



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 095 AZCAPOTZALCO

**EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y CALIFICACIÓN EN
LA EDUCACIÓN PRIMARIA.
Una aproximación al Modelo de Evaluación del Sistema
Educativo Nacional Mexicano y el Japonés.**

VÍCTOR MIGUEL RODRÍGUEZ JIMÉNEZ

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 095 AZCAPOTZALCO

**EVALUACIÓN, CERTIFICACIÓN Y CALIFICACIÓN EN
LA EDUCACIÓN PRIMARIA.
Una aproximación al Modelo de Evaluación del Sistema
Educativo Nacional Mexicano y el Japonés.**

TESINA QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
BÁSICA PRESENTA :

VÍCTOR MIGUEL RODRÍGUEZ JIMÉNEZ

México, D.F.

2002

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

México, D.F., a 19 de marzo de 2002.

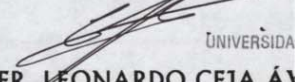
C. PROFR.
VÍCTOR MIGUEL RODRÍGUEZ JIMÉNEZ
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: **"Evaluación, certificación y calificación en la educación primaria. Una aproximación al Modelo del Sistema Educativo Nacional Mexicano y el Japonés". Opción: Tesina (en su modalidad de ensayo)** a propuesta del asesor **C. PROFR. RAFAEL TONATIUH RAMÍREZ BELTRÁN**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"




S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095
ZALCO
PROFR. LEONARDO CEJA ÁVALOS
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD UPN 095

c.c.p. Asesor
meof.

AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo representa la culminación de los estudios que, como institución, la Universidad Pedagógica Nacional me brindara la oportunidad de llevar a buen término, otorgándome así un cúmulo de experiencias que promuevan el mejoramiento de la labor docente que tengo el alto honor de desempeñar en el transcurso de las últimas dos décadas. Mi sincero agradecimiento a todos mis compañeros, maestros y trabajadores del S.E.A.D Unidad 095, cuya participación me permitiera la consecución de tales metas académicas. De manera especial, agradezco a mi maestro Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán, quien entusiastamente dirigiera este trabajo recepcional; así mismo, agradezco la participación de los maestros Armando Meixuiero Hernández y Francisco J. Ortiz Campos.

Mi reconocimiento y afecto a mis colegas, quienes desinteresadamente colaboraron para la recopilación de información en cada una de sus escuelas, solventando las dificultades que esto implica.

A los maestros y amigos japoneses que me brindaron su ayuda para la elaboración de este trabajo, particularmente al Dr. Manabu Sato de la Universidad de Tokio, así como a las Maestras Naoko Nishimura y Kaori Hayase, mi más sincero agradecimiento; de modo especial a la maestra Yasuko Yamada de la Escuela Primaria "Ooyabu" en Kioto, por su valiosa colaboración.

Con todo cariño a mis hermanos y sobrinos por su apoyo incondicional. Todo el amor y mi más profundo agradecimiento a mis padres, Blanca Ofelia y José, quienes cariñosamente dedicaron su vida a la realización de nuestros más caros anhelos, son quienes poseen todo el mérito.

EVALUACIÓN , CERTIFICACIÓN Y CALIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

-INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN.

1.1 Consideraciones generales.....	9
1.2 Referencias históricas.....	12

CAPÍTULO 2

ASPECTOS TEÓRICOS DE LA EVALUACIÓN.

2.1 Concepto de Evaluación.....	21
2.1.1 Relatividad, interactividad y dinámica social.....	24
2.2 Tipología de la Evaluación.....	27
2.2.1 Funcionalidad.....	27
2.2.2 Normotipo.....	28
2.2.3 Temporalización.	30
2.2.4 De acuerdo a sus agentes.....	31
2.3 Metodología de la Evaluación.....	33
2.3.1 Técnicas para la obtención de datos.....	36
2.3.2 Técnicas para el análisis de datos.....	39
2.3.3 Instrumentos.....	41
2.3.4 Evaluación Auténtica.....	47
2.3.5 La Evaluación Holística.....	49

CAPÍTULO 3

LA EVALUACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL.

3.1 <i>Legislación del Sistema Educativo Nacional (SEN)</i>	51
3.1.1 <i>Artículos Constitucionales</i>	52
3.1.2 <i>Ley General de Educación</i>	57
3.1.3 <i>Acuerdo Secretarial Número 200.</i>	62
3.2 <i>Evaluación en la Escuela Primaria.</i>	68
3.2.1 <i>Normatividad</i>	68
3.2.2 <i>Medios de Evaluación</i>	75

CAPÍTULO 4

PROPUESTA ALTERNATIVA DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

4.1 <i>La Evaluación en el Sistema Educativo Japonés</i>	96
4.1.1 <i>Panorama general educativo</i>	97
4.1.2 <i>La Evaluación en la escuela primaria japonesa</i>	10
4.2 <i>Exposición de casos</i>	1
4.2.1 <i>Enfoque de Asignatura y resultados de caso</i>	10
4.2.1.1 <i>Enfoque de Evaluación</i>	4
4.3 <i>Propuesta de Evaluación</i>	10
4.3.1 <i>Objeto de Evaluación en el contexto escolar</i>	4
4.3.1.1. <i>Características tipológicas de la Evaluación Educativa</i>	11
4.3.2. <i>Instrumentos de Evaluación</i>	1
4.3.2.1. <i>Registro de Evaluación</i>	11
	4
	11
	4
	11
	6
	11
	7
	11
	7
-CONCLUSIONES.....	12

- ANEXO 1	3
- ANEXO 2	12
-BIBLIOGRAFÍA.....	7
	13
	0
	13
	8

INTRODUCCIÓN .

En la cotidianidad del trabajo en el grupo de la Escuela Primaria, el maestro reflexiona constantemente acerca de las maneras que debe responder a las necesidades de la comunidad, en especial a las de los alumnos, que por sus características propias de un ente social en transformación permanente, requieren de satisfactores urgentes que en su conjunto constituyen la esencia de la actividad docente. Entre la gran variedad de variables independientes que pretende optimizar la institución escolar, los aspectos técnicos de la educación son premisas que redundan directamente en la efectividad de sus actividades; la evaluación no es una excepción de estos aspectos y aparece frecuentemente en esa reflexión. Es objeto del presente trabajo de investigación, determinar el papel que desempeñan la *Evaluación, Certificación y Calificación* como subsistemas incluidos en el *Sistema Educativo Nacional* y la causalidad de sus efectos estructurales, para proponer alternativas desde su organización básica que es el grupo escolar.

El marco teórico se encuentra definido en los dos primeros capítulos del trabajo; en el primero se presentan los antecedentes históricos como referentes del sistema actual; el segundo capítulo se refiere a aquellos aspectos que definen sus bases teóricas pedagógicas.

El tercer capítulo describe los aspectos normativos del Sistema Educativo Nacional que rigen los criterios de *evaluación, certificación y evaluación*, y cómo influyen en la práctica docente de la Escuela Primaria. Dichos efectos se sustentan mediante el análisis de una muestra recabada en escuelas urbanas del Distrito Federal dirigida a maestros de grupo.

El trabajo concluye en el capítulo cuarto, con una propuesta alternativa sustentada en tres premisas: los referentes de los capítulos anteriores, un análisis comparativo con el sistema educativo japonés y un estudio de caso específico en la práctica educativa actual.

Queda abierta la tarea de equilibrar los preceptos de la evaluación para dar vigencia a su normatividad y que responda a las exigencias de las necesidades escolares, no como un tema ajeno, sin menoscabo de su importancia, sino implícito en la totalidad del proceso educativo.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES DE LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN.

1.1 Consideraciones generales.

Analizar el contexto de la educación escolar nos refiere, entre otros aspectos, a aquellos que contemplan la acreditación administrativa que permite el ejercicio profesional de las actividades que así lo requieren o, en su caso, la promoción a lo largo de los diferentes niveles que componen un sistema educativo. En este sentido de ideas, surgen efectos tales como la calificación, certificación y evaluación.

La promoción y el otorgamiento de los grados académicos constituyen un fin causal que aparentan el garantizar la eficiencia del desempeño del sujeto que participa en un sistema educativo; este hecho cobra una relevancia tal que convierte a las "calificaciones" en un objetivo único y omnipotente que llega a excluir en muchos casos cualquier otro fin de la educación académica. A su vez, siendo la calificación numérica el instrumento de acreditación, otorga al

maestro el poder de calificar o descalificar al alumno en sentido vertical y unidireccional que en muchas ocasiones se utiliza como un medio de intimidación para condicionar hechos de diversas índoles en la conducción de las actividades cotidianas de una escuela.

De este modo, la calificación y la acreditación toman un lugar preponderante, y muchas veces único, en lo que pareciera ser un "procedimiento de evaluación del aprendizaje" ya que es el asentamiento de los datos correspondientes a estas instancias, un requerimiento establecido por la normatividad que rige actualmente al Sistema Educativo Nacional.

El ejercicio de la Evaluación en este contexto, ha traído como consecuencia, como se mencionó anteriormente, diversos hechos contradictorios que a su vez desvirtúan los propósitos generales del quehacer educativo; el análisis de éstos, desde un marco teórico hacia un enfoque práctico del trabajo docente, es el punto de partida para establecer el problema que plantea la evaluación en la Educación Primaria como parte y solución a los efectos que por sí misma implica.

Por otra parte, el analizar el problema de la evaluación conlleva el riesgo de aislar el hecho y redundar en las mismas limitaciones causadas por la discordancia entre la evaluación y las bases pedagógicas de las actividades escolares; por lo tanto, es menester contemplar un marco teórico general

considerando a la evaluación como parte estructural del contexto educativo y la totalidad social.

Cabe mencionar, que el propósito de este trabajo es, a partir de un Marco Teórico, el de confrontar hechos prácticos de la actividad escolar con aquellos lineamientos administrativos relativos a la evaluación que condicionan y se contraponen a las bases teóricas que sustentan al Sistema Educativo Nacional; asimismo, plantear una propuesta alternativa que responda a las necesidades que plantean los enfoques vigentes del currículo.

1.2 Referencias históricas .

El papel que representa la Evaluación a lo largo de la historia, responde a particularidades interdisciplinarias en las que desempeña una utilidad, por lo cual no se presenta como una disciplina autónoma como tal, sino como un precepto que satisface las exigencias de variadas actividades; más aún, en muchos de estos casos, no podemos denotar una verdadera actividad de "evaluar", en la acepción amplia de dicho concepto, sino más bien referirnos a conceptos tales como medición, acreditación, calificación, certificación, etc.,... dependiendo de la función particular que desempeña en cada actividad, incluida la educación. Sin embargo, no podemos omitir el carácter interactivo de la evaluación con los conceptos citados, ya que unos determinan a los otros siendo a la vez causa y efecto.

Desde la *Edad Antigua*, la educación jugó un papel principal en cuanto al desarrollo cultural, relacionado con la religión, la milicia y la política. Para las culturas griega y romana que adoptaron el bagaje cultural del *Asia Menor*, la escuela era una institución en la que la sociedad basaba su organización como subestructura; el *pedagogo* (ayo o esclavo), *el magíster*, o *el escriba*, encontraban su movilidad social mediante la labor docente ¹. China e India fueron los centros culturales por excelencia que llevaron a todas las partes del *lejano oriente*, una cultura basada en la educación escolar que subsistió hasta las imposiciones del colonialismo europeo del siglo XVIII.

¹ Avazini, Guy. *La Pedagogía Hoy*., Fondo de Cultura Económica. México, 1998.

Con respecto a la actividad educativa, se pueden citar referencias a la utilización del "examen" con fines de acreditación o certificación desde las universidades medievales de Europa : *"...en la universidad medieval las primeras experiencias educativas en las que se efectuó el examen para 'realizar cierto proceso de investigación sobre la idoneidad de los candidatos, así como una prueba de sus realizaciones escolásticas '. El objetivo de esta prueba 'era certificar o acreditar a personal entrado en la profesión de la enseñanza'... posteriormente aparecen en las universidades de Oxford y Cambridge hacia el siglo XVIII."* ²

Durante el movimiento de contra-reforma, las escuelas instituidas por los jesuitas utilizaron el examen como medio para la obtención del grado académico, que sirviera a la vez para cumplir la finalidad de crear un grupo católico de élite que afirmara el poder eclesiástico, y que basaba su éxito en la manipulación del alumnado a través de un formalismo literario en detrimento del interés por el contenido. Si bien es cierto que la "Compañía de Jesús" surge en el contexto del Renacimiento europeo, las ideas que sostuvieron pensadores tales como Rousseau, Comenio, Erasmo de Rotterdam y Luis Vives entre otros, dieron a la pedagogía lineamientos de vanguardia aún vigentes en la época contemporánea; en la crítica de Rousseau ante la escuela tradicional, establece la negatividad que provoca el autoritarismo y el juicio absoluto por parte del maestro, como es el caso de los *jesuitas*.

² Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga y Martha Viesca A. "Evaluación: análisis de una noción". *Revista Mexicana de Sociología* No.1.F.C.P.yS. UNAM, 1984.

La Revolución Industrial marca el hito que confirma la nueva sociedad capitalista en el que los requerimientos de producción crean necesidades para satisfacer sus propósitos de optimización del trabajo; la exigencia de una sociedad jerarquizada dota de un carácter clasificador de los individuos definido por el Materialismo Histórico como *relaciones de producción*, que determinan la masificación del proletariado y consecuentemente la calificación sistematizada de la sociedad a través de la certificación y acreditación escolar.

A principio del siglo XX convergen diversos acontecimientos que dan lugar a la utilización de instrumentos de medición en pro de la eficiencia de las actividades productivas, incluyendo a la educación como un medio sustentante del sistema. Por un lado, los problemas técnicos y metodológicos son abordados a partir de escritores tales como Frederic Winslow Taylor, quien describe los preceptos de eficiencia en la productividad de la fábrica y, adoptados paulatinamente por educadores estadounidenses dieron lugar a la aparición del *diseño curricular* en la segunda década del siglo XX; dichos preceptos condujeron a las Universidades estadounidenses a limitaciones centradas en la medición de la "productividad" escolar en la que adquiere una relevancia preponderante el "crédito" administrativo-escolar.

Por otro lado, la aparición de la medición de la inteligencia en la nueva escuela psicológica, refuerza el sentido *tecnicista* de la evaluación; las nuevas teorías conductuales de Pavlov y Skinner, por citar las más conocidas en el

ámbito educativo, revisten de efectos conductuales medibles a los supuestos resultados de la educación. Aparecen los *test* psicológicos y su aplicación en diversas actividades tales como la industria y la milicia. La Escuela no es la excepción; en 1904, Alfred Binet encabeza una comisión por encargo del Ministerio de Educación de Francia, de cuyas acciones surgió un instrumento de medición que él mismo llamó " *Escala Métrica de la Inteligencia* ", sin embargo, Binet era un precursor de las diferencias individuales junto con John Dewey y otros, que contrastaban con las ideas de Wundt quien treinta años atrás propugnaba por una *psicología general*. Según menciona Eliseo Guajardo, Binet fue una víctima de interpretaciones erróneas : "...*Binet logra una síntesis original en la creación de su método de los test... sería un instrumento de investigación acerca de las diferencias individuales en desarrollo, nos facilita, decía Binet, 'no la medida propiamente dicha de la inteligencia puesto que las cualidades intelectuales no se miden como una longitud, no son superponibles...'*"³

Terminada la *Guerra de Independencia*, la educación en México se desarrolló en el pensamiento liberal del cual había surgido dicho movimiento, y se sentaron las bases para la educación liberal después de una larga tradición escolástica del virreinato. Las ideas del positivismo marcaron una reforma con Gómez Farías en 1833, en las que se decretaron leyes que suprimieron la hegemonía religiosa de las instituciones educativas, incluso la clausura de la Universidad tuvo lugar de acuerdo al discurso del Dr. Mora, quien la declaró:

³ Guajardo, Eliseo. *Presentación de Jean Piaget, su Obra y su Tiempo*. U.P.N. México, 1990.

"...inútil, irreformable y perniciosa...porque en ella nada se enseñaba, nada se aprendía; porque los exámenes para los grados menores eran de pura forma y los de los grados superiores muy costosos y difíciles, capaces de matar a un hombre y no de calificarle..." . Aunque el proyecto de Gómez Farías no se consolidó, los años que siguieron vieron en la Reforma juarista, cambios radicales en la educación. Durante la mayor parte del siglo XIX, la educación en México, encontró uno de sus pilares en la escuela *Lancasteriana*, de instrucción mutua, y no fue sino hasta 1890 que dio por terminadas sus actividades en el gobierno de Porfirio Díaz.

En los años sesenta, la *Tecnología Educativa* cobra relevancia en la política educativa de México y es orientada hacia la eficiencia mediante la sistematización; es prudente considerar que el período de la *Educación Socialista* propuesto en el gobierno de Lázaro Cárdenas por el simple hecho de decretarla constitucionalmente, como gobierno emanado de la Revolución, precede al de Ávila Camacho en el que dicha sistematización pretende, entre otros aspectos, evitar su politización como eje rector de la educación. Así, se presenta el *Plan de Once Años* siendo Secretario de Educación Jaime Torres Bodet en el que, considerando como un fracaso las corrientes de *la escuela activa* en Europa y Estados Unidos, Mario Aguilera Dorantes, Oficial Mayor de la S.E.P. en dicho período, descalifica particularmente a Montessori y Decroly acusándolo de "*rígidos, complicados y formalistas...*", en su discurso pronunciado ante Supervisores Técnicos en 1962 y que, con respecto a la evaluación pronuncia : "*...las prácticas que hasta hoy hemos seguido solamente*

intentan medir el conocimiento, a veces comprueban la información que el alumno tiene sobre ciertos temas del programa y en la práctica no difieren de los cuestionarios usados en el antiguo tipo de exámenes más que en la forma...se requiere ampliar el horizonte de la evaluación, es decir, encontrar formas que permitan estimar lo más objetivamente posible, la dinámica educativa, tanto en su aspecto de información cuanto en el capítulo que se refiere a los hábitos, habilidades, capacidades y actitudes que deben formarse en el educando, de acuerdo con el contenido de los programas...lo que implica la aplicación de pruebas de exploración inicial, pruebas de exploración periódica, pruebas de comprobación final y formación de escalas ...mediante el registro de actividades, hechos anecdóticos y uso de escalas estimativas...y el uso de fichas de control del desarrollo del trabajo escolar..."⁴

En el discurso citado anteriormente se plantea la necesidad de renovar la práctica de la evaluación en contraposición al examen memorístico; resalta el enfoque conductual de confrontación de resultados con los objetivos conductuales originalmente propuestos en el programa vigente en ese tiempo, el cual estaba organizado por "*Metas* " correspondientes a cinco aspectos: *conocimiento, habilidad, hábito, capacidad y actitud*, a desarrollar sobre el listado de contenidos curriculares.

⁴ S.E.P. El Plan de Once Años y la Reforma Educativa. Antología de Política Educativa. U.P.N. México 1993.

Esta *Reforma Educativa* planteada por Torres Bodet, justificaba un enfoque de evaluación más racional en contra del examen memorístico y propugnaba una visión integral de las acciones del alumno para evaluarlo; sin embargo, el registro de las observaciones eran marcadamente puntuales y de carácter estadístico que irremediabilmente apuntaban a la calificación numérica, en el supuesto de que ésta aseguraría una medición "exacta" del aprovechamiento escolar.

La década de los setentas trae consigo una nueva *reforma educativa* sexenal y consigo la afirmación de la *Tecnología Educativa* de *objetivos medibles* sobre las bases de un *conductismo* exacerbado. El acuerdo No. 17 (1978) que abrogaba el 3810 apenas dos años antes por considerar que la educación estaba limitada por los rigores de la programación por objetivos, como se pronuncia en las Aportaciones al Plan Nacional de Educación 1977 "...se agudizó el afán de programarlo todo por objetivos y con él la mitificación de las taxonomías...los objetivos taxonómicos parecen estar concebidos en vistas a la evaluación que hasta ahora opera sólo con criterios de medición y cuantificación..."⁵

No obstante las aseveraciones anteriores, la planeación por objetivos conductuales siguió fortificándose hasta alcanzar un programa en donde se estipulaba desde los *Objetivos Generales de Educación* hasta la secuenciación

metodológica de las actividades. Dichos programas contaban con aproximadamente 400 *objetivos específicos* por grado, y por consiguiente la medición de igual número de conductas por alumno en una escala de calificación del cero al diez de acuerdo a su respectivo *nivel e eficiencia*.

Veinte años transcurren para dar lugar a la *Modernización Educativa* en 1989, en la que se plantea un cambio de conceptualización de la organización curricular y el supuesto predominio del *constructivismo* como base pedagógica en detrimento del conductismo predominante en el programa anterior. Los preceptos del nuevo *Modelo Educativo* argumentan que la evaluación considerará los cambios estructurales conducentes "...esta perspectiva [cambio estructural de la educación] se aparta de la que considera la evaluación de los aprendizajes como de una medición de aspectos que, apuntando a ser cognoscitivos resultan memorísticos... y que las prioridades de la evaluación con respecto a promoción y acreditación de los alumnos se conservan...así cuando la evidencia tenga que traducirse a un número (calificación o nota), la evaluación 'lo acompañará' con insumos cualitativos del docente y del propio alumno..."⁶

No obstante las aseveraciones anteriores relativas a los cambios que exige la *evaluación en el nuevo Modelo Educativo*, los fines causales no varían y la certificación se sigue basando en la calificación numérica para la promoción

Centro Para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE). Aportación al Plan Nacional de Educación . CEID. México, 1977.

de los alumnos, tal y como lo estipula el *Acuerdo Número 200*, vigente actualmente desde 1994, que poco varía en aspectos de forma y continúa con el fondo del próximo pasado *Acuerdo 17*.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS TEÓRICOS DE LA EVALUACIÓN

⁶ Ibid.

2.1 Concepto de Evaluación.

Como se mencionó anteriormente, la *evaluación* ha tenido un carácter interdisciplinario de acuerdo a las necesidades de la actividad en donde se utilice. Por tal motivo, carece de una conceptualización autónoma que establezca la extensión de sus acciones y efectos. Esta carencia de límites en su concepto, diversifica las posibilidades de establecer la esencia de su misma conceptualización, adquiriendo un sentido pragmático que satisfaga *fenomenológicamente, necesidades urgentes* en busca de la *praxis*; en otras palabras, establecer la conceptualización del *objeto de evaluación* definiendo su *esencia* como fenómeno humano - social, factible de adecuaciones que satisfagan necesidades propias del ente social.

