quienes argumentan que una

profesión comporta peligros de liberalismo, tecnificación y control social; y b) los que opinan que, actualmente, al existir un nuevo concepto profesional y un contexto diferente, profundiza en la democratización del colectivo para el desarrollo de una cultura profesional.

En la formación docente se localizan una serie de perspectivas por ejemplo, Arnold (1995), en sus investigaciones, centra su perspectiva de formación en lo que a *contenidos* se refiere; para Rodríguez Marcos (1996), lo ideal es una formación integral que responda al contexto escolar; en cambio Ballester (1995), García Batista (1996), López Beltrán (1996), González Martínez (1995) y Ávila Suárez (1997), coinciden en cuanto a una formación docente de carácter *crítico y reflexivo*; Medina Revilla (1995) y Estudiante Aguilar (1996), plantea como algo ideal el *análisis sociocultural* y la *perspectiva social* del aula en los futuros docentes.

Ferry (1997), es uno de los investigadores que trata el concepto de formación, y lo diferencia de los soportes y las condiciones de la misma.

Para él la formación es algo que tiene relación con la forma. Dice que formarse es adquirir cierta forma. La formación es diferente a la enseñanza y el aprendizaje (éstos pueden entrar en la formación, pero no son la formación).

Si la formación, no es una tarea aislada, entonces ésta, consiste en encontrar los medios para cumplir con ciertas tareas y ejercer una profesión, lo que presupone: conocimientos, habilidades, representación del trabajo a realizar, concepción del rol de y por cada participante, etc.

De acuerdo con Ferry (1997), nadie puede formar a otro. Uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas y diversas (los formadores, las lecturas, las circunstancias, la relación con los otros, etc.). Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el curriculum, no son la formación en sí sino medios para la formación. Entonces, sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para reflexionar sobre sí mismo.

Ferry (1997), sugiere una formación de alternancia tanto en la formación inicial como en la continua, lo que implica pasar del centro de formación al campo profesional (en la formación inicial) y del campo profesional al curso de perfeccionamiento (en el caso de la formación continua).

Ferry (1997), establece tres modelos que orientan el pensamiento de la formación docente: 1) el transmisivo con orientación normativa (proceso de enseñar-aprender); 2) el incitativo con orientación personal (vinculado a los métodos activos) y 3) el apropiativo centrado sobre la inserción social (estar presente en las organizaciones sociales y tomar sus responsabilidades políticas). Mismo Ferry establece otro modelo centrado en: 1) la persona del maestro (carismático); 2) el conocimiento del alumno (de ajuste) y 3) la relación maestro-alumno (de liberación).

También Ferry (1993), propone, para aquél que quiera ser buen enseñante, tres tipos de discursos o modelos: el centrado en las adquisiciones, el centrado en el proceso y el centrado en el análisis. Saber, saber hacer y experiencias más o menos controladas y analizadas, son los tres elementos que enuncia para configurar la acción de formación.

Algunos estudiosos como Greybeck (1998), en *Reflexiones acerca de la formación de docentes*, asocian el concepto (genérico) de formación docente a una serie de funciones como: formación inicial, actualización, superación capacitación y nivelación.

Más recientemente, Eusse (1999), define formación docente como el proceso a partir del cuál el docente se prepara en una perspectiva *multidisciplinaria*, a través de acciones formales e informales, las cuales contribuyen a la consolidación del profesional de la docencia. El carácter disciplinario contempla los fundamentos referidos a su disciplina.

Retomando a Eusse (1999) en la presente investigación, su definición comprende varias acciones que el docente en formación requiere y la perspectiva *multidisciplinaria* permite interactuar con postulados que consideran la totalidad del sujeto; de tal manera que la formación del docente ya no es posible pensarla como una formación acabada, sino por el contrario insertada en una sociedad de acciones y pensamiento cambiante.

Respecto a la formación docente en el posgrado, Velázquez Paredes (s.f) dice que se tiene más compromiso con el desarrollo del conocimiento científico que con el conocimiento profesional. Ante esta afirmación, la postura que se asume en este trabajo, considera que lo importante no es discutir si esta afirmación es correcta o incorrecta sino que el compromiso en la formación docente en general, quede definido por las necesidades a priori, es decir, no se puede dejar de fuera el conocimiento científico pero tampoco el conocimiento profesional, de tal manera que se busque un punto de convergencia de ambos compromisos.

Las diversas expresiones se sintetizan en una tendencia única: la profesionalización docente; sin embargo ésta es analizada bajo diferente óptica, tal y como lo expresan los siguientes autores:

Apple (1986), opina que el abuso del concepto de profesionalización puede conducir a un proceso paulatino de tecnificación de la enseñanza y que la creciente proliferación del profesorado puede ser identificada erróneamente como un símbolo del incremento del profesionalismo.

Popkewtz (1990), alerta sobre los peligros del profesionalismo como intento de imponer un conocimiento de forma exclusiva y despolitizada, tecnocratizando la actuación social. También señala que los procesos de profesionalización se han usado en muchas ocasiones como acciones para introducir sistemas de racionalización en la enseñanza, con la consecuente burocratización y pérdida de autonomía del profesorado y la relegación de la participación social en la educación.

Imbernon (1994), habla del paso profesional técnico a la cultura profesional que se va aumentando de forma colectiva y democrática, y que abre interesantes caminos en la profesión docente.

En la revisión de algunos trabajos sobre formación docente, en esta investigación se ha identificado (entre otros aspectos) un pensamiento conservador, considerando la formación docente inicial como el proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo, al respecto se puede decir que no por ser formación inicial se interprete como una formación terminal; también se habla de desarrollar competencias en los futuros docentes, al respecto se puede afirmar que el futuro docente no

necesariamente ha de desarrollar sólo determinadas competencias señaladas en el programa, sino que su futura vida profesional va a requerir de nuevas competencias, las cuáles debe ser capaz de identificarlas.

Respecto a las competencias a desarrollar en el futuro docente, se hace una reflexión en esta investigación sobre algunos aspectos. Por ejemplo, cierto es que se requiere de competencias para evaluar, pero una práctica que le permitirá la autoformación profesional, será precisamente la *autoevaluación* del docente de su propia práctica. La revisión que haga de su propia práctica, también le va a permitir, identificar y manejar problemáticas del quehacer cotidiano y desarrollar en el futuro docente la necesidad de estar en contacto con investigaciones que permitan facilitar y entender su práctica educativa inmersa en una diversidad cultural y en un constante cambio del conocimiento.

Otras consideraciones en el análisis de la presente investigación, es que la formación docente tiene un carácter interdisciplinario, en el cuál se conjuga lo psicosocial y lo cultural de los involucrados en este proceso de formación. Por otra parte no se puede ignorar las políticas que toda nación tiene, de ello depende el sujeto que la sociedad quiere o desea tener; o bien lo que un sistema de gobierno espera formar. En síntesis, la formación de docentes es un proceso que ha de darse al interior del sujeto mediante diversos aspectos de mediación.

En la bibliografía revisada, la formación práctica del docente está considerada como aquella práctica integrada al currículum en la formación de docentes, la cuál incluye las prácticas a que se someten a los alumnos en formación; son propiamente las prácticas apegadas a un programa de educación normal.

La formación docente, parte del programa establecido con propósitos definidos, con una serie de cursos que mantienen una relación entre sí, en otras palabras la formación docente queda definida en un currículum que será puesto en práctica para lograr los objetivos o propósitos que determinan lo que se desea formar en el docente. Los interesados en conocer lo que a educación se refiere, se han preocupado por estudiar el proceso del currículum.

El Currículum

Aunque el concepto de currículum es creado en el contexto de la pedagogía de la sociedad industrial, una interpretación más aceptable del surgimiento del término la dan Hilda Taba y Ronald Doll (1986), al reconocer la existencia de una crisis de la escuela estadounidense.

Para Taba, la presión más fuerte para la revisión del currículum proviene de los cambios drásticos en la tecnología y la cultura (Díaz Barriga, 1986).

Desde una perspectiva conductual, para Jackson (1981), el currículum es una serie estructurada de objetivos pretendidos de aprendizaje. Al ocuparse de los resultados a conseguir, se refiere a los fines pero en términos de productos de aprendizaje.

Díaz Barriga (1991), presenta siete significados en los que utiliza el término de currículum: a) como teoría pragmática de la escuela; b) como plan y programas de estudio; c) como currículum oculto; d) como proyecto político, expresado en proyecto educativo; e) como estructuras de conocimiento; f) como formas de pensamiento sociológico y g) experiencias educativas. Los siete campos permiten examinar una de las definiciones más completas.

El currículum ha sido considerado de diferentes maneras, según la definición contenida en Enciclopedia Microsoft Encarta 99 **Currículo o Currículum**, en un sentido amplio, es un curso de enseñanza y aprendizaje sistemáticamente organizado; todo programa educativo está basado en un proyecto curricular.

La forma de concebir el currículum varía, según González Martínez (1995), Hargreaves (1993) y Contreras (1991), la construcción del currículum se centra en la participación directa del profesor; Alsinet (1988) y Del Carmen (1990), consideran al currículum como un modelo abierto y flexible que permite la participación creativa del alumno y del docente además de adecuar el trabajo a un contexto específico; para Trillo (1994), el currículum al desarrollarse se puede presentar en tres estilos: el técnico, el práctico y el crítico, representado por una comunidad participativa y democrática, dedicada a reflexionar sobre sí misma; en cambio Asensio (1987), considera que la importancia de un currículum radica en el enfoque interdisciplinario que presente.

Stenhouse (1987), define el currículum como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que pertenezca abierto a discusión crítica y flexible, que pueda ser trasladado a la práctica.

Con una orientación social, Kemis (1993), define el currículum como representación de la cultura, es un medio dentro del que juegan, en doble dirección las relaciones entre escuela y sociedad. De acuerdo con Carr y Kemis (1988; en Gimeno 1994), el currículum no se puede entender sin referencia a una metateoría y considera que es una construcción histórica y social que debe ser estudiada y comprendida como tal. Para él es un error ver el currículum en el entorno y en la

visión del mundo presente, ya que ubica en los docentes, juicios de valor de las teorías y tradiciones educativas en un presente atemporal.

Con la anterior definición se puede apreciar que lo importante del currículum radica en los propósitos educativos, pero además con esa flexibilidad que permita la reflexión al ser llevado a la práctica.

Para Grundy (1994), el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas.

Ademar & Batidston(1996), identifican dos corrientes en cuanto a la conceptualización de Currículum: los que piensan que el currículum es un espacio abierto a la construcción, entendiendo como un proceso con diferentes opciones, y los que sostienen que constituyen un plan, cerrado, acabado y estructurado, que prescribe propósitos, objetivos, contenidos, actividades, recursos y modos de evaluar que deben ser seguidos en el procesos de enseñanza aprendizaje para el cumplimiento de fines predeterminados. De estas dos corrientes, la primera que lo considera como un espacio abierto coincide con lo que plantean Gimeno (1994) (, Stenhouse (1987), Grundy (1994) y Keemis (1993). En la presente investigación se considerará el currículum como un espacio abierto

Grundy (1994), afirma que si el currículum se considera dentro de lo práctico, entonces todos los participantes en el acontecimiento curricular habrán de ser considerados sujetos y no objetos. Es decir este investigador, aborda el currículum como Praxis.

Para Gimeno (1994), el currículum acaba en una práctica pedagógica, como expresión social y cultural de la institución escolar.

Gimeno (1992), considera difícil ofrecer una definición válida de currículum que sea aceptada universalmente. Todo concepto se define dentro de un esquema de conocimiento, y la comprensión del currículum depende de marcos muy variados para concretar su significado. Cita algunos autores que definen el currículum como:

a) Rule (1973; en Gimeno 1992), encuentra dos grupos sobre el significados de currículum: a) como experiencia y b) como definición de contenidos.

b) Lundgren (1981; en Gimeno, 1992), define el currículum como todo aquello que está detrás de la educación, transformando las tareas básicas de la misma en estrategias de enseñanza.

c) Tyler (1981; en Gimeno, 1992), el desarrollo del currículum es una tarea práctica, no un problema teórico, cuya pretensión de diseñar un sistema para conseguir una finalidad educativa y no dirigida a lograr la explicación de un fenómeno existencial.

Entre otras citas que Gimeno (1992) hace, destacan además las de McCutcheon (1988), y Eisner (1979), desde una concepción centrada en el alumno; la de Stenhouse (1984), desde una perspectiva práctica y la de Eggleston (1980), quien contempla la perspectiva cultura escolar, y el problema social.

A partir de las citas anteriores Gimeno, realiza cuatro consideraciones:

1.El estudio del currículum debe servir para ofrecer una visión de la cultura que se da en las escuelas, en su dimensión oculta y manifiesta, teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla.

2 El curriculum se trata de un proyecto que sólo puede entenderse como históricamente condicionado, perteneciente a una sociedad y seleccionado de acuerdo a las fuerzas dominantes en ella, pero no sólo con capacidad de reproducir, sino también de incidir en esa misma sociedad.

3.El curriculum es un campo donde interactúan ideas y prácticas recíprocamente.

4.Como proyecto cultural elaborado, condiciona la profesionalidad del docente y es preciso verlo como una pauta con diferente grado de flexibilidad para que los profesores intervengan en él.

Para Gimeno (1992), el curriculum debe analizarse desde cinco ámbitos formalmente diferenciados: En su función social, a partir del proyecto o plan educativo pretendido o real, según la expresión formal y material del proyecto, en un campo práctico y como actividad discursiva.

Para Cacho Alfaro (1997), el curriculum es lo que se pretende, lo que se hace y que se consigue, en tanto que el curriculum es una hipótesis normativa que el maestro y el estudiante viven, a partir de las experiencias educativas que la institución pone efectivamente a su alcance y que tiene repercusiones en proceso formativo.

Retomando a Gimeno (1992), en esta investigación, la teorización sobre el curriculum, tiene que ocuparse de las condiciones de realización del mismo, de la reflexión sobre la acción educativa en las instituciones escolares, sin perder de vista la complejidad que implica el desarrollo del curriculum.

De tal manera que las teorías curriculares han de juzgarse por su capacidad de respuesta para explicar esa doble dimensión: las

relaciones del curriculum con el exterior y el curriculum como regulador del interior de las instituciones escolares.

Continuando con el análisis del curriculum, las perspectivas y las ideas planteadas en el mismo pueden no ser las adecuadas, pero aún cuando éstas sean las más apropiadas, no es suficiente. Falta también, cuestionar si la manera de operacionalizar el curriculum, es la más adecuada.

Por la forma en que el currículum ha sido definido, en esta investigación se identifica la participación directa del docente, también la manera en que éste contribuye a su crecimiento y como un reto profesional. La flexibilidad a la que hacen alusión las definiciones, permiten poner en juego la creatividad y participación tanto de alumnos como de maestros.

Definir el currículum lleva a plantear una serie de situaciones que se presentan desde que el currículum es pensado, según sus planteamientos, así como su puesta en práctica. Hay definiciones que se centran sólo en lo que sería su desarrollo o como Gimeno (1994) lo llama currículum en acción. En el currículum en acción se puede identificar el desarrollo o el proceso que se pone en práctica en el aula.

De acuerdo con Grundy (1994), el curriculum en acción, bajo un interés emancipador, se torna en praxis (acción y reflexión); mientras que el curriculum en acción con un interés técnico, convierten al docente en un operario.

Grundy (1994) cuestiona ¿Qué significa considerar el currículum como una forma de praxis? Para él los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión. La praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural.

Para Gimeno (1994) el Currículum en acción, es la práctica guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor, que se concreta en las tareas académicas. En otro apartado señala que el currículum en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad, de una forma u otra se manifiesta, adquiere significación y valor.

