



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO**

**LA PRÁCTICA EVALUATIVA DE LOS ASESORES DE LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO: UN ESTUDIO
DE CASOS**

TESIS

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

**PRESENTA
CÁNDIDO VÁZQUEZ ESTRADA**

**DIRECTOR DE TESIS
MTRO. ARTURO BARRAZA MACÍAS**

AGRADECIMIENTOS

Este espacio permite dejar constancia de mi agradecimiento a todas aquellas personas que de una u otra manera contribuyeron alentando mi decisión de culminar los estudios en la Maestría en Desarrollo Educativo.

A mi familia, por su comprensión al aceptar que les robara tiempo de atención y convivencia.

A las autoridades educativas y sindicales que han propiciado que el magisterio cuente con la oportunidad de acceder a espacios de superación profesional.

A los compañeros de grupo que con su solidaridad y apoyo contribuyeron en todo momento a elevar el ánimo para poder continuar.

A los asesores que en su momento confiaron en que a pesar de las limitaciones se podría seguir hasta el logro de la meta propuesta.

A los asesores y al grupo de alumnos que hicieron posible el acopio de información sustento de esta investigación.

Reciban mi reconocimiento los maestros: Adalberto Rangel Ruiz de la Peña, María Guadalupe Salas Medina, José de Jesús Corrales Castillo y Martín Barragán Valencia, lectores de este documento en su versión preliminar, quienes al realizar oportunos señalamientos contribuyeron a enriquecerlo.

Un reconocimiento muy especial y mi agradecimiento sincero al Mtro. Arturo Barraza Macías quien con criterio abierto y comprensión sin límites, logró infundir confianza y supo encauzar mi interés para superar las dificultades y poder construir paso a paso los elementos que constituyen este trabajo.

RESUMEN

El contenido de este trabajo es el producto de una investigación inscrita en la modalidad de investigación cualitativa, se eligió para su realización el estudio de casos como alternativa metodológica.

El objetivo propuesto para el estudio fue: conocer las características de las prácticas evaluativas de los asesores de la Licenciatura en Educación Plan 1994, en la modalidad semiescolarizada, de la Universidad Pedagógica de Durango.

Para la obtención de información se recurrió a la observación participante, estrategia que permitió levantar un registro de observación en que se asienta una amplia gama de actividades tanto de los asesores como de los alumnos, del que se parte para fundamentar el análisis de las prácticas evaluativas presentes en este espacio educativo.

Para su realización se eligió el grupo del cuarto semestre durante el periodo de febrero a julio de 2000, considerando la participación de cuatro asesores, los que atendieron a un conjunto de veinte alumnos: maestros en servicio en diferentes niveles del Sistema Educativo del Estado de Durango.

En los resultados se encuentra que aun cuando existen coincidencias en la práctica de la evaluación, este proceso se ve matizado por factores relacionados con el asesor, los alumnos y la asignatura misma.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
AGRADECIMIENTOS.....	ii
RESUMEN.....	iii
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO 1	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO.....	6
El problema de estudio.....	6
Justificación.....	10
Objetivo general.....	11
Objetivos específicos.....	12
CAPÍTULO 2	
DESARROLLO CONCEPTUAL.....	14
Conceptos que enmarcan las prácticas evaluativas	15
Análisis de los elementos presentes en las prácticas evaluativas.....	23
Diferentes concepciones de prácticas evaluativas.....	28
Ámbitos en que se dan las prácticas evaluativas.....	31
Concepto de prácticas evaluativas.....	34

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA.....	38
Método, técnica y procedimientos.....	38
El acceso al campo de estudio.....	40
El campo de estudio.....	43
Sujetos de la investigación.....	45
La recolección de la información.....	47
El análisis de la información.....	49

CAPÍTULO 4

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	51
Normas y costumbres.....	52
La actuación del profesor.....	60
El ritmo de enseñanza.....	67

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	72
Modelo de evaluación de la licenciatura.....	72
Momentos de evaluación.....	75

CONCLUSIONES.....	89
-------------------	----

FUENTES DE CONSULTA.....	92
--------------------------	----

ANEXOS	97
--------------	----

INTRODUCCIÓN

Hablar de evaluación nos remite a aceptar que en el manejo de este concepto existe una gran confusión, que no todo mundo la entiende de la misma manera y que en la práctica se da una gran diversidad en sus aplicaciones.

Es importante señalar que los ámbitos en que la evaluación se aplica son múltiples: se habla de evaluación institucional, evaluación de proyectos, evaluación ambiental, evaluación de riesgos, evaluación de inversiones, evaluación de la calidad, etc. Es decir, se puede aplicar con fines y a campos diferentes; sin embargo, para el propósito de esta investigación se centrará la atención en la evaluación educativa y dentro de ésta la evaluación de aprendizajes.

El propósito de esta investigación es el análisis de la práctica evaluativa de los asesores de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD), vista a partir de la realización de un estudio de casos que se circunscribe a la indagación de los aspectos inherentes a la ejecución de esta actividad en un grupo de la Licenciatura en Educación Plan 1994.

En primer lugar se presenta un capítulo que permitirá al lector ubicarse en el proceso seguido para el planteamiento del objeto de estudio, se mencionan los objetivos tanto general como específicos, así como las preguntas que sustentan la investigación; expresándose también los elementos que fueron considerados para justificar la realización de este trabajo.

Se presenta, así mismo, un segundo capítulo que contiene el análisis de los principales conceptos que entran en íntima relación con la práctica de la evaluación, siendo éstos: currículum, currículum en acción, formación de docentes y evaluación de aprendizajes, vistos desde la perspectiva de reconocidos autores en el ámbito de la investigación educativa, además, se analizan algunos elementos presentes en las prácticas evaluativas, los diferentes ámbitos de aplicación de éstas y su concepción.

Se abordan estos conceptos, teniendo en consideración, que para ejercer la docencia el profesor pasa por un proceso de formación que le permite obtener el conocimiento de los aspectos de la función que desarrollará. En el cual se encuentran presentes y son motivo de vivencias así como elementos indispensables en la consolidación de su carrera.

En un tercer apartado se describen los elementos metodológicos empleados, tanto en el trabajo de campo como en el proceso de estructuración del informe, los que responden a una perspectiva etnográfica, considerados, con base en sus características, como los más pertinentes para cubrir las expectativas planteadas.

En el cuarto capítulo se hace una exposición de los elementos encontrados a partir del proceso de acopio de la información, estructurando un esquema con los indicadores y categorías de análisis que guiaron el proceso de observación.

El capítulo cinco permite exponer el análisis que se hace de los datos encontrados, situación que lleva a identificar elementos importantes que se presentan en la práctica evaluativa, algunos de los cuales se sustentan en la normatividad existente, mientras que otros reflejan la construcción que el maestro va haciendo a partir de la experiencia y vivencias propias.

Se incluye, así mismo, un sexto apartado que contiene algunas conclusiones y recomendaciones derivadas de los resultados y del análisis de los hallazgos presentados.

Finalmente, se incluyen las fuentes de consulta y anexos que permitirán profundizar en aspectos de interés así como constatar fehacientemente el sustento y contenido de esta obra.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO

El problema de estudio

Los avances científico-tecnológicos nos sorprenden cada día, encontramos gran número de sus aplicaciones en aspectos como la medicina, las comunicaciones, la industria, en fin, en todas las actividades del ser humano.

El campo educativo no queda excluido en este proceso de innovación constante, por tal razón el docente necesita estar bien informado y permanecer atento a los cambios que se registran al seno de la sociedad, para poder elegir y seguir alternativas que le permitan desarrollar sus actividades en forma creativa, oportuna y sobre todo, con un sello de actualidad.

Se considera que en el proceso educativo las relaciones maestro-alumno giran en torno a la intención de integrar en la formación del educando elementos que le lleven a modificar su actuación y le permitan delinear un perfil acorde a las condiciones que requiere la sociedad donde está inmerso.

Para que el maestro perciba si su actuación como coordinador del proceso de aprendizaje está cumpliendo con los requerimientos marcados en los planes y

programas de estudio, y si éstos a su vez están acordes a las necesidades y condiciones del mundo actual, se hace necesario que recurra a un proceso de evaluación que le permita saber los avances logrados y le posibilite conocer las limitaciones de su trabajo, así como decidir la aplicación de actividades de reforzamiento y retroalimentación.

Es necesario, así mismo, conocer en qué grado las estrategias de aprendizaje y la pertinencia de los contenidos impactan en el alumno y contribuyen al desarrollo de habilidades y destrezas así como al dominio de ciertas competencias.

Bajo estas circunstancias es motivo de inquietud el análisis de los procesos que se siguen en la práctica de la evaluación en las instituciones formadoras de docentes, considerando que es ahí donde el maestro adquiere los elementos técnicos, teóricos y metodológicos, que le darán una orientación en las actividades a desarrollar en su práctica educativa.

Ubicar al maestro como uno de los actores principales dentro del campo educativo nos remite a cuestionarnos, si el maestro en servicio, así como el que está en proceso de formación, cuentan con los elementos necesarios para guiar una educación que satisfaga los requerimientos de una sociedad en plena expansión en lo político, lo social y lo cultural.