En el ámbito educativo, la *evaluación* como práctica se mueve también en un rango amplio de acuerdo a las justificaciones causales en las que actúa, de acuerdo a las diferentes épocas a las que corresponde y, por lo tanto, depende estrechamente de las corrientes ideológicas que la determinan.

Alicia de Alba en el *Análisis axiológico de la evaluación*⁷, presenta desde un punto de vista ampliado, (*ideológico, político y social*) dos aspectos de la evaluación en el plano conceptual y su relación en el contexto social : "*Sustento teórico de lo evaluado : ...se postula la tarea básica de la evaluación este*

⁷ Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga y Martha Viesca A. *Evaluación: Análisis de una noción*. Revista Mexicana de Sociología No.1 FCPS.UNAM.México, 1984.

suministro de información ...Ángel Díaz Barriga propone que la construcción de una teoría de evaluación identifique como problema básico la comprensión y explicación del fenómeno educativo...Formulación del Juicio Evaluativo : ...se considera que en lugar de transferir una técnica el poder de racionalización y valorización, se requiere enfrentar el conflicto central en torno de la evaluación a través de la asunción consciente y responsable del juicio del valor, el cual se formula en condiciones sociales que tienen un carácter determinante y determinado..."⁸ .

Más que una conceptualización, se presenta en el párrafo anterior el "*problema*" para conceptualizar, o más aún, las carencias teóricas que impiden dotar de un concepto a la *evaluación*. Por un lado, la caracterización de la actividad evaluadora en términos de sus medios, y por otro, la relatividad de su acción en el contexto social que se desarrolle.

En la primera mitad del siglo XX surgen definiciones acerca de la actividad evaluativa desde la perspectiva de la productividad como respuesta a la creciente industrialización del sistema capitalista, y que es transportada al ámbito educativo como una recopilación de información a comparar con los objetivos propuestos externamente por Ralph Tyler en los años de 1930⁹ ; las limitaciones en esta instancia ubican al acto de *evaluar* en una *medición* de las acciones con respecto a los objetivos inicialmente planteados, como un agente

⁸ Ídem.

externo de dicha actividad. Posteriormente se adiciona una segunda instancia por Cronbach , que es la utilidad de la evaluación para la toma de decisiones¹⁰ ; en este momento se despega la conceptualización de la *evaluación del juicio*, adquiriendo una función transformadora sobre lo evaluado, a diferencia del juicio valorativo como fin causal.

El conceptualizar la *evaluación* es entonces una tarea inconclusa, cuya concreción ofrecería en gran medida una solución a los problemas que por sí misma implica. El considerar el acto evaluativo inmerso en el contexto en el que se desarrolla, conlleva el considerar instancias tales como la *relatividad, interactividad y dinámica social*.

2.1.1 Relatividad, interactividad y dinámica social.

Considerando la *evaluación* como una acción "*viva*", es objeto de axiomas que le confieren su carácter fenomenológico. La *relatividad, interactividad y la dinámica social* , son entre otros, factores que deben tomarse en cuenta para definir su conceptualización.

⁹ Nilo, Sergio U. "*Temas de Evaluación* " en: ANTOLOGÍA."Evaluación en la Práctica Docente".UPN.México, 1988

¹⁰ Heredia, Bertha A. " *La Evaluación Ampliada* " en : ANTOLOGÍA."Evaluación en la Práctica Docente".UPN.México, 1988

La relatividad es una característica propia de los fenómenos, ya que sufren transformaciones constantes en razón de las condiciones en las que se desenvuelven, ya sean temporales o espaciales. Dependiendo de la época y el espacio geográfico, la sociedad determina posturas que satisfagan las necesidades que ocurran en su entorno, y son tantas y tan variadas como diferentes culturas haya, por lo cual los fenómenos sociales son caracterizados por su *relativismo* de acuerdo a las circunstancias en las que se desarrollen. La vigencia y universalidad de los fenómenos no se encuentra asegurada, como se ha visto a lo largo de la historia, y el carácter *relativo* de los fenómenos se refleja hasta las unidades mínimas sociales, que a su vez establecen la diversidad cultural como estructura de la totalidad social. Es por eso que el *paradigma evaluativo*, no puede tener vigencia ni universalidad en toda época y en cualquier lugar, lo cual le otorga un carácter *relativo*. La llamada "*Evaluación con Referencia a la Norma*" o "*Evaluación Normativa*" contrasta con la "*Evaluación con Referencia a Criterio*" o "*Evaluación Criterial*" de acuerdo a la tipología sustentada por autores como Bruner(1966), contraponen en su discurso la validez de su *juicio valorativo*. Es decir, la *relatividad* de la evaluación está dada desde las diferencias individuales en los procesos de aprendizaje que asume cada alumno evaluado y aquellas particularidades que posea el evaluador, hasta las diferencias culturales de los pueblos o las posturas establecidas de acuerdo a la *Política Educativa* de un sistema.

La *interactividad* es otra característica axiológica de los fenómenos, y la evaluación no es la excepción; el proceso de aprendizaje que desarrolle un

individuo dependerá de las condiciones dadas por su entorno y, asimismo el entorno dependerá de la suma de estas acciones. La escuela como institución, desarrolla una actividad que interactúa con la comunidad a la que sirve y, la *evaluación* como parte de su hacer educativo, depende también de su contexto. Esta interacción involucra las acciones de dos parte, al *evaluador* y al *evaluado*.

En tercera instancia, la *dinámica social* determina el accionar de sus fenómenos, conjuntamente con el carácter *relativo* e *interactivo* provocan una movilidad en el contexto social. En el caso educativo, la escuela se mueve vertiginosamente en los procesos de cambio a todo lo largo del edificio estructural de la sociedad, esto le confiere de acuerdo a sus efectos, un carácter *subestructural*, *estructural* y *supraestructural*. La educación es construida y a la vez constructora de una sociedad, y los educandos forman parte de la sociedad misma. La *evaluación*, de acuerdo a las limitaciones dadas por sus fines, también interviene en esta dinámica, y consecuentemente atiende a la vez como necesidad y satisfactor del hacer social.

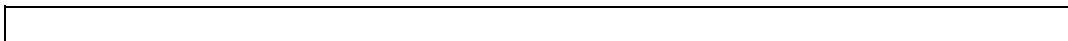
La *evaluación*, atendiendo a los diferentes enfoques en los que se desenvuelve asumirá características particulares de acuerdo a los fines que persiguere; el tomar en cuenta las características antes citadas, contribuirá en buena medida a la concreción conceptual de la *evaluación*, y a su vez en un accionar más adecuado a los lineamientos pedagógicos que sustentan las labores educativas de la Escuela. "...el intento de superar esta ausencia teórica en el campo de la evaluación se enfrenta a la dificultad de realizar esfuerzos en

los que no siempre se logra un trabajo ordenado y coherente desde un punto de vista conceptual..."¹¹

2.2 Tipología de la Evaluación.

En el ámbito educativo, la *evaluación* aparece en diferentes momentos y desde diferentes referencias de acuerdo a los fines a la que se encuentra supeditada. María Antonia Casanova en su libro *La Evaluación Educativa*¹² presenta una recopilación tipológica de diferentes autores que considero menester asentar para dar cabida a referencias posteriores y dar sentido a las mismas (figura 1).

Figura 1



¹¹ *Evaluación: Análisis de una noción.* Op.cit.

¹² Casanova, María Antonia. *La Evaluación Educativa.escuela básica.*SEP-Muralla.España, 1998

<i>TIPOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN</i>			
<i>funcionalidad</i>	<i>normotipo</i>	<i>temporalización</i>	<i>agentes</i>
SUMATIVA	NOMOTÉTICA	INICIAL	AUTOEVALUACIÓN
FORMATIVA	<i>normativa</i> <i>criterial</i>	PROCESUAL	COEVALUACIÓN
	IDIOGRÁFICA	FINAL	HETEROEVALUACIÓN

2 . 2 . 1 Funcionalidad.

La evaluación de acuerdo a su funcionalidad puede ser *sumativa* o *formativa*. En el primer caso, es aquella que atiende a los resultados finales como producto. Por ejemplo, en el caso de certificar los estudios en un nivel o grado académico, la evaluación sumativa establece mediante el uso de una escala determinada, si se otorga o no la promoción o el grado en su caso. La limitante de dicha evaluación es que, como parte final de un proceso, no existe la posibilidad de modificar ese proceso de aprendizaje, lo cual, como se mencionó antes, constituye uno de los preceptos básicos de la evaluación.

En el caso de la función formativa de la evaluación, se considera el desarrollo de los procesos de aprendizaje así como las variables contextuales, permitiendo hacer las modificaciones a dichas variables de acuerdo a las características de los educandos que, contrariamente a la evaluación sumativa que establece al contexto (currícula, profesorado, entorno social, etc.) como

una variable independiente e inamovible, la evaluación formativa permite la adecuación del contexto en el que se desarrolla el proceso educativo.

2 . 2 . 2 Normotipo .

La evaluación de acuerdo a su normotipo, establece dos denominaciones de acuerdo a la referencia externa o interna considerada para la evaluación del sujeto; de acuerdo a dichas consideraciones, la evaluación puede ser *nomotética* o *idiográfica* respectivamente.

La evaluación *nomotética* a su vez se subdivide en evaluación *normativa* y *criterial*.

La valoración asumida a un sujeto en función al nivel del grupo al que pertenece se denomina evaluación *normativa*. En esta modalidad, el nivel medio del grupo determina a su vez, el nivel del sujeto. La relatividad característica de la evaluación *normativa* la descalifica si se considera de acuerdo a los propósitos del currículo, ya que en un grupo de bajo rendimiento un alumno con que apenas alcance medianamente dichos propósitos curriculares, será considerado con un nivel de rendimiento alto, o viceversa, un alumno de rendimiento medio, sería descalificado en un grupo con niveles altos en sus evaluaciones. La evaluación *criterial* surge como atenuante a la relatividad expresada anteriormente, basándose en el establecimiento de criterios para valorar los propósitos curriculares rigurosamente definidos; sin

embargo, esa rigidez de criterios traería como consecuencia un carácter eminentemente conductista de los procesos de aprendizaje a evaluar.

En oposición a la modalidad anterior, la evaluación *idiográfica* toma en consideración las particularidades del sujeto de acuerdo a los propósitos del currículo; es decir, toma en cuenta no sólo los factores externos que relativizan la valorización, sino que considera los aspectos internos que imprescindiblemente caracterizan al individuo como tal.

2 . 2 . 3 Temporalización .

De acuerdo al momento de su aplicación, la evaluación puede ser *inicial*, *procesual* o *final*.

La evaluación *inicial* es aquella que pretende conocer los antecedentes de actitudes, conocimientos o habilidades que presenta el individuo ante un proceso inmediato. Su principal cualidad es que permite adecuar los factores externos que inciden en el desarrollo del individuo, y cumple con uno de los preceptos básicos de la finalidad de la evaluación con respecto a las modificaciones de los medios que habrán de proveer una mejora en el proceso de aprendizaje. La evaluación *inicial* aplicada en los primeros contactos con el sujeto, permitirá conocer los antecedentes con que cuenta como punto de

partida para el establecimiento de las acciones a desarrollar durante el período de actividades que corresponda. También puede considerarse como *inicial* cuando se aplica al comienzo de una determinada unidad de trabajo intermedia durante un curso, lo cual permite establecer los efectos de los procesos próximos pasados para las modificaciones correspondientes y tomar las previsiones de los temas siguientes.

La evaluación *procesual* es aquella que se caracteriza por la continuidad de su aplicación a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Por su incidencia directa en dichos procesos, la evaluación *procesual* adquiere un carácter expresamente *formativo*, ya que permite la toma de decisiones a partir de la valoración, no como un elemento de calificación, sino como el establecimiento de las necesidades a satisfacer que presente el sujeto en el desarrollo de los procesos de aprendizaje.

La evaluación *final* es la que se efectúa al terminar un determinado período. Esta modalidad no implica necesariamente la acreditación administrativa u otorgamiento de un grado o nivel, ya que puede realizarse al finalizar un período intermedio de un curso y, en este caso, adquiere un carácter *formativo*, ya que permite la toma de decisiones en las adecuaciones de los procesos correspondientes; en el caso de presentarse como la sustentación para la promoción o la acreditación, entonces su referente será *sumativo*.

2 . 2 . 4 De acuerdo a sus agentes .

Atendiendo a los diferentes sujetos que aplican la *evaluación*, se determinan las modalidades de *autoevaluación*, *coevaluación* y *heteroevaluación*.

Cuando el sujeto es el que valora sus propias acciones, se considera como *autoevaluación*; el alumno deberá ser capaz de reflexionar acerca de las incidencias que sus acciones tienen en el aprendizaje. Esta práctica permite valorarse íntimamente a partir de sus propias concepciones, lo cual, sin embargo, deberá sustentarse en la imparcialidad que asuma el sujeto ante la relatividad de dichas concepciones de acuerdo al entorno en el que se desenvuelva. El ser partícipe de las actividades de evaluación, permite un mayor acercamiento a los procesos de aprendizaje y percibir la coherencia de las actividades correspondientes.

La *coevaluación* se refiere a la valoración emitida por el grupo como tal, es decir, aquella que se realiza de acuerdo a la emisión de juicios condensados. La *coevaluación* adquiere así un sentido de *autoevaluación grupal* y conlleva las cualidades que ésta ofrece, reforzada por la riqueza del trabajo en equipo, y que finalmente, es como se presenta la realidad en la totalidad social.

Cuando el agente que evalúa es diferente al sujeto evaluado, se denomina entonces *heteroevaluación*. Generalmente se da desde los

profesores hacia los alumnos y es la que más comúnmente se practica en el ámbito escolar. Esta modalidad otorga un gran número de conveniencias, siempre y cuando se consideren entre otros aspectos, que los resultados no son exclusivamente efectos del sujeto evaluado, sino también de su entorno.

2.3 Metodología de la Evaluación .

Considerando a la evaluación como parte estructural del proceso de aprendizaje, los diferentes enfoques pedagógicos traen consigo diferentes métodos evaluativos; dichos métodos comprenderán en mayor o menor grado cada uno de los *normotipos* tratados en el apartado anterior y dependerán del equilibrio con el cual se empleen dichas modalidades. Cada una denota conveniencias así como inconveniencias, y de acuerdo al ejercicio medurado y pertinente en determinado entorno educativo, dependerá la eficiencia de la evaluación.

La metodología a seguir dependerá entre otros factores, del eje que rige la política educativa del Estado, incluyendo sus causas y efectos; así, la normatividad limita el número de variables independientes, dando como resultado un empobrecimiento de las opciones metodológicas.

Las condicionantes de la normatividad respecto a la certificación y acreditación en los diferentes niveles y grados, determinan en gran medida las estrategias a seguir para evaluar a los alumnos en la Escuela Primaria, e incluso, llegan a desvirtuar la finalidad de la evaluación para convertirla en un

mero trámite administrativo en el que intervienen mayoritariamente la calificación, acreditación y la certificación, como se analizará en el capítulo correspondiente. Por otra parte, las recomendaciones asentadas en los *Planes y Programas de Educación Primaria*, así como en los libros auxiliares para el maestro de las diferentes asignaturas, se contraponen en muchos aspectos a dichos requerimientos normativos; sea dicho de otro modo, los criterios de evaluación a seguir en el currículo, se ven restringidos y en ocasiones obstaculizados por la normatividad.

Ángel Díaz Barriga en "*Lo Metodológico: un problema sin respuesta.*"¹³

Nos advierte del sentido instrumentalista que soslaya el problema metodológico de la didáctica apartándolo de un verdadero análisis epistemológico de sus preceptos. Este instrumentalismo crea paradigmas educativos que no atienden en su mayoría las variables independientes que intervienen en los procesos de aprendizaje. Este "instrumentalismo" de la metodología atañe consecuentemente a un determinado *método de evaluación*, que constituido como *paradigma evaluativo*, pierda vigencia de acuerdo al entorno en el que se desarrollen las actividades de una escuela.

El problema se torna más complejo al adicionar los efectos de las situaciones mencionadas; la normatividad, el relativismo y la "instrumentalización" como pretexto para cubrir la falta de una verdadera

¹³ Díaz, Barriga Ángel. "*Didáctica y Currículum*". México, Nuevomar, 1984. Tomado de ANTOLOGÍA. "*Evaluación en la Práctica Docente*". UPN. México, 1988.

metodología desde un enfoque epistemológico de la evaluación, determinan una evaluación carente de sus premisas más esenciales, como son el partir de una valoración para modificar las acciones que permitan el desarrollo de los fines educativos marcados por el currículo.

No obstante las aseveraciones anteriores, se presenta a continuación el desglose de los instrumentos a los que puede acceder el docente desde el punto de vista de un paradigma evaluativo de carácter predominantemente *cualitativo*, y que comprenda en mayor medida los *normotipos* más idóneos acordes al enfoque constructivista del currículo en vigor. María Antonia Casanova en "*La Evaluación Educativa*" resume un modelo evaluador con las características mencionadas. (Figura 2)¹⁴

Figura 2

TÉCNICAS		INSTRUMENTOS
OBTENCIÓN DE DATOS Observación Entrevista Encuesta Sociometría Coloquio Trabajos del Alumno	ANÁLISIS DE DATOS Triangulación Análisis de Contenidos	Anecdótico Lista de Control Escala de Valoración Cuestionario Sociograma Psicograma Diario Grabación
INFORME DE EVALUACIÓN		

¹⁴ "La Evaluación Educativa" Escuela Básica" Op.Cit.

2.3.1 Técnicas para la obtención de datos.

La *observación* para la obtención de datos a valorar, es una práctica muy común en la escuela; la sistematización de las observaciones efectuadas, otorga una mayor claridad de sus resultados, sin embargo, se debe considerar el hecho de que la importancia que reviste la *evaluación formativa*, implica que la observación deberá efectuarse en todo momento de los procesos, es decir, simultáneamente al desarrollo de las actividades cotidianas, por lo cual el registro constante de las observaciones aislarían a las actividades de conducción del maestro de grupo.

La *observación* puede darse de acuerdo a la participación del agente en el grupo, o aquella que es realizada por un agente externo. En el caso del maestro de grupo, imprescindiblemente se torna participante de la observación; la segunda modalidad, nos referirá un punto de vista más imparcial pero con la posibilidad de volverse ajeno a la situación real del grupo.

A partir de la triangulación de los registros de diferentes agentes observadores, se posibilitaría la confrontación de opiniones para disminuir la subjetividad de un observador; sin embargo, el aislamiento es una realidad en las escuelas, y el análisis colegiado es minimizado por la pobre interacción de los maestros de una escuela. Las actividades de observación de Directores y

Supervisores, un requerimiento de acuerdo a la normatividad, es esporádico, ya que por un lado están obligados a cumplir con una carga administrativa que les deja poco tiempo para cumplir con la observación, y la cantidad de grupos resulta numerosa para tal efecto.

La *entrevista* y la *encuesta*, son instrumentos que permiten recabar datos de una situación preestablecida a través de la conversación o el cuestionario oral o escrito. Este instrumento permite conocer las actitudes que asume el alumno ante una determinada situación y, en su caso, la modalidad grupal posibilita la confrontación de datos sin que necesariamente tenga un carácter *normativo*, sino que permita tener un enfoque *idiográfico* de la evaluación. El tiempo de preparación y ejecución que implica la entrevista, limita las ocasiones en las que pueda ser empleada, debido al número de alumnos atendido; sin embargo, será menester su utilización en el caso de los casos que requieran la atención de situaciones cuya individualización así lo exija.

La *sociometría* es el instrumento que permite tener una visión de la interacción que existe entre los grupos; ésta se realiza a través de la obtención de datos relativos a las preferencias que tengan los sujetos en sus relaciones cotidianas. Una vez recabados los datos, se representan gráficamente (*sociograma*) en donde se reflejan claramente los grupos, liderazgo y aislamientos de los individuos. Esta valoración, aplicada en diferentes momentos del curso, permite al maestro un punto de referencia para coadyuvar

a la integración del grupo para el desarrollo del trabajo y, atender de manera particular los casos de aislamiento, desintegración o rechazo de los sujetos.

El *coloquio* es una modalidad que consiste en la discusión oral de algún tema específico de manera informal. En el caso de la *evaluación inicial*, es un instrumento que permita introducir a los alumnos en el tema a la vez de permitir al maestro la apreciación de los antecedentes con que se cuentan. Asimismo, el *coloquio*, por su naturaleza grupal, es un instrumento adecuado para efectos de *coevaluación*, y otorga no solamente la valoración del proceso, sino también la participación directa del alumno en la estructuración de las actividades para la promoción del proceso; de este modo, el *coloquio* se efectúa en el ámbito de la *evaluación formativa*.

Los *trabajos del alumno* constituyen una muestra de las actividades de aprendizaje desarrolladas que facilitan la *observación* por parte del maestro y del alumno, de las aplicaciones de los contenidos tratados. Estos trabajos, no son necesariamente documentos escritos, sino que toman la forma correspondiente a la actividad de la asignatura a la que se refieran. Este aspecto también es definido como *portafolios*¹⁵ y, en el caso de exponerlo ante una audiencia, toma la modalidad de *exhibición*. Se propicia la *evaluación idiográfica* con esta forma, ya que se contextualizan los trabajos en el desarrollo

¹⁵ Paulson, Paulson y Meyer (1991). Tomado de : Woolfolk, Anita E. " *Psicología Educativa* ". Prence Hall. México, 1999.

individual al término de un período determinado y que no es necesariamente *sumativa*.

2.3.2 Técnicas para el análisis de datos.

Una vez recabados los datos a valorar, se procederá a realizar su análisis correspondiente. Así como el recopilar información requiere la definición de su finalidad en el contexto evaluativo, el *análisis de datos* tendrá como premisa el establecimiento de los objetivos de la evaluación. Dicha *objetivación* reducirá en lo posible la subjetividad característica de una valoración, de acuerdo a las expectativas del agente evaluador, es decir, que al tratar de encontrar lo que el profesor espera del alumno, correrá el riesgo de pasar por alto información sustantiva que desvirtúe los resultados de la evaluación. Las expectativas de los maestros inciden en el desempeño de los alumnos y, en el caso de partir desde una percepción negativa, el desempeño resultará igualmente afectado.

Por otra parte, la toma de decisiones como resultado causal de la evaluación, deberá considerar en todo momento tanto las deficiencias como los logros obtenidos por los alumnos, que en muchas de las veces estos últimos son omitidos. Por ejemplo, en muchas ocasiones se consideran los resultados

de una *evaluación inicial* para cubrir, a lo largo del curso, las carencias que presenten los sujetos; el partir de las "carencias" para instrumentar la planeación de un curso, evita, consecuentemente, el considerar los " atributos " o logros obtenidos por los alumnos para dicha planeación.