En la práctica pedagógica se proyectan todas las determinaciones del sistema curricular entre espacios de decisión autónoma entre alumnos y maestros. La enseñanza no es una mera interacción profesor-alumno (pues es una relación llena de contenidos). El análisis de la enseñanza no puede estar limitada a los usos o cultura técnica específica ligada a las prácticas concretas que se generan en la situación de enseñanza institucionalizada (Gimeno, 1992).

Retomando en este trabajo los elementos de Gimeno y Grundy que se rescatan en la conceptualización de currículum se destaca: los **participantes** vistos como **sujetos** cuya finalidad es buscar el bienestar de los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de una **interacción dinámica**.

Otro elementos que se rescatan dentro de la **actividad práctica** es la presencia de la **acción** y la **reflexión** que permite llegar a la **construcción social** de los sujetos. Por otra parte el currículum en acción deja entrever los **esquemas teóricos** y **prácticos del profesor** así como sus **valores**.

Continuando con los elementos que dan los anteriores autores, se considera en este trabajo que el currículum en acción, no puede ser considerado como producto, puesto que se estaría hablando de una acción terminada, en cambio sí se puede hablar de una práctica

guiada por las concepciones teóricas de los profesores, cuyo proceso comprensivo construye el conocimiento a través de la acción y la reflexión.

Se puede decir que el currículum en acción representa la puesta en marcha de un programa, y se transforma según las manifestaciones y concepciones de los involucrados. Este está representado por una serie de prácticas que se desarrollan, entre ellas se encuentran las prácticas evaluativas, que son tema para esta investigación.

El análisis del currículum en acción es lo que da sentido real a la calidad de la enseñanza en confrontación con las declaraciones, propósitos y recursos contenidos explícitamente.

Cualquier currículum tiene su real valor al contrastarlo con la realidad en la cual se realiza. El currículum en la acción es aquel que cobra significado para el alumno al expresarse a través de una praxis construyendo un puente entre la teoría y la práctica.

Existe una infinidad de aspectos que se entrecruzan en las situaciones de enseñanza (de carácter metodológico, material, situacional, de estilo de profesor, de relaciones sociales, de contenido cultural) que deben considerarse en un marco de conocimiento más amplio para entenderla.

Continuando con el análisis, el ambiente de un salón de clase es muchas veces determinado por la gran variedad de tareas; por las exigencias simultáneas de los alumnos; por la rapidez con que se pueden producir los fenómenos, lo anterior dificulta el control técnico y produce la fuerte implicación personal del profesor.

El curriculum en acción es configurado por las actividades dadas al interior del aula, por su significado, los modos y formas en que se desarrolla la clase.

El estudio del curriculum en acción, permite detectar la tendencia actual en la formación docente: hacer de la acción del profesor una praxis; es decir, a una acción le debe anteceder y preceder una reflexión sobre la misma. Acción y reflexión se convierten en indicadores del quehacer docente. Así el curriculum prescrito será operacionalizado bajo la oportunidad de cierta autonomía (nacida de la reflexión) del profesor.

Para un análisis y una reflexión sobre su hacer cotidiano en el aula, el maestro requiere de estrategias que le permitan identificar qué hace, cómo lo hace y para qué lo hace. Un elemento que puede permitir al profesor una reflexión, en la cuál puede encontrar sus aciertos y debilidades es sin lugar a duda la evaluación.

El proceso entre la Práctica Educativa y la Práctica Evaluativa

Las prácticas evaluativas se derivan de un cúmulo de actividades desarrolladas en el salón de clases, cuyo objetivo de evaluación depende de la manera que ésta se conciba.

Escalante (1993), señala que evaluación y práctica educativa guardan una relación estrecha ya que ambas al quedan inmersas en la organización y desarrollo del trabajo escolar. Define como práctica educativa las formas en que se expresan, relacionan, integran y determinan, de manera explícita e implícita, los principales elementos (maestro, alumno, normas, contenidos, tradiciones pedagógicas,

métodos, etc.) que influyen en el aprendizaje escolar y en su orientación. También dice que la práctica educativa, es un producto determinado social e históricamente, el cuál presenta procesos internos y externos a la escuela, es el espacio donde se confrontan y expresan hábitos, en el cual se manifiestan las relaciones más variadas entre los participantes.

La forma de concebir anteriormente la práctica educativa, permite hacer un alto a la práctica cotidiana del docente en el aula. Aunque en el presente trabajo es de interés revisar las prácticas evaluativas, no se puede dejar de lado las prácticas educativas, porque es de éstas se derivan las evaluativas. Por lo tanto las concepciones anteriores permiten que en la evaluación se consideren los procesos que se generan en el aula, en los cuales convergen, no sólo una cultura sino las diferencias únicas de los sujetos, sus pensamientos y sus particularidades, lo que los puede unir como lo que los puede diferenciar; de igual manera se identifica la dependencia de todos los participantes a una determinada autoridad o la independencia propia de los sujetos.

En la presente investigación quedan definidas las prácticas evaluativas como las acciones que valoran el proceso en el que se desarrolla la práctica educativa, es decir, todo aquello a lo que no es posible designársele un número, pero sí es posible identificar el avance en el alumno para interactuar y resolver problemas de la vida cotidiana, sus formas de relacionarse y por supuesto cómo establece una relación entre los contenidos y su mundo que le rodea.

A lo anterior no se le puede medir con un instrumento estandarizado, sin embargo sí hay que darle un valor numérico que institucionalmente se requiere y que finalmente designar un símbolo

que cuantifica, representa lo abstracto, que como ya se dijo anteriormente, un proceso en el cual convergen diversas formas de pensamiento y de conceptualizar la realidad.

R. Cerda (1995), hace una reflexión sobre la práctica evaluativa, en la cual considera a este proceso como un contrapeso de poderes entre maestros y alumnos, pero que también se da entre maestros. De esta forma la evaluación se constituye en arma de poder entre el proceso enseñanza-aprendizaje. También define el maestro su capacidad metodológica y didáctica a través de su práctica evaluativa. Considera que al diseñar las actividades compromete a evaluar a quien las hace. Para este autor la evaluación diagnóstica y operatoria empieza a partir de procesos simultáneos que permitan corregir a tiempo la práctica.

De esta definición se puede decir que las prácticas evaluativas suelen constituirse en una arma, la cuál puede ser utilizada por el maestro para controlar el grupo o bien convertirse en un elemento negociable entre alumno y maestro sin que tenga que ver necesariamente con los propósitos del curso. Estas prácticas evaluativas constituyen la seguridad del maestro y el reconocimiento del que pueda ser objeto como buen maestro.

Cuando sucede lo anterior otro fenómeno puede percibirse, el maestro se desgasta al tratar de reprobar a los alumnos y el alumno en cuidarse de que no lo reprobén. Este juego en el aula no tiene como finalidad que el conocimiento sea significativo, reflexivo o algún uso que se le pueda dar para la vida cotidiana, sino como una fuente de poder.

Por el contrario, cuando efectivamente se da en dirección de una reflexión de la misma práctica y el maestro se compromete con la evaluación al hacer su propuesta de evaluación, se puede considerar

como una evaluación fructífera en torno al conocimiento y en lo que puede derivar.

El conocimiento de lo que se evalúa por parte del alumno, puede permitir que se involucre más en el conocimiento, en la reflexión de su propio proceso, en torno a la evaluación y su participación en ella hasta que lo lleve a hacer una autoevaluación.

La evaluación diagnóstica y operatoria, puede apoyar a que este proceso se de, fortaleciendo continuamente además del aprendizaje, las interacciones entre maestro y alumno para una mejor comunicación y como lo señala Mauri (1996), la práctica evaluativa debe ser reguladora. Dice que tanto objetivos como criterios e indicadores de evaluación deben ser compartidos por maestros y alumnos, para que les permita evaluar y regular los aprendizajes logrados. También se inclina porque en la práctica evaluativa se recupere el enfoque que se presenta en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Existen otras concepciones sobre prácticas evaluativas, que no resultan menos interesantes, pero que sí presentan algunas particularidades significativas, además resultan interesantes en cuanto enfocan determinadas situaciones del quehacer docente.

Por ejemplo Flores García (1996) dice que la práctica evaluativa sólo se logra con la concientización del profesorado sobre su rol dentro de la institución y dentro de la sociedad, que esta práctica no se limite a números o exámenes.

Si reflexionamos en este trabajo sobre la postura anterior, aquí resulta interesante cómo el maestro en sus prácticas evaluativas, ha de considerar la trascendencia, la proyección y lo que da a la sociedad a

través de su práctica que ejerce. El rol que asume el docente en el aula, tiene importantes y significativas repercusiones en el ámbito en el que se desenvuelven sus alumnos, porque las acciones cotidianas de los sujetos al emitir un juicio, reflejan una determinada formación.

Si se analiza un poco lo que González Martínez (1995) afirma sobre la búsqueda de alternativas de evaluación a partir de reconocer y aceptar formas múltiples de pensar en los alumnos. En el presente trabajo se afirma que el maestro necesariamente requiere de una mayor atención sobre la diversidad de pensamiento y formas de procesar la información de sus alumnos, a partir de las prácticas evaluativas que realice, con la finalidad de tener más elementos sobre este proceso y poder tomar una decisión favorable para el alumno, para el mismo maestro y para la aplicación del conocimiento.

Otro punto en el cuál se retoman las prácticas evaluativas, es el que expone Contreras (1996), reafirma a partir de otros autores la importancia de que el profesor investigue sobre su propia práctica. En lo particular de este análisis, se puede hablar del trabajo que está pendiente para algunos profesores, como es realizar investigación sobre su propia práctica evaluativa, porque a partir de ésta puede identificar lo que comúnmente no ve ni percibe.

También sería importante analizar en esta investigación si realmente el docente se puede ocupar de ambas situaciones: la docencia y la investigación; estos temas darían para realizar otra investigación.

Gimeno (1992) señala otros aspectos que resaltan en la práctica evaluativa. Plantea que la comunicación que se establezca entre maestro y alumno debe ser cordial. Enumera algunas *tácticas* o *estrategias* de evaluación que a continuación se mencionan y que en el

presente trabajo se consideran como sugerencias de *prácticas evaluativas*.

Incorporar *preguntas clave* en el estudio de textos o de unidad, con la finalidad de que organicen la información en la recuperación.

Programar el *plan de trabajo*, personal, de grupo o de clase a través del cuál se establezca un compromiso de tal manera que facilite al alumno la autoevaluación.

Dar *seguimiento* a las tareas académicas, ya que esto permite saber cómo trabaja el alumno. El maestro debe dar a conocer a los alumnos los criterios para evaluar.

Hacer un análisis de sus *producciones*, el maestro dispone de información de cómo trabaja y de cómo progresa, sin tener que exigir un recuerdo sobre lo realizado.

Fomentar el ejercicio de habilidades básicas, el trabajo con contenidos sustantivos y significativos a través de *actividades interesantes*, para realizar una evaluación informal.

Identificar las *preguntas diagnósticas*, son una base fundamental para conocer el grupo y cada uno de sus miembros.

Sugiere planificar el trabajo, no la evaluación, con la finalidad de que las tareas no se hagan en función de la evaluación.

Facilitar que el grupo trabaje autónomamente.

Las pruebas formales pueden contribuir con anterioridad para resaltar lo que deben aprender.

El autor también agrega que la práctica de la evaluación informal no propone un modelo de comportamiento para los profesores. Reconoce que el conocimiento adquirido por los alumnos a través de la evaluación informal, carece de legitimidad científica.

Lo que propone Gimeno (1994), da por resultado una actividad a desarrollar en el grupo, de tal manera que, el maestro debe de pensar la evaluación a partir de planear actividades que permitan al alumno manifestar la recuperación del conocimiento libremente, y que durante el desarrollo sea capaz de identificar sus propios aciertos, sus posibles soluciones, sus debilidades, reconocer también la utilidad del conocimiento a partir de sus producciones. En fin, esta propuesta significa un gran reto para el maestro, porque primero será él quien debe de repensar primero su práctica y después cómo hacer para involucrar al alumno.

Como ya se decía anteriormente sobre el análisis que el maestro debe de hacer constantemente sobre su quehacer docente, Farres (1994) señala que a la práctica evaluativa se le debe considerar como punto de partida para el análisis y replanteamiento del proceso de planeación educativa. El reconocimiento de las prácticas evaluativas también permiten al maestro establecer un análisis circular sobre lo que está haciendo, lo que está funcionando y lo que se está obteniendo de sus acciones para posteriormente volver a planear.

Según Gimeno (1994), la Práctica Evaluativa es una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada.

Al reflexionar sobre lo anterior en la presente investigación se afirma que la realización de las prácticas evaluativas está condicionada por numerosos aspectos de carácter personal, social e institucional; pero a la vez, éstas inciden sobre los demás elementos implicados en la escolarización; por ejemplo: se acepta el hecho de que el maestro posee determinados esquemas y son los que conjuga con las normas establecidas por cada Institución, hace interpretaciones, propone o establece reglas y finalmente las constituye en *prácticas evaluativas* que difícilmente modifica, mientras que sus concepciones sean las mismas.

Si la práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo (Freire 1972b:en Grundy 1994), entonces en las prácticas evaluativas se habrá de recuperar la concepción de hombre y de mundo, su desarrollo, limitaciones, preparación, entorno socioeconómico, entre otros. Todo esto en dirección a la formación de un sujeto que esté en armonía con su entorno.

Según Gimeno (1992), dada la complejidad de la práctica de evaluar, es necesario tratar el tema desde dos perspectivas interrelacionadas entre sí: a) como una función didáctica derivada de necesidades sociales e institucionales y b) desde un punto de vista crítico que permita analizar los fenómenos que desata. También hace alusión a la forma en que se llevan a cabo las funciones que desempeña la Institución escolar y por eso viene condicionada su realización por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales.

En este trabajo no se puede ignorar que la evaluación está llena de ritos y creencias por parte de los docentes, que si bien es cierto que con las nuevas concepciones pedagógicas se pretende que todo aquél

que se interese por la docencia se involucre en ellas, esto no ha sido posible por una serie de prácticas y hábitos, que aún prevalecen.

En las fuentes revisadas, las prácticas evaluativas se identifican de dos maneras, una que se concreta a la repetición y copia de prácticas docentes pasadas y la otra que por ser más abierta considera una serie de elementos que están presentes en el proceso de las prácticas evaluativas.

Los elementos de la última, contempla a los sujetos con sus diferencias culturales y su forma de concebir la realidad, así como la función que éstas prácticas deben desarrollar institucionalmente.

Lo anterior requiere de un análisis que permita identificar en los sujetos lo que se pone en juego durante las prácticas evaluativas, como: ¿Qué aspectos sociales y culturales determinan un aprendizaje?.

Plantear de esta manera las prácticas evaluativas, es darse cuenta que el docente y sus alumnos necesitan auxiliarse de herramientas como la observación.

La concepción de prácticas evaluativas, se encuentra en torno a una realidad, por una parte se hacen presentes las historias de una profesión “el ser docente”, también se encuentran las concepciones de la realidad y las historias Institucionales. La conjugación de estos elementos determinan las prácticas evaluativas en el aprendizaje.

Finalmente en este trabajo se identifica que las prácticas evaluativas representan una serie de historias docentes, suelen estar sujetas a prácticas docentes pasadas, la experiencia demuestra que conocer un nuevo discurso emancipador, no basta para cambiar prácticas evaluativas que se han convertido en procesos mentales automáticos, una práctica ha sido convertida en un hábito que necesariamente

requiere de otro proceso para cambiar dicho hábito. Esto es, estar conciente de que se quiere cambiar, sentir la necesidad de una nueva práctica y comprometerse con la misma práctica docente. Las prácticas evaluativas suelen convertirse en un instrumento de control al interior de cualquier grupo escolar, cuando el docente no tiene definida su práctica pedagógica.

Según la bibliografía revisada, en la presente investigación se hace el siguiente análisis y reflexión a partir de la pregunta ¿Qué resulta de las prácticas evaluativas?.