El proceso educativo, entendido como la interacción del maestro, el alumno y los contenidos programáticos a través de las técnicas y recursos de aprendizaje, requiere, al tiempo en que se desarrolla, de un conjunto de acciones que hagan posible conocer el grado en que se están logrando los objetivos del aprendizaje, las condiciones físicas y materiales que coadyuvan o lo limitan, la pertinencia y relevancia de los conocimientos adquiridos, la efectividad de las técnicas y recursos empleados, es decir el análisis de todos aquellos factores que inciden en este proceso; es por ello que se considera necesario poner en práctica un proceso

de evaluación que dé cuenta de las circunstancias en que se desarrolla el proceso educativo.

Considerando que la UPD, como institución formadora de docentes, brinda un espacio donde el docente pone de manifiesto una variedad de prácticas evaluativas, mismas que configuran el proceso de evaluación dirigido a los alumnos, surgió la inquietud que permitió delinear la presente investigación, a la que se denomina *LA PRÁCTICA EVALUATIVA DE LOS ASESORES DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO: UN ESTUDIO DE CASOS*, misma que se deriva del planteamiento de algunos cuestionamientos que motivaron la reflexión en torno al momento, la forma y los fines que caracterizan al proceso de evaluación.

Se considera pertinente aclarar que la denominación de docente o asesor durante el desarrollo de este trabajo será indistinta. El grupo de alumnos que atiende el equipo docente motivo de estudio cursa sus estudios bajo una modalidad semiescolarizada, ello implica actividades de autoformación continuas y constantes, y por lo tanto, la asistencia a las aulas requiere acciones exclusivas de asesoría. De ahí el reconocimiento del alumno hacía el profesor como asesor, término que regularmente utiliza para referirse al docente.

Las preguntas que a continuación se exponen se refieren a situaciones relacionadas con algunas de las principales actividades que el maestro, así como los alumnos de la UPD realizan cotidianamente en el quehacer educativo, tanto en el espacio escolar, como fuera de él; algunas de las cuales conllevan sin lugar a dudas, intenciones de evaluar, mientras que otras son realizadas aparentemente con otras finalidades, pero retomadas en determinado momento como factores que contribuyen a complementar el esquema evaluativo.

¿Qué papel juega el trabajo de los alumnos en la evaluación?

¿Cómo se establecen las normas para la entrega de los trabajos objeto de evaluación?

¿Qué actitud toma el maestro al momento de realizar la evaluación?

¿Cómo se advierten acciones que incidan en la evaluación al inicio de la clase?

¿Qué dificultades encuentran los alumnos para la realización de trabajos escritos?

¿Qué situaciones se presentan en la actividad grupal con relación a la práctica evaluativa?

¿Cómo se ven determinadas las decisiones evaluativas con relación al desarrollo del curso?

¿De qué manera la actuación del profesor o de los alumnos en el desarrollo de la clase determinan o influyen en las formas de evaluar?

Los cuestionamientos anteriores surgen a raíz del análisis de las Guías del Estudiante de la Licenciatura en Educación Plan 1994, las que presentan sugerencias para la evaluación y la autoevaluación de los cursos en general y de cada unidad en particular, donde se señala que la evaluación se considerará en dos momentos:

En el primero, con un carácter eminentemente formativo, se pretende constatar el dominio teórico de los conceptos y nociones, permite explorar los avances y dificultades en la adquisición de información y posibilita retroalimentar el proceso de aprendizaje.

En el segundo, con la elaboración de trabajos escritos que recuperen las nociones y conceptos manejados durante los cursos, se pretende tener las bases para la acreditación.

Cabe destacar el énfasis que se da a la participación del maestro, el alumno y el grupo para determinar los criterios, formas e instrumentos con los cuales se expresará y valorará el dominio de los contenidos.

Justificación

La evaluación es uno de los aspectos relevantes de la acción educativa, a través del tiempo ha despertado grandes inquietudes no sólo al docente sino a los alumnos, a las autoridades y a la misma sociedad, en tanto que ha sido considerada en el contexto social y educativo como un acto de valoración de las actividades educativas.

Para los docentes es motivo en muchos casos de malestar y zozobra, al considerar que es una carga extra: elaborar instrumentos de medición, hacer su revisión, planear y poner en práctica actividades de evaluación.

Para el alumno es motivo de angustia pensar que será sometido a un proceso de evaluación de su desempeño y enfrentar como principal elemento de la evaluación, los exámenes.

Para las autoridades, al menos en su discurso, es una preocupación constante el buscar el incremento de cifras que revelen altos grados de calidad educativa, mismas, que al registrarse como datos estadísticos vienen a reforzar los informes, que bien pueden distar de la realidad.

Es motivo de inseguridad para la sociedad estudiantil, el que como alumno no pueda sustentar con éxito un examen, situación que se ve reflejada por el hecho de que durante mucho tiempo se ha tenido la idea de que el único medio de comprobar el aprovechamiento escolar es mediante la aplicación de este tipo de instrumentos.

Los procesos de evaluación sobre la adquisición del conocimiento por el alumno, van más a medir el resultado logrado, que a la valoración del proceso desarrollado; además, regularmente, la evaluación se dirige a la valoración del conocimiento adquirido, ignorando el desarrollo de actitudes, aspecto también importante en el proceso de formación del estudiante.

Apreciaciones como las anteriores nos llevan a concluir que la visión que en lo general se tiene de la evaluación no corresponde a la esencia misma de este proceso. Es por tal motivo que se pretende conocer las características de la práctica evaluativa en esta institución convertida en espacio de análisis y reflexión de la práctica educativa de un gran número de docentes en el estado de Durango.

Conocer las características de la práctica evaluativa que desarrollan los asesores de la licenciatura en esta universidad permitirá reflexionar en torno a la concepción que sobre evaluación existe, aspecto que podrá sustentar acciones de análisis y reflexión encaminadas a rescatar y reforzar aquellas prácticas que se consideren valiosas por su relevancia en el aspecto educativo.

Objetivo general

Las actividades realizadas en torno a esta investigación, tanto las que implicaron la revisión teórica así como el acercamiento al ámbito de la práctica escolar, se

dirigieron a cubrir el objetivo que guió esta empresa: Conocer las características de la práctica evaluativa de los asesores de la Licenciatura en Educación Plan 1994, de la modalidad semiescolarizada, en la Universidad Pedagógica de Durango.

Objetivos específicos

Para llegar a conocer y poder describir las prácticas evaluativas que se dan en este espacio educativo, es necesario tener en cuenta algunos aspectos que se consideran relevantes en la vida escolar, de ahí la necesidad de plantear el logro de los siguientes objetivos específicos:

Reconocer cómo es valorado el trabajo de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

Identificar la manera en que se establecen las normas para la entrega de trabajos que son sujetos de evaluación.

Percibir qué actitud asume el maestro al enfrentar las situaciones de evaluación.

Reconocer acciones evaluativas presentes al inicio de la clase.

Advertir las dificultades que enfrentan los alumnos para la realización de los trabajos escritos.

Especificar de qué manera se desarrolla el proceso evaluativo considerando el trabajo grupal.

Detectar si las decisiones evaluativas se encuentran determinadas por el desarrollo del curso o pueden ser puntualmente establecidas antes de su realización.

Interpretar la manera en que la actuación del maestro y de los alumnos en clase determinan las formas de evaluar.

Una vez definidos los fines que persigue el trabajo, en el siguiente capítulo se presenta la discusión conceptual de algunos elementos teóricos útiles a esta tarea.

CAPÍTULO 2

DESARROLLO CONCEPTUAL

Con el propósito de adentrarse en el manejo de la información relacionada con el tema que se investiga, se hace necesario realizar un recorrido acerca de los contenidos con los que directamente se vincula y conocer de cerca cómo éstos se han abordado por diversos autores, percibir cuáles son las semejanzas en su uso, detectar las diferencias y la razón de que se den algunas disparidades así como asentar cuál ha de ser la forma como en lo sucesivo se habrán de retomar.

La investigación sobre prácticas evaluativas no puede realizarse como campo aislado, sino que está enmarcada dentro de otros ámbitos estrechamente relacionados, cuestión que hace necesario navegar entre las diversas conceptualizaciones que se tienen sobre formación docente, currículum y evaluación.

Se consideran los anteriores conceptos por la estrecha relación que éstos tienen con las prácticas evaluativas. Desde su proceso de formación como futuro docente, el alumno estudia, percibe y vive diversas actividades relacionadas con las formas de evaluación.

De igual manera, las formas de evaluación que ha de aprender el docente en formación y que están previstas en el curriculum como parte de los contenidos de aprendizaje deciden, en cierto grado el ejercicio del acto evaluativo.

La formación docente, los modos de evaluación prescritos y/o vividos, además del concepto de evaluación asumido, llevan al docente a inclinarse por ciertas formas de evaluación.

Conceptos que enmarcan las prácticas evaluativas

Respecto a la formación docente, Reyes y Zúñiga (1995: 15) plantean una definición de formación inicial en los siguientes términos: “Entendemos como formación inicial de un maestro la preparación escolarizada que recibe antes de incorporarse al trabajo docente, misma que representa la base de todo el proceso formativo que habrá de vivir durante su ejercicio profesional.”