El análisis de datos desde diferentes aspectos, ya sean agentes, sujetos, espacio o tiempo, se denomina *triangulación*. Es decir que, el análisis de los datos recogidos puede cotejarse desde diferentes medios para comprobar la confiabilidad de éstos. Su consenso resultará un indicador de su veracidad o, en su caso, la incongruencia marcará una determinante para tomar las previsiones necesarias para su mejoramiento.

La diversidad de la triangulación puede ser de diversas índoles; tomar diferentes fuentes como punto de referencia, diferentes agentes evaluadores, estrategias, tiempos o espacios para efectuar dicha *triangulación*. Esta modalidad, al ser un medio para minimizar la subjetividad de los juicios, actúa de igual manera en la *relatividad* característica de la valoración unívoca, ya que se vale de premisas que basan su riqueza en el cotejo de las variables independientes.

El *análisis de contenidos* asumirá la postura de sistematizar las observaciones hechas a los contenidos representativos del aprendizaje de los alumnos partiendo de una valoración cualitativa a través de la descripción. En esta modalidad, el análisis de los productos del trabajo en el aula se efectuará

de acuerdo a criterios de evaluación preestablecidos que permitan una visión objetiva de dichos contenidos; la *triangulación* de los agentes evaluadores, permitirá minimizar los efectos subjetivos del *juicio de experto*, así, el punto de vista de diferentes agentes sobre el análisis escrito de los contenidos, posibilitará una valoración más eficiente. En este momento de la evaluación, la objetividad de los juicios emitidos es de suma importancia evitando en todo lo posible que las expectativas del maestro promuevan la parcialidad de dichos juicios.

2.3.3 Instrumentos.

Los instrumentos para recabar los datos varían de acuerdo a las necesidades de las técnicas que se utilicen; estos constituyen la forma de registrar la información obtenida en las valoraciones realizadas. La flexibilidad para la adecuación de los instrumentos, estará marcada por las exigencias de las situaciones particulares del grupo y su contexto.

- *Anecdotario* : es el registro del comportamiento del alumno en cuanto a las actitudes relevantes que observe el maestro. Tras de recopilar regularmente dichas actitudes, se procede a discriminar aquellas que son constantes de las que no lo son, para destacar los cambios de conducta que el alumno presenta. Puede realizarse a manera de registro en fichas en las que se asienten los referentes necesarios para su identificación, tales como el nombre, la fecha y

las actitudes observadas; al final del período de evaluación establecido, se registrarán a manera de resumen las observaciones relevantes realizadas. Este registro permite al docente el evitar la confusión de sus observaciones causadas por el número de alumnos del grupo así como por la duración del curso.

- *Lista de Control* : su finalidad es registrar si el alumno consigue o no los objetivos asentados en la lista; se realiza en cuadro de doble entrada con los integrantes del grupo y los objetivos a alcanzar; no se toma en cuenta la gradación de los niveles de eficiencia, sino solamente la consecución de los objetivos propuestos. La *lista de control*, atiende a situaciones de *evaluación criterial* y por responder al logro de objetivos programados, se corre el riesgo de una orientación conductista del aprendizaje en que la acreditación sustituya los fines de la *evaluación holística*; la sustitución de los objetivos por *indicadores de desempeño* a partir de propósitos curriculares, brinda un enfoque más adecuado desde el punto de vista *constructivista* del aprendizaje, al atender principalmente a la valoración de los procesos y no de los resultados.

-*Escala de Valoración* : atiende a la gradación de los niveles de eficiencia de los *indicadores de desempeño* o la consecución de objetivos. De acuerdo a la intención de su uso, las *escalas de valoración* poseen características cuantitativas y cualitativas; en el primer caso, por ser un instrumento matemático que expresa acumulativamente un resultado, es el instrumento que comúnmente se utiliza como medio para la *calificación* y la *acreditación*. Desde

el aspecto cualitativo, dichas escalas reflejan el nivel de eficiencia o la frecuencia con que se cumplen indicadores o propósitos, sin embargo, no pierde su carácter numérico al utilizar una escala para cuantificar dichos aspectos. Las *escalas de valoración* pueden ser numéricas, gráficas o descriptivas, de acuerdo a la forma de su registro, haciendo uso de numerales, símbolos o gráficas y cotejo de la descripción de los aspectos a valorar, respectivamente. Las *escalas de valoración* se basan en los preceptos de la medición y como tal, funcionan a través de un rango determinado. Como se mencionó anteriormente, los resultados de dichas escalas, son la base para la calificación y acreditación de acuerdo a la normatividad oficial; en este caso, la importancia que se le otorga a estos resultados, desvirtúan la premisa esencial de la evaluación como elemento para la modificación de los elementos del entorno que dan lugar al aprendizaje; por el contrario, se convierten en elementos causales y predisponen las expectativas de los educadores en razón de lo que representa una calificación puntual.¹⁶

- *Cuestionario* : es el pedimento de complementación de aspectos representativos de algún tema determinado para su análisis o cotejo con los contenidos del tema. En el caso de su utilización para la valoración del aprendizaje, se realizan por escrito y en el ámbito de la *heteroevaluación*; en esta modalidad se les conoce también como *pruebas objetivas* que atienden a criterios de *juicio de experto*. Existe una gran variedad de formas, tales como de

¹⁶ Estas consideraciones tienen efectos especulativos que obstaculizan el acceso de los educandos al currículo, ya que las calificaciones determinan el perfil de éstos, y en los casos

respuesta cerrada o abierta, de elección múltiple, de orden secuencial, etc., que atienden a las premisas de la *evaluación criterial*; en el caso de las pruebas que utilizan el *análisis del contenido*, otorgan la conveniencia de poder observar características globales de los indicadores de desempeño, adquiriendo un carácter *idiográfico* de la evaluación. Institucionalmente, el *cuestionario* es el medio más comúnmente utilizado como instrumento de evaluación.

- *Sociograma* : es la representación gráfica de las preferencias que tienen los sujetos en la interacción con el resto de los integrantes del grupo. Es un instrumento que utiliza la *sociometría* y que permite la observación del funcionamiento grupal de los alumnos. El *sociograma* consiste en que a partir de un cuestionario, se registran gráficamente las preferencias de los alumnos en cuanto a las relaciones con sus compañeros del grupo; dicho registro se asienta mediante la utilización de símbolos que representan a los integrantes del grupo considerando su género, unidos por líneas que simbolizan las preferencias biunívocas o no, con puntas de flecha doble o simple, según sea el caso. De este modo, resaltan los subgrupos que existen y su interacción, aislamiento y liderazgo individual.

-*Psicograma* : cuantifica las preferencias que se tienen por cada alumno y se representan a partir de un punto concéntrico que ubica gráficamente a los alumnos de acuerdo a la aceptación que tienen, de mayor a menor a partir del

de "bajo rendimiento", los descalifican como "alumnos que presentan atraso escolar".

centro de la gráfica. Permite al maestro tener un punto de partida para promover la integración del grupo.

- *Diario* : el *diario* es elaborado por el maestro registrando cotidianamente los sucesos relevantes del desarrollo de las actividades con base en las acciones tomadas por los alumnos y el mismo observador. Dicho registro, aunque cuenta con la subjetividad de quien lo escribe, tiene como cualidad el establecimiento de las situaciones de manera libre que propician la reflexión de las acciones no solamente respecto a las características internas de los educandos, sino al efecto que producen las acciones externas del entorno. Mediante el cotejo con otros instrumentos de registro y valoración, el *diario* ofrece la posibilidad de confirmar o discernir con respecto a los juicios emitidos por esos otros instrumentos.

- *Grabación* : se realiza a través de la utilización de medios electrónicos y de fotografía, como lo son el registro magnetofónico, la videograbación y fotografías fijas. Dichos registros presentan la inconveniencia de su alto costo respecto a los recursos con que cuentan las escuelas primarias, así como la falta de espontaneidad en ciertos casos. Por otro lado, permite la observación de los detalles que en el momento que se realizaron fueron pasados por alto, no solamente por el maestro de grupo, sino también en los casos de *autoevaluación* y *coevaluación* que, valga la mención, la utilización de dichos medios ha traído modificaciones considerables para la mejora del desempeño de los alumnos.

- *Informe de Evaluación* : es el registro representativo para brindar información a partir de la compilación *sumativa* de las evaluaciones parciales. Dicho informe debe atender a las características *formativas*, *idiográficas* y en general de un enfoque *holístico* de la evaluación. Este instrumento involucra a los alumnos, profesores y padres de familia al constituir el medio de comunicación entre los mencionados actores; también sirve de referencia para efectos de acreditación de acuerdo a la normatividad. En nuestro país, la normatividad dispone para dicho fin la *boleta de calificaciones* que carece de muchas de las características mencionadas, restringiendo significativamente las premisas de la evaluación; se limita a un documento de escala numérica con un rango de cinco puntos y que, condicionan la promoción de los estudiantes al grado o nivel inmediato superior, de acuerdo a las disposiciones oficiales contenidas en los acuerdos para tal fin y, aunque incluye un espacio para la emisión de juicios descriptivos y recomendaciones, la mayoría de las veces resulta un documento limitado a la presentación numérica de los resultados de las evaluaciones que no corresponde al enfoque constructivista de la educación.

2 . 3 . 4 Evaluación Auténtica.

Como una alternativa a la rigidez de los instrumentos de evaluación más comúnmente usados, se presentan como "*Innovaciones en la evaluación*"¹⁷ consideraciones que proponen un enfoque relacionado con la totalidad social de la evaluación, específicamente en lo que concierne a la contextualización "real" de los instrumentos aplicados en lugar de situaciones simuladas para su valoración. La *evaluación auténtica*, implica un concepto global e integrador de las asignaturas curriculares al ejercitarse en la práctica de la realidad social.

- *Pruebas auténticas de Grant Wiggins 1989*: se refieren a la aplicación de las destrezas y habilidades en situaciones prácticas de la vida cotidiana para su valoración. Constituyen una actividad con características globalizadoras, ya que para su ejercicio, intervienen acciones interdisciplinarias en las que la ausencia de alguna destreza o habilidad, imposibilitaría su cabal desarrollo. Pareciera, desde este enfoque, que esta modalidad careciera de objetividad en el caso de la intención para observar algún aspecto en particular de los contenidos, sin embargo, una de las características recomendables de la educación reside en su *integralidad*, además de dar a la evaluación un carácter *procesual*, entonces se cumpliría con el propósito de "*educar para la vida*".

- *Portafolios de Paulson, Paulson y Meyer 1991*: compila los trabajos escolares y las referencias que de ellos resultan, tales como recomendaciones, valoraciones, etc., con la premisa de que se consideren las modalidades de *autoevaluación* y *coevaluación*. Dicha colección de trabajos, permitirá la

¹⁷ "Psicología Educativa". Op.Cit. p.p. 566-573.

observación evolutiva de los trabajos acorde a una *evaluación procesual*, lo cual coadyuva a la reflexión por parte del alumno de los avances en su desempeño, además de proporcionar tal efecto al maestro y los demás integrantes del grupo.

- *Exhibiciones de Ted Sizer 1984, G.Wiggins1989*: en esta modalidad, la prueba de desempeño será dirigida hacia una audiencia pública, por lo cual deberá atender el aspecto de expresión como parte fundamental de la prueba. Por su naturaleza, este tipo de pruebas atienden a la *evaluación final*, ya que requiere un planeación que incluya aspectos generales del trabajo a lo largo del periodo a evaluar. También presenta características *idiográficas* que promueven la *coevaluación*, y *autoevaluación*.

Cabe señalar que estas modalidades se aplican comúnmente en niveles superiores de educación constituyendo los medios de acreditación para el otorgamiento de un grado académico e inclusive, en concursos de oposición para la consecución de una actividad profesional; sin embargo, en la medida que fuere posible y adecuados a las características de la educación básica, estos instrumentos ofrecen cualidades sustantivas que promueven los preceptos de la *evaluación ampliada*.

2.3.5 La Evaluación Holística .

Concebir la idea de evaluación más allá del enfoque conductista, que necesariamente se encuentra limitado a la medición de resultados, es denominada *evaluación holística por Wulf 1975* o *evaluación ampliada por J.Cardinet 1975*¹⁸. Considera a la evaluación como una actividad que requiere tomar en cuenta los aspectos de la totalidad social, por lo tanto su ejercicio es interdisciplinario y atiende tanto a aspectos internos como externos, que influyen en el aprendizaje del individuo.

Tienen un carácter netamente *procesual* de acuerdo a la importancia que confiere a los procesos más que a los resultados del aprendizaje y, considerando el entorno como factor de influencia, las variables que intervienen en la evaluación tienden a determinarse de acuerdo a la totalidad social. Dicho enfoque *procesual* está justificado de acuerdo a que la escuela brinda los procedimientos para alcanzar el aprendizaje de los contenidos, pero este aprendizaje no implica necesariamente la comprensión de esos procedimientos, *"la manera en que se aprende es más importante que lo que se aprende"*¹⁹.

La *educación holística* recoge las técnicas e instrumentos de evaluación que "amplíen" las limitantes de la evaluación basada en la *calificación* de productos; es decir, todos las técnicas e instrumentos que se contrapongan a las características propias de la evaluación tradicional, como son el empleo único de la *heteroevaluación, normativa y criterial*; aspectos que determinan

¹⁸ Heredia, A Bertha. *"La Evaluación Ampliada"*. Revista de la Educación Superior No.2 Vol.IX, Abril-Junio, México, 1980. Tomado de *ANTOLOGÍA."Criterios de Evaluación"*. UPN.SEAD.México, 1988.

¹⁹ *ibídem*.

una evaluación desde un agente externo sin tomar en cuenta las diferencias individuales, el asumir el aprendizaje como la ejecución de objetivos conductuales y el exceso en la objetividad sin dejar lugar para la *relatividad* del conocimiento.

CAPÍTULO 3

LA EVALUACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL.

3.1 Legislación del Sistema Educativo Nacional (SEN).

De acuerdo a los conceptos de evaluación descritos en el apartado correspondiente, María Antonia Casanova recoge un enfoque vigente de dicho concepto :²⁴ " *obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las*

decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada" .

Respecto a la evaluación educativa, también se asume la universalidad en la que se encuentra ubicada y, por consiguiente, su carácter interdisciplinario. En este orden de ideas, la mera valoración de los sucesos, no constituye una verdadera evaluación sino hasta que sirvan para la toma de decisiones que permitan mejorar los elementos que dieron lugar al aprendizaje. La normatividad que rige el sistema educativo, pasa por alto este requerimiento que complementa a la valoración, entre otros aspectos. La normatividad con respecto a la evaluación, parte de un sustento oficial de acreditación a través de las notas o calificaciones, las que en un caso ideal serían representativas de la evaluación realizada en el aula. El problema a analizar es qué tanto determinan los requerimientos administrativos de calificación y acreditación a la evaluación, y en qué medida limitan el ejercicio de ésta a los maestros de grupo.

3 . 1 . 1. Artículos Constitucionales.

La legislación educativa parte de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* específicamente del Capítulo I de las *garantías individuales* que en su artículo 3º, fija los lineamientos legales de la política educativa del país. Existen también otros capítulos que refieren la legalidad de la educación y, en lo que respecta a *evaluación*, se tratarán aquellos puntos que la sustentan.

²⁴ La Evaluación Educativa . Educación Básica . Op. cit.

TÍTULO PRIMERO

Capítulo I

De las Garantías Individuales.

Art. 3º .- Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado - Federación, Estados y Municipios impartirán educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

(...)II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además :

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;.....

(...) c) *Contribuirá a la mejor convivencia humana,(...)evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.*²¹

De acuerdo a la inclusión que manifiesta el artículo, a todos los individuos para recibir educación, así como la omisión de los privilegios de grupo, se establece la no-segregación ante el acceso que por derecho tienen todos los individuos al currículo nacional y, por tanto, la descalificación a través de la emisión de juicios valorativos no dirige sus efectos a finalidad alguna; es decir, la reprobación de los alumnos con un supuesto "atraso escolar" o, el asumir que existen vacíos en el proceso de aprendizaje, segrega de algún modo a dichos sujetos que una calificación reprobatoria los obliga a repetir el curso de algún grado en específico o, en su caso, el negar la acreditación de un nivel que consecuentemente les negaría también el ingreso al inmediato superior. Si la acreditación se basa en calificaciones numéricas, por demás subjetivas, en un amplio rango puntual emitidas por el juicio personal con toda la relatividad que conlleva un paradigma valorativo, se está segregando a un grupo de la sociedad ya que se obstaculiza su acceso curricular, desacreditando al alumno sin tomar en cuenta las particularidades de necesidades especiales para su aprendizaje.

Este hecho es una realidad palpable y cotidiana en las escuelas primarias, en las que año con año se califican a los alumnos que a partir del *juicio de experto*, de la *evaluación sumativa*, *nomotética* y *heteroevaluación*,

²¹ Arroyo, Juan Francisco Herrera . " Legislación Educativa ". Pourrúa. México, 1999.

por atender a los requerimientos que la normatividad establece, se les descalifica a partir del poder que se le confiere al maestro para la toma de dichas decisiones, que, en muchos de los casos, la normatividad determina tales efectos.

Al respecto de la inclusión al currículo nacional sin distingo de ningún tipo como garantía constitucional, la *Ley General de Educación*, establece los lineamientos que aseguran el acceso curricular que se confiere a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales transitorias o definitivas en su Capítulo IV *Del Proceso Educativo*, artículo 41 :

*"La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. **Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.***

*Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular **mediante la aplicación de métodos y materiales específicos.** Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, **para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios**".²²*

²² *Ibíd.*

Se señalaron con "negritas" las recientes modificaciones hechas al artículo mencionado de acuerdo a la propuesta de inclusión educativa surgida de eventos tales como "*Educación para todos. Equidad, Calidad, Diversidad*" celebrado en Acapulco Guerrero 1998 en respuesta a la "*Declaración de Salamanca*", España, 1994 auspiciada por la UNESCO que a su vez, emerge de la "*Declaración Mundial sobre Educación para Todos*", congreso realizado en Jomtiem, Tailandia, 1990. Dichas modificaciones a la *Ley General de Educación* pretenden sentar las previsiones de inclusión al currículo para todos los individuos, evitando el paralelismo curricular que se había venido ejerciendo al condicionar el acceso a las escuelas regulares de acuerdo a las necesidades educativas especiales que el alumno presentara. La *integración educativa* pretende eliminar el currículo paralelo mencionado, que se desarrollaba en los *Centros de Atención Múltiple* de la *Dirección General de Educación Especial*, en los que hasta hace poco no solamente se trabajaba al margen del currículo nacional, sino que se dotaba al alumno con boletas de calificaciones distintas de las de la primaria regular, acentuando las diferencias de los alumnos con necesidades especiales.

El especificar que se incluirá a los alumnos que presenten "*necesidades educativas especiales definitivas o transitorias*", se considera igualmente cualquiera de los aspectos que propicien dichas necesidades, ya sea de carácter físico motor, perceptivo, intelectual o social; ya que dichos factores son tomados como elementos causales de un desfase curricular con los demás alumnos, la ley prevé las acciones a realizar para la atención de dichas

particularidades. Es en este aspecto que la evaluación *idiográfica* contempla dichas particularidades para incluir a todos los alumnos en el acceso al currículo nacional y no puede ser la misma evaluación un medio de desintegración de alumnos que presenten atraso escolar, mediante una normatividad de calificación puntual y acreditación.

Cabe mencionar que actualmente es un hecho que la reprobación ha disminuido en número, al menos en el Distrito Federal, de acuerdo a la sustentación exigida de los alumnos que a consideración del maestro presentan atraso escolar y que, existen instituciones como las *Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*, así como las *Unidades para la Prevención de la Reprobación Escolar (UPRE)*, que en medida de sus capacidades, brindan una alternativa para la toma de decisiones en pro del mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos, sin embargo la reprobación subsiste auspiciada por los elementos normativos del sistema de calificación.

3 . 1 . 2 Ley General de Educación.

Dentro de la *Ley General de Educación*, se establecen explícitamente los lineamientos de la *evaluación, calificación y acreditación* del SEN, con relación al proceso educativo y como validación oficial de estudios, como a continuación se describen :

*Sección II**De los planes y programas de estudio*

Art. 47.- Los contenidos de la educación serán definidos en planes y programas de estudio.

En los planes de estudio deberán establecerse :

...II. Los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje, que, como mínimo, el educando deba acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo;...

IV. Los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el educando cumple con los propósitos de cada nivel educativo..

En los programas de estudio deberán establecerse los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluir sugerencias sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos.

...Art. 50.- La evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio.

Las instituciones deberán informar periódicamente a los educandos y, en su caso, a los padres de familia o tutores, los resultados y calificaciones de los

exámenes parciales y finales, así como, de haberlas, aquellas observaciones sobre el desempeño académico de los propios educandos que permitan lograr mejores aprovechamientos...

Capítulo VI

De la validez oficial de estudios y de la certificación de conocimientos.

Art. 60.- Los estudios realizados dentro del sistema educativo nacional tendrán validez en toda la República.

Las instituciones del sistema educativo nacional expedirán certificados y otorgarán constancias, diplomas, títulos o grados académicos a las personas que hayan concluido estudios de conformidad con los requisitos establecidos en los planes y programas de estudio correspondientes. Dichos certificados, constancias, diplomas, títulos y grados tendrán validez en toda la República.

La Secretaría promoverá que los estudios con validez oficial en la República sean reconocidos en el extranjero.

Art. 61.- Los estudios realizados fuera del sistema educativo nacional podrán adquirir validez oficial, mediante su revalidación siempre y cuando sean equiparables con estudios realizados dentro de dicho sistema.

La revalidación podrá otorgarse por niveles educativos, por grados escolares, o por asignaturas u otras unidades de aprendizaje, según lo establezca la regulación respectiva.

Art. 62.- Los estudios realizados dentro del sistema educativo nacional podrán, en su caso, declararse equivalentes entre sí, por niveles educativos,

grados escolares, asignaturas, u otras unidades de aprendizaje, según lo establezca la regulación respectiva.

Art. 63.- La Secretaría determinará las normas y criterios generales, aplicables en toda la República, a que se ajustarán la revalidación, así como la declaración de estudios equivalentes.

La Secretaría podrá revalidar y otorgar equivalencias de estudios distintos a los mencionados en la fracción V del artículo 13.