Las práctica evaluativas no son procesos estáticos, por le contrario presentan una evolución del pensamiento y de ellas mismas, como el hecho de otorgar calificación al rendimiento escolar de los alumnos, sólo permite aprobar un grado o asignatura, curso o nivel; obtener un título; otra acción es la que permite hacer una clasificación de los alumnos. Para este tipo de práctica el profesor no requiere de un conocimiento técnico muy amplio.

Entre otros aspectos se recupera, la preocupación por la objetividad de la medición de los resultados educativos. Esta práctica de evaluación da fuerza a los test. También la visión conductista con el auxilio de técnicas objetivas de evaluación que permiten verificar cómo los efectos educativos se traducen en cambios de conducta.

En la pretensión de hacer de la pedagogía una práctica más científica que permita considerar las circunstancias que confluyen en la determinación de los efectos educativos. La visión de evaluación, se convierte en un recurso que proporciona información sobre el proceso educativo. La información puede reducirse a un numeral dependiendo de la práctica evaluativa que se haga.

Pero las prácticas evaluativas también pueden ser pensadas y realizadas con un enfoque significativo para el alumno y además buscando la utilidad del conocimiento.

En el ámbito escolar la evaluación se asocia al acto de poner calificación a los alumnos o poner pruebas para obtener información a partir de las que se asignarán calificaciones.

La concepción pedagógica y metodológica de la evaluación, tiene una acepción más exigente. Es un proceso por medio del cual algunas o varias características del alumno, de programas, de objetivos, de profesores o materiales reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante a la educación.

Otros autores dan a la evaluación una acepción más limitada; es el caso de Nilo (s/f), quien concibe a ésta como mera medición.

Las prácticas evaluativas suelen estar relacionadas con otros elementos que intervienen en la práctica cotidiana del trabajo docente.

Entre ellos y de acuerdo a la bibliografía revisada, se pueden señalar los siguientes:

Como contexto

Las prácticas evaluativas pueden atender diferentes contextos: aquellas acciones encaminadas a emitir un juicio sobre la eficacia del curriculum; actividades que persiguen apreciar la labor realizada por el docente en su desempeño; las propuestas dirigidas a estudiar la forma en que diversos elemento institucionales inciden en la calidad de la educación; las actividades enfocadas a detectar los avances en relación

a los aprendizajes de los alumnos (evaluación de aprendizajes), entre otras.

Como determinante

Algunas investigaciones sobre evaluación, consideran que ésta determina en gran medida los propósitos de mejorar los procesos de aprendizaje.

Como antecedente

Otros autores se inclinan a pensar que una forma de evaluación antecede a todo tipo de información. Es decir, según el tipo de evaluación aplicada a un contexto y sujetos será la cantidad y tipo de información recolectada.

Como consecuente

Otros estudiosos por el contrario afirman que las prácticas evaluativas son consecuencia del tipo de objetivos a evaluar. Ello implica que si los objetivos tienen un enfoque técnico, requieren de un tipo diferente de evaluación que si éstos estuvieran redactado en términos más humanistas.

Por lo tanto en esta investigación se puede afirmar que las prácticas evaluativas pueden presentar aspectos o situaciones estáticas, sufrir transformaciones o tener expectativas a partir de la generalización que el docente haga.

También se puede afirmar que las prácticas evaluativas en el quehacer docente, se presentan en el ámbito escolar a partir de una serie de conceptos, esquemas teóricos, esquemas genéricos, función concebida de la evaluación, experiencias personales, decisiones prácticas, tareas,

actividades diseñadas, competencias docentes y propósitos de la evaluación del propio docente. El profesor situado en un determinado contexto escolar, diseña estrategias de trabajo y de evaluación dependiendo de la relación que establezca entre este proceso.

Puede presentarse tres situaciones en las prácticas evaluativas: una, que el maestro establezca una relación entre las actividades diseñadas para el aprendizaje y la evaluación que va a realizar. Segunda que la evaluación no corresponda al tipo de actividades y tercero que no esté definida la evaluación.

Por lo tanto el maestro tiende a hacer una generalización de sus prácticas evaluativas según el discurso que maneje.

La forma de concebir y practicar la evaluación tiene que ver con las funciones de la institución impuestas por la sociedad y las demandas del mercado de trabajo.

La evaluación es un juicio de valor que recae sobre el alumno, el profesor, los recursos, el currículum, sin descuidar la realidad en que se encuentra inserto el objeto evaluado, sus circunstancias y los criterios usados en esa evaluación. El interés de este trabajo se centra en la evaluación de aprendizajes del alumno.

Como se puede observar en las concepciones sobre evaluación de aprendizajes, se puede afirmar que la educación en el aula se conduce según los propósitos determinados por el currículum. Sería conveniente preguntarse a partir de las concepciones de evaluación de los aprendizajes, ¿Qué se quiere formar? y ¿Para qué se quiere formar? Cualquiera que sea la respuesta, no se puede negar que la evaluación de los aprendizajes rebasa la acreditación que administrativamente se requiere designar y dar a conocer. Por otra parte queda la pregunta

para cada docente en lo particular ¿Cómo se concibe a los sujetos en el aula?

En este trabajo se hace la reflexión sobre las prácticas evaluativas como un proceso complejo que sólo podrá ser esclarecido en la medida que se sujete a ciertas condiciones, como por ejemplo:

Contemplar con claridad cuál es su definición en términos tanto pedagógicos como sociales. Esto permite atender las implicaciones del sistema tanto interno como externo en los procesos de evaluación.

Concebir con claridad cuál es la función por la que se realiza la práctica evaluativa. Si ésta tiene un carácter social, tendrá sus propias características que si fuera una práctica con carácter pedagógico, o simplemente diferente a cuando se realiza una actividad por conservar la hegemonía docente.

Una vez definida la función de la evaluación, esta puede ser acotada aún más, si se esclarecen quiénes son los objetos de evaluación (todos los alumnos, parte de ellos, el proceso de aprendizaje, los resultados de aprendizaje, el proceso de enseñanza, etc.).

El sujeto interventor en la práctica evaluativa, habrá de considerar además, la importancia de esta práctica, para quién resulta de interés y qué fines ha de perseguir la información recabada.

Debe quedar claro además, a quién sirve el aplicar un proceso de evaluación. ¿A una comunidad de sujetos? o ¿a intereses personales?.

Como proceso, las prácticas evaluativas deben dejar bien delineadas las actividades de realización y quién debe realizarlas.

Finalmente no se deben pasar por alto los criterios de utilidad, factibilidad, precisión y los de ética al realizar las prácticas evaluativas.

Las prácticas evaluativas son procesos más amplios que una simple calificación o una evaluación de examen.

CAPÍTULO II

Antecedentes del Centro de Actualización del Magisterio

La siguiente reseña histórica se transcribe del documento elaborado por González Vázquez (1999a), coordinador académico del Centro de Actualización del Magisterio.

El **Centro de Actualización del Magisterio (CAM)** tiene como antecedente más lejano la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), el cual fue fundado por el decreto del 26 de diciembre de 1944, emitido por el General Manuel Ávila Camacho, siendo Presidente de la República. El IFCM inició sus funciones el 19 de marzo de 1945. En Durango, el IFCM inició actividades durante el ciclo escolar 1944-1945 como Centro Oral Complementario mediante el envío de lecciones y recomendaciones por correspondencia y cursos orales intensivos en el verano.

Posteriormente, en el ciclo escolar 1959-1960, dicho Centro se transformó en la Agencia Coordinadora Estatal, ampliando su cobertura con la creación de 42 Centros Locales de Estudio y Consulta en todo el Estado.

A partir de 1970, con la creación de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM), la Agencia cambió su denominación por la de Centro Regional No. 9.

Recientemente, en 1989, al fusionarse la DGCMPM con la Dirección General de Educación Normal y surgir la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, nació el CAM.

Durante su larga trayectoria —más de cincuenta años— y con sus diversas denominaciones, el **CAM** ha contribuido en la formación, nivelación, actualización y capacitación de miles de docentes al servicio de la educación básica en el Estado de Durango, contribución de la cual a continuación se presentan algunos ejemplos.

En el **CAM** se formaron múltiples generaciones de profesores de educación primaria durante el periodo que comprendió de 1945 a 1971.

Entre 1975 y 1980, las actividades del **CAM** fueron predominantemente de actualización con relación a la Reforma Educativa de aquel tiempo.

Entre 1980 y 1983, en el **CAM** se formaron 200 profesores que habían laborado como instructores del CONAFE.

Desde 1985, en el **CAM** se ofrece la Licenciatura en Docencia Tecnológica para docentes que atienden las áreas de tecnología en educación secundaria.

Desde 1986, con una interrupción en 1992, en el **CAM** se atiende el Bachillerato Pedagógico para docentes con estudios de secundaria.

En 1993, en el **CAM** se inicia la Licenciatura en Educación Primaria y, en 1994, las Licenciaturas en Educación Preescolar y Especial.

En 1997, se incorpora la atención del Plan 1997 de Licenciatura en Educación Primaria, con lo que subsisten éste y el Plan 1984.

En 1998, y con una propuesta original del Instituto se inicia la atención del Plan 1998 de Licenciatura en Educación Física, con lo cual se enriquecen las opciones de atención a maestros en servicio.

Actualmente, están pendientes el proceso de incorporación el Plan 99 de Licenciatura en Educación Preescolar y la revisión curricular del Plan 84 de la Licenciatura en Docencia Tecnológica.

Todas las alternativas de formación que se ofrecen a los maestros en servicio de educación básica en el **CAM** tienen reconocimiento y validez oficial dentro del Sistema Educativo Nacional.

Adicionalmente, se atienden otras actividades entre las que destacan proyectos de investigación educativa y cursos de capacitación y/o actualización en los cuales se abordan temáticas de actualidad que son de interés para las diferentes áreas de la formación docente.

En los últimos meses se ha venido trabajando con una propuesta curricular que permita que la atención que se brinda en cada uno de los diferentes programas académicos responda de mejor manera a la diversidad de situaciones en que trabajan los alumnos que se atienden y a las exigencias académicas de cada uno de dichos programas.

En lo institucional, está pendiente la conclusión del proceso iniciado durante el ciclo escolar pasado y por medio del cual el CAM podría transformarse y convertirse en una institución más acorde a la condiciones actuales cuya denominación sería Instituto Duranguense de Ciencias de la Educación (INDUCE).

Propuesta Curricular Institucional

Como se puede ver en la reseña anterior, el Centro de Actualización del Magisterio ofrece a los maestros en servicio la Licenciatura en Educación Primaria con el Plan 1997 de las escuelas Normales; para ello los Centros de Actualización del Magisterio de Chihuahua, Cd. Juárez, Chih. y Durango, hacen una propuesta de adecuación a dicho

Plan de estudios en su modalidad mixta con su respectiva organización para las actividades académicas.

La Dirección General de Profesiones emite acuerdo y dictamen de Registro de Establecimiento Educativo para impartir los estudios de las Licenciaturas en Educación Primaria, Educación Preescolar con vigencia a partir de febrero primero de 1994.

Para el presente estudio interesa el Plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria.

Características Institucionales:

El Centro de Actualización del Magisterio en Durango, depende de la Coordinación de Formación y Superación Profesional de la SECyD. Forma parte del sistema de nivel superior al servicio de los trabajadores de la educación, cuya perspectiva es contribuir al sistema nacional de formación, actualización, capacitación, nivelación y superación profesional del magisterio. Su operacionalidad corresponde a la modalidad mixta (sesiones previas y curso intensivo) en formación y nivelación de cuatro años de acuerdo a los Planes y Programas de la L E P.

La propuesta de los Centros de Actualización del Magisterio para la adecuación del Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria en la modalidad mixta fue entregada a la Dirección de Normatividad en la Ciudad de México el 24 de mayo de 1999. Cabe mencionar que a partir de la propuesta, se continúa haciendo modificaciones significativas según las situaciones que se presentan en las sesiones tanto previas como intensivas.

A continuación se menciona dicha adecuación.

La adecuación del plan de estudios 97' en su operatividad se integra en dos módulos de trabajo intensivo comprendido por diez días de actividades académicas. A esta propuesta se le denomina "Propuesta de operatividad A".

1.-Los semestres nones abarcan como primer módulo al período vacacional de Diciembre (invierno) y como segundo al que se ubica entre los meses de Marzo y Abril (primavera). Los semestres pares se operan durante los meses de Julio y Agosto (verano), correspondiendo el inicio del primer módulo al mes de Julio y el término del segundo al de Agosto.

2.-Todas las asignaturas del plan de estudios tendrán una fase abierta previa, que se iniciará con una sesión presencial y, una fase de trabajo mixta.

3.-Los períodos vacacionales corresponden a los módulos de trabajo académico intensivo de las materias del plan de estudio.

4.-La fase abierta se desarrollará durante los meses de Septiembre, Octubre, Noviembre, Enero, Febrero, Marzo, Mayo y Junio, correspondientes a los tiempos en que los alumnos de la Licenciatura están desempeñando funciones como docentes frente a grupo en sus comunidades de adscripción.

5.-Las asignaturas que en el plan original constan de una carga de 8 H/S/M. Se trabajarán, en la propuesta CAM, en sesiones de 180 minutos durante los 20 días del semestre; es decir, tendrán actividad académica en los dos módulos.

6.-Las materias que en el plan original tienen asignada una carga de 6 H/S/M, se trabajarán durante los 20 días del semestre, en sesiones de 150 minutos, con actividad académica en dos módulos.

7.-Las materias con una carga de 4 H/S/M, en el plan original, en la propuesta de CAM se trabajarán durante los 20 días del semestre, en sesiones de 90 minutos. Con actividad académica en dos módulos.

8.-Las materias que en el plan original tienen asignada una carga de 2 H/S/M, en la propuesta de CAM serán atendidas en sesiones de 60 minutos, durante los 10 días que comprenda cualquiera de los módulos del semestre.

9.-La carga horaria no excederá de 9 horas diarias de trabajo.

10.-Se trabajará un máximo de 5 asignaturas por módulo.

11.-El plan de estudios se desarrollará en 11 semestres.

También se hace la propuesta de trabajar en vez de ocho semestres sean once, se presenta una serie de aspectos para hacer dicha propuesta; de forma general se justifica en base a una mejor preparación académica, de hacer una evaluación según los momentos de trabajo, de establecer la relación entre teoría y práctica, de disponibilidad de más tiempo, considera la asignatura de Observación de la práctica docente para mejorar su trabajo docente, resalta la importancia de interacción grupal para la socialización de aprendizajes, justifica una asignatura en dos módulos como una retroalimentación, tener un control institucional del seguimiento.

Para la propuesta de operatividad “A” se presentan los cuadros de anexos 1 y 2.

En el documento se localiza la segunda propuesta que es denominada “Propuesta Operativa B” y que a continuación se presenta.

Primeramente se consideran los criterios de la carga horaria del Plan original; los tiempos de trabajo se designan en períodos vacacionales; las condiciones de trabajo del alumnado; la experiencia docente de los alumnos y la posibilidad de fortalecer el trabajo académico con una fase abierta.

En consideración de las diferencias del perfil de ingreso, se implementa un curso introductorio con tres asignaturas, con el propósito de nivelar dichos perfiles.

A continuación se presenta el cuadro en el cuál se identifican en qué consiste dicho curso introductorio.

CURSO PROPEDEÚTICO PARA LOS ESTUDIOS DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, PLAN 1997. MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA

CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO

OBJETIVO: Contribuir a la homogeneización del perfil académico de los alumnos que inician los estudios de la licenciatura.

DURACIÓN: 90 horas.

ASIGNATURA	DURACIÓN
Estrategias para fortalecer el estudio y las competencias comunicativas	30 horas
Teorías del proceso enseñanza-aprendizaje	30 horas
Elementos conceptuales de la educación primaria	30 horas
TOTAL	90 horas

Se propone operar el Plan de estudios en una primera fase de un semestre con dos periodos intensivos, de 15 días cada uno (módulo de invierno y módulo de primavera).