Así, la formación docente inicial es el proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo.

Por su parte, García y Addine (1996) advierten que la formación permanente se constituye como una alternativa para integrar la formación inicial y la formación continua.

Grybeck, Moreno y Peredo (1998), hacen una distinción de los diferentes términos que se relacionan en forma genérica con el aspecto de la formación de docentes, para lo cual plantean algunas definiciones:

Formación inicial: preparación profesional para la docencia (especializada en algún nivel o área educativa) con obtención de un título de licenciatura que avala el ejercicio de la misma.

Actualización: profundización y ampliación de la formación inicial incorporando nuevos elementos (disciplinares, metodológicos, tecnológicos, etc.) sin conducir necesariamente a la obtención de un grado académico.

Superación: profundización y ampliación de la formación inicial mediante programas de posgrado para profesionales de la educación (puede entenderse como una modalidad de la actualización)

Capacitación: formación para la docencia a profesores que la ejercen sin haberla tenido, puede conducir a la obtención de un grado académico.

Nivelación: complementación de la formación inicial a docentes que no obtuvieron el grado de licenciatura, para que lo obtengan.

Los términos definidos por Grybeck et al. (1998), son similares a los usados en España, pues la formación inicial es entendida como la titulación académica requerida para ejercer la docencia en los distintos niveles (Moreno, 1999).

La formación se concibe como un proceso sistemático, capaz de desarrollar las competencias que se requieren para ejercer la función docente.

La formación de profesores en ejercicio es considerada como el conjunto de actividades de formación a las que se dedican los enseñantes y los directores de los centros primarios y secundarios tras su titulación profesional inicial, esencial o exclusivamente con el objeto de mejorar sus conocimientos, sus competencias y sus actividades profesionales y el de poder asegurar así más eficazmente la educación de los chicos (OCDE–CERI, 1985).

Sin agotar el concepto de formación docente, y habiendo encontrado definiciones tan análogas, se puede afirmar que la formación docente está conformada por una etapa de carácter inicial y otra con rasgos permanentes.

Al igual que formación docente, el concepto de curriculum también ha sido ampliamente estudiado. Para Stenhouse (1987: 29), "curriculum es la tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica".

La flexibilidad que sobre el curriculum presenta Stenhouse (1987), también es considerada por García y Addine (1996: 2) cuando definen a éste:

Curriculum es un proyecto educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, los progresos de la ciencia y las necesidades de los estudiantes, lo que se traduce en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar.

Con tintes más rígidos se encuentran las definiciones localizadas en la Enciclopedia Encarta (1999), donde se asienta que curriculum en un sentido amplio es un curso de enseñanza y aprendizaje sistemáticamente organizado, mientras que de una forma restringida, es una secuencia de los temas de estudio en los distintos grados y niveles de enseñanza. Otras definiciones incluyen los programas de estudio de los profesores y alumnos. Por lo general, currículo significa los programas de estudio e instrucción.

Rué (1996) hace una presentación del currículum en tres concepciones:

- a) El currículum como estructura académica o plan de estudios, aquí se considera al currículum como una estructura que hay que elaborar para que sea aplicado en centros y clases.
- b) El currículum como contexto normativo de la interacción educativa, entendido como el conjunto de normas legales, culturales y contextuales, desde las legislativas hasta las impulsadas o inducidas por las orientaciones oficiales y el diseño de los materiales ofrecidos, que regulan de hecho la actuación de profesores y alumnos y sus intercambios.
- c) El currículum como experiencia educativa. Se considera al currículum como una experiencia, como las experiencias educativas que viven efectivamente los alumnos en un contexto escolar cualquiera.

Se advierte que la amplitud del concepto de curriculum presentada en la definición de Rué (1996), coincide con las concepciones de curriculum como producto, curriculum como práctica y curriculum como praxis realizada por Grundy (1994).

Grundy (1994), se refiere al curriculum como producto, cuando el profesor guiado por un *eidos* orientador, dispone de *tekné* (técnica) para ejercer una acción que le permita obtener un producto (alumno). Se requiere entonces, que el docente ejercite una habilidad para reproducirla en el ámbito de la clase.

A diferencia del interés técnico de la visión anterior, el curriculum como práctica se centra mucho más en el profesor y su acto, en vez de en el resultado de la acción. Bajo esta óptica, se genera una acción entre sujetos y no sobre objetos.

El currículum como praxis, compatible con el concepto como práctica procura la emancipación mediante la comprensión total del acto educativo a través de la acción y su reflexión.

Respecto al tema de la evaluación, aún cuando sus antecedentes no son muy recientes, sigue siendo un tema actual de debate; existe una gran cantidad de interpretaciones en cuanto a lo que es evaluación, diversificándose así mismo de una manera más extensa al ponerse en práctica por los maestros dentro del aula.

En este sentido, con respecto a la evaluación de aprendizajes se hace una recuperación de los conceptos que manejan diferentes autores.

Gimeno y Pérez (1992), ubican a la evaluación como práctica, al considerarla una actividad que se desarrolla siguiendo una serie de usos; cumple múltiples funciones, se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y es respuesta a determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada.

Consideran a la evaluación no sólo como el acto de comprobar el rendimiento o cualidades del alumno, sino como la fase final de un ciclo completo de actividad didáctica razonablemente planificado, desarrollado y analizado. La perciben como una fase de la enseñanza, en tanto que sirve para pensar y planificar la práctica didáctica.

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, de profesores, programas, etc., reciben la atención de quien evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (Gimeno y Pérez 1992: 338).

Para Salcedo (s. f.) evaluación es el proceso mediante el cual se delimita y describe un programa u objeto y se juzga su mérito o valor desde una visión integral, atendiendo a las necesidades, intereses y expectativas expresadas por las personas o grupos involucrados, y al contexto institucional, socio-cultural y político en que se realiza, con el propósito de orientar las decisiones que contribuyan a mejorar la calidad de la entidad evaluada, tanto en su aspecto intrínseco como extrínseco, y contribuir a su transformación y la de su entorno.

Casanova (1998: 70), registra como definición de evaluación:

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

En un concepto más o menos similar y que pudiera abarcar las diferentes funciones que la evaluación cumple en el campo educativo, esta misma autora (1998: 71) la define como:

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

Amorín et al. (1986), conciben la evaluación educativa como un proceso institucionalizado dinámico y sistemático que se ubica como parte integral de toda acción educativa, el cual no depende del criterio o la decisión de un maestro, sino de la constatación del grado en que se logran los objetivos educacionales propuestos para un curso, una asignatura, un grado, etc. Marca como pasos de la

evaluación educativa la medición, la comparación con un parámetro, el juicio de valor y la aplicación.

Los principales propósitos para los que se puede aplicar la evaluación son: la retroalimentación, la toma de decisiones y la información.

Sartre y Moreno (1988), señalan que la evaluación en el campo educativo ha pasado por un enriquecimiento del concepto en que es posible retomar algunas acepciones:

- a) Evaluar ha sido y es aún, de alguna manera, medir, contabilizar, dimensionar. Como fruto de la evaluación surge una puntuación obtenida a partir de unos parámetros o instrumentos de medida.
- b) Evaluar ha sido diagnosticar, determinar una situación, unas posibilidades o un potencial, detectar los puntos débiles y fuertes en un momento determinado del desarrollo.
- c) Evaluar es así mismo establecer una comparación, esta comparación se puede establecer entre individuos que se hallan en un mismo proceso, entre dos o más centros escolares de un mismo entorno, es posible también establecer una comparación diacrónica de un mismo individuo en momentos distintos de su trayectoria.
- d) Evaluar ha sido también valorar, es decir, emitir un juicio posterior al establecer una relación entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos.
- e) Finalmente se tiene la dimensión más rica de la evaluación: la mejora y optimización del proceso y los resultados obtenidos. Evaluar para orientar, guiar, favorecer; es el sentido más positivo de la evaluación.

De la Orden (en Salmerón, 1997: 16), define a la evaluación educativa como:

El proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante y fiable para describir cualquier faceta de la educación y formular un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio o patrón como base para la toma de decisiones respecto a dicha faceta.

Por su parte, Cooper (1995), considera a la evaluación como el proceso de obtención de información y del empleo de la misma para formar juicios que, a su vez, se usan para la toma de decisiones.

Gispert (1998), define a la evaluación como el proceso de valoración de la ejecución de una tarea en relación con los objetivos fijados. Como medición entiende la asignación de un valor numérico a un acontecimiento, y generalmente consta de la administración y la puntuación de ejercicios.

Martínez y Sánchez (1995), Contemplan como fines de la evaluación escolar el control del trabajo escolar, el diagnóstico, el fin correctivo, la investigación y la información.

Los campos y factores que abarca la evaluación escolar son la evaluación del condicionamiento (estructuras socioeconómicas y estructuras socioescolares) y la evaluación del funcionamiento del sistema educativo (en lo didáctico y lo organizativo).