Las autoridades educativas locales otorgarán revalidaciones y equivalencias únicamente cuando estén referidas a planes y programas de estudio que se impartan en sus respectivas competencias.

Las revalidaciones y equivalencias otorgadas en términos del presente artículo tendrán validez en toda la República.

Art. 64.- La Secretaría, por acuerdo de su titular, podrá establecer procedimientos por medio de los cuales se expidan certificados, constancias, diplomas o títulos a quienes acrediten conocimientos terminales que correspondan a cierto nivel educativo o grado escolar, atendiendo en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral.

El acuerdo secretarial respectivo señalará los requisitos específicos que deban cumplirse para la acreditación de los conocimientos adquiridos.²³

Se puede observar que la ley establece la inclusión en los *planes y programas de estudio* tanto los contenidos curriculares así como los *criterios y*

²³Ibíd.

procedimientos de evaluación para su respectiva acreditación administrativa; a partir del *Plan y Programas de Estudio 1993*, dichos lineamientos de evaluación no se encuentran asentados en este documento, como venía haciéndose en los programas anteriores al *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* suscrito en 1992; aunque no existe ningún apartado referente a la evaluación en el documento como tal, sí se incluyen en los libros de apoyo para el maestro separados por grado y asignatura, lo cual excluye a Educación Física y Cívica al no existir los libros correspondientes, ya que hasta mediados del ciclo 2000 - 2001 se proveyó a las escuelas del correspondiente a Educación Artística.

En el artículo 50 de la misma ley, se definen los requerimientos de evaluación :"*...comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general los propósitos establecidos...*"²⁴, dictado que limita a la evaluación en un marco *conductista y criterial*, y que no atiende a los preceptos de la *evaluación holística* que se marcan en el *Libro para el maestro* de cada grado y asignatura, como se tratará posteriormente.

En el *Capítulo VI* , se sientan las bases para la acreditación oficial en los diferentes grados y niveles del SEN y, en el caso de la educación *primaria, secundaria y normal*, el *Acuerdo 200* establece la normatividad específica con respecto a la evaluación, no obstante que en el artículo 60 se mencionan como

²⁴Ibíd.

requerimientos, a aquellos que se establezcan en los planes y programas de estudio.

3 . 1 . 3 Acuerdo Secretarial Número 200 .

El *Acuerdo Número 200* emitido por la Secretaría de Educación Pública el 19 de septiembre de 1994 que dicta las *Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal* define los mecanismos de evaluación, calificación y acreditación que rigen actualmente las modalidades respectivas del SEN, de acuerdo a los lineamientos alusivos establecidos por la *Ley General de Educación*.

Artículo 1º.- Es obligación de los establecimientos públicos federales, estatales y municipales, así como de los particulares con autorización que impartan educación primaria, secundaria y normal, en todas sus modalidades, evaluar el aprendizaje de los educandos entendiendo éste como la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como la formación de actitudes, hábitos y valores señalados en los programas vigentes.

Artículo 2º.- La evaluación del aprendizaje se realizará a lo largo del proceso educativo con procedimientos pedagógicos adecuados.

Artículo 3º.- La evaluación permanente del aprendizaje conducirá a tomar decisiones pedagógicas oportunas para asegurar la eficiencia de la enseñanza y del aprendizaje.

Artículo 4º.- La asignación de calificaciones será congruente con las evaluaciones del aprovechamiento alcanzado por el educando respecto a los propósitos de los programas de aprendizaje.

Artículo 5º.- La escala oficial de calificaciones será numérica y se asignará en números enteros del 5 al 10.

Artículo 6º.- El educando aprobará una asignatura cuando obtenga un promedio mínimo de 6.

Artículo 7º.- Las calificaciones parciales se asignarán en cinco momentos del año lectivo: al final de los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y en la última quincena del año escolar.

El conocimiento de las calificaciones parciales por parte de los padres de familia no limita el derecho de éstos a informarse sobre el aprovechamiento escolar de sus hijos en el momento que lo deseen.

Artículo 8º.- La calificación final de cada asignatura será el promedio de las calificaciones parciales.

Artículo 9º.- Las actividades de desarrollo : educación física, educación artística y educación tecnológica se calificarán numéricamente, considerando la regularidad en la asistencia, el interés y la disposición para el trabajo individual, de grupo y de la relación con la comunidad mostradas por el alumno.

Artículo 10º.- Los directivos de las instituciones educativas comunicarán las calificaciones parciales a los educandos y a los padres de familia o tutores y promoverán la comunicación permanente entre éstos y los docentes para atender las necesidades que la evaluación del proceso educativo determine.

Artículo 11º.- La promoción de grado, acreditación de estudios y regularización de los educandos se realizará conforme a las disposiciones que en el ejercicio de sus facultades emita la Secretaría de Educación Pública.²⁵

Este acuerdo secretarial dictado por el titular en turno de la SEP, comprende las disposiciones que en lo general rigen la aplicación de calificaciones en función de la certificación y acreditación escolar y que, en lo particular, son determinadas por las *Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias y particulares incorporadas al SEN*. Sin embargo, el *acuerdo 200*, establece también algunas cuestiones de fondo con respecto a los preceptos de la evaluación educativa. En las consideraciones preliminares a los artículos, se menciona a la *evaluación*

²⁵ SEP. Acuerdo número 200. Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal. Publicado en Diario Oficial de la Federación el 19 de septiembre de 1994.

permanente como el instrumento para la adecuación de los procedimientos educativos; dicha aseveración, se refleja en el artículo tercero del acuerdo, considerando a la evaluación como base para la toma de decisiones.

No obstante que los preceptos asentados respectivos aluden a cierto aspecto de la *evaluación ampliada*, también se establecen normas que rigidizan la evaluación. Por ejemplo, al sustentar la legalidad del acuerdo en la *Ley General de Educación*, explícitamente señala, en las consideraciones preliminares a los artículos, a la evaluación como una medición de conocimientos, habilidades, destrezas y de los propósitos de los planes y programas de estudio. Además, la naturaleza propia del acuerdo, limitada a normar el asentamiento de calificaciones, sitúa a la evaluación como la acreditación de grados y niveles educativos de acuerdo al enfoque de la *evaluación sumativa*. La escala de calificaciones fijada por este acuerdo, en un rango de seis puntos, no determina una correspondencia cualitativa de valoración, solamente se señala al "cinco" como la puntuación reprobatoria y, al "seis", como el mínimo requerido para la promoción de nivel o grado con respecto al promedio final.

El acuerdo también establece una discriminación por asignatura de la evaluación y la calificación; se determinan a Español y Matemáticas como las asignaturas que rigen la promoción de los alumnos, ya que se establece como requisito indispensable el promedio mínimo de seis de la calificación final anual de estas asignaturas, independientemente que el promedio general sea

aprobatorio; Educación Artística, Educación Física y la desaparecida asignatura de Educación Tecnológica a nivel primaria, son consideradas como "*actividades de desarrollo*" que se calificarán de acuerdo a "*la asistencia, interés, disposición para el trabajo y relación con la comunidad*"; esta discriminación en las llamadas "*actividades de desarrollo*", confirma las limitaciones asentadas desde los propósitos generales en el *plan de estudio de primaria*, en los que solamente se consideran el desarrollo de *actitudes*, en comparación con las demás asignaturas en las que se pretende la adquisición de *conocimientos, habilidades y destrezas*.

Queda para la reflexión y el análisis en el apartado correspondiente, si los lineamientos legales sobre *evaluación* cumplen con las expectativas de su conceptualización teórica y con las funciones prácticas de su finalidad, o si es un requisito administrativo que demerita las acciones evaluativas en calificaciones para la acreditación y certificación administrativa.

3 . 2 Evaluación en la Escuela Primaria.

3 . 2 . 1 Normatividad .

A partir del Acuerdo número 200 Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal , la SEP establece las Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional, y tocantes a la acreditación, se mencionan las siguientes :

ACREDITACIÓN

Objetivo

Dar cumplimiento a los requisitos establecidos en las disposiciones correspondientes para el reconocimiento oficial de la aprobación de una asignatura, grado o nivel escolar.

Normas

1.- Es obligación de las escuelas oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional evaluar el aprendizaje de los educandos, de conformidad con lo establecido en el Acuerdo Secretarial núm. 200.

2.- La Boleta de Evaluación o el Documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional México-EUA son los únicos documentos legales exigibles de acreditación total o parcial de un grado.

3.- La evaluación del aprendizaje es permanente y da lugar a la formulación de calificaciones parciales. Los menores con discapacidad que ingresaron a Centros de Atención Múltiple, en cualquier momento del periodo escolar, para ser apoyados con actividades básicas, recibirán por parte del maestro del grupo, el avance del aprovechamiento escolar alcanzado por el alumno.

4.- La asignación de calificaciones parciales debe ser congruente con las evaluaciones del aprovechamiento alcanzado por el educando respecto a los propósitos de los programas de aprendizaje.

5.- La escala oficial de calificaciones es numérica del 5 al 10.

6.- Para el tercer grado de educación primaria las asignaturas que aparecen agrupadas (Historia, Geografía y Educación Cívica) se evalúan en conjunto,

respetando la proporción de contenidos cubiertos de cada una de ellas en el período de evaluación correspondiente.

7.- Las calificaciones parciales se asignan con números enteros en cinco momentos del año lectivo; al final de los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y en la última quincena del año escolar.

(...)

10.- La Calificación Final de cada asignatura se obtiene al sumar las calificaciones parciales respectivas y dividir el resultado entre cinco, por ser éste el número de calificaciones parciales. Ésta se debe registrar con un número entero y una cifra decimal, no se debe redondear. La calificación final mínima aprobatoria es 6.0

11.- El Promedio General Anual se obtiene al sumar las calificaciones finales de todas las asignaturas y dividir el resultado entre el número de éstas. Al anotar este promedio se debe utilizar un número entero y una cifra decimal, no se debe redondear.

(...)

15.- Los criterios de promoción son :

a) Primer grado:

Primero y segundo grados de primaria son considerados como partes de un ciclo. Muchos alumnos que no aprenden a leer y escribir en primero, lo hacen sin mayores problemas en segundo. Por ello, el alumno que haya asistido regularmente a clases debe ser promovido a segundo, a menos que el Maestro detecte problemas serios de aprendizaje. Se recomienda que al decidir reprobar a un alumno de primer grado de primaria, se tomen en cuenta las opiniones del

padre de familia o tutor y de las autoridades de la escuela. En este caso es conveniente definir una atención especial con la participación de los maestros, los padres de familia y las autoridades de la escuela.

B) Segundo a sexto grado :

PROMOVIDO: Si el alumno obtiene Calificación Final aprobatoria en Español y Matemáticas y si, además, su Promedio General Anual es mayor o igual a 6.0 .

De igual forma, deberá promoverse al alumno que obtenga calificaciones finales menores que 6.0 en algunas de las asignaturas que no sean Español ni Matemáticas, y su Promedio General Anual sea de 6 . 0 o más.

NO PROMOVIDO : El alumno no será promovido si reprueba Español o Matemáticas o si aprueba esas dos asignaturas, pero su Promedio General Anual es menor de 6 . 0 .²⁶

En las *Normas* antes mencionadas, se establece que las *calificaciones* serán formuladas a partir de la *evaluación permanente* del aprendizaje y señala a la *Boleta de Calificaciones* como el documento oficial único de acreditación total o parcial de un grado; también menciona la congruencia que debe existir en la asignación de *calificaciones parciales* con las evaluaciones del aprovechamiento de los alumnos en cuanto a los propósitos de los programas de aprendizaje.

²⁶"Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al SEN".SEP.Subsecretaría de Planeación y Coordinación.Dir.Gral de Acreditación, Incorporación y RevalidaciónMéxico, 2000.

Siguiendo los lineamientos del *acuerdo 200*, se define la escala de calificaciones del cinco al diez y, como mínima aprobatoria al seis; distingue las instancias correspondientes a *Calificaciones Parciales*, *Calificación Final* y al *Promedio General Anual*, siendo este último el que define la promoción de grado, o de certificación en el caso de sexto grado, siempre y cuando las *calificaciones finales* de Español y Matemáticas sean aprobatorias. Estos mecanismos de calificación fijados arbitrariamente y sin una correspondencia explícita con una valoración cualitativa, se basan únicamente en la *media proporcional* para la promoción de grado, que en algunos casos provocan discordancia de los fines que persigue la evaluación, con el asentamiento de calificaciones para la promoción o reprobación; por ejemplo, ya que la promoción depende del promedio que resulte en la *calificación final* de las asignaturas, el asentamiento de los primeros bimestres puede ser definitivo para la reprobación de un alumno no obstante haya alcanzado progresos considerables en los últimos meses del curso.

Por otra parte, los requisitos de promoción basan sus lineamientos en la política educativa regida por el *Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa*, en la que se plantea a las asignaturas de Español y Matemáticas como fundamentales en la Educación Básica, delegando en un segundo plano a las asignaturas de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Civismo e incluso, omitiendo los planteamientos correspondientes a la Educación Artística y Educación Física, tal y como lo menciona la publicación de dicho acuerdo en el

capítulo de *Reformulación de los Contenidos y Materiales Educativos*, el cual se cita a continuación:

"...El fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que asimiladas elemental pero firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida...En un segundo plano, todo niño debe adquirir un conocimiento suficiente de las dimensiones naturales y sociales del medio en que habrá de vivir así como de su persona..."²⁷

Como se mencionó, en los objetivos específicos del *programa emergente de reformulación de contenidos y materiales educativos* del acuerdo en cuestión, se enlistan cuatro objetivos específicos tocantes al Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y la atomización de las Ciencias Sociales, omitiendo los correspondientes a la Educación Artística y Educación Física, no obstante las bases del acuerdo establecidas por el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994* en la *Separata Educación Básica*, se señala como una de las metas para la *educación primaria*: *"...Para 1994 asegurar el desarrollo de la educación física y artística en las escuelas primarias oficiales, y duplicar la población beneficiada por los programas de promoción cultural..."²⁸*

²⁷ *"Legislación Educativa". Op.cit. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.*

²⁸ *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Separata Educación Básica. Poder Ejecutivo Federal México, 1989.*

Volviendo a las *Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación...* en lo que corresponde a los *criterios de promoción* ahí estipulados, la promoción automática de los alumnos de primer grado se sustenta en que asistan regularmente, y que en dicho grado, siendo parte de un *ciclo escolar*, los aprendizajes no alcanzados podrán consolidarse en el segundo grado. Sin embargo, no se toma en cuenta que esta característica no es exclusiva del primer ciclo de primaria, y que así como en el primer grado, el desarrollo de los alumnos también puede presentar particularidades que impliquen el alcanzar su pleno desarrollo a lo largo de los grados subsecuentes, no solamente por las características propias del alumno, sino también considerando los efectos del entorno educativo en el que se desenvuelve.

Respecto a la *certificación*, las *Normas* establecen los mecanismos administrativos y procedimientos documentales para la certificación de grado o nivel de estudios, definiendo el objetivo de la *certificación* del modo siguiente :

*"Otorgar el reconocimiento oficial a los estudios realizados por los educandos conforme al Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria."*²⁹

También se señala en el punto número cuatro, las condiciones de certificación :

²⁹ *"Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al SEN". Op.cit.*

" 4.- Se expide Certificado de Terminación de Estudios de Educación Primaria, en original, una sola vez, a aquellos alumnos que acrediten y concluyan los estudios correspondientes, así como a los educandos que presenten el Documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional del sexto grado"³⁰

La *normatividad* que rige los mecanismos de certificación de estudios en el nivel de *educación primaria*, vincula escasamente a la evaluación como la actividad primordial en la que se sustente para calificar, acreditar o certificar los estudios realizados en la escuela; aunque se menciona que la evaluación permanente dará lugar a la formulación de calificaciones parciales, no existen argumentos que estructuren una valoración acorde con los preceptos del constructivismo para ejercer una verdadera *evaluación* de los procesos de aprendizaje; además, la escala de calificaciones propuesta, no especifica la relación cualitativa con el puntaje, dotando a la *calificación numérica* de una marcada subjetividad que influye de manera determinante en la emisión de juicios valorativos.

3 . 2 . 2 Medios de Evaluación .

En el capítulo correspondiente se mencionaron las técnicas e instrumentos de evaluación que se utilizan en las labores educativas escolares;

³⁰ *Ibíd.*

en el nivel de educación primaria se pueden utilizar cualesquiera de estos medios para desarrollar cabalmente los procesos de aprendizaje, sin embargo, aunque se dispone de esa variedad, se utilizan más comúnmente aquellos que proporcionan un puntaje específico, es decir, aquellos con los que se puede asentar una calificación que permita acreditar o certificar un nivel o grado.

Las sugerencias al respecto de la evaluación asentadas en el "*Libro para el Maestro*" , de manera general coinciden en preceptos de la evaluación holística que consideran a la evaluación como una acción más allá del asentamiento de calificaciones como fin causal, y recomiendan el uso de diversos medios para su realización. En cada uno de los libros mencionados, se incluye un apartado alusivo a la evaluación, que atiende a las particularidades correspondientes al grado o a la asignatura del cual se trate; en el *Libro para el maestro Historia Quinto Grado*, se ejemplifican las consideraciones aquí referidas :

" La evaluación es parte importante del proceso educativo porque, además de ser la base para asignar calificaciones y definir la acreditación, permite conocer la evolución de los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos con respecto a su situación inicial y a los propósitos previamente establecidos; también permite valorar la eficacia de las estrategias, las actividades y los recursos empleados en la enseñanza. Así, la información obtenida mediante la

*evaluación es la base para identificar y modificar aquellos aspectos del proceso que obstaculizan el logro de los propósitos educativos.*³¹

Como ahí se afirma, la evaluación es un punto de partida para la asignación de calificaciones para la acreditación de estudios, sin embargo, en muchas ocasiones las actividades escolares dirigen su atención a la consecución de una calificación que acredite los conocimientos y, en ese momento, hacen dependiente, no solamente a la evaluación, sino a al ejercicio de las actividades escolares en general, teniendo como resultado una educación encaminada hacia la adquisición de respuestas predeterminadas en vez de la construcción de los procesos de aprendizaje.

Al respecto de la práctica cotidiana real que se realiza en las escuelas primarias, se aplicó una encuesta, acerca de las opiniones y acciones relacionadas con la práctica de la evaluación a ciento cinco profesores de grupo de diez diferentes escuelas del Distrito Federal en los tres diferentes ciclos de *Primaria* en proporciones iguales cada uno, es decir, treinta y cinco encuestas por ciclo comprendiendo a todos los grados. Se aplicó el cuestionario en escuelas oficiales de ambos turnos escogidas aleatoriamente, de manera anónima y se agruparon los resultados de acuerdo a los diferentes ciclos.

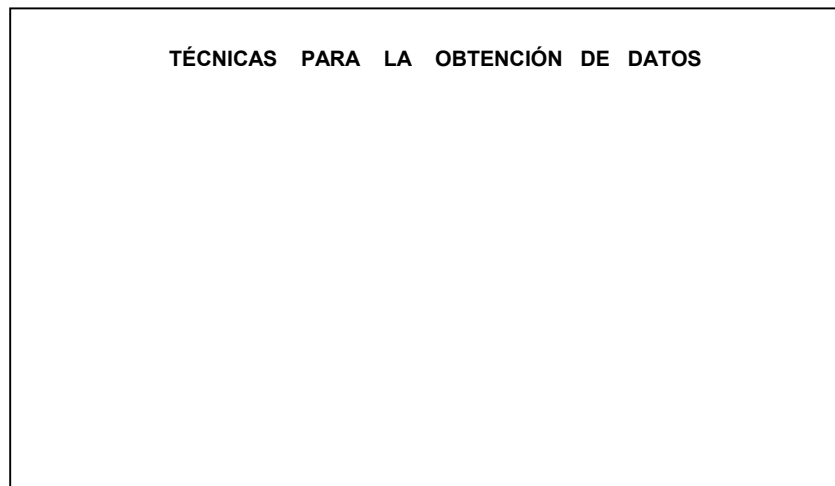
³¹ *Libro para el maestro. Historia. Quinto Grado.* Dirección Gral. de Materiales y Métodos Educativos de la Subsría. de Educ. Básica y Normal. Autor: Rodolfo Ramírez Raymundo. SEP. México, 1996.

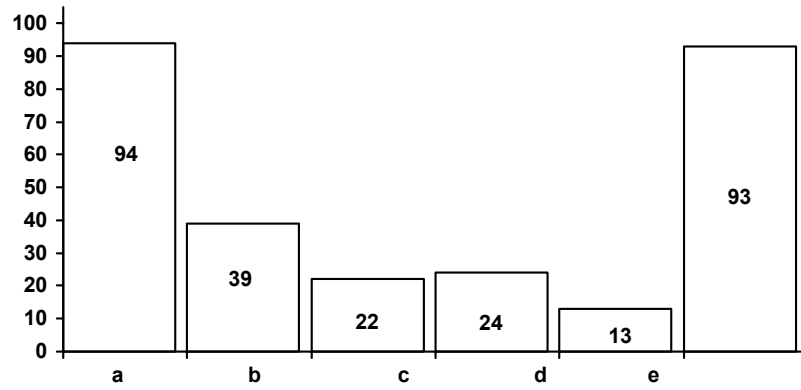
El cuerpo del cuestionario corresponde a tres aspectos : en el primero se realizan preguntas de opción múltiple con respecto a los medios de los que se vale el maestro para la práctica evaluativa; en la segunda parte se realizaron preguntas cerradas de afirmación o negación con respecto al empleo de la *calificación* y, en la tercera parte, se dispuso de preguntas abiertas para considerar los preceptos que los maestros tienen acerca de la evaluación, calificación y acreditación.(anexo 1)

3 . 2 . 2 . 1 *Obtención de datos.*

De las seis opciones a considerar para recabar los datos a valorar, (*gráfica 1*) las técnicas más utilizadas de acuerdo a las preferencias fueron la *observación* seguida de los *trabajos del alumno* (cerca del 90%), dejando en un segundo plano a los instrumentos que parecieran ser los más comúnmente utilizados en la escuela como la entrevista y la encuesta.