La segunda fase corresponde a dos módulos de 15 días cada uno, en un periodo intensivo (un módulo en Julio y otro en Julio-Agosto).

Todas las asignaturas contemplan una sesión previa, abierta y presencial al módulo que corresponda. Las fases abiertas se

contemplan en los meses de Septiembre, Octubre, Noviembre, Enero, Febrero, Marzo, Mayo y Junio.

Haciendo una comparación entre los tiempos designados por el Plan original y la Propuesta del CAM, se presenta lo siguiente.

Las materias que en el Plan original constan de una carga de 8 H/S/S, se trabajarán, en la propuesta CAM, en sesiones de 120 minutos durante los 30 días del semestre es decir, tendrán actividad académica en los dos módulos.

Las materias que en el Plan original tienen asignada una carga de 6 H/S/S se trabajarán durante los 30 días del semestre, en sesiones de 90 minutos.

Las materias con una carga de 4 H/S/S, en el Plan original, en la propuesta CAM se desarrollarán en quince sesiones de 120 minutos es decir, iniciarán y terminarán uno de los módulos de trabajo académico que integran el semestre.

Las materias que en el Plan original tienen asignada una carga de 2 H/S/S, en, la propuesta CAM serán atendidas en sesiones de 60 minutos durante los quince días que comprende cualquiera de los módulos del semestre.

La carga horaria no excederá de 8 horas diarias de trabajo.

En caso de ser necesario y procedente las materias que en el Plan original se les asigna una carga de 2 H/S/S podrán trabajarse durante quince días en sesiones de 90 minutos. Esto con el propósito de concluir las en un módulo de trabajo.

Todas las asignaturas tendrán una fase abierta que iniciará con una sesión presencial de asesoría misma que tendrá que verificarse con una anterioridad mínima de 30 días naturales previa al inicio del módulo de trabajo intensivo.

Las sesiones presenciales de inicio o revisión de avance de la fase abierta, se verificarán en días inhábiles, preferentemente en sábado.

Las asignaturas que inicien y concluyan en el módulo de invierno (diciembre) tendrán una asesoría de inicio de la fase abierta y cerrarán durante el módulo intensivo.

Las asignaturas que inicien en el módulo de invierno y continúan en el módulo de primavera, tendrán una asesoría de inicio de fase abierta en el mes de octubre y una asesoría de revisión de avances y tareas durante el mes de febrero, para concluir, finalmente, en el módulo intensivo de primavera.

Las asignaturas que tengan su módulo de trabajo académico durante la primavera, tendrán la sesión presencial o previa, durante el mes de febrero y concluirán con el término del módulo de primavera.

Las asignaturas que se inicien y concluyan en cualquiera de los dos módulos de verano, tendrán la sesión de inicio de fase abierta o previa durante el mes de Junio.

Las asignaturas que se atiendan a lo largo de los dos módulos de verano tendrán una sesión presencial para iniciar la fase abierta durante el mes de mayo y una de revisión de avances y tareas durante el mes de Junio.

Las asignaturas que sólo tienen una sesión presencial previa o de inicio de fase abierta, corresponderán a aquéllas con menor carga H/S/S en el Plan original.

De forma sintética se puede apreciar la propuesta anterior mediante el cuadro del anexo tres.

La participación del CAM en la transformación y el fortalecimiento académico de las Escuelas Normales considera los aspectos técnico-pedagógicos, los talleres de capacitación para docentes, las academias colegiadas, la metodología, los contenidos, la estructura, la aplicación, etc., dentro de su propuesta de adecuación.

Modalidad

En la modalidad mixta del CAM, el perfil de ingreso de los alumnos es: Normal Básica de 3 o 4 años y Normal Superior de 8 o 12 semestres; con bachillerato técnico o humanístico y con plan de 4 ó 6 semestres. Se identifican profesiones como: Ingeniero, Lic. en Ciencias y Humanidades o estudios incompletos de alguna otra profesión.

La situación laboral debe ser profesores en servicio (Base, interinos, contratados, becarios) con antigüedad desde unos meses hasta más de 20 años. A la situación sociocultural corresponde situaciones diversas, como son maestros solteros, padres y madres de familia con expectativas sociales, laborales y profesionales diferentes, con antecedentes teóricos limitados y con ausencia de hábitos de estudio.

En cuanto al perfil de egreso, los rasgos deseables que se consideran son los enunciados en el Plan 97' para Normales: 1.Habilidades intelectuales específicas. 2.Dominio de los contenidos de enseñanza. 3.Competencias Didácticas, 4.Identidad profesional y ética.

5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

Los criterios para la adecuación de Plan y la organización de las actividades académicas, corresponde a propósitos y metodologías diferentes; se pretende una formación y una nivelación docente para maestros en servicio, con la finalidad de que a partir de su experiencia puedan hacer un análisis entre contenidos programáticos y metodologías de la práctica cotidiana.

La adecuación del Plan 97' en su modalidad mixta, es una alternativa frente a las necesidades profesionales docentes, por la diversidad de preparación que se presenta entre los profesores de base o contratados por el CAM. También esta adecuación responde a los principios y disposiciones de la legislación educativa en las entidades federativas, como lo es el Artículo 3°. Constitucional y las disposiciones de la Ley General de Educación.

En esta adecuación curricular, se pretende que los docentes en servicio consoliden las habilidades y actitudes del trabajo intelectual, el conocimiento y manejo de fuentes de información, así como los recursos tecnológicos para brindar una mejor calidad educativa.

En el diseño de estrategias de enseñanza, se pretende que el docente reconozca los propósitos, la articulación y secuencia de los contenidos de los seis años de educación primaria, con la finalidad de que propicie un proceso de aprendizaje congruente y progresivo.

En el análisis teórico se pretende favorecer la actitud científica a través del vínculo entre teoría y práctica, con la finalidad de generar necesidades de explicación de la misma práctica educativa.

Los cursos tiene como finalidad presentar y definir las categorías básicas de un campo disciplinario, que a partir de seleccionar temas centrales, ofrezca al alumno una experiencia para su reflexión personal y la oportunidad para contrastar la teoría con sus experiencias, para que descubra nuevos intereses personales.

La adquisición de nuevos hábitos se pretende sólo a partir de la interrelación que se establezca en los cursos. Las estrategias metodológicas en cada curso, se proponen variadas y sin estereotipos, pero sí con la finalidad de que se le permita al alumno analizar y reflexionar sobre su propio quehacer docente.

Para fomentar los hábitos sobre indagación científica, se propone retomar analítica y críticamente los productos de las investigaciones para que durante su formación continua sepan utilizar los instrumentos, criterios y normas con secuencia rígida de la investigación científica, sin considerar para esto un método único y tomar conciencia que una actividad científica posee un componente ético.

Se pretende que los alumnos adquieran los conocimientos de tipo disciplinario, los asocie con las necesidades, los proceso y las formas de aprendizaje, con actividades didácticas específicas y con determinados propósitos y modalidades de evaluación. Este apartado está más encaminado a que el alumno se familiarice con la evaluación que debe practicar en educación primaria.

Durante las sesiones abiertas de Septiembre, Octubre y Noviembre de 1999, se pusieron en práctica algunas modificaciones a la propuesta inicial, pero sin perder las ideas centrales que anteriormente se describen. Los cambios se describen más ampliamente en la

información que se hace de las tareas observadas en la presente investigación.

Propuesta de Evaluación

Respecto a la propuesta de evaluación, en la adecuación del Plan 97' no se identifica de forma general y precisa, así como tampoco en el Plan Original del programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales.

Cabe señalar, que en el apartado **III que corresponde a Criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de actividades académicas** del Plan 97', plantea como un objetivo de las actividades, su función formativa.

Por lo tanto a partir del currículum prescrito y el currículum en acción la evaluación de plan y programas de la LEP 97', presenta las características propias de una evaluación formativa, que de alguna manera se relacionan entre lo que plantea la evaluación de proceso como la llamaría el grupo espacio sociedad o también se pueden identificar similitud con la segunda clasificación que presenta Santos Guerra (1998) la evaluación como comprensión.

Haciendo una revisión de los programas sobre las propuestas de evaluación, de forma general se mencionan los instrumentos que se sugieren en los programas de la LEP Plan 97' (1997): se encontraron producciones individuales y de grupo; seleccionar instrumentos para evaluar avances; utilizar la autoevaluación y la coevaluación; valorar los avances y dificultades de los alumnos; análisis de textos, ensayos, trabajos escritos, elaboración de guía de observación, participación en la discusión reflexiva en clase; participación individual y de equipo,

materiales elaborados; elaboración de documentos de acuerdo a la temática, observaciones relacionadas con la escuela primaria, el planteamiento de situaciones problemáticas; análisis e interpretación de textos y su recuperación, planteamiento y resolución de problemas matemáticos; las interacciones grupales de juego y deporte así como su creatividad; cumplimiento de jornadas de observación, desempeño cotidiano; ejercicios de imaginación histórica, actividades de investigación; análisis de texto, audio y video y propuestas didácticas.

La mayoría de los programas enfatizan en llevar a cabo una evaluación según su proceso, no perdiendo de vista los propósitos de cada programa, considerando el perfil de egreso deseado y resaltando sus competencias.

En el Plan de la LEP 97' se puede identificar como principales instrumentos en la labor educativa diaria, la observación, infiriéndose a partir de los cinco aspectos del perfil de egreso deseado y las prácticas en la escuela primaria.

Como ya se dijo anteriormente el CAM en su propuesta de adecuación del Plan 97', no presenta una propuesta de evaluación, pero al inicio del curso de verano Julio-Agosto de 1999, y en su etapa de sesiones abiertas, se les presentó a los maestros, tanto contratados como de base, una propuesta de evaluación diseñada por la coordinación académica del centro (en González Vázquez, 1999b) en la cuál se recuperan algunas estrategias y las define como:

El registro de coevaluación, señala los elementos que conforman dicho registro y presenta un formato en el cual se dejan entrever cuatro rasgos sobresalientes que los equipos deben considerar: la participación, disposición, cumplimiento e integración.

Elaboración de fichas de trabajo, (Covarrubias,1998; en González Vázquez, 1999b) las define y cita tres formas de fichas: textuales, sintéticas, reflexivas o mixtas, presenta tres fichas elaboradas como ejemplo.

El método erre, (ITIEDD, 1998; en González Vázquez, 1999b). Define el método erre como una forma de leer y reaccionar sobre lo que escriben otros participantes sobre el material de lecturas asignadas para cada sesión dentro de restricciones de tiempo.

El método erre requiere de Hojas para máquina, se dividen en tres partes para que vayan escribiendo sobre lo leído. Se hace un comentario crítico, y se ponen las iniciales del alumno; se deja la hoja sobre el escritorio y se toma otra al azar; inmediatamente se reacciona a lo escrito con sus comentarios y vuelve la hoja al escritorio para tomar otra y hacer lo mismo (se repite de 5 a 6 veces).

Reporte de lectura, hace una definición, le señala los apartados que debe considerar así como su contenido de cada uno.

El ensayo, lo define de acuerdo a Souto (1973; en González Vázquez, 1999b); también cita los exámenes en forma de ensayo según Quellmalz (1989; en González Vázquez, 1999b). Habla sobre su contenido y señala tres aspectos generales que debe contener, y da un listado de puntos o indicadores que cada aspecto puede considerar.

De forma general señala que en todo tipo de trabajos, al ser calificados, se consideren los indicadores tanto de forma como de contenido y que deben ser clarificados a los alumnos. También se recomienda que además de criterios a evaluar, se designe el valor cuantitativo de cada uno de los aspectos.

CAPÍTULO III

Aspectos de la evaluación.

En los **aspectos de la evaluación** se consideraron los criterios explícitos, que se acordaron dentro del aula por el Profesor y los alumnos o aquellos que el Profesor designó. Cabe hacer notar que de los seis maestro que se observaron, cada uno hizo una propuesta de evaluación, misma que en el grupo sufrió pequeñas modificaciones o que durante el proceso algunas características no se vieron.

Esta categoría también incluye la evaluación en interacción con los alumnos, la aplicación de exámenes con algunas características propias y la autoevaluación y la coevaluación.

A continuación se retoman las categorías con sus respectivas subcategorías señaladas anteriormente, se hace el análisis más preciso sobre lo que se encontró a partir de esta observación:

Primera categoría. **Aspectos de la evaluación**, estos incluyen todas aquellas acciones con sus respectivas características, son elementos que permiten al docente corroborar si los propósitos del curso están siendo alcanzados por el grupo y por sí mismo, permite, tanto a alumnos como docentes darse cuenta si las actividades están siendo las adecuadas.

De igual manera permite tomar una decisión para promover o no el curso. Aquí cabe destacar, que no hay que perder de vista los propósitos de formación docente.

De forma general se retoma la propuesta de Imbernon (1994) en la cuál señala que la formación debe ser para modificar tareas educativas y

hacer adaptación a las circunstancias durante todo el proceso, incluyendo la evaluación.

Al hacerse referencia a los seis maestros observados durante el desarrollo de este escrito, se les designa un número para su identificación, así: M1 (Maestro 1), M2 (Maestro 2), M3 (Maestro 3), M4 (Maestro 4), M5 (Maestro 5) y M6 (Maestro 6).

En cuanto a los **criterios explícitos** se identifican tres formas diferentes, en el primero, se dan a conocer los rasgos a evaluar por parte del asesor en la o las primeras sesiones; segundo, no se presentan formalmente los aspectos de la evaluación, el asesor considera los mismos del semestre anterior y tercero, no quedaron explícitos al inicio del curso, se fueron dando a través del curriculum puesto en práctica.

Por ejemplo en el primero caso M2. Da a conocer los rasgos de evaluación en la primera sesión.

Sábado 13 de Noviembre de 1999

13:30

Propone al grupo los porcentajes de los rasgos a evaluar que se acordaron la clase pasada.

	La maestra propone	Maestra y alumnos modifican.
Examen de conocimiento	2	2
Ensayo por Bloque	5	3
Mapas conceptuales	1	2

Reporte de lectura	1	2
Participación	1	1

Examen a libro abierto (no se da puntuación alguna).

En el segunda caso, M1 al considerarse los aspectos de la evaluación del semestre anterior, se asume en la presente investigación que los alumnos aceptan dicha práctica evaluativa.

Y en el tercero los rasgos a evaluar son imprecisos, por ejemplo M3, recupera un aspecto a evaluar, pero tampoco se clarifica sobre su valor. Por ejemplo:

Miércoles 29 de Diciembre de 1999

9:25

Pide la maestra que abran su programa en la p. 14.

Les recuerda que “hay que hacer un escrito para mañana y que sea el último escrito que le de pretexto para evaluar”. El escrito es sobre “consejo para comunicarse mejor en el aula”. Lo va a revisar primero la maestra, luego lo va a pasar a las alumnas de la Escuela Normal para que lo lean y les agradezcan sus sugerencias como docentes en servicio. Los trabajos les serán regresados en los cursos de primavera. (Curso intensivo).

En cuanto a la **evaluación en interacción con los alumnos**, se identifica aquellas prácticas en las cuales se revisan cuestionarios y pruebas, haciéndose los comentarios respectivos tanto por el maestro como por los alumnos. Por ejemplo: M1.

Sábado 29 de Abril de 2000

11:10

Inicia diciendo que va a revisar el examen de ayer, que lo va hacer muy rápido porque se tiene que ir (lo hace). Lo revisa y lo comenta por espacio de 15 min. Por fila pregunta que si alguien tiene que reclamar algo del examen.

En cuanto a la **aplicación de exámenes** se identificaron tres prácticas, una, en la cuál los alumnos contestaban en lo individual, otra por equipo y una tercera a libro abierto. Así por ejemplo en la primera (individual) M1:

Sábado 29 de Abril de 2000

11:40

Pide que se acomoden por filas e inicia el reacomodo de las bancas, posteriormente se inicia el examen. El maestro pasa por cada banca y hace correcciones de algunos errores de escritura del examen.