Rodríguez (s. f.: párrafos 10 y 11), encuentra que evaluación se define como "acción y efecto de estimar, apreciar, calcular el valor de una cosa". Construye además su propia definición en los siguientes términos:

Desde otra perspectiva, menos académica pero más atinada desde el punto de vista del método y la finalidad, se puede considerar la evaluación como un proceso por el que se selecciona una realidad, se recoge una información

rigurosa sobre ella, se analiza y se valora sobre la base de unos criterios previamente establecidos, emitiendo un juicio sobre mérito y valor de esa realidad, informando de los resultados, a fin de poder tomar decisiones de mejora pertinentes.

Por su parte Dorta (s. f.) sostiene que la finalidad esencial de la evaluación es la mejora de la práctica educativa, externando que lo más importante no es evaluar, ni siquiera evaluar bien, sino poner la evaluación al servicio de la mejora.

Los campos de formación docente, curriculum y evaluación son muy amplios, de ellos se han rescatado algunas ideas sin llegar a entrelazarlas, ahora, en el siguiente apartado, se procede a hacer un acercamiento de estos conceptos al de prácticas evaluativas.

Análisis de los elementos presentes en el concepto de las prácticas evaluativas

Los conceptos de formación docente, curriculum y evaluación vienen a incidir en el ejercicio de la labor docente y en particular sobre las prácticas evaluativas.

Siendo la evaluación de aprendizajes parte inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentra que esta actividad está condicionada por la orientación que marca el curriculum; sin embargo, las prácticas evaluativas generalmente se ven matizadas por la influencia que ejercen múltiples factores.

Uno de ellos puede ser la formación que recibió el docente, estableciendo la reproducción de prácticas evaluativas que sus respectivos profesores ejercieron sobre él como estudiante.

El enfoque al que responde el currículum que está siendo operado, es otro determinante en la constitución de las prácticas evaluativas. Un currículum ejercido como producto tendrá fuertes inclinaciones para verificar los resultados; en cambio, el currículum como proceso tenderá a valorar el proceso metodológico de la enseñanza, el empleo de recursos y la interacción entre el profesor y alumno; mientras que el currículum como praxis estará orientado a evaluar la formación del alumno a partir del desarrollo de sus capacidades de análisis, crítica y transformación.

El compromiso institucional es también parte decisiva en el comportamiento del docente al ejercer las prácticas evaluativas, al apegarse a la normatividad establecida por el centro de trabajo o actuar bajo la influencia de la ideología establecida por el sistema educativo.

Sánchez (1995: 1121), define el término práctica como: "actuación operativa sobre la realidad", de la que se puede partir para considerar como práctica evaluativa no lo que el maestro debe realizar con relación a la evaluación sino lo que realmente hace y cómo lo hace con referencia a la aplicación de ésta. Guiado por esta idea, es necesario recurrir al concepto de evaluación enunciado por diferentes autores para construir el concepto de prácticas evaluativas.

Los conocimientos que sobre evaluación se tengan y se intenten ejercer, son tal vez los que mayormente contribuyen a orientar las prácticas evaluativas del docente. Así, bajo el concepto que Gimeno y Pérez (1992) enuncian, las prácticas evaluativas las conformarían el conjunto de actividades que para usos y fines múltiples el docente pretende; sustentadas estas acciones en ideas personales determinadas a la vez por condicionamientos institucionales. Es decir las prácticas evaluativas se ejercerían bajo la influencia de factores personales y sociales.

De acuerdo con los autores citados en el párrafo anterior, las prácticas evaluativas pueden ser ejecutadas en diversos momentos respondiendo al interés y finalidad

tanto del maestro como del centro educativo. Por su dimensión las prácticas evaluativas pueden ejercerse directas al reconocimiento de las características de un alumno, de un grupo de ellos, de los profesores, de los programas, de los centros o del mismo sistema educativo.

Si se reconsidera el concepto de evaluación de Salcedo (s. f.), las prácticas evaluativas serían todas aquellas actividades encaminadas a verificar el impacto de un programa de acuerdo a las necesidades, intereses y expectativas de los grupos involucrados, el contexto institucional, sociocultural y político.

En consonancia con el concepto de evaluación de Casanova (1998), las acciones dirigidas a la obtención de información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje a través de un seguimiento sistemático y riguroso que permita conocer la situación, hacer juicios y proseguir la mejora de la actividad, constituirían las prácticas evaluativas. Los conceptos que sobre evaluación manejan De la Orden (en Salmerón, 1997) y Cooper (1995), también refuerzan este aspecto.

Un concepto más amplio sobre prácticas evaluativas puede rescatarse de las aportaciones que sobre evaluación hacen Martínez y Sánchez (1995). Las prácticas evaluativas son todas aquellas actividades que el maestro ejecuta con el fin de obtener el control del trabajo escolar, o bien diagnosticar la situación en que se darán los procesos de enseñanza aprendizaje; incluso también comprende aquellas actividades emprendidas con fines correctivos, de investigación o información.

Con sustento en lo escrito por Martínez y Sánchez (1995), es posible afirmar que las prácticas evaluativas no sólo son ejecutadas por el docente, sino que al rebasar el ámbito didáctico y organizativo de la clase, se puede hacer una valoración de las estructuras socioeconómicas y socioescolares a través de prácticas evaluativas implementadas por otros agentes.

Rodríguez (s. f.) y Dorta (s. f.) proporcionan elementos para conceptualizar a las prácticas evaluativas como todas aquellas acciones efectuadas por el profesor encaminadas a valorar la realidad educativa para permitirse tomar decisiones de mejoras pertinentes.

Si nos remitimos al concepto de evaluación de Amorín et al. (1986), las prácticas evaluativas son acciones ajenas al ideario y formación del docente en tanto que éstas son orientadas por la normatividad institucional.

En su concepto sobre evaluación Sartre y Moreno (1988), señalan cuatro etapas por las que la evaluación ha pasado para llegar a un concepto de mayor enriquecimiento. Esta forma de definir la evaluación hace suponer que las prácticas evaluativas ejercidas por el profesor tienden a perfeccionarse influenciadas por la concepción que sobre evaluación por el momento se tenga.

Generalmente las prácticas evaluativas se ejercen con cierta finalidad, amparadas siempre por la legalidad que la norma institucional les otorga, procurando ejercerse con la mayor precisión a través de estrategias realmente operables. Lo anterior coincide con la definición que hiciera *El Joint Committee on Standards For Educational Evaluation* (Gispert, 1999) al definir los cuatro criterios de calidad de la educación: la utilidad, la factibilidad, la legitimidad y la precisión.

Las prácticas evaluativas pueden verse influenciadas desde dos vertientes: (a) una interna con la finalidad de comprobar la validez de las estrategias didácticas y ayudar en el autoaprendizaje y (b) otra externa con una función de notificación y certificación social, como lo asienta Delval (1996) en su concepto de evaluación.

Las prácticas evaluativas, de acuerdo con Angulo, Contreras y Santos (1991), no se presentan como una actividad neutral, pues legitiman ciertas políticas educativas y desacreditan otras, pudiendo llegar a convertirse en uno de los mecanismos más poderosos de control social y educativo.

En las prácticas evaluativas se detectan tres grupos: las que se refieren a indagar las funciones de la evaluación, las que contemplan los aspectos metodológicos de la evaluación y aquellas que buscan la recopilación de información para la toma de decisiones. Desde la primera perspectiva las prácticas evaluativas son un proceso de reflexión sistemático, orientado sobre todo a la mejora de la calidad de las acciones de los sujetos, de las intervenciones de los profesionales, del funcionamiento institucional y de los sistemas ligados a la actividad educativa.

Existen tres tipos de criterios asequibles para realizar la evaluación de la enseñanza: (a) la evaluación de la enseñanza con base en los resultados del aprendizaje. Esta concepción está muy asociada al uso de la tecnología educativa, limitando la comprensión en toda su profundidad y complejidad. Este reduccionismo tecnológico ofrece una visión determinista y preconcebida de los resultados finales (b) evaluación de la enseñanza sobre la base de la conducta docente y (c) evaluación de la enseñanza basada en la conducta del alumno.

Según las aportaciones de Valenti y Varela (s. f.) las prácticas evaluativas pueden estar condicionadas por diferentes estructuras que dictan las formas y fines de la evaluación: (a) evaluación extra-gubernamental, que generalmente ha dado como resultado el establecimiento de un sistema nacional de evaluación de corte profesional y privado, como es el sistema de acreditación norteamericano; (b) la evaluación por iniciativa gubernamental, que en muchos casos también ha generado un sistema nacional de evaluación y que en los últimos años se ha asociado muy estrechamente a decisiones en materia de financiamiento; y (c) la evaluación individual, que depende de la promoción de las instituciones y que suele obedecer al interés de las mismas por conocer su situación, para adoptar medidas correctivas y tener información confiable para publicitar sus logros.

Cuando se habla de una evaluación nomotética, las prácticas evaluativas tienen dos acepciones: (a) normativa, que supone la valoración del sujeto en función del grupo en que se haya integrado y (b) evaluación criterial que propone la fijación de

criterios externos bien formulados, concretos y claros en intento de corregir el fallo que plantea la evaluación formativa.