GRÁFICA 1



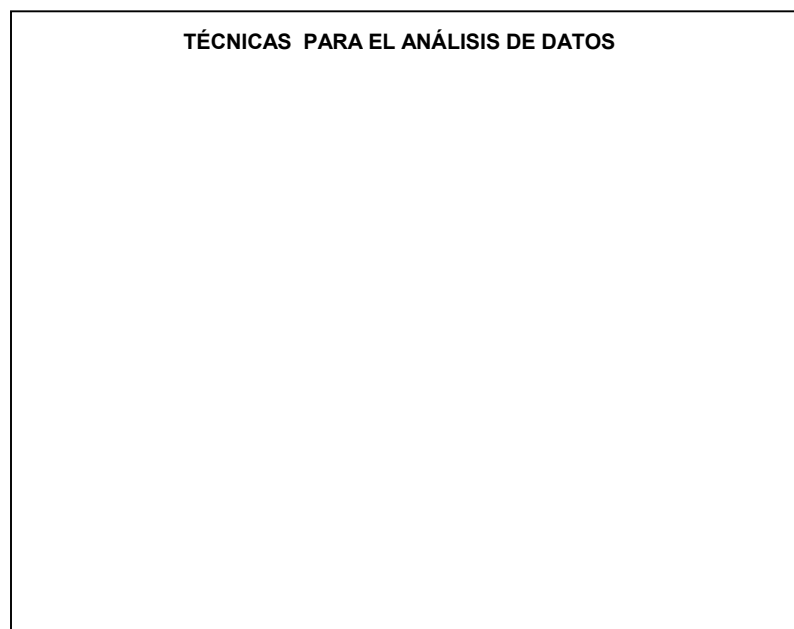


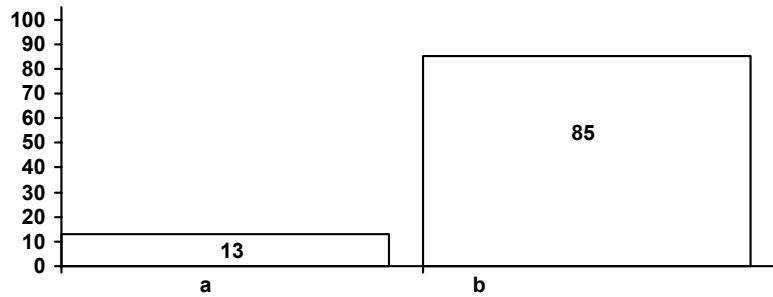
a : observación 89% b : entrevista 37% c : encuesta 21%
 d : sociometría 23% e : coloquio 12% f : trabajos del alumno 88%

Para el *análisis de datos* (*gráfica 2*), el *análisis de contenidos* cubre

alrededor del 80% de las opciones, lo cual nos refiere a una perspectiva *criteria* de la mayoría de los encuestados. Solamente el 12% de los maestros hacen uso de la *triangulación* como medio de verificación en dicho análisis de datos.

GRÁFICA 2

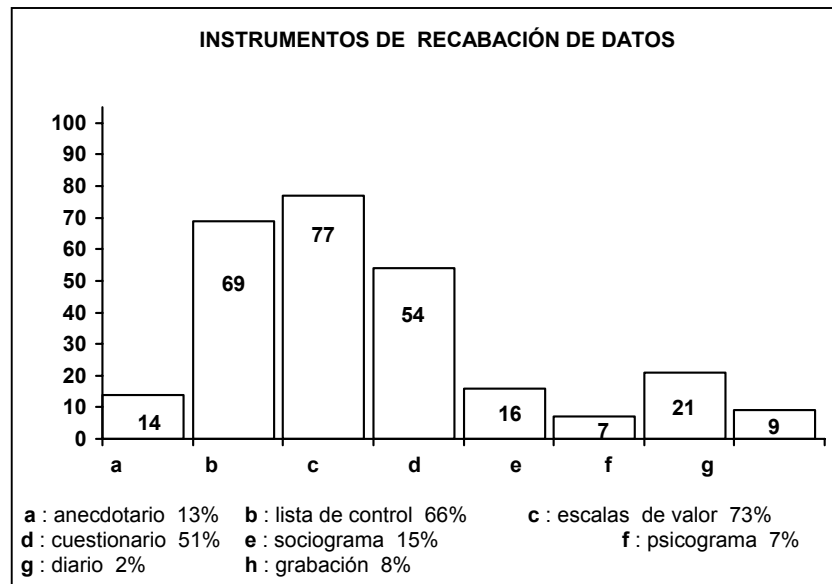




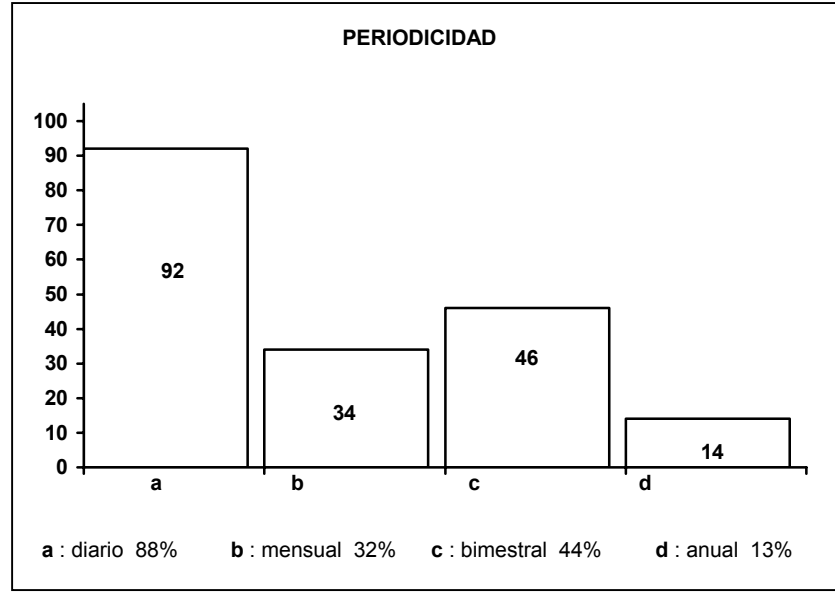
a : triangulación 12%

b : análisis de datos 81%

En cuanto a la utilización de los instrumentos para la recabación de los datos significativos que permitan la valoración de los datos arrojados por los educandos, las *escalas de valor* son consideradas por el 77% de la muestra, seguidos por la *lista de control* con un 66% y el *cuestionario* por el 55%; cabe mencionar que estos instrumentos no son excluyentes entre sí, e incluso son complementarios de acuerdo a la naturaleza de sus funciones. Dichas preferencias nos muestran nuevamente una inclinación por la valoración de resultados que permitan el asentamiento de una calificación, así como la falta de atención a aquellos aspectos correspondientes a las esferas afectivas y sociales. El resto de los instrumentos representan porcentajes menores que revelan la escasa variedad de recursos utilizados en el aula para la recabación de datos (*gráfica 3*).

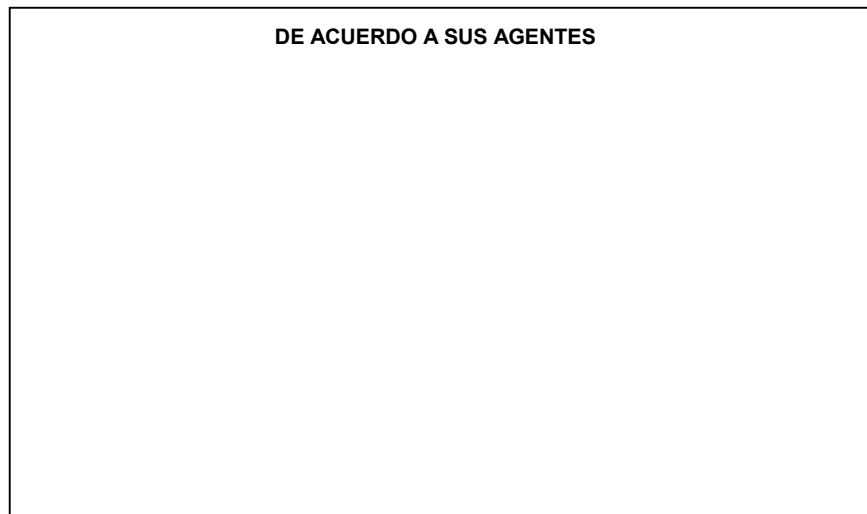


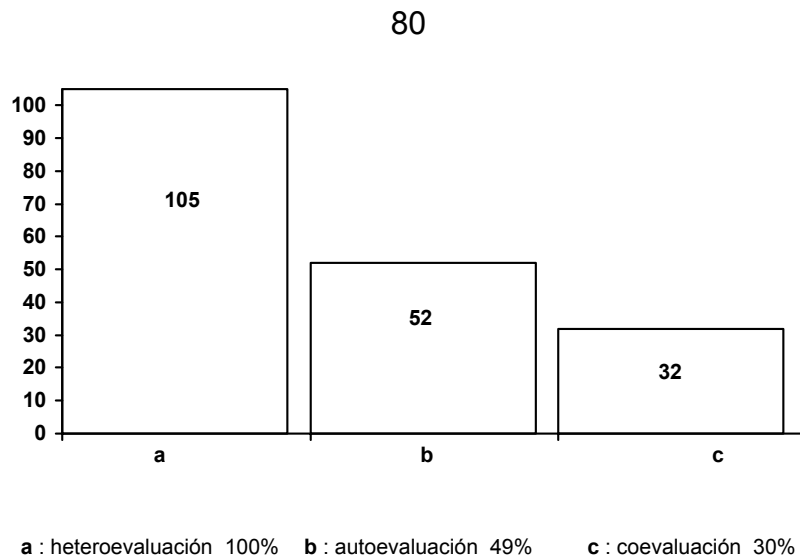
Respecto a la periodicidad con que se realizan las acciones relativas a la evaluación, el 88% de los encuestados contemplan dichas acciones como cotidianas, lo que implicaría que en la práctica la evaluación atiende a los procesos del aprendizaje más que a sus productos, caracterizándola como una evaluación formativa; esta premisa nos sugiere que la participación de los agentes que intervienen en las acciones educativas cotidianas, lo hacen de igual manera en la evaluación de éstas, sean o no sistematizadas. El 44% plantea una evaluación bimestral, de acuerdo a la normatividad oficial, 32% mensual y 13% anual; las tres últimas acordes a las características de la evaluación sumativa (*gráfica 4*).



De acuerdo a los agentes que realizan las actividades de evaluación , el 100% de la muestra utiliza la *heteroevaluación* siendo el mismo maestro de grupo quien la realiza, de los cuales solamente el 8% menciona a las autoridades educativas como agentes y ninguno de los encuestados considera la acción de otros maestros. El 49% considera la autoevaluación y un 30% a la coevaluación, lo cual muestra una ausencia significativa de participación activa de los alumnos en dichos procesos, así como en la *triangulación* de acuerdo a los agentes (*gráfica 5*).

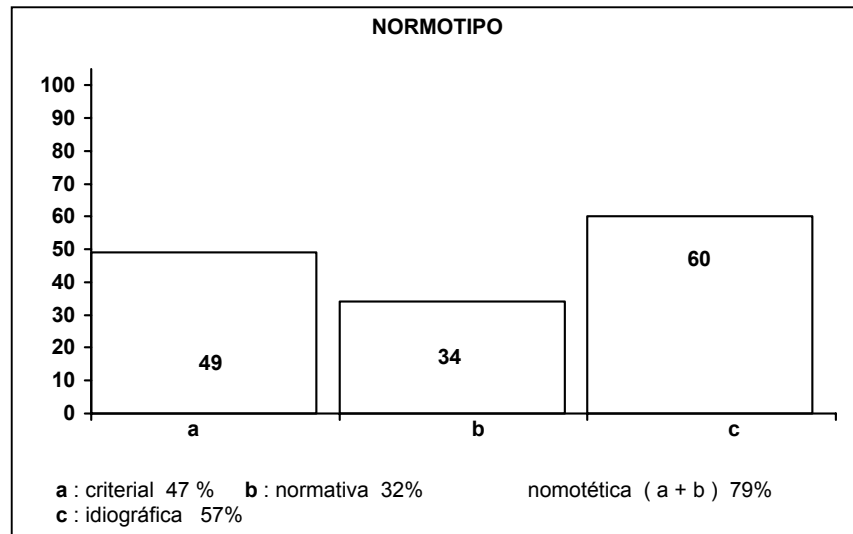
GRÁFICA 5





3.2.2.2 Normotipo .

Las preferencias de acuerdo al *normotipo* utilizado en las actividades evaluativas, el 79% son para aquellas consideradas como *nomotéticas* y un 57% como *idiográficas*; de las primeras, un 47% atienden a características *criteriales* y 32% a características *normativas*; estas premisas, denotan la escasa consideración a la valoración de los procesos del individuo como tal y la consecuente *relatividad* de la evaluación así considerada (*gráfica 6*).

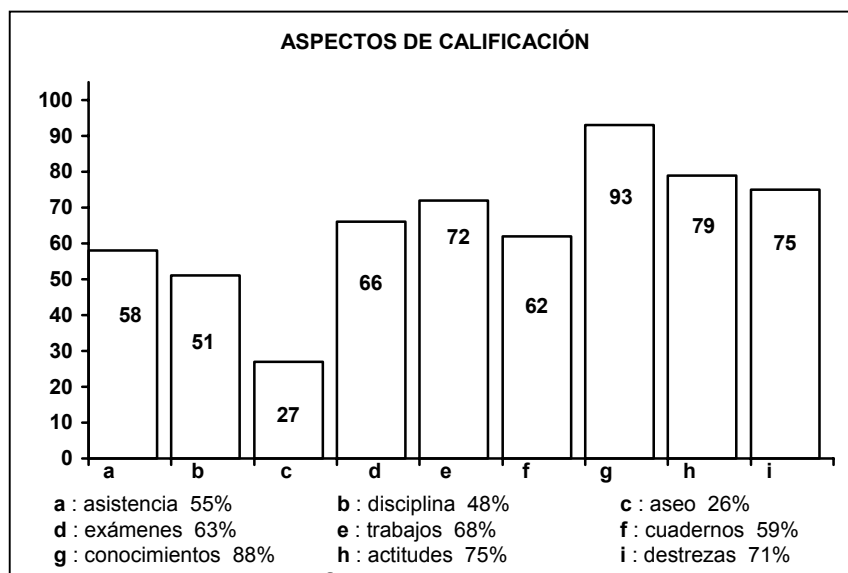


3 . 2 . 2 . 3 Calificación y Acreditación .

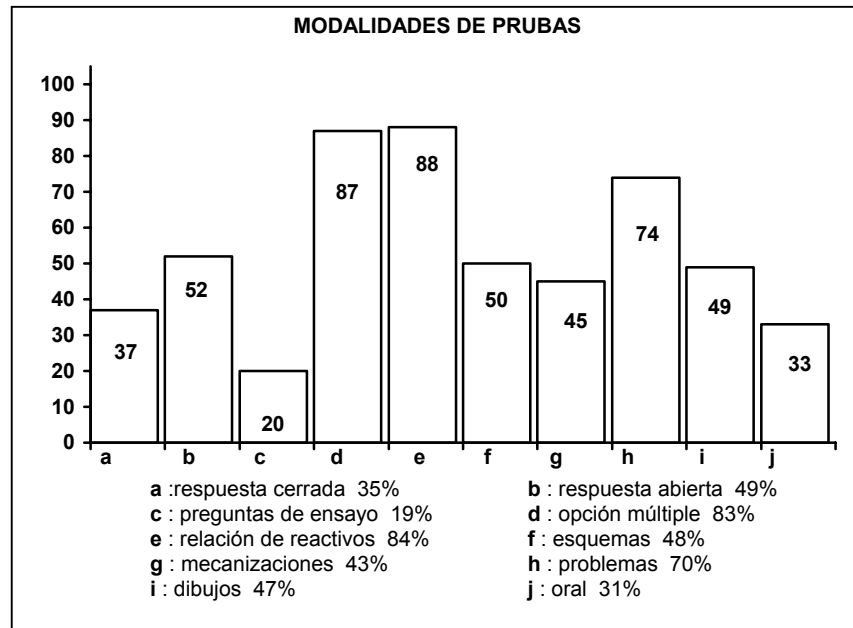
Entre los aspectos considerados para obtener una calificación, los conocimientos con que cuentan los alumnos es el aspecto más representativo con un 88% de las preferencias; en segundo término fueron consideradas las actitudes y destrezas en 75% y 71%, respectivamente, lo cual presenta una inclinación significativa por la consideración de los resultados sobre los aspectos que pudieran considerarse como característicos de los procesos de aprendizaje. Los trabajos del alumno, exámenes y cuadernos representan el 68%, 63% y 59% de las preferencias, los cuales representan instrumentos materiales, y no necesariamente objetivos, para la asignación de una

calificación; finalmente la asistencia, disciplina y aseo fueron considerados por el 55%, 48% y 26% de los encuestados (gráfica 7).

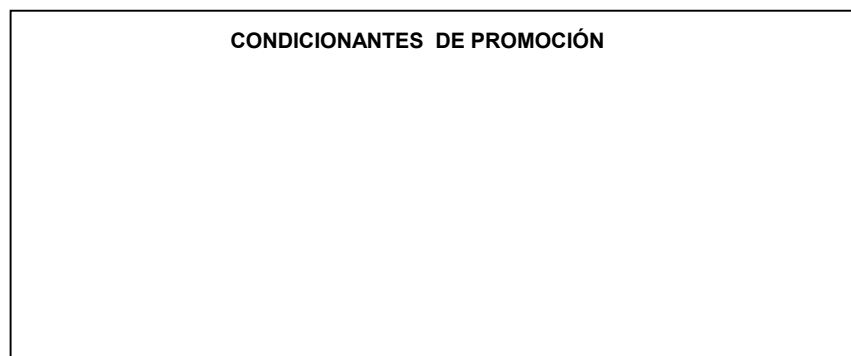
GRÁFICA 7

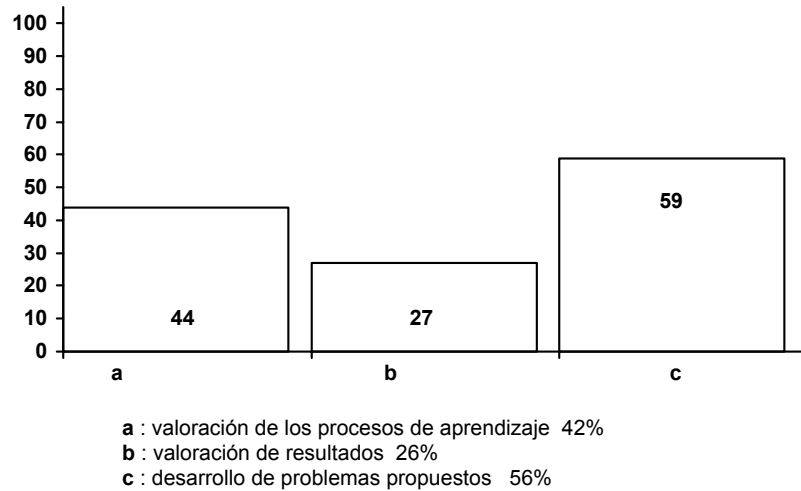


En términos de las diferentes modalidades en la elaboración de exámenes, las opciones que presentaron frecuencias más altas fueron aquellas que corresponden a la verificación de respuestas específicas, tales como relacionar pregunta - respuesta y de opción múltiple, en un 84% y 83%; resolución de problemas 70% , preguntas de respuesta abierta, esquemas, dibujos y mecanizaciones oscilan del 49% al 43%; aunque la opción de respuesta cerrada se presentó en el 35% de los casos, cabe mencionar que algunas de las modalidades anteriores la incluyen. Solamente un 19% de los casos optaron por preguntas de ensayo (gráfica 8).



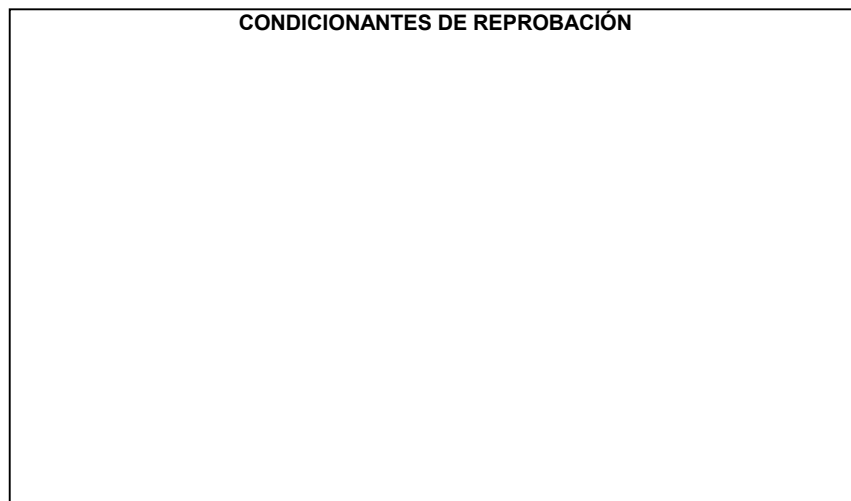
No obstante los resultados anteriores, en las opciones correspondientes a los aspectos a considerar para la *aprobación* de los alumnos las preferencias se inclinaron por aspectos relativos a los procesos de aprendizaje, tales como el desempeño para la resolución de problemas 59% y los procesos de las actividades sin considerar los resultados 44%; solamente un 27% se pronunciaron por considerar los resultados del aprendizaje (gráfica 9).

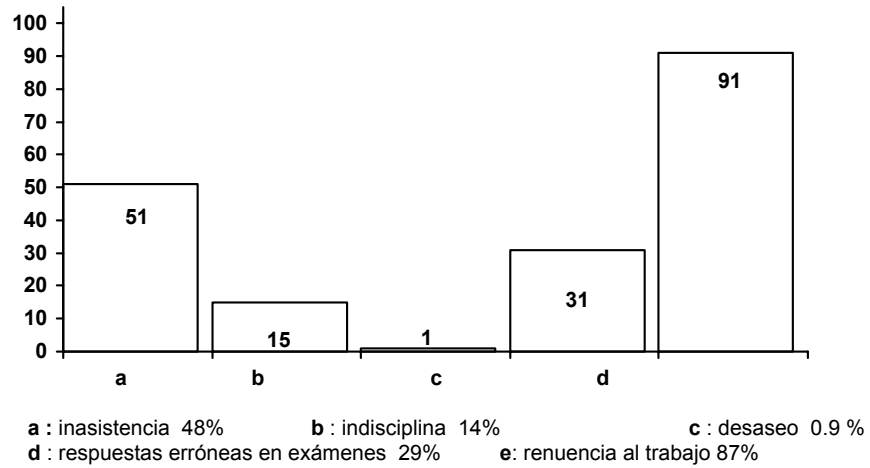




Respecto a los aspectos a considerar para la reprobación, el 87% correspondió a la renuencia al trabajo; la inasistencia el 48%, el 29% a respuestas erróneas en exámenes y la indisciplina 14%; aunque el desaseo tuvo un 0.9%, se contrapone al 26% como aspecto a calificar en la opción correspondiente (*gráfica 10*).