En el segundo caso (en equipo) con M2, se identifica la siguiente práctica:

Miércoles 26 de Abril de 2000

9:46

Nombra lista y organiza al grupo por equipos, ya los trae designados en una lista, hace cuatro equipos de tres elementos y cuatro de cuatro elementos. Entrega un examen por equipo, comenta que cada examen es diferente.

Ante este hecho en la presente investigación se cuestiona ¿Qué criterios se siguió para acomodar a los alumnos? se infiere que M2 distribuyó a probables líderes en cada equipo.

En el tercer caso (examen a libro abierto), M5 inicia la sesión:

Jueves 30 de Diciembre de 1999

9:40

Inicia con el examen que tiene programado para este día. Dice que “es un trabajo individual y a libro abierto”, que “no se copien o se caería en la corrupción”, afirma que este trabajo es una investigación, “son preguntas abiertas y con el libro abierto”.

En los **exámenes** y de forma general quiénes los aplicaron, se notan dos tendencias: una hacia la reproducción de conceptos y otra hacia la reflexión. Cabe retomar que para la primera, Pozo (1996) señala las precauciones que el docente debe considerar para el momento de evaluar, no sólo sea una reproducción.

En cuanto al **examen** no se puede apreciar cómo están conceptualizando los docentes este instrumento, además podría ser un tema amplio de investigación y de grandes controversias, por ejemplo para Díaz Barriga (1988,) “el examen es en realidad un punto de convergencia de un sinnúmero de problemas de muy diverso orden: sociológico, político, y también psicopedagógico y técnico”. Tratar de analizar cómo conciben el examen los maestros observados, sería motivo de otro estudio.

Continuando con el análisis de los aspectos a evaluar, en cuanto a **autoevaluación** M3 hace las siguientes indicaciones.

Sábado 29 de Abril de 2000

9:00

Cierra el curso y entrega un hoja de autoevaluación a cada alumno. Habla por espacio de 5 min. para que los alumnos amplíen su autoevaluación y además la sustenten y se apoyen en las lecturas que hicieron.

Tareas.

En la segunda Categoría, las **tareas**, se están considerando todas aquellas actividades que corresponden a la concreción del curriculum en el aula. En esta categoría, se identifican las diversas estrategias de trabajo, en las cuales quedan de manifiesto las diversas relaciones entre maestro y alumnos y las diversas interacciones que se dan en el aula.

Al revisar las **Tareas**, y continuando con el análisis de las prácticas evaluativas, en la presente investigación se identifica de forma general aquellas actividades, acciones o prácticas evaluativas informales, como parte de las tareas escolares. Retomando las tareas Gimeno (1994) las señala como las decisiones prácticas en las cuales se configura la práctica docente.

La primera subcategoría de las **tareas**, es lo que se refiere a **trabajo por equipo** y se identifican dos tipos de acciones. Primero, repartir todas las lecturas por equipos y se exponen. Segundo, se designan trabajo por equipo a partir de una lectura durante la sesión.

En el primer caso, por ejemplo M5.

9:30

Considera que por faltar diez días debe establecer una dinámica más ágil.

10:35

Se hacen nueve equipos (de dos o tres personas), rifa la participación por día y va dictando el título de la temática. (después de una interrupción del consejo estudiantil).

10:40

Continúa dictando la temática, reparte lectura de la antología y el programa de la pp. 23-86 Antología. Un equipo por día con un tema, día 26 (antología 108-111). Reparte todas las lecturas para el resto del curso de la antología y del programa.

En el segundo caso de trabajo de equipos se encontrón en M3 lo siguiente:

Martes 21 de Dic. De 1999

8:45

Hace mención de que continuará trabajando el equipo que sigue; pero, antes dice que esto permitirá desarrollar su aclaración en sentido afirmativo, originalidad e interés. Resalta la importancia de la espontaneidad y evitar recetas. Posteriormente inicia un integrante del nuevo equipo, que expone, (la duración del equipo es mínima) dos a tres minutos. La maestra pide que se amplíe el tema por el equipo y les recuerda que la responsabilidad es de todo el equipo.

En los mismo **trabajos de equipos**, también se identifican prácticas en las cuales *se abre la discusión al grupo*, en otras acciones, sólo se *nota exposición sin comentarios* y por último, se hace *la exposición del equipo acompañada sólo del discurso del profesor*.

En el caso en el cuál *se abre la discusión* en la sesión por ejemplo en M2 se encuentra lo siguiente:

Domingo 16 de abril de 2000

10:00

La maestra designa temas diversos que van a trabajar en equipos de ocho integrantes: (el gusto por escribir, que actividades apoya la corrección, propósitos de escritos en los grupos de sexto año, lo que deben saber). Dice al grupo que tienen 15 minutos para realizarlo.

10:30

Pide a los equipos que inicien a dar a conocer sus trabajos; inicia el primer equipo, propone actividades cada miembro del equipo y alumnos de otros equipos también hacen sus proposiciones.

En el caso de las tareas en las cuales *sólo se expone*, se identifica en M3 en un día de clase lo siguiente.

Miércoles 26 de abril de 2000

9:05

Pide que pase el primer equipo para que expongan su trabajo (pp. 88-95) sólo expone un alumno por ser muy poco.

9:12-9:30

Pasa un integrante de cada equipo y exponen lo que les correspondió, algunas veces cierra un segundo integrante.

En cuanto a la tercera situación, *exposición y participación sólo del maestro*, no se considera como práctica evaluativa puesto que no se identifica la recuperación de la temática en el grupo; se tienen en M5 lo siguiente:

Lunes 27 de Diciembre de 1999

10:23

El equipo termina de exponer. Mientras los alumno del equipo que sigue ponen sus cartulinas, el maestro hace alusión de que tuvo la oportunidad de convivir y platicar con uno de los participantes de este plan de once años.

NOTA: Durante las exposiciones el maestro interrumpía constantemente a los alumnos para hacer agregados, permanecía más tiempo él hablando que quien exponía; sus participaciones generalmente estaban más encaminadas a la “crítica” de los funcionarios de hoy del “mal gobierno” que ha existido en México, de las “elites de poder”, “de los que llegan al poder”.

Las prácticas que se señalan en el **trabajo de equipo**, se dan variados en los seis maestros, a excepción de M5 cuyas acciones se presentan cíclicamente.

En el **trabajo de equipo** se localizan varias situaciones más, las cuales a continuación se señalan pero, que de alguna manera se pueden identificar en las observaciones anteriores, como por ejemplo: mientras los equipos preparan sus ponencias, se nota *la participación*

del maestro en los equipos, con sus comentarios; mientras se hace la preparación de las exposiciones, es el caso de M1.

Sábado 15 de Abril de 2000

12:40

Pasa por cada equipo para ver cómo resolvió cada equipo. Indica que si mínimo todos utilizaron el procedimiento de suma, es más que suficiente.

También a veces los comentarios de algunos maestros no corresponden a la temática.

Otras particularidades de algunos maestros es cerrar la sesión por ejemplo M2

10:25

Exponen todos los equipos y la maestra va haciendo agregados. Todos en sus participaciones van relacionando los propósitos del grado que les tocó con los propósitos generales de Educ. Primaria. Finalmente la maestra cierra la temática.

Como se puede observar, en ***el trabajo de equipo***, tanto el desarrollo como los resultados son muy variados presentan ciertas particularidades.

En cuanto a la subcategoría de ***lectura en el aula*** se identifican de dos tipos: la lectura comentada por los alumnos y maestro y la lectura comentada únicamente por el maestro.

En el primer caso se puede ejemplificar con la participación de M2, por ejemplo:

Sábado 13 de Noviembre de 1999

14:15

Se inicia una lectura del programa, con la temática del inciso a) que corresponde al discurso sobre el panorama educativo.

14:30

El grupo llega a una discusión del tema.

En el segundo caso (lectura comentada por el maestro) con M1 se presenta con frecuencia esta práctica:

Domingo 14 de noviembre de 1999

10:10

Continúa un ciclo: un alumno lee en voz alta y el maestro hace comentarios sobre una determinada palabra o un determinado hecho, también ejemplifica con problemas.

NOTA. Existe una práctica en los comentarios amplia y abierta que se percibe que se pueden perder los alumnos.

A esta práctica en la cuál la lectura sólo se retoma por el maestro no se considera como “práctica evaluativa”, por no identificarse qué es lo que se recupera por los alumnos.

En la subcategoría de **participaciones individuales**, se identifican las que cada maestro señala como motivo de evaluación y las que en esta investigación se infiere que se están evaluando.

Así por ejemplo en le primer caso se tienen a M4 indicando en qué consiste la participación individual:

Sábado 15 de abril de 2000

15:30

El maestro encarga algo para vendar los ojos el día de mañana. A continuación hace una rifa de los juegos que cada uno va a trabajar en lo individual. Por lista pasan y sacan un papelito de la caja, los va registrando. Los papelitos sólo tienen el número de los juegos.

En este tipo de participaciones individuales también se identifica la recuperación de la utilidad de cada acción y su trascendencia para el maestro en servicio.

Por ejemplo, M4

Lunes 24 de Abril de 2000

14:35

Pide al grupo que al alumno que le toca poner el juego lo haga; el grupo sale al patio y el juego tiene una duración de 25 min.

15:00

Vuelve a entrar el grupo al salón y el maestro que puso el juego explica sobre las variantes que se pueden dar.

En el segundo caso de las **participaciones individuales**, en la presente investigación se infiere que algunos maestros durante las participaciones hacen evaluaciones al identificarse que se hacen registros, durante exposiciones o durante discusiones que se llevan a cabo en el grupo. por ejemplo en M3 se identifica lo siguiente:

Miércoles 26 de abril de 2000

9:12-9:30

Pasa un integrante de cada equipo y exponen lo que les correspondió. En cada caso la maestra va haciendo anotaciones en su libreta (Infiero que está evaluando). En cada participación pide al equipo encargado del tema que si desean hacer agregados, algunos participan otros ya no, pero la maestra hace agregados en cada caso.

Respecto a la subcategoría de **discusión sobre los contenidos**, los alumnos coinciden en los comentarios y en las exposiciones.

Para esta investigación lo importante es ¿qué?, ¿cómo? y ¿quiénes? establecen estas discusiones. Generalmente se hicieron a partir de la dinámica establecida por los exponentes como por ejemplo con preguntas al grupo, o al finalizar las exposiciones los maestros cuestionaban para establecer una discusión. Por ejemplo M3.

Miércoles 22 de Diciembre de 1999

9:25

Pide al grupo se diga lo que se comentó en el equipo (primero la caricatura y posteriormente la lectura). Como respuesta de la lectura el primer equipo participa y la maestra hace anotaciones en su cuaderno; participan los cuatro equipos “la incomunicación entre maestros—alumno”. La maestra pide que se retome y se analice a la luz de su práctica. ¿Cómo han pasado por esta experiencia?.

Analizando esta subcategoría, en la presente investigación se considera este punto como uno de los que enriquece la práctica docente y se encuentra significado a la misma. En la **discusión sobre los contenidos**, se identifica la recuperación del discurso, las interpretaciones que de él se hacen, se vierten las concepciones tanto

del maestro como de los mismos alumnos, se manifiestan referentes teóricos y empíricos.

En este trabajo se afirma, que una discusión de la **tarea** en el aula, es enriquecida cuando los alumnos le encuentran su aplicación o es para ellos una información significativa.

En cuanto a las **actividades para reforzar la temática**, fueron identificadas en su mayoría durante el semestre, estuvieron encaminadas a retomar un contenido, su interpretación, su práctica y su utilidad. A continuación se dan dos ejemplos:

M1

Martes 21 de Diciembre de 1999

11:15

Pasa un alumno a trabajar con la figura del problema de cuatro triángulos. Se elaboran ocho figuras, se hizo discusión en torno a la posición, óptica, percepción, se analizó por el maestro las situaciones que enfrenta el niño cuando está trabajando la conservación de área. ¿Porqué se descubren pocas figuras?.

M2

Sábado 18 de Diciembre de 1999

15:10

Pone la técnica del diccionario. Da una palabra por fila, se busca el significado. Posteriormente, se pasa a escribir la palabra en el pizarrón. Finalmente se califica ortografía y significado.

Finalmente la asesora señala la utilidad de este ejercicio en la escuela primaria.

En la subcategoría ***se identifican ideas principales***, en la presente observación se rescata una práctica aislada y poco utilizada, además sólo se practicó por dos docentes: M3 y M6.

M3

Martes 21 de Dic. De 1999

8:40

La maestra les pide al grupo que tiene cinco minutos para que puedan leer la p. 29 de manera individual, posteriormente un maestro pasa y rescata los puntos principales, que no se aprecian en el mapa conceptual.

Otro ejemplo es el de M6

Sábado 27 de Noviembre de 1999

13:15

Da diez minutos para repasar la lectura y posteriormente pide al grupo sus aportaciones que el maestro escribe en el pizarrón como ideas principales.

De la categoría ***tarea*** con sus respectivas subcategorías, revisada anteriormente, en este trabajo se afirma que la secuencia didáctica, puede favorecer la evaluación si ésta se conjuga en las interacciones de los alumnos, si en las actividades y la discusión teórica se sustenta dichas tareas.

Por ejemplo las actividades propuestas por el docente M1, efectivamente presentan una serie de situaciones reflexivas por parte de los alumnos y que corresponden a un análisis del razonamiento que se hace en la solución de problemas, aunque en algunos casos no es así en la recuperación teórica.

En los presentes hallazgos no se pretende señalar si está mal o bien una determinada práctica, como lo diría Pozo (1996) sino identificar qué condiciones llevan a lograr mejor los propósitos de este programa y su readecuación, lo cual más adelante se retomará.

Actividades Extraescolares

En la categoría de **actividades extraescolares**, se identifican los trabajos inconclusos en el aula, trabajos escritos que se dejaban para la próxima o próximas clases, la revisión de trabajos en el aula, los trabajos que se recogieron, si el maestro los regresaba, las observaciones que de forma general se hicieron y las lecturas que se encargaban para la siguiente o siguientes clases.

En cuanto a el término **actividades extraescolares** se consideran todos aquellos trabajos, tareas o actividades que implicaron trabajo fuera del ámbito áulico, los trabajos que se solicitaron durante las sesiones abiertas. Así como algunos que representaron esfuerzos individuales o de equipo.

En el presente trabajo se definen las **actividades extraescolares** como las acciones que complementan la tarea cotidiana inconclusa del aula o la preparación para el inicio de una nueva, a partir del curriculum en acción; acciones que representan la recuperación de un discurso teórico o la introducción a uno nuevo, así como su utilidad.

Se puede identificar que, las acciones de los maestros, les permiten organizar el tiempo de manera que los alumnos ponen el esfuerzo extra.

Entre las acciones identificadas de los **trabajos inconclusos** se puede observar: aquellos trabajos que se posponían para otra sesión, o se había trabajado un cierto avance en el horario normal de clases, se identificaron más trabajos por equipo que en lo individual.

Se dejaron planeaciones y su aplicación (práctica) de las asignaturas y sus enseñanza durante el curso de invierno.

Como por ejemplo M1.

Martes 28 de Diciembre de 1999

11:00

El maestro da a conocer las posibles reuniones abiertas que la Institución está planeando. De cuatro reuniones, los alumno estarían obligados a asistir sólo a una de ellas.

Se les aclara que deben traer para esta clases una planeación y apoyarse en el programa. Pide que lean para el día siguiente en el programa de la pp.11-15 y se apoyen para hacer un planeación con lo que aquí se plantea; además que formen equipos de tres personas para que mientras una expone las otras dos toman nota de lo que está sucediendo. Se indica que pueden tomar video o audio si así lo desean.

Otro ejemplo sobre esta misma subcategoría es en M3.