Además las prácticas evaluativas están influenciadas por tintes cualitativos y cuantitativos, generalmente con preponderancia de uno sobre el otro.

Por los agentes interventores en las prácticas evaluativas, éstas pueden denominarse: (a) autoevaluación, cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones; (b) coevaluación, cuando la evaluación es mutua, conjunta, de un trabajo o actividad realizado entre varios individuos y (c) heteroevaluación, que consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra (es la que virtualmente lleva a cabo el profesor sobre sus alumnos).

Diferentes concepciones de prácticas evaluativas

Las prácticas evaluativas suponen como objetivo principal la consecución de la evaluación; sin embargo, ésta adquiere diferentes variantes que van desde el logro de la calificación hasta la reorientación de los procesos de enseñanza. Basta para ello analizar los conceptos que sobre evaluación emiten algunos teóricos:

- a) Sartre y Moreno (1988) definen la evaluación no sólo como el acto de calificar, puntuar o catalogar, sino también un proceso de diagnóstico y mejora u optimización, de acuerdo con las posibilidades de una situación determinada. Hacen mención a las diversas acepciones y dimensiones que reflejan el sucesivo enriquecimiento del concepto de evaluar: (a) evaluar ha sido de alguna manera medir, contabilizar y dimensionar; (b) posteriormente evaluar ha sido diagnosticar; (c) evaluar ha sido comparar; (d) evaluar también se refiere a valorar o enjuiciar y (e) la evaluación finalmente adquiere una dimensión más

rica: la mejora y optimización del proceso y los resultados obtenidos. Evaluar para orientar, guiar, favorecer.

- b) Angulo et al. (1991) definen a la evaluación educativa como la formulación de un juicio. Plantean que el juicio que se emite en una evaluación es más en función de una autoridad y responsabilidad administrativa confundiendo autoridad, jerarquía y responsabilidad.
- c) Ballester (1995), al hacer uso del término de evaluación lo hace de manera indistinta con la emisión de un juicio, emitido tanto por los alumnos como por el maestro con el fin de contribuir a mejorar el aprendizaje.
- d) Para Fernández (1996), según el momento en que se produzca la evaluación, ésta tendrá diversas funciones y modalidades. Hace uso de los conceptos de evaluación inicial, evaluación durante y evaluación final.
- e) Hernández (1998) define a la evaluación como un automonitoreo sistemático de la acción educativa del gobierno.
- f) Palacios (1997), al referirse a evaluación hace uso de conceptos como evaluación tradicional, evaluación alternativa, formativa y sumativa.
- g) Mateo, Escudero, Miguel, Mora y Rodríguez (1996) en sus estudios buscan separar la función evaluadora, del control y regulación que como función del estado persigue el mantenimiento de la organización a través de la equilibración entre la norma y la realización individual.
- h) En algunas investigaciones medición y evaluación son usados como términos indistintos aunque en la realidad constituyen dos prácticas perfectamente diferenciadas.

- i) Evaluación y valoración se han venido usando equívocamente como conceptos similares (Soriano, 1998; Rodríguez, s. f.), pues mientras la valoración es un juicio meramente subjetivo, la evaluación es una actividad sistemática de reflexión, que conduce a juicios fundamentados en datos e informaciones objetivadas.

- j) Control y evaluación son usados indistintamente en trabajos de investigación como el de Mateo et al. (1996), creándose cierta confusión debido a que ambos procesos utilizan información similar. No obstante la evaluación se encuentra implícita en el proceso educativo, es crítica y supone ofrecer visiones no simplificadas de la realidad, posibilitando la interpretación de los hechos; por el contrario el control es una prerrogativa y una obligación de la sociedad, responsable subsidiaria de la regulación de la acción educativa, que ejerce a través del poder político.

- k) Los términos de evaluación sumativa y formativa usados inicialmente por Scriven en el campo del desarrollo del curriculum para apreciar el producto final del programa y mejorar el mismo cuando está en el periodo de desarrollo fueron retomados posteriormente por Bloom, Hastings y Madaus para aplicarlos a la evaluación del aprendizaje, Amorín et al. (1986) agregan a éstos la evaluación diagnóstica. La evaluación formativa tiene como mérito procurar modificar y mejorar el diseño y su valor está en intentar adecuarse respecto al contexto espacio temporal y práctico. La evaluación sumativa tiene su mérito en la justificación y certificación y su valor radica en la entrega de certificado, la selección y clasificación de sujetos. Por su parte la evaluación diagnóstica presenta las bases en que habrá de sustentarse y desde la que habrá de partir el quehacer docente.

- l) Choppin (1989) establece una diferencia entre medida, valoración y evaluación. La primera rara vez se aplica por utilidad propia, puede formar parte de una valoración o evaluación, considerándose más como un

procedimiento de investigación básico. La valoración en cambio, debería reservarse para aplicarlo a personas, la valoración está basada en la síntesis informal de una gran variedad de pruebas, y aunque, con frecuencia, incluyen resultados de test, rara vez tienen algo en común con mediciones científicas. Para el autor, es preferible aplicar el término evaluación a entidades abstractas como programas, currícula y variables organizativas. Debido a que la valoración se puede caracterizar por una actividad rutinaria en la que muchos educadores se verán involucrados, la evaluación es una actividad dirigida principalmente a personas que se ocupan de la investigación y el desarrollo.

Ámbitos en que se dan las prácticas evaluativas

Los ámbitos en que se realizan las prácticas evaluativas son diversos.

- a) En la evaluación del sistema educativo las prácticas evaluativas son concebidas en un sentido amplio y no tienen como único objetivo la oferta educativa y los métodos de enseñanza, sino también la financiación, la gestión, la orientación general y la consecución de objetivos a largo plazo. En este ámbito las prácticas evaluativas están dirigidas a evaluar la exigencia social, los procesos de reforma educativa, la descentralización, la calidad educativa, las aportaciones de la evaluación a las mejoras del sistema y la evaluación internacional y sistema de indicadores.
- b) Las prácticas evaluativas en la evaluación de programas, consideran sus efectos y contenido. Se hace una evaluación del programa como modelo y como método a través de una evaluación tanto interna como externa.

- c) Dentro de las acciones emprendidas para la evaluación de centros educativos, la escuela constituye la unidad funcional donde interaccionan todos los elementos que operan en el sistema, valorando las variables de organización, estructura y proceso para procurar el encuentro con las escuelas eficaces. Contexto, infraestructura, estructura, función, clima institucional y resultados son dimensiones evaluativas del centro educativo.

- d) Las prácticas evaluativas encaminadas a la evaluación del profesorado constituyen uno de los principales ejes sobre los que gravita la calidad de la enseñanza; el contexto, las condiciones, el desarrollo y dedicación en los procesos de enseñanza y los indicadores relativos a los resultados e impactos son las variables a evaluar.

- e) La evaluación del alumnado o evaluación de aprendizajes, es el ámbito en el que se procura a través de diversas acciones la valoración e impacto del proceso de enseñanza en resultados efectivos.

Sánchez (1988), propone cuatro sectores en los que se pueden dar las prácticas evaluativas: (a) ecológico, al relacionar el nivel cognitivo con las condiciones ambientales, con el objetivo de llegar a producir el ambiente que permita un mejor desarrollo del individuo; (b) neurofisiológico, recurre a pruebas clínicas para fijar la maduración alcanzada por el organismo; (c) transaccional, considera que el niño cambia al ambiente a la vez que éste lo cambia a él, estableciendo un determinismo recíproco y continuo y (d) Procesamiento de la información, estableciendo el modo como se perciben los estímulos externos y las relaciones que determinan las respuestas al mismo.

Las prácticas evaluativas en ocasiones se convierten en factor determinante de fenómenos que se suscitan dentro y durante el proceso enseñanza aprendizaje. Al respecto, Ballester (1995) sostiene que las prácticas evaluativas determinan una serie de conductas tanto en los alumnos como en el maestro.

Con este mismo criterio, Soriano (1998) define a la evaluación como una actividad valorativa e investigadora y elemento clave para orientar las decisiones curriculares, definir los problemas educativos, acometer actuaciones concretas y emprender procesos de investigación didáctica.

De igual manera, Villa y Tapia (1997) proponen el proceso de evaluación como un factor determinante del grado de motivación del alumno.

Estudiante (1996), en su investigación considera que los procesos de evaluación anteceden al reconocimiento de las determinaciones sociales, y a la vez éstas afectan a la evaluación.

Las prácticas evaluativas no sólo se presentan como determinate sino que a veces algunos autores las consideran consecuente de otros factores interventores también en las actividades de evaluación. Al respecto, Mateo et al. (1996) definen que los procesos de evaluación se ven ampliamente determinados tanto por la función docente como por la función directiva, proponiendo que es necesario ampliar la función directiva por su incidencia en el desarrollo y mejora del sistema escolar.

Con una idea similar, Vázquez (1997), al hacer una evaluación de la formación de maestros, establece que ésta depende directamente de las políticas que permean a las escuelas normales.