GRÁFICA 10

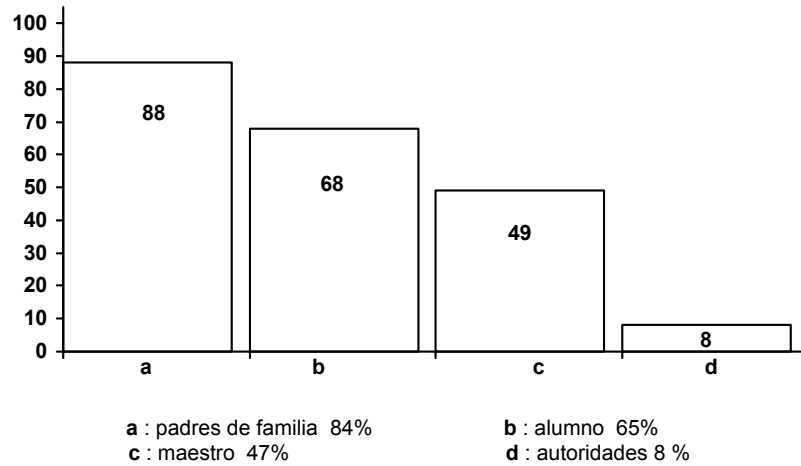




Como responsables de la promoción los padres de familia fueron considerados en el 84% de los casos, al alumno 65%, solamente un 47% al maestro y el 8% a las autoridades (*gráfica 11*).

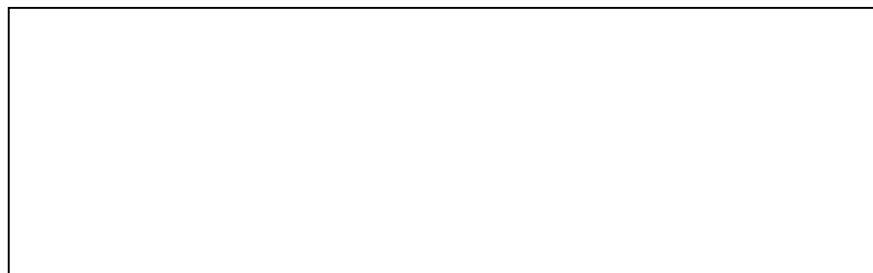
GRÁFICA 11



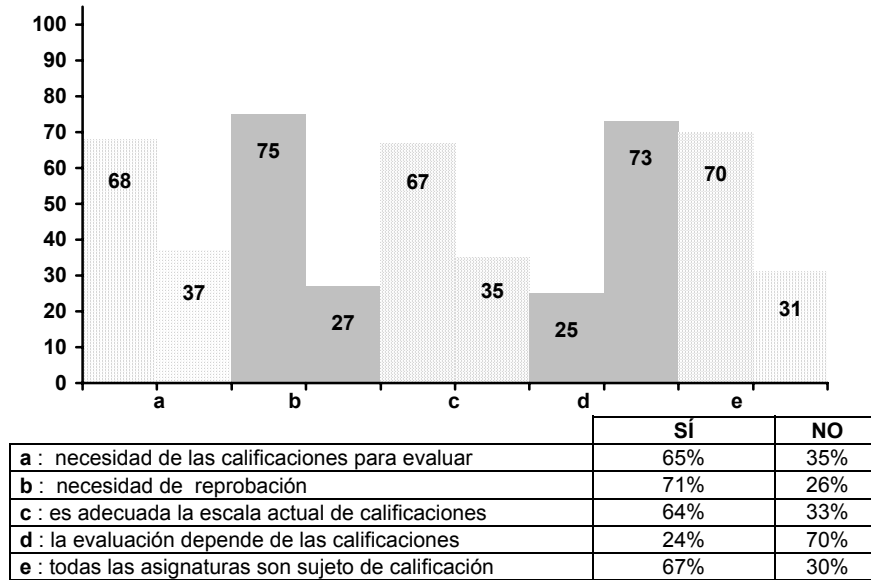


Se presentaron cinco opciones de aceptación o rechazo acerca de la influencia de las calificaciones en las actividades educativas, en las cuales un 68% se pronunció por la necesidad de las calificaciones para efectuar la evaluación y un 73% por la reprobación; el 67% aceptó como adecuada la escala actual de calificaciones y el 73% consideró que no existe dependencia de la evaluación con respecto a las calificaciones. Finalmente, un 70% declaró que todas las asignaturas son evaluables. La reflexión al respecto de las cuestiones anteriores es que si el pronunciamiento mayoritario acepta las normas de calificación vigentes, dicha postura se contrapone a la interdependencia de ésta con la evaluación (*gráfica 12*).

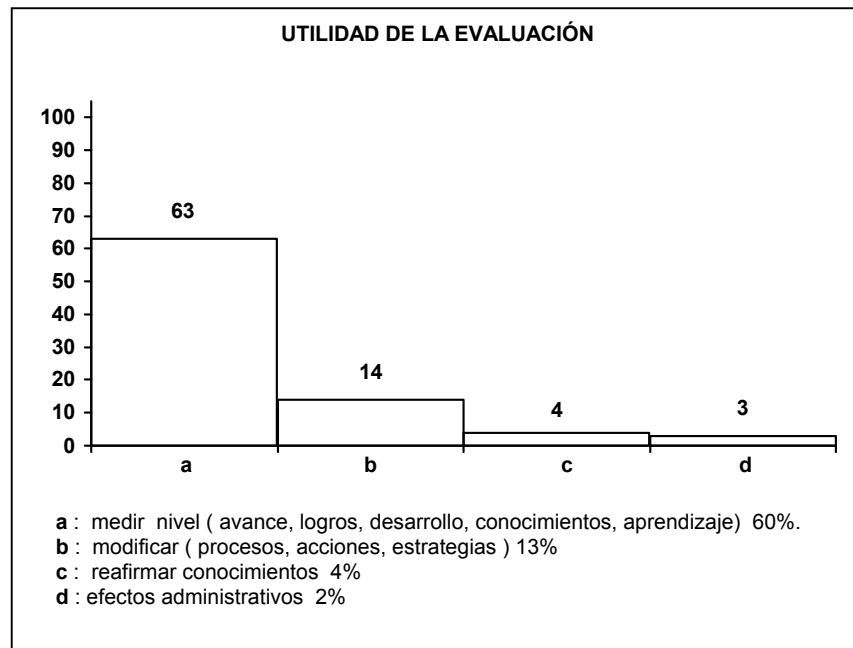
GRÁFICA 12



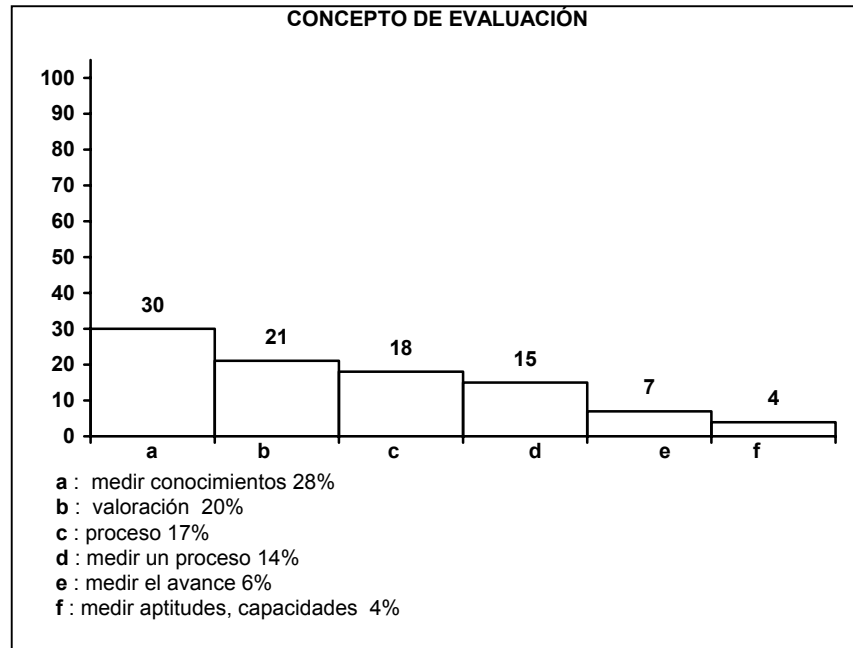
FUNCIONALIDAD DE LAS CALIFICACIONES



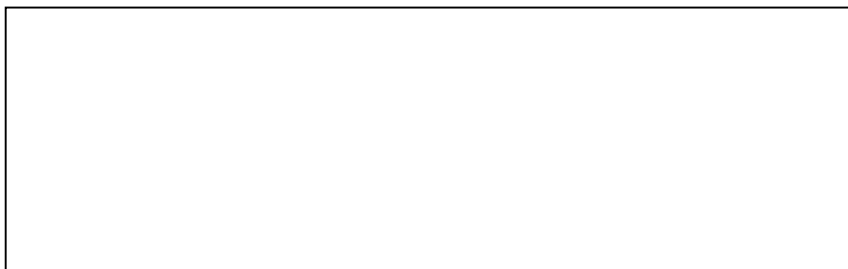
Las siguientes cinco preguntas abiertas, recogen los conceptos de los encuestados con respecto a los aspectos relativos a la evaluación. En cuanto a la utilidad de la evaluación el 60% coincidió con la idea de *medición*, aunque aplicada en diferentes aspectos, tales como avances, logros, desarrollo, conocimientos y aprendizaje; solamente un 13% expresó la utilidad de la evaluación en términos de modificaciones de los procesos para optimizar el aprendizaje; reafirmación de conocimientos y efectos administrativos representan un 4% y 2% respectivamente (*gráfica 13*).



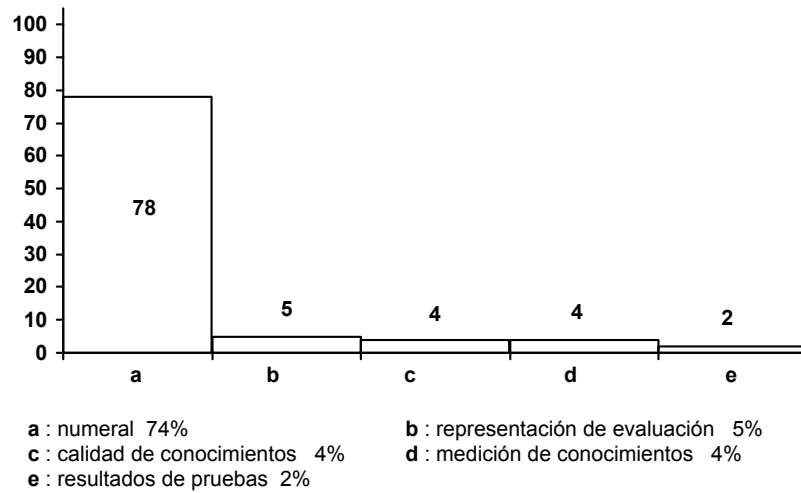
En cuanto al concepto de los profesores respecto a la *evaluación*, la medición de conocimiento predominó nuevamente con un 28% y un 20% como una valoración; el 17% conceptualizó la evaluación como un proceso y el 14% como la medición del mismo; el 6% como la medición de avances y finalmente el 4% con respecto a las actitudes y capacidades. En total, el 42% considera el concepto de evaluación relacionado con la *medición* (*gráfica 14*).



El 74% de los conceptos relativos a la *calificación* , están relacionados con el concepto de *numeral*; en porcentajes muy bajos, se observaron ideas tales como la representación de la evaluación el 5%, calidad de conocimientos y medición de éstos 4%, y como resultados de pruebas el 2% (*gráfica 15*).



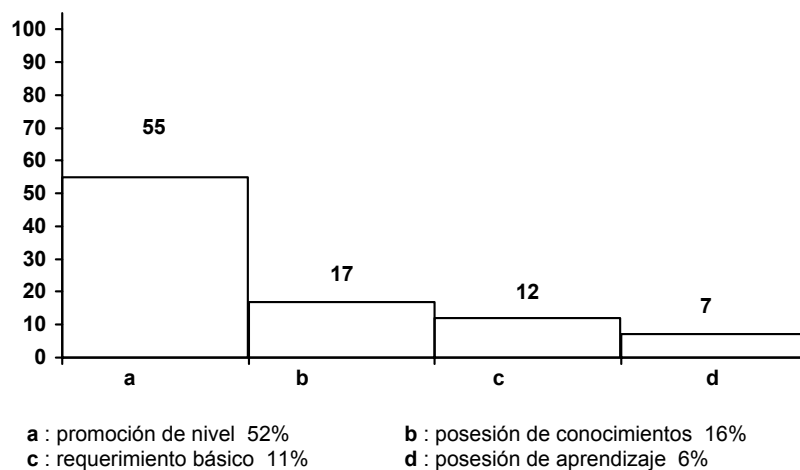
CONCEPTO DE CALIFICACIÓN



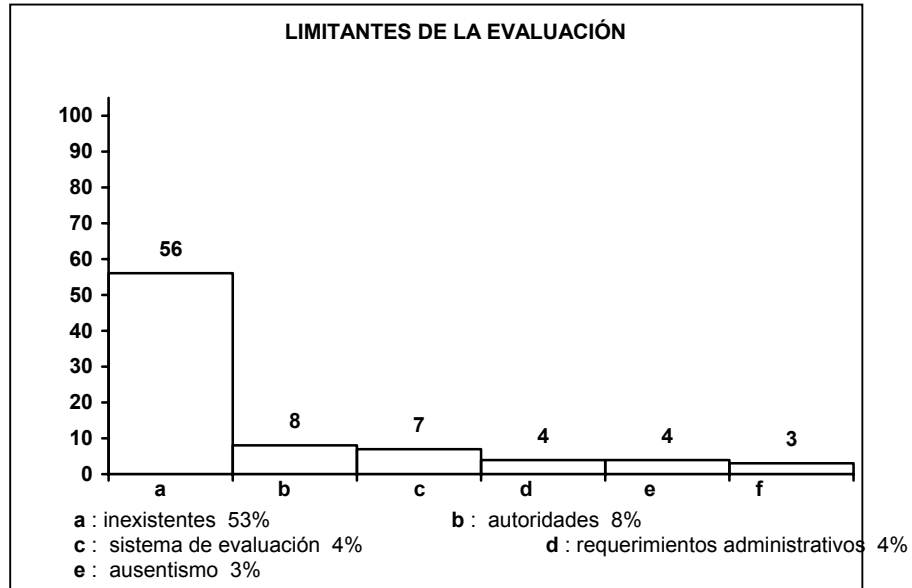
Los conceptos de *acreditación* representan un 52% como la promoción de nivel, el 16% la posesión de conocimientos, el 11% como un requerimiento básico y el 6% como la posesión de un aprendizaje.

GRÁFICA 16

CONCEPTO DE ACREDITACIÓN



Como pregunta final, respecto a las limitantes actuales de la evaluación en el sistema educativo, el 53% las considera inexistentes; en porcentajes mínimos se expresan limitantes como las actitudes de las autoridades educativas, el 4% el sistema de evaluación y los requerimientos administrativos y el 3% las atribuye al ausentismo de los alumnos (*gráfica 17*).



En resumen, los resultados arrojados por las encuestas aplicadas denotan la influencia que la normatividad ejerce sobre la práctica docente cotidiana y, de manera especial, en la evaluación. Los criterios que sustentan la normatividad vigente respecto a *evaluación, calificación y acreditación*, atienden a un enfoque normativo, criterial y sumativo que enmarcan las características generales del *conductismo*, lo cual se contrapone al enfoque actual *constructivista* que propone el programa de estudio de Educación Primaria, incluso en los preceptos marcados, con respecto a la evaluación, en los *libros para el maestro*. En este orden de ideas, las percepciones vertidas por los profesores en la encuesta realizada, suponen una evaluación cuya utilidad se avoca a medir los conocimientos de acuerdo a los criterios asentados en los programas de estudio, sin tomar en cuenta las características individuales de

los alumnos, los grupos, las escuelas o las mismas comunidades. Predomina la utilización de instrumentos de evaluación con las características anteriormente señaladas, enfocadas al asentamiento de calificaciones en las boletas que requiere la normatividad, a través de una valoración basada en el juicio de experto.

Para proveer a la educación de un carácter verdaderamente *constructivista* que se asiente sólidamente en el ejercicio de las bases de la *pedagogía operatoria*, no basta con la contemplación pasiva de los cambios en el enfoque de los planes y programas, sino adecuar integralmente a la educación y su totalidad social, incluida la evaluación.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA ALTERNATIVA DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

4.1 La Evaluación en el Sistema Educativo Japonés.

La presentación del Sistema Educativo Japonés en el presente documento, atiende a un punto de referencia para una propuesta alternativa de evaluación, si bien no como un modelo a transportar, sino como una revisión de experiencias que se sustentan en una práctica evaluativa que no depende de notas o calificaciones para la promoción de grados en la escuela primaria. Sobra decir que, las condiciones en las que se desarrolla dicho sistema son diametralmente diferentes a las que hay en México, sin embargo, existen puntos de coincidencia que motivan la reflexión de las cualidades en ambos contextos.

En esta visión general de la educación en Japón, se presentan primeramente las generalidades que plantean el contexto educativo y, posteriormente, se tratan brevemente los aspectos particulares de la evaluación que aluden a las consideraciones del objeto en particular de esta propuesta evaluativa.

4.1.1 Panorama general educativo .

La educación sistematizada en el lejano oriente cuenta con una tradición milenaria en la que se incluye la del Japón; sus bases culturales se conformaron bajo la hegemonía de China en esa zona geográfica, tales como la escritura, religión y las artes, que se introdujeron a través de la península de

Corea alrededor del siglo II. Durante la dinastía *Tang* en la China del siglo VI, se conformó la escuela pública japonesa y, en el 645 se proclama la *Gakurei* o Ley de la Enseñanza que instituye, en pro de fortalecer un estado centralista, la *Daigaku* o "Gran Academia" y *Kokugaku* o "Academia Local". Durante el período feudal japonés, la base de la educación fue la religión budista impartida en los templos, cuyo modelo *Tera-iri* que significa "ingreso al templo", se convirtió en el común de la educación del siglo XV.

Las misiones portuguesas y españolas del siglo XVI instituyeron escuelas con el fin de propagar la fe católica, aunque fueron proscritas en el siglo XVII por el shogunato *Tokugawa*. Una estricta política de aislamiento siguió por 250 años durante los cuales la educación fue basada en el *confucionismo*, e incluso declarada en 1790 como "única ciencia ortodoxa" según la ley de la época. El modelo escolar del período *Edo*, en esa época de aislamiento, estaba fundamentado en la escuela *Terakoya*, la que además de encontrarse exenta a los templos, no solamente se impartían asuntos religiosos, sino también la lectura, escritura y el cálculo con ábaco.

Después de la segunda mitad del siglo XIX, el debilitamiento del poder feudal y el consecuente robustecimiento del imperio marcó el período conocido como "*La Restauración Meiji*", en que se adoptaron diversos patrones europeos incluida la educación, que se basó en el sistema francés.

A partir de los acontecimientos de la *Segunda Guerra Mundial*, la política estadounidense fue impuesta en todo el país y, en 1947 se promulgó la *Ley Fundamental de Educación* que básicamente sigue rigiendo la política educativa japonesa de la actualidad.

El sistema educativo japonés comprende básicamente cuatro niveles: *Preescolar, Primaria, Secundaria* (elemental y superior) y *Educación Superior*. La educación primaria y secundaria elemental son obligatorias, en un período de nueve años, seis y tres respectivamente.

4.1.1.2 La Escuela Primaria en Japón .

La educación primaria en Japón comprende seis grados con duración de un año escolar cada uno con 240 días efectivos de clase, de abril a marzo. Los alumnos son inscritos al primer grado después de haber cursado *Jardín de Niños* y haber cumplido seis años de edad. Más del 99 por ciento de las primarias son administradas por el gobierno, la matriculación es gratuita y provistas de libros de texto para todas las asignaturas.

El horario de clases es de lunes a viernes de 8:30 a 15:30 hrs. y dos sábados al mes de media jornada, aunque las actuales reformas del Ministerio

de Educación y Cultura incluyen, entre otras cosas, la reducción del horario de clases y eliminar la asistencia sabatina. Las sesiones duran 45 minutos por asignatura con descansos intercalados de 10 minutos; el estricto cumplimiento de este horario, determina la organización de las actividades educativas en *lecciones abiertas*. La alimentación es provista por la escuela y los alumnos se encargan de su distribución, así como del aseo del aula.

Los grupos se componen en su mayoría hasta de cuarenta alumnos atendidos por un maestro, aunque en algunas escuelas existen maestros para las asignaturas de Música o Artes Plásticas. Como se mencionó anteriormente, los libros son distribuidos gratuitamente incluyendo Música y Artes Plásticas y, básicamente, los contenidos son similares para todo el país.

El aprendizaje de la lengua escrita en el caso japonés, requiere de un largo proceso en el que los seis años de la escuela primaria solamente cubre una parte de su dominio, completándose en los tres años de la educación media básica. El sistema de escritura basado en los caracteres chinos ideográficos, implica un manejo básico de dos mil signos según lo estipulado por el Ministerio de Educación, sin embargo la totalidad de éstos fluctúa alrededor de sesenta mil caracteres que presentan a su vez una variedad de inflexiones fonéticas y significantes. De acuerdo a las aseveraciones citadas, existen ciertas dificultades especiales para la investigación documental en el nivel básico educativo, para lo cual existen libros especialmente escritos para el fácil entendimiento de los alumnos que cursan este nivel.

Entre las diferencias sustanciales que existen entre la escuela primaria japonesa y mexicana, además de las características especiales que presenta la adquisición de la *lecto-escritura*, está el hecho de que las asignaturas como Educación Artística y Educación Física revisten la misma importancia que el resto de ellas, como lo denota el uso de textos especiales para su aprendizaje. Por otra parte, la evaluación que se ejerce en la escuela primaria, se desarrolla de acuerdo a la valoración cualitativa de indicadores de desempeño en donde no existe la reprobación.

4 . 1 . 2 La Evaluación en la escuela primaria japonesa.