Miércoles 22 de Diciembre de 1999

8:30

Hacer el análisis de un caricatura y sus respectivos comentarios por equipo; pregunta, si se quedan trabajando los mismos equipos.

9:25

Van a entregar la hoja por equipo con sus respectivos comentarios (caricatura). Pide al grupo se diga lo que se comentó en el equipo (primero la caricatura). Como respuesta de la lectura el primer equipo participa y la maestra hace anotaciones en su cuaderno; participan los cuatro equipos “la incomunicación entre maestro—alumno”. Pide que entreguen la hoja, “quienes no han terminado su escrito lo entregan para la próxima clase” (trabajo inconcluso).

Como se puede ver, en estos dos mismos ejemplos anteriores, se identifica lo que a **trabajos escritos** se refiere siendo también motivo de evaluación. Otros fueron: ensayos por bloque, mapas conceptuales, reporte de lectura, síntesis, cuadros sinópticos, cuestionarios y análisis de Video.

Los *ensayos*, Moran Oviedo (1980) los describe como una manera de exponer libremente sus ideas los estudiantes, también les permite seleccionar y organizar contenidos, lenguaje y estilo de redacción. Respecto a los *ensayos* en las observaciones se dejó notar quienes daban indicaciones respecto a cómo elaborar un ensayo, también se infiere que los alumnos conocían las particularidades sobre la elaboración de ensayos de acuerdo a las exigencias de algunos maestros que ya anteriormente habían trabajado con el grupo.

Como ejemplo de los hallazgos, se tiene a M2:

Martes 28 de Diciembre de 1999

15:45

Les recuerda que para la próxima sesión abierta deben entregar un ensayo.

Haciendo referencia a los *mapas conceptuales*, Novak y Gowin (1994; en Pozo, 1996) señalan que estos permiten la reflexión de los conocimientos de los propios estudiantes. El uso de mapas conceptuales fueron identificados principalmente en M2.

Lunes 27 de Diciembre de 1999

15:50

Tarea: pide que hagan una lectura y elaboren un mapa conceptual. Indica que el día siguiente se hará una comparación entre cinco mapas conceptuales.

Los *reportes de lectura*, denotan la recuperación de un determinado texto. Permitiendo al alumno hacer un seguimiento del texto, a su vez que hace determinadas interpretaciones y análisis de ellos. Un ejercicio de M3 se describe a continuación.

Domingo 14 de Noviembre de 1999

12:25

TAREA: Pide que en el programa en la pp. 15, 18 y 19, de la lectura ¿Quiénes son los niños del grupo? se haga un análisis. También hacer la lectura de la pp. 34-40 y se haga un reporte de lectura que deben presentar para la próxima sesión abierta.

La *síntesis* fue poco utilizada, el caso concreto de M3.

Martes 18 de Abril de 2000

La maestra pide que copien la tarea, y que si alcanza el tiempo verán la lectura que sigue, agrega que para el día siguiente recoge el trabajo de “así quiero que sea mi aula” y que de la técnica del reloj, recoge la *síntesis* que elaboraron con las diferentes parejas.

También los *cuadros sinópticos* se identificaron esporádicamente, como ejemplo se puede ver en M2.

Martes 18 de Abril de 2000

9:45

A continuación deja la tarea para el día siguiente: Lectura del Cap. III “elemento para orientar la producción de textos” pp. 75-85 y elaborar un *cuadro sinóptico*.

Los *cuestionarios* fue una actividad que auxilió a M1 durante el curso para la recuperación del aspecto teórico. Por ejemplo:

Martes 25 de Abril de 2000

11:40

(el maestro llega) y les hace entrega de *un cuestionario* para resolver de manera individual. Los equipos continúan trabajando en la resolución de problemas.

En el análisis de un video, aunque dos maestros lo utilizaron; sólo M4 dio una guía para su observación. Por ejemplo.

Lunes 17 de Abril de 2000

14:55

Al finalizar el video se hicieron algunas reflexiones sobre las notas que cada alumno alcanzó a hacer. Le pide al grupo que terminaran de pasar en limpio de acuerdo a la guía que les dio y el día de mañana recoge este trabajo.

El manejo de los instrumentos que anteriormente se señalan, y que para continuar con este análisis se retoman como fueron: *ensayos* por bloque, *mapas conceptuales*, *reporte de lectura*, *síntesis*, *cuadros sinópticos*, *cuestionarios* y *análisis de Video*. Como se puede observar, los escritos que fueron solicitados por cada maestro, se presentan como una característica particular de los docentes.

M2, pedía *mapas conceptuales* que se analizaron desde dos perspectivas: por su elaboración y la reflexión y por su contenido, en esta última, se puede considerar como una práctica evaluativa, puesto que se analiza al interior del grupo.

Quién solicitó *cuestionarios*, como es el caso de M1, la característica fue su revisión en el grupo. Aquí cabe señalar que los comentarios generalmente se hicieron por el maestro, de acuerdo a lo observado poco se notó la discusión en el grupo, de tal manera que no se logra apreciar cómo procesan la información los alumnos. De esto se puede considerar como práctica evaluativa únicamente el cuestionario, quedando al margen la evaluación informal.

También en el uso de los anteriores instrumentos, se puede identificar *¿cuándo se recogen los trabajos? la revisión* de los mismos, así como *su devolución*.

Finalmente la subcategoría que se identificó en todos los maestros, fue dejar *lecturas* para próximas clases, tanto en reuniones abiertas como durante el curso intensivo. Se caracterizó en dos sentidos o para que a

partir de ella se hiciera un trabajo escrito de los que ya se describieron anteriormente o para su discusión en la próxima clase.

Una particularidad de M6 en la tercera categoría, fue que sus actividades se identificaron muy dispersas, en algunas ocasiones, se encargaba buscar algún término para la próxima sesión, pero ya no se retomaba, se revisaron en el salón de clase los trabajos que se pedían y ahí mismo los regresa a los alumnos. Se infiere que se hace una evaluación sólo por hacer un registro, sin leerse los trabajos.

Otra observación de importancia fue que las **actividades extraescolares**, se hicieron notar de dos formas. Las primeras: las que no estuvieron presentes durante las sesiones abierta pero sí durante el curso intensivo y las segundas que se hicieron notar tanto en las sesiones abiertas como en el curso intensivo.

Al primer caso (no hay actividades extraclase durante las sesiones abiertas) corresponden las acciones de los maestros M2 y M5. En el segundo caso (sí hay actividades extraclase) se identificaron las acciones de los maestros de M1, M3 y M6. En el caso de M4 su trabajo se desarrolló sólo durante el período de Primavera con una sesión abierta (no se identifica trabajo de análisis en esta) y el de M5 se desarrolló únicamente en el período de invierno con sus cuatro sesiones previas al curso, (sí se identifica tareas extraclase en los dos momentos: en sesiones mixtas).

Se puede decir que de forma general, las prácticas evaluativas de M1, M2, M3 y M4 estuvieron relacionadas en su propuesta de evaluación con el proceso que se llevó a cabo en el aula, también se identifica como dice Zabala (1999) existió una secuencia didáctica por la manera de articular las diferentes actividades, pues las tareas le llevaron

necesariamente a las prácticas evaluativas, aspectos determinados desde el principio.

Las generalidades que se pueden rescatar del Plan de Estudios 97, Licenciatura en Educación Primaria y que se retoman para las tres categorías de análisis que aquí se plantean consideran que para organizar las actividades hay que tomar en cuenta dos propósitos: a) Precisar los lineamientos que regulan los contenidos, la organización y las secuencias de las asignaturas. b) Definir ciertos rasgos comunes de las formas de trabajo académico y del desempeño del personal docente; de tal manera que las prácticas sean congruentes con las finalidades del Plan.

El Plan 97' considera una formación inicial en los profesores de educación primaria que les permita manejar la información para un aprendizaje autónomo y de forma sistemática; establecer una relación en las estrategias de aprendizaje y estilos de trabajo como alumnos normalistas y como trabajadores de la educación a futuro, sin dejar de buscar la confluencia teórica de este proceso. De igual manera se pretende que tanto la observación y la práctica sean sistematizadas y los alumnos reconozcan la necesidad de un sustento teórico.

Se plantea crear los mecanismos que deben establecerse entre los académicos formadores de docentes para que establezcan una articulación, horizontal y vertical, entre las distintas asignaturas y actividades del plan de estudios.

En la propuesta del Centro de Actualización del Magisterio, se retoman los anteriores planteamientos de formación, con la diferencia que las adecuaciones de trabajo en su modalidad mixta están dirigidas a maestros en servicio y que en el Capítulo II se describe detalladamente. Es importante retomar el perfil de egreso que se desea en la formación

de docentes en el Plan 97, mismos que el Centro de Actualización del Magisterio retoma en su propuesta: Habilidades intelectuales específicas; Dominio de los contenidos de enseñanza; Competencias didácticas; Identidad profesional y ética y por último Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

Todas las asignaturas del plan de estudios tienen una fase abierta previa, que inician con una sesión presencial, y una fase de trabajo intensiva.

Las asignaturas que inician en el módulo de invierno y continúan en el módulo de primavera, tienen una asesoría de inicio de fase abierta en el mes de octubre y una asesoría de revisión de avances y tareas durante el mes de febrero, para concluir, finalmente, en el módulo de primavera con este semestre.

La participación del CAM en la transformación y el fortalecimiento académico de las Escuelas Normales considera los aspectos técnico-pedagógicos, los talleres de capacitación para docentes, las academias colegiadas, la metodología, los contenidos, la estructura, la aplicación, etc., dentro de su propuesta de adecuación.

Al hacer una comparación entre los propósitos del CAM y las categorías de análisis: *aspectos a evaluar, las tareas y las actividades extraescolares* que se identificaron en las observaciones, se puede decir que: si uno de los objetivos es que a partir de las experiencias de los docentes en servicio se pueda hacer un análisis entre los contenidos programáticos y metodologías de la práctica cotidiana, entonces de los hallazgos, en la categoría de *tareas* en M1 no se identifica ese análisis por parte de los alumnos, sino que más bien se hace por parte del docente.

En el caso de M2 se hace notorio el análisis y la reflexión por parte de los alumnos desde los textos hasta su práctica cotidiana, también hay un acción de M2 tendiente a predominar su discurso, sin embargo sí se hace notoria esa convergencia entre el discurso teórico y la práctica, a la cuál se hace alusión por parte de los alumnos.

El análisis y reflexión que se hace en el caso de M3, es notario puesto que la discusión se da primero en torno a los alumnos, se agota y posteriormente, M3 centra, agrega, o si se le cuestiona interviene. La recuperación que se hace de la práctica cotidiana, se hace como tal más no como metodología.

En el caso de M4, lo que se recupera entre los contenidos y la práctica es más bien en cuanto a analizar los objetivos del programa y su repercusión en la Educación Primaria en el ¿Cómo y el para qué? Por otra parte cabe mencionar que en cuanto a este curso que corresponde a Educación Física, los alumnos aceptan tener un cierto desconocimiento y poca aplicación de ésta en la Escuela. Primaria. De tal manera que la recuperación de la práctica no se identifica.

En el M5 no se identifica **tareas** de análisis y reflexión por parte de los alumnos, únicamente el discurso queda a manos del asesor, tampoco se identifica la convergencia del discurso con la práctica cotidiana del alumno.

El análisis entre los contenidos y la metodología queda poco clara con M6; al identificarse en su práctica el cambio de contenidos de los bloques, no señala propósitos, tampoco se hacer ver en el curriculum en acción. Por lo tanto no coinciden con los que se sugieren en el programa que presentan un propósito muy claro.

En M6 la recuperación de la práctica cotidiana si se semblantea, pero no se precisa, se hace alusión a situaciones problemáticos pero de manera dispersa.

A continuación se hace referencia a otros aspectos que se consideran en la adecuación del Plan: Entre los propósitos de esta adecuación se retoman para su análisis la consolidación de las habilidades intelectuales y el manejo de la información; la articulación en los seis años de la Educ. Primaria; favorecer la actitud científica entre teoría y práctica; la habilidad para seleccionar temas centrales para su propia práctica; la estrategia metodológica que se señala es aquella que le permita al alumno analizar y reflexionar sobre su propia práctica.

En las acciones que se pueden identificar los propósitos anteriores, se rescatan en las actividades de los docentes M2 y M3 principalmente, con los mismos maestros, en las prácticas evaluativa se identifica su congruencia con la acción en el aula.

En cuanto a M4, también hay un congruencia entre la evaluación y las acciones llevadas a cabo en el aula; pero, sí hay que reiterar que se nota un desconocimiento por parte de los alumnos hacia la actividad de Educación Física. Se infiere que poco o nada se trabaja. De tal manera que no se define claramente si los alumnos establecen esa relación entre la teoría y la práctica.

En cuanto a M5 el predominio de su discurso no permite observar ¿Cuál es el análisis o la recuperación de la información? ¿Cómo se da la selección de información? ¿Qué utilidad encuentra el alumno?.

En la práctica de M6, pueden encontrarse algunos elementos en los cuales el alumno hace algunas relaciones entre la teoría y la problemática que encuentra en su práctica cotidiana; en el mismo

sentido se hace ver un distanciamiento cuando no se localiza la congruencia del currículum prescrito con los contenidos que M6 decide cambiar.

Retomando las sugerencias de evaluación que marcan los programas del Plan 97' (1999) y que ya se mencionan en el Capítulo II, se tienen: producciones individuales y de grupo; seleccionar instrumentos para evaluar avances; utilizar la autoevaluación y la coevaluación; valorar los avances y dificultades de los alumnos; análisis de textos, ensayos, trabajos escritos, elaboración de guía de observación, participación en la discusión reflexiva en clase; participación individual y de equipo, materiales elaborados; elaboración de documentos de acuerdo a la temática, observaciones relacionadas con la escuela primaria, el planteamiento de situaciones problemáticas; análisis e interpretación de textos y su recuperación, planteamiento y resolución de problemas matemáticos; las interacciones grupales de juego y deporte así como su creatividad; cumplimiento de jornadas de observación, desempeño cotidiano; ejercicios de imaginación histórica, actividades de investigación; análisis de texto, audio y video, propuestas didácticas.

Se hizo la revisión de los seis programas (1999) que se trabajaron durante este semestre, de las sugerencias de evaluación que cada programa contiene, se pudieron identificar algunas de ellas durante el desarrollo del currículum, como fueron: análisis de textos, ensayos, trabajos escritos, participación en la discusión reflexiva en clase; participación individual y de equipo; análisis e interpretación de textos y su recuperación, planteamiento y resolución de problemas matemáticos; las interacciones grupales de juego y deporte así como su creatividad y análisis de video.

Las formas de evaluar señaladas anteriormente, o mejor dicho “*las prácticas evaluativas*”, representan la recuperación de todo un proceso didáctico, que se ha considerado a partir de un curriculum puesto en acción para la formación de los docentes en el Centro de Actualización del Magisterio.

Conclusiones

En la presente investigación se tiene como objetivo general la identificación de las prácticas evaluativas en el CAM y establecer una relación según la modalidad mixta de trabajo. Esta modalidad plantea se clarifique y se de a conocer a los alumnos los criterios a evaluar.

Al inicio del semestre, los seis maestros observados, dieron a conocer los criterios de evaluación al grupo. Durante las observaciones que se hicieron en esta investigación, se pudo identificar en un asesor que las prácticas evaluativas no correspondieron a los criterios establecidos entre maestro y alumnos.

En cuanto a los otro cinco maestros de forma general evaluaron según lo acordado en el grupo. Pero, ¿Cuál sería la ventaja y cuál la desventaja de que los alumnos conozcan los criterios de evaluación?.

En este estudio de caso se puede considerar como ventaja, el que el alumno tenga conocimiento de los criterios de evaluación porque puede permitir al alumno, organizar el tiempo del que disponen durante el curso intensivo y así poder identificar el seguimiento y su participación como actor en el grupo.