Así mismo Villa y Tapia (1997), en su estudio sobre evaluación, consideran que a las prácticas evaluativas les anteceden una serie de acciones por parte del profesor para manipular las calificaciones.

Concepto de prácticas evaluativas

Luego de concluir el análisis sobre las concepciones manifiestas referentes a prácticas evaluativas, se intenta esbozar un concepto que resulte menos abstracto: las prácticas evaluativas se entenderán como el conjunto de actividades que el maestro realiza al promover acuerdos, establecer reglas, aplicación de instrumentos y todas aquellas acciones que tengan la intención de valorar el desempeño del alumno frente a las actividades del proceso de aprendizaje.

En esta forma las prácticas evaluativas comprenderán también la acción que un sujeto realiza conforme a un plan estructurado en el que se contempla una evaluación intencionada de alcance de objetivos y metas, a la vez que se manifiesta el propósito de reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, el análisis de las prácticas evaluativas nos remite a considerar los instrumentos que se utilizan, las formas y fines con que se aplica la evaluación.

Una vez señalados los conceptos que enmarcan las prácticas evaluativas y las diferentes concepciones que de éstas se tienen, así como los ámbitos de su ejercicio, se rescatan algunas ideas a manera de conclusiones para dar cierre al presente capítulo:

La formación docente, tanto inicial como continua contribuye sobre la forma, usos y fines en que se ejercen las prácticas evaluativas.

El paradigma sobre el cual se elabora el curriculum define los mecanismos de evaluación. En el programa se fijan los objetivos a la vez que se establecen los mecanismos de evaluación; por tanto un curriculum como producto sustentará prácticas evaluativas diferentes a las contenidas en un curriculum como proceso.

La concepción teórica que se tenga sobre evaluación también definirá las prácticas evaluativas a emplear del docente.

El compromiso que el profesor adquiere con la normatividad institucional determina en parte las prácticas evaluativas a emplear. Otro determinante son las ideas, pensamientos, formas de trabajo y rasgos particulares del profesor.

Las prácticas evaluativas cumplen diversas funciones, valoradas algunas de éstas como positivas y otras como negativas. Entre las primeras está la de diagnosticar el estado real en qué y con qué se efectuará el proceso de aprendizaje, apuntar trabajos de investigación, verificar el cumplimiento de expectativas, analizar el impacto de la acción educativa, auxiliar en la toma de decisiones y mejorar la calidad educativa.

Entre las funciones negativas está el uso de las prácticas evaluativas para ejercer la coerción, el condicionamiento, el poder y a veces el control sobre los alumnos.

Las prácticas evaluativas son un proceso riguroso y sistemático pero no por sí mismas, sino que son fracción de un proceso más amplio de enseñanza-aprendizaje.

Las prácticas evaluativas pueden ejercitarse de manera continua o llevarse a cabo en momentos predefinidos, cuestión que da a la evaluación diferentes tipos. Las prácticas evaluativas aunque pretenden, carecen de neutralidad, pues están determinadas por la subjetividad y afectividad de la gente que ejecuta la evaluación.

Las prácticas evaluativas no son propias del ámbito áulico, sino que éstas pueden adquirir forma en campos más amplios como evaluación del profesorado, evaluación de centros educativos, del curriculum y del mismo sistema educativo.

Las actividades encaminadas a realizar la evaluación regularmente no consiguen tal objetivo y se desvirtúan en la emisión de juicios, en la asignación de calificación, en una sofisticada medición, en una simple valoración, en la ejecución de control o en una condicionada acreditación.

Las prácticas evaluativas de acuerdo con su funcionalidad, normotipo, temporalización, participación de sus agentes entre otros indicadores pueden desencadenar en una tipología de evaluación .

Finalmente las prácticas evaluativas no son procesos aislados, sino que están íntimamente relacionados con otros elementos interventores en los quehaceres docentes que hacen de éstas a veces factores determinantes, en ocasiones factor consecuente.

Cuando se habla de evaluación es frecuente que el maestro asocie esta acción en forma particular con algunos aspectos como medición, valoración, apreciación, sin considerar que éstos son sólo parte de este proceso.

Es frecuente así mismo que la evaluación sea aplicada con fines de acreditación, promoción o certificación exclusivamente, sin considerar que tal vez su función más importante por los beneficios que reporta para el aprendizaje de los alumnos sea la de valorar las condiciones en que se da el proceso enseñanza aprendizaje, es decir una evaluación formativa que permita reorientar cuando sea necesario las acciones educativas así como planificar la retroalimentación necesaria para el logro de los objetivos planteados.

A partir de que los maestros han enfrentado la evaluación desde diferentes perspectivas, han interpretado a partir de su formación los lineamientos que sobre evaluación se le ha hecho llegar, han probado mecanismos a partir de su creatividad, e incluso han reproducido esquemas que les ha tocado vivir, se vive una diversidad de formas de aplicar la evaluación que es interesante analizar.

El curriculum ha presentado diferentes concepciones que se pueden resumir en dos tendencias, una que lo considera como la constitución de un plan, cerrado y acabado en que se plasman los objetivos, propósitos y actividades que se pondrán en práctica en el proceso enseñanza aprendizaje y la otra que ve en el curriculum la oportunidad de ir construyendo en el proceso los elementos que han de intervenir en el proceso enseñanza aprendizaje, realizando un análisis crítico de cada uno de los elementos que se consideren pertinentes.

Las prácticas evaluativas en coincidencia con Martínez y Sánchez (1995) y Salcedo (s. f.), son concebidas como las acciones dirigidas a la obtención de información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje a través de un seguimiento sistemático y riguroso que permita conocer la situación, hacer juicios y proseguir la mejora de la actividad. Tales prácticas emergen de un compromiso institucional y de un ideario individual (situación que difícilmente las presenta como neutrales) para cumplir diversas funciones en diferentes momentos encaminadas a mejorar la calidad educativa.

Luego de rescatar algunas ideas centrales de la discusión conceptual, en el siguiente apartado se expone el proceso metodológico seguido en las diferentes etapas de este trabajo de investigación.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

Método, técnica y procedimientos

Cuando se emprende una tarea, gran parte del logro de los objetivos depende de la utilización de una metodología adecuada, que permita determinar el cómo y el cuándo realizar determinadas actividades, que posibilite seguir estrategias o procedimientos viables considerando la naturaleza de la actividad que se realiza.

En este trabajo, la naturaleza misma del objeto de estudio planteó desde el inicio la necesidad de elegir una metodología que hiciera posible tener un acercamiento profundo al campo en que se dan las relaciones maestro-alumnos como actores en el proceso educativo, relaciones que están permeadas de actos de enjuiciamiento que determinan acciones de carácter evaluativo y que permiten al maestro lo mismo que a los alumnos entrar en una dinámica de toma de decisiones que les llevan a buscar las mejores alternativas dentro del proceso de aprendizaje.

Goetz y LeCompte (1988) utilizan el término *investigación etnográfica* como una denominación condensada referente a las investigaciones conocidas como etnografía, investigación cualitativa, estudio de casos, investigación de campo o

investigación antropológica, considerándola como una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales, recreando para el lector las creencias, prácticas, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas.

Con el propósito de tener el acercamiento necesario a la fuente de información, se eligió como alternativa metodológica el estudio de casos en la modalidad transversal de tipo descriptivo, con el entendido de que de ninguna manera es la pretensión del estudio lograr una generalización de los hallazgos encontrados, sino que la intención es conocer de cerca, cómo se encuentran presentes las prácticas evaluativas como factor integrante del proceso educativo.

Para Gimeno y Pérez (1992), adentrarse en un estudio de casos significa que el investigador se sumerja en un proceso permanente de indagación, reflexión y contraste, que le permita captar los significados latentes de los acontecimientos observados, identificando las características del contexto físico y psicosocial del aula o de la escuela y establecer las relaciones conflictivas, difusas y cambiantes entre el contexto y los individuos ya que los acontecimientos sólo pueden ser interpretados completamente dentro del contexto que les confiere significación.

Como dicen Goetz y LeCompte (1988: 69), en forma particular "el estudio de casos se considera útil para realizar un análisis intensivo y profundo de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos" reconociendo de esta manera el valor de este modelo cuando se requiere trabar conocimiento con un aspecto determinado.

Con el propósito de recuperar la información necesaria para poder llegar a conocer el cómo se dan en la práctica los aspectos relacionados con la evaluación, se eligió, como técnica para la obtención de datos, la observación.

Diversos autores han abordado la observación como técnica para la recuperación de información directamente del espacio en que se encuentra el objeto de estudio,

y de acuerdo a la posición que adopte el observador, la han concebido como: participante y no participante (Mayntz, Holm y Hübner 1980: 118); ordinaria y participante (Rojas, 1981: 127).

Para Rojas (1981), la observación ordinaria es aquella que permite al observador realizar un acercamiento previo para delimitar y reconocer el área de estudio, desde una posición exterior al grupo pero sin participar de los sucesos de su vida. Mientras que por observación participante reconoce a aquella en que el observador actúa dentro del grupo, sometiéndose a las reglas formales e informales del grupo social en que se inserta, a partir de la cual se puede obtener información acerca de las expectativas de la gente, conductas y actitudes respecto a determinados estímulos, situaciones que los llevan a actuar de cierta manera, formas de resolver algunas problemáticas, situación que sólo es posible cuando el investigador se desenvuelve con naturalidad dentro del ámbito de estudio.