Como se mencionó en el apartado anterior, el ejercicio de la evaluación en la escuela primaria de Japón, presenta diferencias sustanciales en comparación con la correspondiente a México y, dichas características que serán señaladas en este apartado como un punto de comparación, no pretenden el asumir un modelo ajeno como solución a las carencias que en esta materia pudiera presentar el *Sistema Educativo Nacional* , sino como un punto de vista crítico, incluidas cualidades y deficiencias, de un sistema alternativo de evaluación.

En la escuela primaria japonesa, se utilizan diversas técnicas e instrumentos de evaluación como las descritas en el capítulo correspondiente; el asentamiento de notas o calificaciones se reflejan en las boletas diseñadas para tal fin por cada escuela; a partir de los objetivos nacionales marcados por la currícula, la escuela establece los *indicadores de desempeño* o "*KANTEN*" (*lit: puntos de vista de evaluación*) de cada asignatura. Éstos a su vez, son asentados en las boletas de evaluación del alumno, los que son objeto de dos tipos de calificación : "*HYOUKA*" y "*HYOUTEI*"; el primero, atiende al nivel alcanzado en cada indicador en una escala de tres puntos : "*YOKU DEKIMASHITA*" "*DEKIMASHITA*" y " *GANBARIMASHOU*" que literalmente significan " bien realizado", " realizado" y "vamos a esforzarnos"; cada uno con equivalencia numérica de tres, dos y un punto respectivamente. No existe la calificación reprobatoria. El segundo tipo, promedia el puntaje de los indicadores para obtener una calificación por materia. En la misma boleta, se dispone un espacio para observaciones generales, así como para la evaluación de su conducta. Esta modalidad de evaluación es llamada "*ZETTAIHYOUKA*" (*lit: evaluación absoluta*). (Anexo 2).

Este formato, es mostrado cada cuatro meses a los padres de familia y a los alumnos, y aunque representa un documento de certificación, no determina la promoción al siguiente grado o nivel.

Existe otra modalidad de registro de calificaciones llamada "*SOUTAIHYOUKA* " (*lit: evaluación relativa*) que se maneja de manera interna

en la institución escolar en la que se asienta, por medio de porcentajes, calificaciones de carácter *normativo*, es decir, una escala establecida a partir del nivel promedio del grupo y tiene como función el comunicar el desempeño de los alumnos a los maestros del siguiente grado o nivel educativo. Sin embargo, esta modalidad no está contemplada en los cambios de la normatividad a efectuarse en el año 2003.

No obstante las bondades que ofrece el sistema de evaluación en la escuela primaria japonesa, el acceso a las escuelas de nivel superior se encuentran determinado por aspectos que promueven la desacreditación y discriminación de los alumnos de acuerdo a la aplicación de estrictos exámenes de admisión; por esta razón, los alumnos que pretenden ingresar a una escuela de nivel medio superior se preparan, desde temprana edad en escuelas especiales privadas llamadas " *JUKU* ", a las que atienden después de terminado el horario escolar normal, hasta las ocho o nueve de la noche y cuyo objetivo es la obtención de un buen resultado en los exámenes de admisión. Este fenómeno es conocido en todo el país como " *la guerra* ", provocando una gran tensión en los estudiantes japoneses. Al respecto, el Ministerio de Educación japonés , toma las previsiones en las reformas educativas próximas, para la disminución de horas en la escuela.

4.2 Exposición de casos.

La intención que ocupa el presente apartado refiere el empatar en un plano funcional, los *propósitos, objetivos e indicadores de desempeño* con la práctica de la *evaluación, calificación y acreditación* para el establecer así un enfoque crítico y reflexivo como antecedente a una propuesta alternativa en estos rubros.

Dada la extensión requerida para contemplar todas las asignaturas, se ejemplificarán los casos de dos de ellas solamente; la de *Matemáticas* como asignatura axial, según los criterios vigentes de acreditación, y la de *Educación Artística*.

4.2.1. Enfoque de asignatura y resultados de caso.

La asignatura de *Matemáticas* es considerada, al igual que la del *Español*, como requisito indispensable de acreditación de acuerdo a la calificación mínima aprobatoria que establece la normatividad vigente, lo cual reviste de esencial importancia para la promoción de grado o nivel del alumno; dicha relevancia se refleja en las provisiones asentadas en el enfoque de los *Planes y Programas de Estudio (Figura 3)*, así como los recursos con los que se cuentan para el ejercicio de dicha asignatura tales como los libros para el alumno, el maestro y *ficheros de actividades*. En contraste, asignaturas como *Educación Artística* denotan serias limitantes desde el enfoque de sus propósitos (*Figura 3*), así como la carencia de recursos como libros para el alumno, aunque ya se cuenta con un *Libro para el maestro* de reciente publicación.

Al analizar los propósitos generales de la educación primaria se encuentra una notable diferencia en las precisiones de los alcances de sendas asignaturas que necesariamente jerarquizan no solamente su extensión, sino los satisfactores que responden a las necesidades de la *educación integral*; en el primer caso que plantea el *Español* y las *Matemáticas*, se incluye la adquisición y desarrollo de habilidades, mientras que la *Educación Artística* solamente se propone el desarrollo de actitudes de apreciación y disfrute de las artes. De la misma manera, el fin causal de primer caso es la promoción del aprendizaje permanente e independiente para el ejercicio eficiente de las actividades en la vida cotidiana y, en el segundo caso, se omite tal condición.

¿No es entonces la *Educación Artística* merecedora del desarrollo de habilidades que promuevan el aprendizaje permanente y con independencia para un ejercicio eficiente del individuo en la vida cotidiana?; al menos el enfoque planteado no lo contempla así y, como consecuencia, tenemos una deficiente actividad real con respecto a la Educación Artística en las aulas de la escuela primaria.

PROPÓSITOS GENERALES DE EDUCACIÓN PRIMARIA³²

Figura 3

<p>1º</p> <p><i>Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales(la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permita aprender permanentemente y con independencia , así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.</i></p>	<p>4º</p> <p>Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico deportivo.</p>
---	--

No obstante las aseveraciones anteriormente descritas en los propósitos particulares de cada asignatura, se encuentran asentados algunos que no fueron considerados en el enfoque general ampliando sus alcances, especialmente en el caso de la *Educación Artística*. Si bien es cierto que la expresión artística en la escuela primaria debe desarrollarse en un contexto de libertad, descartando la rigidez de patrones técnicos que inhiban esa libertad de

³² Secretaría de Educación Pública. "Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria". S.E.P. México, 1993.

expresión así como su sensibilidad, especialmente en aquellas disciplinas artísticas de estrictos requerimientos para su ejecución, también es cierto que el niño de la escuela primaria se encuentra en un momento ideal para el inicio del desarrollo de estas habilidades y que no podemos descartarlas por completo; así, el enfoque de los propósitos generales de la asignatura, deberá incluir necesariamente el desarrollo de *habilidades* que deberán ser inducidas por el maestro de grupo quien deberá contar con la formación curricular correspondiente. (*Figura 4*)

Figura 4

PROPÓSITOS GENERALES DE ÁREA ³³	
MATEMÁTICAS	EDUCACIÓN ARTÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> - La capacidad de utilizar las matemáticas como un instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas. - La capacidad de anticipar y verificar resultados. - La capacidad de comunicar e interpretar información matemática. - La imaginación espacial. - La habilidad para estimar resultados de cálculos y mediciones. - La destreza en el uso de ciertos instrumentos de medición, dibujo y cálculo. - El pensamiento abstracto por medio de distintas formas de razonamiento, entre otras, la sistematización y generalización de procedimientos y estrategias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar en el alumno el gusto por las manifestaciones artísticas y su capacidad de apreciar y distinguir las formas y recursos que éstas utilizan. - Estimular la sensibilidad y percepción del niño, mediante actividades que descubra, explore y experimente las posibilidades expresivas de materiales, movimientos y sonidos. - Desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión del niño mediante el conocimiento y la utilización de los recursos de las distintas formas artísticas. - Fomentar la idea de que las obras artísticas son un patrimonio colectivo que debe ser respetado y preservado.

³³ Ibid.

Una vez establecidos los propósitos de cada asignatura, el programa plantea los contenidos de éstas, a lo que habrá que empatar los *indicadores de desempeño* que planteen las *competencias* que habrá de alcanzar el alumno con dichos contenidos; esta acción es la que corresponde a la planeación que realiza el maestro en el contexto que ofrece la comunidad escolar en la que labora, atendiendo a los lineamientos acordados en el *Proyecto Escolar*. Dichos *indicadores de desempeño*, serán el punto de partida que permitirá establecer las acciones evaluativas pertinentes y que serán planteados por los profesores, quienes pueden recurrir a los documentos de apoyo técnico provistos por diversas instancias directivas así como por aquellas asentadas en el *Libro para el maestro*.

Como se mencionó anteriormente, los *indicadores de desempeño* que plantea el maestro de grupo, son considerados como la instancia más específica sujeto de evaluación, al menos como punto de comparación con las actitudes que demuestre el educando, de lo cual resulte una calificación que asentada en el registro correspondiente, acredite su aprendizaje; sin embargo, el planteamiento de dichos indicadores, así como el juicio interpretativo de cada profesor, trae como consecuencia un gran número de variables independientes que difícilmente coinciden en un mismo criterio de calificación cuantitativa en la escala vigente de seis puntos; así, un paradigma evaluativo que contemple las diferencias particulares del entorno en el que se desarrollen las actividades escolares y, más aún, aquellas que causalmente presenten cada grupo de clase y cada alumno, resulta en la mayoría de los casos incluso contradictorio

establecer un tipo de evaluación *normativa* en el que se desacredite el desempeño de los alumnos en situaciones marcadamente desiguales.

Las autoridades educativas en el Distrito Federal, incluyeron en su documento de apoyo para la elaboración del *Plan de Trabajo Anual*, un listado de indicadores de desempeño que sirvieran como punto de concurrencia en los criterios de evaluación a desarrollar por los profesores, y que aunque ofrecen una visión más explícita de los contenidos, no justifican una coincidencia con la normatividad relativa a la calificación y acreditación. (*Figura 5*)

INDICADORES DE DESEMPEÑO SEXTO GRADO ³⁴	
<p><i>Los Números, sus relaciones y sus operaciones.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lee y escribe números naturales. - Identifica el valor posicional de los números. - Plantea y soluciona problemas relacionados con su entorno que implican el uso de dos o más operaciones básicas. - Ubica fracciones en la recta numérica. - Plantea y da solución a problemas que requieren sumar y restar fracciones mixtas. - Calcula el denominador común para solucionar problemas de suma y resta de fracciones. - Lee, escribe y ubica en la recta numérica números decimales. - Plantea y resuelve problemas de suma, resta multiplicación y división con números decimales hasta milésimos. - Utiliza la calculadora para resolver problemas. 	<p><i>Expresión y apreciación musical.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Crea una narración sonora a partir de un argumento y organiza un acompañamiento marcando pulso, acento ritmo y melodía. - Organiza un grupo coral o instrumental y lo presenta. <p><i>Apreciación y expresión plástica.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Elabora diferentes trabajos plásticos utilizando variedad de técnicas. - Diseña bocetos para iniciar un trabajo plástico.

Figura 5

³⁴ Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F. " *Guía para la elaboración del Plan de Trabajo Anual del Maestro* ".Primaria Sexto Grado 2000 - 2001S.E.P. México, 1999.

El hecho de que una calificación represente el resultado de una evaluación a partir de los *indicadores de desempeño* hasta los propósitos generales curriculares, dispone, como fue antes mencionado, una infinita cantidad de variables independientes que resulta difícil establecer criterios de evaluación de homogeneidad tal, que no actúen en detrimento del acceso curricular que por ley, se otorga a todos los ciudadanos; es decir, las diferencias de los agentes así como de los instrumentos de evaluación están en razón directa de los criterios ejercidos para la acreditación de nivel o grado, que en ciertas circunstancias obstaculizan dicho acceso al currículo. La escala de calificación establecida presenta un rango tal, que resulta ambiguo el establecer una correspondencia con cada una de las calificaciones y que, redundando necesariamente en un subsistema evaluativo excluyente, subjetivo y poco preciso. Y no solamente desde instancias de la evaluación *sumativa*, incluso en aquella que corresponde a la *procesual*, su carácter cuantitativo cobra una importancia tal, que hace depender la acreditación incluso, de fórmulas estadísticas poco representativas como la media proporcional. Un alumno que presente un promedio aprobatorio durante el curso debido a altas notas obtenidas en todas las asignaturas, a excepción de Matemáticas o Español por causa de una instrumentación evaluativa específica, provocará la desacreditación del mismo; claro está que el profesor deberá tomar las provisiones necesarias para evitar dicha incongruencia y, ¿no sería entonces pertinente establecer una escala de calificación cualitativa, en un rango de

menor amplitud y eliminar la reprobación?. En otras palabras, establecer que en condiciones regulares de asistencia, los alumnos deberán cumplir con los procesos de aprendizaje de acuerdo con la acción comprometida del maestro de grupo quien efectuará cabalmente una evaluación cualitativa con el fin de optimizar las acciones educativas y, por tanto, la promoción del total de sus alumnos. Dichas aseveraciones, serán tratadas en el capítulo respectivo.

4.2.1.1. Enfoque de evaluación.

En cuanto al enfoque de evaluación, asentado en los libros para el maestro como *"Recomendaciones de evaluación"*, se expresa en términos de promover una actividad que valore los procesos de aprendizaje tomando en cuenta las diferencias individuales y del entorno; así mismo, plantea la subjetividad implícita que conlleva el asentar una calificación numérica como resultado de la aplicación de exámenes : *"...Muchas veces la evaluación no se considera como parte del proceso de aprendizaje , sino como el momento en el que se miden conocimientos terminados a partir de la calificación de un examen. Es necesario cambiar este concepto de evaluación y pensar en ella como un proceso continuo...El maestro debe **propiciar la reflexión sobre los errores y no considerarlos reprobatorios, sino puntos de referencia para avanzar en el proceso de aprendizaje...no se niega la utilidad de la aplicación de exámenes escritos individuales para recoger información sobre ciertas adquisiciones, pero es necesario tener en cuenta las posibles desventajas: por un lado, tienden a centrarse en los resultados del aprendizaje, descuidando los***

*procesos que sigue el alumno en la adquisición de determinados conocimientos; por otro, los exámenes también localizan la evaluación de los contenidos en determinados momentos del proceso de enseñanza, olvidando que el dominio de muchos conocimientos se adquiere paulatinamente, por lo que su desarrollo deberá ser observado durante todo el curso...*³⁵

La cita anterior corresponde al libro de Matemáticas, sin embargo sus conceptos tienen cabida en cualquier asignatura; en el libro de Educación Artística para el maestro, se contemplan aseveraciones que en el mismo sentido, promueven la evaluación cualitativa de los procesos de aprendizaje :
"...Durante el desarrollo de las actividades, el maestro observará y reflexionará continuamente sobre los procesos individuales y colectivos de sus alumnos. Con esta información podrá guiarlos, motivarlos a continuar, comentar con ellos sus experiencias y reconocer que para un niño constituye un logro para otro puede ser un ejercicio que no ofrece retos. De tal forma que el atender a las necesidades particulares de los niños, el maestro contribuirá a que cada uno desarrolle y muestre sus capacidades y actitudes de acuerdo con sus posibilidades...Ante la diversidad del alumnado es necesario que el maestro asuma una actitud atenta y sin prejuicios, ya que cada niño tiene conocimientos, intereses, afectos y capacidades específicos que muestra en sus trabajos. Cuando llegue el momento de asignar un número que exprese el aprovechamiento del alumno, la calificación será significativa para el niño si ha

³⁵ Secretaría de Educación Pública. "Libro para el maestro. Matemáticas . Sexto grado".S.E.P. México, tercera reimpresión 1999

*participado en este proceso y reconoce los aspectos de su aprendizaje que fueron evaluados y cómo...*³⁶

Sobre la base de las reflexiones anteriormente mencionadas, se muestra que el enfoque oficial de la *evaluación* no corresponde con la normatividad de calificación y acreditación, ya que promueve la objetividad de una valoración cualitativa, individualizada y procesual que se contrapone a la escala numérica de calificaciones vigente que establece una valoración cuantitativa, subjetiva y normativa.

³⁶ Secretaría de Educación Pública. *Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria*. S.E.P. México, 2a.ed. 2001.

4.3 Propuesta de Evaluación .

De acuerdo a los aspectos tratados a lo largo de este trabajo documentados en publicaciones independientes de investigadores nacionales y del extranjero, publicaciones oficiales que norman el *Sistema Educativo Nacional*, así como en las propias experiencias de profesores de primaria en el Distrito Federal, se presentan las siguientes alternativas puntuales que promuevan los preceptos de una *evaluación ampliada* coherente con las bases pedagógicas de índole *constructivista* que rigen actualmente la currícula nacional; si bien esta propuesta no pretende dictar soluciones desde un punto de vista unilateral que resultarían por sí mismas poco veraces, sí confronta las contradicciones que la normatividad vigente presenta ante los enfoques emitidos por la propia Secretaría de Educación Pública y que, pueden ser tomados como punto de partida para el establecimiento de una práctica evaluativa acorde con dichos enfoques.

4.3.1 Objeto de la Evaluación en el contexto Escolar.

Entendiendo al *problema de la evaluación* como la formulación del juicio valorativo que interprete al fenómeno educativo y en interacción con su entorno en el que se desarrolle, se tiene como premisa básica la valoración como una instancia causal de modificación que adecue los procesos de aprendizaje mediante la toma de decisiones fundada en la propia práctica docente cotidiana. Es decir, la evaluación deberá atender al establecimiento de un juicio que valore

el proceso de aprendizaje implícito al entorno, para tomar las decisiones que modifiquen las acciones educativas.

Siendo la *evaluación* un vehículo causal de mejoramiento, deberá desprenderse por completo de un perfil coercitivo y de desacreditación que posee a través del poder absoluto que le otorga al evaluador, el asentamiento de calificaciones para acreditar o desacreditar al evaluado, sino por el contrario, establecer como coadyuvar con las capacidades inherentes al alumno como persona. De este modo se descarta la *reprobación* como opción de calificación.

Tomar en cuenta las características de la evaluación de *relatividad, interactividad y dinámica social*, ya que la valoración deberá tomar en cuenta las particularidades de cada individuo, así como su correspondencia al entorno y su doble carácter, determinante y determinado por la totalidad social; dicha aseveración refuerza la idea de inhibir la desacreditación que por sí misma descalificaría a la propia institución educativa.

4.3.1.1 Características tipológicas de la Evaluación Educativa.

No obstante que la variedad de necesidades que presentan las actividades educativas están en razón de las diferentes modalidades

evaluativas de acuerdo a su funcionalidad, normotipo, temporalización y a los agentes que en ella actúan, es necesario que dichas modalidades se encuentren en equilibrio y acorde al enfoque de la evaluación ampliada.

De acuerdo a su funcionalidad, la evaluación deberá tener un carácter eminentemente *formativo* frente al uso exclusivo de la evaluación *sumativa* que atiende a las exigencias del asentamiento de calificaciones. Así mismo, se deberá atender a las características individuales ejerciendo el carácter *idiográfico* de la evaluación que dote de equilibrio al abuso de su aspecto *nomotético*, comprendiendo sus modalidades *normativa* y *criterial*. Hacer énfasis en la necesidad de instrumentar una evaluación permanente a lo largo del proceso educativo, sin menoscabo de la importancia que tiene la evaluación inicial y final. Finalmente, hacer partícipes a los alumnos en las actividades de evaluación, otorgándole un carácter de *coevaluación* y *autoevaluación* que reste omnipotencia a la *heteroevaluación* por parte del evaluador.

4.3.2 Instrumentos de Evaluación .

Respecto a los instrumentos de valoración así como a las técnicas que se utilicen, también es necesario equilibrar la frecuencia de su uso de acuerdo a las necesidades incidentales del proceso educativo; los instrumentos y técnicas no deben limitarse a la utilización de pruebas escritas con el fin de obtener una

calificación a partir del *juicio de experto*, sino que deberán atender a las exigencias de una valoración *procesual* que incluya la observación, encuesta, entrevista, sociometría, coloquio y trabajos del alumno, cuyo análisis de los datos recabados comprenda el uso de la *triangulación*. Así mismo se propone el uso de la variedad de instrumentos tales como el anecdotario, sociograma, psicograma, diario y grabación.

4.3.2.1. Registro de Evaluación .

Tomando en cuenta el carácter interactivo de la educación en la totalidad social, incluyendo el ser determinante y determinado por educadores y educandos y, considerando la evaluación como punto de juicio para las adecuaciones pertinentes a los procesos educativos, surge la necesidad de contar con dos modalidades de valoración registrables: una valoración individual de las competencias de cada alumno que de seguimiento a sus actitudes y habilidades desarrolladas a lo largo del curso, cuya función actualmente pretende cumplir la boleta de calificaciones del alumno. La segunda modalidad respondería a una valoración del trabajo grupal, es decir, en donde se registren el desarrollo de las capacidades del grupo, lo que representaría un valioso indicador para la autovaloración del maestro.