Puede permitir también, organizar su material de trabajo (fuentes de información y otros materiales) entre las sesiones previas y el curso intensivo de la modalidad mixta.

La desventaja no es tanto el hecho de que conozcan los lineamientos de evaluación sino su manejo en el grupo, y sus interpretaciones que haga sobre la evaluación como lo señala Gimeno (1992), al decir que hay que planificar el trabajo y no la evaluación, se refiere a que el

alumno no avance en dirección de la evaluación y de los exámenes, sino en lo que sea capaz de recuperar mediante los instrumentos utilizados para tal fin.

De tal manera que las acciones de los maestros que dieron a conocer los criterios de evaluación y que de forma general se llevaron a cabo, se consideran elementos que responde al propósito de la formación de docentes en servicio para consolidar las habilidades y actitudes del trabajo intelectual.

Se encuentra una congruencia entre la evaluación planeada, el curriculum y la formación, pero en el punto de la propuesta del CAM según su modalidad, se identifica un desconocimiento por parte de los asesores.

De forma general en cuanto a la evaluación planeada se recupera en la planeación de actividades de cuatro docentes las acciones que sugieren los programas de las respectivas asignaturas, los cuales señalan reiteradamente, hacer una evaluación según sus procesos y sin perder de vista el perfil de egreso.

De acuerdo a la modalidad, propone retomar analítica y críticamente los productos de las investigaciones y que durante su desempeño profesional, sepa utilizar determinados instrumentos.

En este rubro no se identifican prácticas tendientes a localizar resultados de investigación, sino únicamente la bibliografía sugerida por cada programa.

Con la mitad de los asesores en cada lectura se hacía el análisis correspondiente por el grupo y la otra mitad de asesores, generalmente lo hacían ellos mismos (no se consideran prácticas evaluativas).

La correspondencia que se identifica en esta investigación entre *prácticas, contenidos, formación, evaluación y modalidad* no se localiza en las prácticas de todos los asesores.

Primero se retomaran estos aspectos de acuerdo a lo que plantean los programas, posteriormente se analiza sobre sus correspondencia.

En los propósitos de los programas de este semestre se precisa aspectos para la *formación docente*, mismos que se retoman en la modalidad mixta del CAM, como son:

- a) Preparar a los docentes para que conozcan los principios básicos y sean capaces de proveer en los niños el desarrollo de sus capacidades motrices.
- b) Que sepan identificar, estudiar y analizar las necesidades educativas especiales, dentro de la diversidad escolar.
- c) Fortalecer las competencias de lenguaje oral y escrito.
- d) Que en su formación reconozca su identidad profesional y ética, la historia de la educación en México e identifique el pensamiento pedagógico.
- e) Se relacione con los conocimientos, habilidades y actitudes que formen las competencias didácticas. En las observaciones y prácticas en la escuela primaria, analizará las experiencias y los resultados obtenidos.
- f) Que adquiera una visión amplia de las habilidades y conocimientos que los niños han de lograr.

En los *contenidos*, se señala que el alumno conduzca actividades didácticas que se relacionen con otras asignaturas; que en las

necesidades educativas especiales se requiere de estrategias pedagógicas diferenciadas y de adecuaciones curriculares; que sepa elaborar propuestas didácticas de la comunicación y que sepa distinguir en la asignatura de Matemáticas dos tipos de contenidos: los orientados al enfoque didáctico que se propone y los que favorecen el análisis de contenidos que se estudian en la escuela primaria.

En cuanto a la *evaluación* en los programas revisados, debe ser orientada según los propósitos, los temas y la bibliografía del curso en general; considerarse como una estrategia para identificar las necesidades educativas especiales; la evaluación debe ser acorde al proceso y que las observaciones sean elementos de evaluación; sugiere diversos instrumentos para la evaluación.

En la *modalidad mixta* que presenta el CAM se retoman las características generales que se describen anteriormente, la diferencia está en los tiempos utilizados, que se especifican en el Capítulo II, y algunos otros aspectos.

En las prácticas de cuatro asesores, hay acciones de acuerdo a las necesidades profesionales docentes (formación permanente) y en el diseño de estrategias sí se articulan con la educación primaria.

En la mayoría de los asesores se trabaja poco con respecto a la observación y registro sistemático en la escuela primaria, aunque en las asignaturas de contenidos y su enseñanza se registraron prácticas y se analizaron, pero, no se hace énfasis en la observación como instrumento principal de la labor educativa según lo señala el Plan 97'.

De acuerdo a los instrumentos de evaluación identificados en la presente investigación y su relación con la propuesta de la modalidad mixta, se infiere que el registro de coevaluación en los equipos no se

lleva a cabo, por no encontrar un punto de diálogo sobre evaluación entre maestro y los equipos. Sólo se encontraron registros hechos por el maestro durante la participación de los equipos.

Las fichas de trabajo y el método erre como instrumentos de evaluación, sugeridos en la propuesta de evaluación del CAM, no se identificaron entre las prácticas de los maestros asesores. Tampoco se identificaron elaboración de fichas de trabajo.

Entre los instrumentos que fueron más acordes a la modalidad mixta de trabajo, son los que se utilizaron en las actividades extraescolares, por considerarse en esta investigación generalmente el segundo “momento” de reflexión y análisis de la teoría o de la práctica.

Los instrumentos por sí solos pueden no ser significativos, sino el uso que se hagan de ellos, su interpretación y utilidad. Es importante conocer como los está considerando asesor y alumno, además de seleccionar los más idóneos para la modalidad mixta del CAM.

Analizando los instrumentos utilizados y de acuerdo a la modalidad mixta, se encuentra congruencia en los instrumentos de evaluación cuando se identifica en estos una reflexión entre la teoría y su práctica docente, cuando se analizan los textos y se discuten, cuando los alumnos en los exámenes recuperan la teoría y su utilidad a través del análisis.

Respecto a la Planeación de la evaluación y su congruencia con las prácticas evaluativas, de los cuatro maestros que proporcionaron su planeación para la presente investigación, se encontró lo siguiente: la evaluación planeada, se identificó en las prácticas evaluativas llevadas a cabo durante el curso.

Para la presente investigación, esta congruencia entre las prácticas evaluativas y la evaluación planeada, de forma general no es válida, por no tenerse los elementos suficientes para aceptarse.

Las planeaciones les fueron solicitadas a los asesores al inicio del primer módulo, se les hizo la aclaración que era voluntario, por lo que los seis docentes observados aceptaron: dos de ellos no las proporcionaron, tres la entregaron posterior al curso y sólo uno la proporcionó al inicio del módulo.

Por lo anterior aunque aparentemente si se establece esa relación, en la realidad no existe congruencia entre las prácticas evaluativas y la planeación.

Uno de los objetivos de esta investigación, es si lo que define las prácticas evaluativas corresponde al diseño del curso. Según la modalidad mixta de trabajo, pretende que a partir de seleccionar temas centrales, se ofrezca al alumno una experiencia para su reflexión personal y poder contrastar la teoría con su trabajo docente.

Para este objetivo en la presente investigación se identificaron estas acciones sólo durante el curso intensivo, pero no se identificó por alguno de los asesores, lectura en las sesiones previas (como actividad extraescolar).

En cuanto a lo que define las prácticas evaluativas se encontró que en la mayoría de los casos son las sugeridas por los programas.

Hay que retomar lo que autores como Gimeno y Grundy señalan: ver las prácticas docentes como el resultado de concepciones y esquemas a través de historias docentes o de toda una cultura.

Entender “la historia docente” es entender un universo de costumbres, creencias, lenguaje, prácticas, concepciones, entre otros. Hablar de ¿Qué es lo que define las prácticas evaluativas?, sería un tema amplio para una nueva investigación, que en este trabajo pudiera considerarse como “pendiente”.

La utilidad de la presente investigación se puede considerar como un material de análisis según sus hallazgos, poder reconocer los resultados de acuerdo a las prácticas que se conjugan en el salón de clase y poder atender los procesos.

Implica retomar los documentos que conforman el curriculum de la Licenciatura en Educación Primaria o de cualquier otro curriculum, para analizar su interrelación, ver sus propósitos, los avances, los resultados y las nuevas necesidades educativas para la formación de docentes.

Finalmente, se establece metodológicamente la confiabilidad y generalización de los resultados obtenidos:

Para la confiabilidad y validez de los resultados, se consideró contrarrestar los efectos de la presencia del observador, prolongando la estancia del investigador para facilitar la reanudación de las actividades en el grupo (Gotees y LeCompte, 1984; en Aderson, 1990).

Respecto al generalización de los resultados, no se pueden considerar como tal puesto que se trata de un estudio de caso, en un determinado espacio y en un determinado momento, con los actores en una situación específica determinada por la modalidad de trabajo.

De acuerdo a los hallazgos, se hace una propuesta sencilla al CAM como Institución formadora de docentes:

- a) Que las lecturas básicas se amplíen ya sea con las complementarias u otras que elija el asesor, de igual manera que las sesiones previas se aproveche para entregar a los alumnos material suficiente para la preparación del curso intensivo.
- b) Considerar la experiencia de los docentes para incrementar el grado de exigencia o buscar otras estrategias en las cuales se pueda enriquecer el resultado del curso.
- c) Se identifique por el CAM si las adecuaciones al Plan 97 son conocidas por los maestros contratados y por los mismos del centro, para que se establezcan prioridades en las actividades planeadas y realizadas.

Ante el análisis que se hace en la presente investigación, surgen varias preguntas, como: ¿Cuál sería la importancia de las actividades extraescolar, para cada maestro? (entendidas como las actividades fuera del aula, que permiten retomar o iniciar un nuevo discurso). ¿Qué tanto conoce el docente la readecuación del Plan 97? ¿Cómo está concibiendo la educación en la formación de docentes? ¿Cómo considera los proceso de la tarea? ¿Cómo se concibe la adecuación del programa trabajado del Plan 97' con maestros en servicio?.

Estas preguntas se constituyen en elementos análisis, las cuales se pueden considerar como nuevos temas de investigación en la formación de docentes.

ANEXO DOS

ASIGNATURAS SEMIESCOLARIZADAS Y DE ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA ESCOLAR

HORAS / ASIGNATURA PLAN 1997. S.E.P		HRS./S/M PROPUESTA DE CAM	PERÍODO ABIERTO		FASE INTENSIVA	SUMATORIA DE HORAS Y CRÉDITOS POR SEMESTRE	
H/S/M	CRÉDITOS	DIARIA	MÓDULO I Septiembre Octubre Noviembre Enero	MÓDULO II Febrero Marzo Mayo Junio		TOTAL HORAS	CRÉDITOS
8 HORAS	14.0	3 HORAS	10 DÍAS	10 DÍAS	20	80 HORAS	14.0
6 HORAS	10.5	2:30 HORAS	10 DÍAS	10 DÍAS	20	70 HORAS	10.5
4 HORAS	7.0	1:30 HORAS	10 DÍAS	10 DÍAS	10	40 HORAS	7.0
2 HORAS	3.5	1:00 HORA	10 DÍAS	10 DÍAS		20 HORAS	3.5

ANEXO TRES

CRITERIOS DE PROPORCIONALIDAD DE TIEMPO EN LAS SESIONES DE LOS CURSOS DEL PLAN 1997 PARA LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA IMPARTIDA POR LOS CENTROS DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO. (ASIGNATURAS PERÍODO INTENSIVO Y DE ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA ESCOLAR)

HORAS / ASIGNATURA PLAN 1997. S.E.P		HRS./S/M PROPUESTA DE CAM	PERÍODO SEMIESCOLARIZADO		FASE ABIERTA	SUMATORIA DE HRS./S/M Y CRÉDITOS POR SEMESTRE	
H/S/M	CRÉDITOS	DIARIA	MÓDULO I	MÓDULO II		TOTAL HORAS	CRÉDITOS
8 HORAS	14.0	3 HORAS	10 DÍAS	10 DÍAS	20	80 HORAS	14.0
6 HORAS	10.5	2:30 HORAS	10 DÍAS	10 DÍAS	20	70 HORAS	10.5
4 HORAS	7.0	1:30 HORAS	10 DÍAS	10 DÍAS	10	40 HORAS	7.0
2 HORAS	3.5	1:00 HORA	10 DÍAS	10 DÍAS		20 HORAS	3.5

ANEXO CUATRO

CRITERIOS PARA LA PROPORSIONALIDAD DE TIEMPO EN LAS SESIONES DE LOS CURSOS DEL PLAN 1997 PARA LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA IMPARTIDA EN EL CENTRO DE ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO. (ASIGNATURAS ESCOLARIZADAS Y DE ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA ESCOLAR).

TIEMPO/MATERIAL PLAN 1997 (SEP)		TIEMPO/MATERIAL PROPUESTA (CAM)	PERÍODO		HORAS POR SEMESTRE			
H/S/M	CRÉDITOS	CARGA HORARIA DIARIA	FASE ABIERTA	FASE INTENSIVA	FASE ABIERTA	FASE INTENSIVA	HORAS EN TOTAL	CRÉDITOS
8 HS	14.0	2 HS		30 DÍAS	20 HS	60 HS	80 HS	14.0
6 HS	10.5	1 ½ HS		30DÍAS	25 HS	45 HS	70 HS	10.5
4 HS	7.0	2 HS		15 DÍAS	10 HS	30 HS	40 HS	7.0
2 HS	3.5	1 HS		15 DÍAS	5 HS	15 HS	20 HS	3.5

Fuentes de consulta

- ADEMAR FERREYRA, Horacio & BATIDSTON, Virginia (1996) *El currículum como desafío institucional*. Aportes teóricos prácticos para construir el microcurrículum. Ediciones Novedades Educativas: Argentina.
- AGUILAR, Citlali (s.f). La definición cotidiana del trabajo de los maestros. En Rockwell. En antología *LA SOCIEDAD Y EL TRABAJO EN LA PRÁCTICA DOCENTE*. (pp. 186-188). México: UPN Sep. 1987.
- ALDABA CORRAL, Alicia Josefina “et al” (1999). *Reglamento para la contratación de docentes en el Centro de Actualización del Magisterio*. El Consejo Directivo del Centro de Actualización del Magisterio.
- ALSINET Josep & MUÑOZ Emili (1988). Currículo flexible y diversidad de alumnos. *Cuadernos de Pedagogía*, 157, [CD-ROM]. 23 Años contigo.
- ANDERSON, Gary L. (1990). La validez de los estudios etnográficos: implicaciones metodológicas. Trabajo presentado en el simposium: *La investigación educativa sobre el salón de clases a nivel medio superior y superior*, auspiciado por la UNAM, SEP y UPN. Ciudad de México.
- ANGULO RASCO, J.F., CONTRERAS DOMINGO, J. & SANTOS GUERRA M.A. (1991). Evaluación educativa y participación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 195, [CD-ROM]. 23 Años contigo.
- APPLE, Michel (1986) *Ideología y curriculum*.
- ARGREAVES, Andy (1993). La reforma curricular y el maestro. *Cuadernos de Pedagogía*, 211, [CD-ROM]. 23 Años contigo.
- ARNOLD, Rolf (1995). Nuevas tendencias de la formación profesional en la república federal de Alemania. *Bordón*, 47, 3, 337-338.