El acceso al campo de estudio

Entrar al trabajo de campo como parte del proceso de investigación implicó realizar las siguientes actividades: (a) un proceso intensivo de observación participante, teniendo como marco el aula escolar, centrándose la atención en los diferentes aspectos que suceden en su interior como producto de las relaciones entre profesor y alumnos, y entre alumnos; (b) Un registro extenso de los incidentes que se dieron en este escenario, tomando nota de las diferentes acciones realizadas. Así mismo, se tomaron en cuenta otros elementos como tiempos, temas tratados, acuerdos, así como expresiones y pautas de interacción de los actores; (c) Con posterioridad, el mismo día en que fue realizada cada observación, se inició un proceso que permitió hacer el manejo de la información obtenida realizando primeramente la transcripción y registro ampliado de los

datos. Una vez recuperada, sistematizada y depurada la información, se procedió a su análisis, ello implicó establecer un enlace entre los elementos teóricos recuperados en la discusión conceptual y los hechos observados.

En la presentación de los resultados se hizo uso de fragmentos de las conversaciones. Al realizar la exposición de los acontecimientos se buscó ser cuidadoso de la interpretación y del significado que se dio a las acciones y sucesos observados; en todo momento se buscó ajustar este procedimiento, respetando el punto de vista de los actores.

Para hacer la elección del grupo en el cual se realizaría la investigación, se tomó como criterio que estuviera laborando dentro de los espacios de la institución, ya que en ese tiempo algunos grupos estaban siendo atendidos en espacios educativos correspondientes a otros centros escolares; así mismo se buscó que fuera un grupo que laborara en fin de semana, situación que de alguna manera me permitiría combinar la labor de observación con las actividades propias de la maestría. Con base en estos criterios se seleccionó el grupo de tercer semestre sección "C", en el cual realicé un primer acercamiento a finales del semestre, cuestión que hizo posible que pudiera introducirme gradualmente en el ambiente grupal. Lograda esta identificación, me facilitó realizar el proceso de observación sin tensiones durante el cuarto semestre, el que se desarrolló del 12 de febrero al 24 de junio del año 2000.

Las sesiones de observación se realizaron por lo general los sábados por la mañana, con excepción de una de las asignaturas en que se programó, en forma extraordinaria, su realización durante algunas semanas los miércoles por la tarde. La duración de las sesiones de clase fue de aproximadamente 1 hora con 30 minutos, marcándose un receso de 20 minutos entre la 2a y 3a sesión.

Una de las acciones previas a la inserción al campo y de gran importancia dentro del aspecto formal, fue el hecho de tramitar ante las autoridades educativas

correspondientes, la autorización para efectuar el proceso de observación, para lo cual fue necesario entrevistar al Coordinador de Docencia en la Universidad, a quien se le hizo solicitud por escrito para poder tener acceso a uno de los grupos (ver anexo 1). De esta instancia se obtuvo, así mismo, la autorización también por escrito (ver anexo 2), no sin antes recomendar que se entrevistara con cada uno de los asesores para obtener de ellos su consentimiento para ingresar al aula, acción que se realizó, obteniéndose una respuesta favorable, lo que permitió poder acceder al grupo sin ningún tipo de dificultad.

Ya en el interior del aula, uno de los maestros me presentó ante los alumnos, explicando que me integraría al mismo en calidad de observador, con el propósito de recabar información de apoyo a una investigación, lo que de alguna manera satisfizo la curiosidad inicial producida por mi presencia en el aula.

Aun cuando durante el proceso de recopilación de la información, la situación procuró ser discreta, no se logró pasar inadvertido debido a que el trabajo fue de carácter manifiesto y no encubierto; se participó en un proceso comunicativo y de interacción con el grupo, a la vez que se notificó a los informantes sobre los resultados obtenidos.

A partir de ahí, poco a poco fui integrándome al grupo, llegando los alumnos a considerarme casi como a cualquier otro compañero: se me invitó a convivencias del grupo y en algunos de los trabajos solicitaron mi integración a los equipos para participar en las actividades.

El campo de estudio

Con la finalidad de ubicar al lector en cuestiones relacionadas con la creación de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD); y por ser en esta institución el espacio en el cual se realizó la investigación, se incluye este apartado en el que se hace una breve exposición de las condiciones que le dieron origen, centrando la atención en cuanto a su ubicación y algunos otros aspectos relevantes, se considera necesario para cumplir con este propósito, partir de los factores que propiciaron la creación y expansión de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

A partir de los planteamientos hechos por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), durante la campaña del Lic. José López Portillo como candidato a la Presidencia de la República a finales de 1975, en que se pugnaba por la creación de una institución que incidiera en la profesionalización del Magisterio Nacional, el 25 de agosto de 1978, el Gobierno de la República decreta la creación de la UPN, como una alternativa para mejorar la calidad de la educación.

En el lapso del planteamiento y la publicación del decreto de creación de la UPN se da un proceso de intensas negociaciones entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el SNTE, donde cada una de estos actores trata de hacer prevalecer su criterio en cuanto al proyecto de universidad que cada uno de ellos concebía: mientras que la SEP concebía a la Universidad Pedagógica como una institución de excelencia académica, pequeña, selectiva, con una estructura orgánica sencilla, limitada a las necesidades administrativas, atendida por docentes con formación universitaria, preferentemente con antecedentes normalistas, que atendiera tanto a profesores como a bachilleres y que implementara una metodología moderna y novedosa en la enseñanza, que iniciara funciones con un presupuesto reducido y que funcionara en forma diferente de las escuelas normales, el SNTE pretendía una universidad pedagógica de carácter

masivo, grande, con extensiones en toda la república, con una estructura orgánica compleja, atendida originalmente por docentes de formación normalista y posteriormente por sus egresados, que atendiera exclusivamente a profesores normalistas, con una metodología tradicional concebida desde la perspectiva del normalismo, que tuviera un presupuesto cuantioso y que funcionara como una instancia más del Sistema de Educación Normal.

En el mes de noviembre de 1978, la rectoría de la UPN da a conocer los lineamientos generales de los programas a partir de los cuales se iniciarían los cursos, iniciando actividades académicas el 12 de marzo de 1979, en la Unidad Ajusco en el Distrito Federal.

A propuesta del SNTE se establece también el Sistema de Educación a Distancia (SEAD), extendiendo sus servicios educativos a los estados, quedando integrada dentro de este sistema la unidad SEAD de Durango, Dgo.

El compromiso de las Unidades SEAD, era atender a los estudiantes de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria Plan 1975 (LEPEP'75), los cuales venía acogiendo la Dirección de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, acción con la que se establece la aceptación del crecimiento de la UPN por parte de la SEP.

En el mes de noviembre de 1979 inicia sus actividades la Unidad SEAD en Durango, Dgo., operando en el edificio que se encuentra ubicado en Pino Suárez y Zarco, utilizando así mismo para la realización de los cursos intensivos, aulas de la escuela No. 4 "José Ramón Valdez" .

A principios de 1980 cambia su ubicación al edificio que se encuentra en Francisco de Ibarra y Fray Jerónimo de Mendoza, siendo hasta 1982 cuando pasa a ocupar el edificio propio, que se encuentra en la Av. 16 de Septiembre No. 132

de la Col. Silvestre Dorador, el que fue construido a través de las gestiones de las Secciones 12 y 44 del SNTE.

Es con la implementación de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria Plan 1985 (LEPEP-85), cuando las Unidades SEAD se transforman en Unidades UPN, correspondiéndole a Ajusco la rectoría académica y administrativa de 75 unidades distribuidas en diferentes ciudades de la República Mexicana.

Es en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado el 18 de mayo de 1992 por el Presidente de la República, el Secretario de Educación Pública, el Secretario General del SNTE y los Gobernadores de los Estados en que se establece la transferencia de las Unidades UPN a los Gobiernos de los Estados.

Con fecha 29 de abril de 1997 el C. Lic. Maximiliano Silerio Esparza en su carácter de Gobernador Constitucional del Estado de Durango expide el Decreto (Publicado en el diario Oficial del Gobierno del Estado de Durango el día 3 de julio de 1997) que crea La Universidad Pedagógica de Durango, como un organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio que se integra al Sistema Estatal de Educación (SECyD, 1999).

Sujetos de la investigación

Todo proceso de observación requiere de quien la realiza, centrar su foco de atención en determinados elementos, considerados como fuente para la obtención de información, los que serán abordados como unidades de análisis, de donde partirá la construcción del esquema que el investigador estructure para conocer o explicar una realidad.

Las dimensiones de estudio se refieren fundamentalmente a la actuación que el docente desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje, razón por la cual el interés se centró en observar en forma primordial la actuación de los asesores que coordinaron los cursos correspondientes al cuarto semestre del grupo de la sección "C" durante el periodo de febrero a julio de 2000.