En la primera modalidad, el registro del alumno incluiría los *indicadores de desempeño o competencias* explícitas las que se valorarían en una escala cualitativa del desempeño de los alumnos, en la que se asiente el cumplimiento

de los procesos en tres niveles, uno que testifique el cumplimiento de la norma modal y dos más que registren los valores excéntricos que muestren las relevancias o deficiencias que deberán ser atendidas. En otras palabras, se propone evaluar las competencias explícitas a través de una escala de valoración cualitativa en tres niveles, sea cualquiera que fuere la denominación de éstos. Esta modalidad tiene la ventaja de ofrecer una valoración cualitativa de los procesos sin menoscabo de su objetividad y tendría el justo medio entre la evaluación *criterial* e *idiográfica* por basarse en las *competencias* de los contenidos.(*Figura 6*)

Figura 6

REGISTRO DE EVALUACIÓN DEL ALUMNO				
Eje Temático		INDICADORES	Valoración de Indicadores	Valoración por Ejes Temáticos
M Á T E M Á T I C A	LOS NÚMEROS,	- Lee y escribe números naturales.	☞ ○ ▲	1
		- Identifica el valor posicional de los números.	☞ ○ ▲	
		- Plantea y soluciona problemas relacionados con su entorno.	☞ ○ ▲	
	SUS RELACIONES	- Ubica fracciones en la recta numérica.	☞ ○ ▲	2
		- Plantea y soluciona problemas de suma y resta con fracciones	☞ ○ ▲	
	Y SUS OPERACIONES	- Calcula el denominador común para sumar fracciones.	☞ ○ ▲	3
		- Lee, escribe y ubica en la recta números decimales.	☞ ○ ▲	

S	- Plantea y resuelve problemas con operaciones aritméticas.	☞ ○ ▲
	- Utiliza la calculadora para resolver problemas.	☞ ○ ▲

☞ = 3 relevante ○ = 2 realizado ▲ = 1 necesita más atención

La segunda modalidad sería el establecimiento de una valoración *normativa* en donde se registren las competencias alcanzadas de manera grupal, así, el maestro contaría con una autoevaluación del desempeño de las estrategias empleadas en su labor cotidiana. Este tipo de registro, podemos encontrarlo en la *Fichas de Apoyo para el Diagnóstico Inicial* publicadas por la Coordinación Sectorial de Educación Primaria dependiente de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos para el Distrito Federal, en la cual se incluye un cuadro de indicadores agrupados por ejes en los que se registra su cumplimiento. (*Figura 7*)

Figura 7

REGISTRO DE EVALUACIÓN DEL GRUPO

Eje Temático		INDICADORES	Valoración de Indicadores	Valoración por Ejes Temáticos
M Á T E M Á T I C O	LOS NÚMEROS,	- Lee y escribe números naturales.	☞ ○ ▲	1
		- Identifica el valor posicional de los números.	☞ ○ ▲	
	SUS RELACIONES	- Plantea y soluciona problemas relacionados con su entorno.	☞ ○ ▲	
		- Ubica fracciones en la recta numérica.	☞ ○ ▲	
	Y SUS	- Plantea y soluciona problemas de suma y resta con fracciones	☞ ○ ▲	.
		- Calcula el denominador común para sumar fracciones.	☞ ○ ▲	

C A S	OPERACIONES	- Lee, escribe y ubica en la recta números decimales.	☞ ○ ▲	3
		- Plantea y resuelve problemas con operaciones aritméticas.	☞ ○ ▲	
		- Utiliza la calculadora para resolver problemas.	☞ ○ ▲	

☞ = 3 todo el grupo ○ = 2 mayoría del grupo ▲ = 1 minoría del grupo

Este formato se aplicaría a cada uno de los ejes temáticos de todas las asignaturas, adecuando los indicadores de acuerdo al *Proyecto Escolar* propuesto y siguiendo los propósitos asentados en los *Planes y Programas de Estudio*. De esta manera, se tendría una visión más objetiva de los procesos de aprendizaje de los alumnos, no solamente para los maestros, sino también para los propios alumnos y padres de familia.

El Informe de Evaluación sería completado con el sustento de los instrumentos de evaluación aplicados para formar el *portafolio* de cada alumno, para estructurar la evaluación en las juntas del *Consejo Técnico Consultivo* reunido en cuerpo colegiado; en esta instancia, la escuela incluiría a todos los participantes de la comunidad educativa, para que junto con el director se realice la evaluación periódica del *Proyecto Escolar*.

A manera de resumen, se citan a continuación las características generales de la propuesta :

- Tener como premisa básica de la *evaluación* al juicio valorativo de interpretación del fenómeno educativo.

- Considerar el objeto de evaluación como el vehículo de modificador de las acciones educativas para su optimización.

- Descartar la reprobación y la consecuente repetición de cursos.

- Rescatar las tipologías que refuercen el sentido constructivista del aprendizaje, tales como la evaluación, *formativa, idiográfica y permanente*.

- Enriquecer los instrumentos y técnicas evaluativas más allá de los exámenes escritos, y que éstos sustenten los resultados de una evaluación *holística* enmarcando un informe de evaluación.

- Inhibir la omnipotencia que otorga el asentamiento de calificaciones de acuerdo a la *heteroevaluación*, equilibrando este aspecto mediante el ejercicio de la *coevaluación y autoevaluación* al *triangular* los instrumentos por los evaluadores.

- Establecer una calificación cualitativa a partir de la valoración de los *indicadores de desempeño* que expresen las competencias de los alumnos en una escala que comprenda tres niveles y que, dichos indicadores acordados por

el consejo técnico consultivo escolar , tengan congruencia desde la currícula nacional, hasta los objetivos del proyecto escolar de cada escuela.

- Se empleen dos registros de evaluación: uno individual por cada alumno y otro grupal *normativo - criterial*.

- Se promueva la acreditación de la totalidad de los alumnos del grupo, sustentándola en las características de *relatividad, interacción y dinámica social* propias de la educación y garantizada por la legislación nacional.

CONCLUSIONES

- La normatividad que rige al subsistema de evaluación en la Educación Primaria, establece un sistema de medición cuantitativa *criterial* que no satisface el enfoque *constructivista* actual de la currícula nacional.

- El concepto de *evaluación* se encuentra aún sin definir dentro del ámbito fenomenológico, que apunta hacia la interpretación del fenómeno educativo para su consecuente optimización mediante las modificaciones conducentes.

- La evaluación como parte del fenómeno educativo, se caracteriza por su relatividad, interactividad y dinámica social.

- La evaluación educativa en el nivel de educación primaria se limita a los preceptos de la calificación y acreditación.

- La subjetividad en el sistema de calificaciones del S.E.N., crea fuertes expectativas en los maestros que recién reciben a un grupo de alumnos, predisponiendo las acciones docentes con aquellos de bajas calificaciones, y en muchos de los casos resultan en detrimento de su aprendizaje.

- La utilización de la escala numérica de calificación vigente del cinco al diez, así como el cálculo de la *media proporcional* como instrumento

exclusivo para la determinación de la promoción de los alumnos carece de objetividad.

- La *evaluación*, como vehículo de cambio, deberá centrar su atención en los logros de las competencias alcanzados y que promuevan el aprendizaje, en lugar de la actitud tradicionalista de señalar las deficiencias que desacreditan al alumno.

- Las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados por el maestro, no deben limitarse a la aplicación de exámenes y a la valoración cuantitativa unilateral, sino utilizar, en contrapeso, la variedad de con que se cuenta en congruencia con el objeto de evaluación, conformando una *evaluación holística*.

- La *heteroevaluación* fundamentada en el *juicio de experto*, que permite normativamente la desacreditación, es causa de control prepotente sobre los alumnos.

- La escala vigente de calificaciones, no atiende a las necesidades particulares de cada asignatura que conforma el currículo de la educación primaria.

- La desacreditación como consecuencia de la reprobación, inhibe el acceso curricular de los educandos, asegurado por la legislación nacional.

- La normatividad vigente, influye de manera determinante en las acciones de los docentes hacia una evaluación *normativa, criterial, sumativa y cuantitativa*, desvirtuando la valoración de los procesos de aprendizaje.

- La *evaluación* en el sistema educativo japonés, ofrece la opción de una valoración cualitativa que descarta la desacreditación del alumno en la escuela primaria.

- Las boletas de evaluación en la escuela primaria del Japón cumplen con una función valorativa, ya que no son instrumentos de acreditación que contemplen las calificaciones asentadas como requisito de promoción al siguiente grado.

- La escala de calificación en la escuela primaria japonesa, consta de tres niveles de apreciación cualitativa y no existe la reprobación.

- La normatividad del sistema de calificación y acreditación en la escuela primaria en México, no corresponde con el enfoque constructivista del currículo correspondiente.

- El registro de evaluación, además del correspondiente al alumno, deberá contar con otro que considere las acciones del maestro en el grupo. Será un documento que constituya un indicador que valore cualitativamente los

procesos de aprendizaje, en lugar de calificar cuantitativamente los resultados
criteriales como requisito para la promoción de grado o nivel educativo.

ANEXO 1

**Cuestionario aplicado a profesores de grupo en Escuelas de Educación
Primaria en el Distrito Federal.**

-el maestro de grupo - autoevaluación del alumno -unos alumnos a otros -otros maestros
 -director o supervisor -otros _____

6) Las calificaciones asignadas a sus alumnos, se asientan de acuerdo a :

-la realización de los contenidos del programa. -tomando en cuenta el nivel del grupo
 -el desarrollo individual de cada alumno sin tomar en cuenta el nivel del grupo
 -otros _____

7) Para asignar las calificaciones a sus alumnos, ¿cuáles de los siguientes aspectos considera usted más importantes?

- asistencia -disciplina -aseo -exámenes -trabajos -cuadernos -conocimientos
 -actitudes -destrezas -otros _____

8) En la elaboración de exámenes, ¿cuáles formas utiliza más comúnmente? :

-respuesta cerrada -respuesta abierta -preguntas de ensayo -opción múltiple
 -relacionar preguntas con respuesta -esquemas -mecanizaciones -problemas
 -dibujos -oral -otros _____

9) ¿Cuáles de los siguientes aspectos considera usted más importantes para asignar una calificación **aprobatoria** ?:

-el desarrollo de las actividades aunque no encuentre las respuestas correctas
 -responder correctamente los exámenes -la manera de buscar las respuestas -
 otros _____

10) ¿Cuáles de los siguientes aspectos considera usted más importante para asignar una calificación **reprobatoria** :

-inasistencia -indisciplina -desaseo -no responder correctamente los exámenes
 -renuencia para el trabajo -otros _____

11) ¿Quién considera usted la persona responsable de que el alumno apruebe o repruebe un curso? :

-padres de familia -alumno -maestro -autoridades -otros _____

II RESPONDA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS :

- 1) ¿Considera usted que las calificaciones son necesarias para evaluar ? : -sí -no
 2) ¿Considera usted que la reprobación es necesaria ? : -sí -no
 3) ¿Considera adecuada la escala de calificaciones (del 5 al 10) ? -sí -no
 4) ¿Considera usted que la evaluación depende de las calificaciones? -sí -no
 5) ¿Considera usted que todas las asignaturas pueden calificarse? -sí -no

6) ¿Cuál considera usted la utilidad de la evaluación en la escuela ? :

7) ¿Qué entiende usted por evaluación ?

8) ¿Qué entiende usted por calificación ?

9) ¿Qué entiende usted por acreditación ?

10) ¿Existe alguna razón por la cual se vea usted limitado en las actividades de evaluación ?

Comentarios :

ANEXO 2

Boleta de Evaluación para Sexto Grado de la Escuela Primaria

“ OUYABU “ de la ciudad de Kioto, Japón.

Traducción por el autor.

No. _____

平成13年度

よい子のあゆみ

京都市立大藪小学校



- 元気でがんばる子
- なかよく助け合う子
- 深く考える子

第 6 学 年 組	
児童氏名	

校 長 馬 場 信 行

担 任

No. _____

名前 _____

6 年

学 習 の よ う す							
教科	評 価 の 観 点	1		2		3	
		評価	評定	評価	評定	評価	評定
国 語	国語に対する関心をもち、考えを広げたり、深めたりするために必要な本を読もうとする。		3		3		3
	目的や場に応じて、話の組立を考えて話したり、適切な言葉で話し合ったりすることができる。		・		・		・
	相手や目的に応じ、考えたことなどについて文章全体の構成を考えて書くことができる。		2		2		2
	文章の内容を正しく読んだり、文章のよさを味わったりできる。		・		・		・
	字形・配列や文字の組立て方を理解して、整えて書くことができる。		1		1		1
	言葉の意味や使い方がわかり、漢字を正しく読み書きすることができる。						
社 会	社会的事象に関心をもち、意欲的に調べようとする。		3		3		3
	資料（地図・グラフ等）が読み取れ、活用できる。		2		2		2
	学習した内容が理解できる。		1		1		1
算 数	数量や図形に関心をもち、それらの知識や技能を進んで、活用しようとする。		3		3		3
	問題に対して見通しをもち、筋道立てて考えることができる。		・		・		・
	計算、図形の求積・観察、数量関係について表現できる。		2		2		2
	数量や図形についての仕組みや性質、統計的な資料の見方や調べ方が理解できる。		1		1		1
理 科	興味・関心をもって自然のことを進んで調べようとする。		3		3		3
	科学的な見方や考え方ができる。		・		・		・
	めあてをもって実験や観察をすることができる。		2		2		2
	自然のしくみや、物の性質が理解できる。		1		1		1
音 楽	主体的、創造的に音楽活動をしようとする。		3		3		3
	音の重なりや響きに気をつけて歌ったり、楽器を演奏したりできる。		2		2		2
	音楽の美しさを味わい、曲の仕組みに気をつけて聴く。		1		1		1
図 画 工 作	自分の思いをもち、進んで造型活動を楽しもうとする。		3		3		3
	美しさや使い方などを考え、想像したり、構想したりできる。		・		・		・
	材料や用具の特性を生かし、工夫して表すことができる。		2		2		2
	作品のよさや美しさなどに関心をもって見るすることができる。		1		1		1

学 習 の よ う す							
教科	評 価 の 観 点	1		2		3	
		評価	評定	評価	評定	評価	評定
家 庭	身近な生活について関心を持ち、よりよくしようと工夫する。		3		3		3
	日常生活に関する基本的な技能を身につけることができる。		2		2		2
	日常生活に関する基本的な事柄について理解できる。		1		1		1
体 育	健康・安全に留意し、意欲をもって運動しようとする。		3		3		3
	めあてをもって力いっぱい運動することができる。		•		•		•
	いろいろな運動に応じた技能を身につけ、高めることができる。		2		2		2
	健康・安全に関する基本的なことがらについて、理解できる。		1		1		1

総 合
--------	-------------------------

行 動 の よ う す	評 価		
	1	2	3
1. 身の回りの整理整頓ができ、忘れ物をしない。			
2. みんなと協力して自分の仕事ができる。			
3. 人の話がしっかり聞ける。			
4. 自分の考えが進んで発表できる。			
5. あいさつや、正しい言葉づかいができる。			

とくに 気のつ いたこ と
------------------------	----------------------------------

特別活動の記録		評価の みかた	◎：よくできました。 ○：できました。 △：がんばりましょう。
委員会活動	クラブ活動		
		評定の みかた	3：十分に目標を達成できた。 2：目標を達成できた。 1：目標を達成するのに努力が必要。

修 了 証

小学校第 6 学年の課程を
修了したことを証します。

平成14年 3 月20日

京都市立大藪小学校長 馬 場 信 行

月	4	5	6	7	9	10	11	12	1	2	3	計	学 期	担 任 印	保 護 者 印
出席日数													1		
欠席日数													2		
忌引・出停													3		

No. _____

AÑO ESCOLAR HEISEI 13 (2001 A.D.)

APROVECHAMIENTO DEL ALUMNO
 ESCUELA PRIMARIA "OYABU " DE LA CIUDAD DE KIOTO

- EL ALUMNO QUE BIEN SE ESFUERZA.
- EL ALUMNO QUE BIEN COOPERA .
- EL ALUMNO QUE PROFUNDIZA SUS IDEAS.

SEXTO GRADO GRUPO :	
NOMBRE DEL ALUMNO	

DIRECTOR _____

MAESTRO TITULAR _____

No. _____ NOMBRE _____

6° GRADO

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE							
MATERIA	INDICADORES DE DESEMPEÑO	1		2		3	
		Eval.	Prom.	Eval.	Prom.	Eval.	Prom.
Lengua Nacional	Tiene interés en la Lengua Nacional. Intención de leer libros para ampliar y profundizar sus ideas.						
	Puede construir su pensamiento hablando y utilizando el vocabulario adecuado dependiendo del caso u objetivo.		3		3		3
	Puede expresar sus ideas redactando dependiendo de la persona a quien se dirige y del objetivo.		.		.		.
	Puede apreciar la recreación literaria comprendiendo el contenido de las expresiones leyendo correctamente.		2		2		2
	Puede escribir comprendiendo y construyendo la composición de los caracteres y su caligrafía.		.		.		.
	Puede leer y escribir correctamente los caracteres comprendiendo el significado y uso de las palabras.		1		1		1
Ciencias Sociales	Tiene interés en los fenómenos y motivación para investigar.		3		3		3
	Puede comprender la lectura y utilización de documentos como mapas, gráficas, etc...		.		.		.
	Puede entender el contenido de lo aprendido.		2		2		2
Aritmética	Tiene Interés en aplicar conocimientos y habilidades respecto a cantidades y figuras geométricas.		1		1		1
	Tiene una perspectiva hacia los problemas de razonamiento lógico.		3		3		3
	Puede expresarse en términos de cálculo y observación en el volumen de cuerpos geométricos.		.		.		.
	Puede entender la manera de investigar desde un punto de vista estadístico de los datos, así como el sistema y la naturaleza de cantidades y figuras.		2		2		2
Ciencias Naturales	Tiene interés en investigar la naturaleza.		3		3		3
	Puede tener visión y pensamiento científico.		.		.		.
	Puede experimentar y observar de acuerdo a un objetivo.		2		2		2
	Puede entender los objetos y características de los sistemas de la naturaleza.		1		1		1
Música	Tiene iniciativa y creatividad para las actividades musicales.		3		3		3
	Puede observar acordes y timbre al cantar y tocar instrumentos.		.		.		.
	Disfruta los valores estéticos de la música y observar el sistema de las piezas musicales al escucharlas.		2		2		2
Dibujo Y Manualidades	Tiene intención de disfrutar sus avances en las artes plásticas y su propia sensibilidad.		1		1		1
	Puede conceptualizar e imaginar a partir de valores estéticos y utilitarios.		3		3		3
	Puede mostrar imaginación utilizando las particularidades de los instrumentos y materiales de trabajo.		.		.		.
	Puede apreciar con interés el valor estético de las obras.		2		2		2

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE							
MATERIA	INDICADORES DE DESEMPEÑO	1		2		3	
		Eval.	Prom.	Eval.	Prom.	Eval.	Prom.
Actividades Domésticas	Tiene intención de mejorar con imaginación el entorno de su vida cotidiana.		3				
	Puede adquirir habilidades en general relacionadas con la vida cotidiana.		2				
	Puede entender los asuntos en general relacionados con la vida cotidiana.		1				
Ciencias Sociales	Tiene la intención de cuidar su salud y seguridad así como motivación para hacer ejercicio.		3		3		3
	Puede hacer los ejercicios con fuerza de acuerdo al objetivo.		2		2		2
	Puede incrementar la adquisición de su habilidad dependiendo del ejercicio.		1		1		1
	Puede entender las cosas en general, relacionadas con la salud y la seguridad.						

Generalidades	
---------------	--

SITUACIÓN DE CONDUCTA	EVALUACIÓN		
	1	2	3
1.- Puede ser ordenado con sus pertenencias y no olvida las cosas.			
2.- Puede hacer su trabajo individualmente y en cooperación con los demás.			
3.- Es firmemente receptivo a la conversación de otras personas.			
4.- Puede anunciar sus pensamientos.			
5.- Puede utilizar el vocabulario adecuado y saludar.			

Observaciones especiales.	
---------------------------	--

REGISTRO DE ACTIVIDADES ESPECIALES	
CARGO EN COMITÉ	ACTIVIDADES DE CLUBES

PUNTO DE VISTA DE EVALUACIÓN	⊙ : LO HIZO BIEN.
	○ : LO HIZO.
	△ : DEBE ESFORZARSE.

PUNTO DE VISTA DE EVALUACIÓN NUMÉRICA	3: Cumplió suficientemente con el objetivo
	2: Cumplió con el objetivo.
	1: Es necesario esforzarse para cumplir el objetivo.

CERTIFICACIÓN FINAL

CERTIFICACIÓN FINAL DEL CURSO DE
SEXTO GRADO DE ESCUELA PRIMARIA

20 DE MARZO 14 HEISEI (2003 A.D.)

DIRECTOR DE LA ESCUELA “ OOYABU “ DE LA CIUDAD DE KIOTO:

MES	A B R I L	M A Y O	J U N I O	J U L I O	A G O S T O	S E P T I E M B R E	O C T U B R E	N O V I E M B R E	D I C I E M B R E	E N E R O	F E B R E R O	M A R Z O	T O T A L	P E R I O D O	Sello del Profr. titular	Sello del Padre O tutor
ASISTENCIAS														1		
FALTAS														2		
FALTAS JUSTIFICADAS y SUSPENSIONES														3		

BIBLIOGRAFÍA.

ANTOLOGÍA. "Evaluación en la Práctica Docente". UPN. México, 1988

ANTOLOGÍA. "Criterios de Evaluación". UPN. México, 1988.

Arroyo, Juan Francisco Herrera . " *Legislación Educativa* ". Pourrúa. México, 1999.

Avazini, Guy. *La Pedagogía Hoy.*, Fondo de Cultura Económica. México, 1998.

Amigues, René y Zerbato-Poudou, Marie Thérèse. "*Las Prácticas Escolares de Aprendizaje y Evaluación*". Fondo de Cultura Económica. México, 1999.

Bruner, Jerome S. *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Morata . Madrid 1995.

Casanova, María Antonia. "*La Evaluación Educativa. escuela básica*" SEP-
Muralla. España, 1998.

Escalante, Herrera Iván y Robert, Díaz Mauricio." *La Evaluación en la Escuela Primaria* ". Colección Cuadernos de cultura pedagógica. Serie Investigación educativa núm. 5 . U.P.N. - S.E.P. 1993.

Fullan, Michael y Hargreaves, Andy. " La Escuela que Queremos. Los Objetivos por los que Vale la Pena Luchar ". SEP/Amorrortru. México, 2000.

Guevara, Niebla Gilberto.*Introducción a la Teoría de la Educación*.U.A.M. Trillas. México, 1990.

Pérez, Gómez Ángel. *Lecturas de Aprendizaje y Enseñanza*. Fondo de Cultura Económica. México, 1995.

Piaget, Jean." *Seis Estudios de Psicología* ". Barral Editores. Barcelona, 1970.

Schmelkes, Sylvia." *Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuela* ". OEA/SEP. México, 1992.

Sefchovich, Gali y Waisburg, Galia. " *Hacia una Pedagogía de la Creatividad* ". Trillas. México, 1987.

Secretaría de Educación Pública. "*Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*".S.E.P. México, 1993.

Secretaría de Educación Pública. *"Libro para el maestro. Matemáticas . Sexto grado"*.S.E.P. México, tercera reimpresión 1999.

Secretaría de Educación Pública. *"Libro para el maestro. Educación Artística. Primaria"*. S.E.P. México, 2a.ed. 2001.

Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F.

" Guía para la elaboración del Plan de Trabajo Anual del Maestro ".Primaria
*Sexto Grado 2000 - 2001*S.E.P. México, 1999.

de la Vega, Aguirre Sergi V. *" Integración y Flexibilidad del Curriculum de la Educación Básica "*. Pedagogía, Revista especializada en educación.
Vol.11 Núm. 9 U.P.N.-S.E.P. México, 1996.

Verdugo, Alonso Miguel A.*"Evaluación Curricular".Una guía para la intervención psicopedagógica*. Siglo XXI. México, 1996.

Woolfolk, Anita E. *" Psicología Educativa "*. Prence Hall. México, 1999.