- ASENSIO BROUARD, Mikel (1987). Enfoque interdisciplinario en el diseño curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 149, [CD-ROM]. 23 Años contigo.
- ÁVILA MUÑOZ, Patricia (1992) La asesoría y la promoción del autodidactismo. En *los sistemas de educación abierta y a distancia*; Fotocopia en la Biblioteca de la Universidad Pedagógica de Durango: México.
- ÁVILA SUÁREZ, Ma. Del Carmen (1997). Las prácticas docentes de los formadores de profesores. *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México.
- AYALA MENDOZA, Martha Patricia (1996). *Claroscuro. La cultura de la evaluación educativa que subyace a las escuelas normales*. II Foro Evaluación educativa en la formación de docentes. DGENAM—DF. México.
- BALLESTER MARTÍNEZ, Jesús (1995). Evaluación del trabajo en grupo. *Cuadernos de Pedagogía*, 234,. 48-54.
- BARANDA TÉLLEZ, Rosalba (1996). *La evaluación del aprendizaje: una experiencia en la LIDOTEC*. II Foro Evaluación educativa en la formación de docentes. DGENAM—DF. México.
- BECERRA MARTÍNEZ, Juan Martín & CENTENO ÁVILA, Ernesto (1998). La reforma curricular en la escuela normal. *Revista de Educación educar* 5, 77-83.
- BORICH, G.D. (1989). Evaluación orientada a la toma de decisiones. En T. HUSEN & T.N. POSTLEHWAITE (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (Vol. 5, pp. 2567—2569). (Trad. del Inglés). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Vicens—Vives.

- CACHO ALFARO, Manuel (1997). Entre la unidimensionalidad y la utopía. *Serie cuadernos TRIE*, 4, 30-37.
- CAM, CAMECH (1999) *Propuesta de Adecuación al Plan de estudios 1997 Lic. En Educación Primaria. Modalidad Semiescolarizada e Intensiva*. Presentan los Centros de Actualización del Magisterio de los Estados de Chihuahua y Durango.
- CASANOVA, María Antonia (1998). *La evaluación educativa Escuela básica*. Biblioteca del Normalista: Cooperación México—España.
- CASCANTE FERNÁNDEZ, Cesar A. (1990). La formación permanente del profesorado, *Cuadernos de Pedagogía*, 185, [CD-ROM]. 23 Años contigo.
- CONTRERAS DOMINGO, José (1991). El currículum como formación, *Cuadernos de Pedagogía*, 194, [CD-ROM]. 23 Años contigo.
- CONTRERAS, José (1996). Teoría y práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 92-100.
- COX, R. (1989). Educación superior: Evaluación de los estudiantes. En T. HUSÉN & T. N. POSTLEWAITE (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. (Vol. 4, pp. 1970-1978). (Trad. del inglés). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Vicens—Vives.
- DEL CARMEN, Luis (1990). Modelos de desarrollo curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 178, [CD-ROM]. 23 Años contigo.
- DELVAL, Juan (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 92-97

- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1986). Los orígenes de la problemática curricular. *Seis estudios sobre educación superior*, Cuadernos del CESU-UNAM 4, 11-22.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1988) Una polémica en relación al examen. En *Perfiles Educativos*, 41-42, 67 México.
- DÍAZ BARRIGA, Arcedo Frida y SAAD DAYÁN, Elisa (1995). *La formación en la práctica del profesional universitario: un modelo integral de docencia—servicio—investigación en el ámbito de la psicología educativa*. 3°. Congreso de Investigación Educativa, Facultad de Psicología, UNAM.
- DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1995). Editorial Santillana, S.A de C.V., México.
- ENCICLOPEDIA MICROSOFT ® Encarta ® 99. © 1993-1998 Microsoft Corporation.
- ESCALANTE HERRERA, Iván (1993). La evaluación en la escuela primaria. *Colección: Cuadernos de cultura pedagógica*. SERIE: Investigación educativa, 5, UPN, SEP México.
- ESCAMILLA RODRÍGUEZ, Gerardo (1996). *Una experiencia en la evaluación de un curso de historia*. II Foro Evaluación educativa en la formación de docentes, DGENAM—DF. México.
- ESTUDIANTE AGUILAR, María Guadalupe (1996). *Evaluación “Ruptura Conceptual” evaluación del currículum*. II Foro Evaluación educativa en la formación de docentes, DGENAM—DF. México.
- EUSSE ZULUAGA, Ofelia, ALARCÓN HERRERA, Myriam, CÁCERES CENTENO, Rosalinda & CHARRY SÁNCHEZ, Clara I.(1999) Escenario

Futurible de la formación Docentes. En: CHEHAYBAR, Edith & KURI
Hacia el futuro de la formación docente en educación superior. Estudio
comparativo y prospectivo; U. N. A. M.: México.

FARRES G. S., María del Pilar (1994). *Una mirada al aprendizaje desde la
práctica de la evaluación*. Memorias del primer simposium de
educación. México: CIESAS.

FERRY, Gilles (1993). *El trayecto de la formación*. Los enseñantes entre la
teoría y la práctica. Buenos Aires: Piados Educador.

FERRY, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Editorial
Novedades Educativas-Universidad Nacional de Buenos Aires.

FLORES ALAMILLA, Ma. de los Ángeles; GARFIAS REYES, Leonel; RAMOS
GAULT, Jorge; REZA GARCÍA, Francisco; SÁNCHEZ GUTIÉRREZ,
Gabriela & VERA ALCARAZ, Eduardo (1996). *Algunas formas de
evaluación en las ciencias sociales*. II Foro Evaluación educativa en la
formación de docentes, DGENAM—DF. México.

FLORES GARCÍA, Georgina (1996). *Evaluación del proceso enseñanza-
aprendizaje. Un mito dentro de una realidad educativa*. Nuevas
tendencias en educación. EDUCACIÓN DE CALIDAD IV SIMPOSIUM,
iteso. Guadalajara, Jalisco. México.

GANEM ALARCÓN, Patricia & PADILLA MAGAÑA, Rosa Aurora (1996).
*Propuesta de evaluación cualitativa o constructiva en formación
docentes*. II Foro Evaluación educativa en la formación de docentes,
DGENAM—DF. México.

GARCÍA BATISTA, C. Gilberto & ADDINE FERNÁNDEZ, C. Fátima (1996).
Formación permanente del docente, currículum y profesionalización.
Cursos Precongreso Pedagogía 99. Cuba 99.

- GIMENO SACRISTÁN, José & PÉREZ GÓMEZ, Angel I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1994) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. España: Ediciones Morata.
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, Luis (1995). Formación de docentes y diseño curricular. *Sinéctica, Revista del Departamento de Educación del ITESO*, 7, 35-54.
- GONZÁLEZ VÁZQUEZ, Octavio (1999). *Breve reseña histórica del Centro de Actualización del Magisterio*: Centro de Actualización del Magisterio, departamento de la Coordinación Académica (Documento de circulación interna).
- GONZÁLEZ VÁZQUEZ, Octavio (1999). *Evaluación del aprendizaje*, algunas estrategias: Centro de Actualización del Magisterio, departamento de la Coordinación Académica.
- GREYBECK, DANIELS Bárbara, MORENO BAYARDO, María Guadalupe & PEREDO MERLO, María Alicia (1998). Reflexiones acerca de la formación de docentes. *Revista de Educación Nueva época*, 5.
- GRUNDY, Shirley (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- GRUPO “Espacio Sociedad” (1996). Proyecto curricular. De la teoría a la práctica. *Cuadernos de pedagogía*, 252, 56-63.
- GUERRERO SERÓN, Antonio & FEITO ALONSO, Rafael. (1996) *La reforma educativa y la formación permanente del profesorado*. Revista de educación No. 309.

- HARGREAVES, Andy (1993). La reforma curricular y el maestro. *Cuadernos de pedagogía*, 211, [CD-ROM]. 23 Años contigo.
- HEREDIA ANCONA, Berta (1980). La evaluación ampliada. *Revista de la educación Superior*, 2, en Evaluación en la Práctica Docente. U P N. SEP, México, 1988.
- HERNÁNDEZ JORGE, José Ignacio (1994). Cómo evaluar en educación infantil. Una propuesta formativa. *Revista de Educación*, 303,
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos & BAPTISTA LUCIO, Pilar (1998). *Metodología de la investigación*. 2ª ed. México: Mc. Graw Hill.
- IMBERNON (1994). *La formación y el desarrollo profesional. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Paidós.
- IMBERNON, Francisco (1997). *La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- KEMMIS, Stephen (1993). *El curriculum más allá de la teoría de reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- LATORRE, A & GONZÁLEZ, R (1987). *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: GRAO.
- 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.
- LEY DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE DURANGO (1995).

- LISTON, D.P & ZEICHNER (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- LÓPEZ BELTRÁN, Fidencio (1996). Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1, 2, 391-407.
- LÓPEZ MIRANDA, María Arcelia (1995). *Profesionalización docente: formación a través de la socialización de percepciones y prácticas áulicas*. 3°. Congreso de Investigación Educativa. Universidad de Guadalajara.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Francisco, CEPEDA HINOJOSA Beatriz, FUENTES TREJO, Gabriel & BURGOS FAJARDO, Raúl (s/f). *Evaluación del aprendizaje*. Dirección General de Evaluación, SEP.
- MATEO, Joan, ESCUDERO, Tomás, MIGUEL Mario de, MORA, José Ginés & RODRÍGUEZ, Sebastián (1996). La evaluación del profesorado, un tema a debate. *Revista de Investigación Educativa*, 14, 2, 73-93.
- MAURI MAJOS, Teresa (1996). Criterios de evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 250, 60-64.
- MAZA TRONCO, María Elena (1996). *Una necesidad de cambio en la práctica educativa de los formadores de docentes*. II Foro Evaluación educativa en la formación de docentes, DGENAM—DF. México.
- MEDINA REVILLA, Antonio (1995). Formación del profesorado e innovación curricular. *Bordón*, 47, 2, 143-160.
- MENDOZA FERNANDEZ, Ma. Teresa (1992). Problemática específica de la evaluación de las actividades docentes. En *Esteban Krotz. La*

problemática de la evaluación académica: México: ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.

MORAN OVIEDO, Porfirio (1988). Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza—aprendizaje desde una perspectiva grupal. *Perfiles educativos*, 27/ 28 CISE UNAM en U P N. S E P: México.

MORAN OVIEDO, Porfirio (1980) Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la Didáctica Crítica. en *Perfiles Educativos*, Núm. 9 CISE, UNAM, julio-agosto-septiembre. pp. 99-135.

NEVO, David (1983). The conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 53,1, 117-128.

NEVO, D. (1989). Papel del evaluador. En T. HUSÉN & T. N. POSTLEWAITE (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. (Vol. 5, pp. 2587-2589). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia/Vicens—Vives.

NILO, Sergio U. (s.f). Temas de evaluación. En *Evaluación Educativa. Cuaderno de lectura, 1* del Programa de Especialización de la Universidad Pedagógica Nacional: México.

OCDE—CER. (1985). *Formación de profesores en ejercicio*. Condición de cambio en la escuela. Madrid: Narcea.

OLMEDO, Javier (1979) La evaluación educativa, en varios: Evaluación educativa, UPN en: *Evaluación en la práctica docente*. Plan 1984 UPN.

- PALACIOS CALDERÓN, Fernando (s.f). El diseño de la evaluación en el marco actual de la coherencia curricular. *Revista Mexicana de Pedagogía*, 35,
- PALACIOS, Jesús (1995). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. México: distribuciones fontamara, S.A.
- PANSZA GONZÁLEZ, Margarita y otros (1988) Instrumentación Didáctica. Conceptos generales, en: Fundamentación Didáctica. Ed. Gernika: México. En: *Planeación, Evaluación y comunicación en el proceso de enseñanza aprendizaje*, Plan 1994 UPN.
- PASILLAS VALDEZ, Miguel Ángel (s.f) *Racionalidad en le diseño curricular y sociología de las organizaciones*. En Ángel Díaz Barriga
- PASTRANA, Norma E. (1981). *Clasificación de los modelos de evaluación*. México: U N A M.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1996). Diálogo con la práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 252, 8-16.
- POPKEWTZ, T (1990). *La formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- POZO MUNCIO, Juan Ignacio (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: alianza editorial.
- PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO 1995-2000.
- R. CERDA y MANUEL (1995). De la Evaluación como finesse. *Cuadernos de Pedagogía*, 232, [CD-ROM].23 Años contigo.

- RODRÍGUEZ GOMEZ, Gregorio, GIL FLORES, Javier & GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- RODRÍGUEZ GUZMAN, Lucía “et al” (1995). *Encuentro con la formación de docentes (avances de un proceso inconcluso)*. 3°. Congreso de Investigación Educativa, Escuela Normal Oficial de León Guanajuato.
- RODRÍGUEZ MARCOS, Ana & GUTIÉRREZ RUIZ, Irene (1996). La enseñanza obligatoria en una sociedad democrática. Individualización y evaluación. *Bordón*, 48, 3, 299-306.
- RUÉ, Joan (1996). Currículo. Concepciones y prácticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 58-64.
- SABINO, Carlos, A.(1976). *El proceso de la investigación*. Colombia: El Cid Editor.
- SALAZAR HERNÁNDEZ, Alfonso Pablo & GALLARDO QUIROZ, María Eulalia (1996). *Propuesta: La evaluación del aprendizaje como un elemento para la evaluación curricular en la Escuela Normal Superior de México*. II Foro Evaluación educativa en la formación de docentes, DGENAM—DF. México.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1998). *Evaluar es comprender*. Colección respuestas educativas. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- SAÑUDO DE GRANDE, Lya (1995). *Caracterización de la transformación de la práctica docente*. Dirección General de Educación Normal y Mejoramiento Profesional. 3°. Congreso de Investigación Educativa, Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA 1997. *Plan de Estudios*.
Licenciatura en Educación Primaria. México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1999). *Educación Física*.
Programa y materiales de apoyo para el estudio 3er. Semestre.
Licenciatura en Educación Primaria. México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1999). *Español y su enseñanza II*.
Programa y materiales de apoyo para el estudio 3er. Semestre.
Licenciatura en Educación Primaria. México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1999). *La Educación en el
Desarrollo Histórico de México*. Programa y materiales de apoyo para el
estudio 3er. Semestre. Licenciatura en Educación Primaria. México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1999). *Matemáticas y su
Enseñanza II*. Programa y materiales de apoyo para el estudio 3er.
Semestre. Licenciatura en Educación Primaria. México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1999). *Necesidades Educativas
Especiales*. Programa y materiales de apoyo para el estudio 3er.
Semestre. Licenciatura en Educación Primaria. México.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1999). *Observación y Práctica
Docente I*. Programa y materiales de apoyo para el estudio 3er.
Semestre. Licenciatura en Educación Primaria. México.
- SORIANO AYALA, Encarnación (1998). Costumbres y preferencias del
profesorado en diferentes aspectos de la evaluación. *Revista de
Ciencias de la Educación*, 174, 183-191.
- STENHOUSE, Lawrence (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*.
Madrid: Ediciones Morata.

- SUÁREZ DÍAZ, Reynaldo (1982). *Selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje*. En *la educación*. México: Trillas. En antología. *Medios para la enseñanza*. UPN. Sep. (1986).
- TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Madrid: Paidós.
- TRILLO ALONSO, Felipe (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, [CD-ROM]. 23 Años contigo.
- VÁZQUEZ FUNTE, Alicia (1997) *La evaluación de la formación de maestros: Evaluación de la docencia en las escuelas normales*. II Foro de Evaluación educativa en la formación de docentes, DGENAM—DF. México.
- VELÁSQUEZ PAREDES, María L. & JACOBO GARCÍA, Héctor M. (s.f) Instituciones formadoras y actualizadoras de docentes en Sinaloa: Opciones para el desarrollo profesional y modelo en el que se fundamentan. *Revista de Pedagogía*.
- VICENT, 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.
- VILLA AROCENA, José Luis & TAPIA, Jesús Alonso (1996). ¿Cómo se evalúa el aprendizaje en enseñanzas medias? *Revista de Ciencias de la Educación*, 168, 473-503.
- VILLA AROCENA, José Luis & TAPIA, Jesús Alonso (1997). La evaluación del aprendizaje: Criterios informales utilizados por los profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 171, 349-371.

WITTROCK, Merlin C. (1989). *la investigación de la enseñanza II*. Métodos cualitativos y de observación. España: Piados Educar M.E.C.

ZABALA VIDIELLA, Antonio (1999). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: editorial GRAÓ.