Es oportuno hacer notar que la función pedagógica dentro del campo de estudio fue realizada en este grupo de estudiantes por un conjunto de cuatro asesores; profesionales que cuentan con una amplia experiencia en el desempeño de actividades docentes tanto en el nivel de educación básica como de educación superior, en este caso dentro de la UPD.

Los asesores, dentro de su trayectoria académica, cuentan con el antecedente de preparación en normal básica, con licenciatura en la Universidad Pedagógica o normal superior y estudios de maestría, situación que les permite conocer con profundidad los intereses, las inquietudes y expectativas de los alumnos que cursan esta licenciatura.

La conformación del grupo de asesores observados fue de 3 hombres y 1 mujer, con una edad que oscila entre los 35 y los 45 años aproximadamente. Sus estudios de posgrado los hicieron en las áreas de lengua y literatura, historia y educación. Además de realizar funciones pedagógicas en la universidad, tienen antecedentes laborales en los niveles educativos de educación preescolar, primaria o secundaria.

Sin embargo, la actuación del docente no puede ser considerada de forma aislada, en tanto que se presenta dentro de un espacio de constante interacción, por lo que en el proceso de observación se incluyó también el conjunto de manifestaciones que por parte de los alumnos se presentó.

Es importante señalar que el grupo en el que se desarrolló el proceso de observación estuvo conformado por 20 alumnos; profesores que laboran en diferentes centros de trabajo ubicados en distintas colonias de la localidad, lo mismo que en algunas poblaciones al interior del estado, desde las cuales se trasladan empleando para ello tiempos que van de 1 a 2 horas.

Los integrantes de este grupo son maestros que se desempeñan en diversas funciones dentro del sector educativo, en actividades como: jefatura de sector, maestros frente a grupo o bien como miembros de comisiones técnico-pedagógicas.

El grupo de alumnos en el que se efectuó la observación estuvo conformado por 8 mujeres y 12 hombres de los cuales 18 son maestros de educación primaria, 1 maestra de preescolar y 1 maestra en educación para adultos. Una parte de ellos pertenece al Subsistema Federalizado, y otra al Subsistema Estatal, todos adscritos a lo que ahora es la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Durango.

La recolección de la información

Con la entrada al campo, el observador tiene la oportunidad de captar una gran diversidad de elementos inherentes al comportamiento de los individuos que conforman las unidades de análisis; para ello es necesario que se defina el procedimiento que se utilizará para realizar el registro de los acontecimientos. En este caso se optó por llevar a cabo un registro de observación (ver anexo 3), instrumento que permitió registrar un número considerable de sucesos dentro del aula. Con este fin, se realizó un cuidadoso esfuerzo por estar atento a los indicios

de expresión verbal y corporal cuya interpretación pudiera ubicarse en el análisis planteado.

El proceso de recolección de la información requirió tomar en cuenta algunos aspectos que se consideraron importantes, tal es el caso de mi ubicación física dentro del aula: tomé un lugar que no hiciera evidente la no pertenencia al grupo; por el contrario siguiendo la tendencia de sus integrantes al acomodar las sillas, ya sea junto a los muros del salón o bien en un círculo amplio dentro del espacio áulico, elegí un lugar que me permitiera tener una visión clara de la puerta de acceso al aula. Esta posición me facilitó, así mismo, dominar la panorámica del pizarrón y la ubicación de los asesores, que, por lo general, tomaban un lugar junto a la mesa de trabajo -que en nuestro medio es característico exista para uso exclusivo del maestro y la cual se encuentra cerca de uno de los extremos del pizarrón, en la parte frontal del salón de clase-, lugar que invariablemente es dejado libre por parte de los alumnos, como un sobreentendido de jerarquía hacia el maestro.

En este semestre se cursaron las asignaturas: Contexto y Valoración de la Práctica Docente, Análisis Curricular, Alternativas para la Enseñanza-Aprendizaje de la lengua en el Aula e Historia Regional, Formación Docente y Educación Básica en Durango, programadas en sesiones sabatinas con un horario de 8: 00 a 14: 00 hrs. Aquí cabe recalcar que para no perder la oportunidad de recabar información valiosa para el estudio, se estuvo atento a las reprogramaciones tanto de hora como de fecha que se dieron en el transcurso del semestre.

A través del registro de observación, como técnica etnográfica, se trató de hacer una exposición de los datos observados: las palabras pronunciadas o escritas, las actividades y actitudes observables, tratando de generar la idea de que se está en el campo, como lo dicen Taylor y Bogdan (1996:153) "En la descripción etnográfica el investigador trata de proporcionar una imagen 'fidel a la vida' de lo que la gente dice y del modo en que actúa".

El análisis de la información

Para el análisis de los datos se siguió una directriz inductiva, considerando que fue a partir de los primeros registros de observación y de las relaciones descubiertas que se fueron generando las dimensiones de estudio y los indicadores de análisis.

El carácter descriptivo de esta investigación se hace patente al mostrar, a partir del desarrollo de los diferentes apartados, cómo es y cómo se presenta el fenómeno motivo de estudio; es decir, se busca hacer una exposición de las prácticas evaluativas detectadas.

Para el análisis de la información, primeramente se procedió a la transcripción de las notas de campo, proceso que permitió realizar una revisión inicial del material obtenido y, cuando fue necesario, se hicieron los agregados pertinentes (registro ampliado) o correcciones necesarias.

Posteriormente, como se recomienda en la obra de Taylor y Bogdan (1996: 168), se procedió a recortar la información en torno a ideas coherentes, mismas que se separaron en sobres que luego permitieron establecer las categorías de análisis ya mencionadas, las que así mismo se descompusieron en los indicadores que se desarrollan en el apartado de análisis de la información.

Al realizar los primeros análisis de los registros obtenidos a partir de la observación, y tratando de encontrar un camino que permitiera el manejo y sistematización de la información, se establecieron las siguientes dimensiones de estudio: (a) normas y costumbres, (b) la actuación del profesor y (c) el ritmo de enseñanza.

Con el propósito de facilitar el manejo de la información referida a las observaciones realizadas en cada una de las sesiones de clase, se hizo uso de la siguiente nomenclatura:

CV: Sesiones del curso Contexto y Valoración de la Práctica Docente.

AC: Sesiones del curso Análisis Curricular.

AE: Sesiones del curso Alternativas para la Enseñanza-aprendizaje de la Lengua en el Aula.

HR: Sesiones correspondientes al curso Historia Regional, Formación Docente y Educación Básica en Durango.

Cuando se considera pertinente hacer referencia al registro efectuado en alguna de estas asignaturas en una fecha determinada, a la nomenclatura anterior se le agregan los datos correspondientes al día, mes y año en que fue levantado.

Contemplando poder efectuar un proceso que permitiera validar los resultados obtenidos, en el manejo de la información recuperada a partir de la observación, se separó una parte de los registros, buscando realizar a partir de ellos una búsqueda de elementos análogos durante el desarrollo del curso, proceso que Denzin, citado por Latorre y Rincón (1994), marca en la tipología de mecanismos de triangulación con el nombre de *tiempo*, el que consiste en confrontar los datos encontrados en diferentes momentos del proceso observado, con el fin de constatar la permanencia, recurrencia o eventualidad de un indicador determinado.

CAPÍTULO 4

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Fue a partir de las preguntas de investigación que surgió la necesidad de elegir las estrategias que hicieran posible acceder al objeto de estudio, por tal razón se creyó conveniente discurrir a través de la observación participante para poder tener una visión cualitativa de sus componentes, entendiendo como observación participante aquella que definen Hernández, Fernández y Baptista (1998), como la acción en la que interactúan el observador y los sujetos observados.

De esta manera, a partir del primer acercamiento al campo, surgieron algunos elementos que llevaron a centrar la atención en los tres indicadores en torno a los cuales gira la discusión que sobre las prácticas evaluativas, se intenta delinear.

Durante el proceso de observación, independientemente de que se intentó realizar un registro que contuviera la mayor cantidad de información sobre los sucesos ocurridos al interior del aula -horarios, número de asistentes, actitudes manifiestas, contenidos abordados, comentarios de los actores, etc.-, el foco de atención se centró particularmente en detectar elementos que se consideraron relevantes en torno a los indicadores: (a) normas y costumbres que influyeron sobre la actuación de maestros y alumnos, (b) la actuación del profesor durante la clase y (c) el ritmo que siguió el proceso de enseñanza.

Normas y costumbres

Las actividades que realizan los docentes dentro del salón de clase son consideradas por Barraza (1998) como actividades de enseñanza y actividades docentes, siendo las primeras las que llevan la intencionalidad de suscitar un aprendizaje en alguien, como pueden ser explicar, demostrar, probar, etc. y las segundas aquellas que realiza el docente pero que no tienen esta intencionalidad, ubicando en esta categoría actividades como el pase de lista, control de la disciplina, organización del trabajo, etc.; unas y otras se ven caracterizadas por el hecho de que están influidas o bien por el deber ser o por la costumbre.

El aspecto normativo de estas actividades está contemplado primeramente por el curriculum, en el sentido de que se marca el contenido que se debe abordar, la relación que éste presenta o debe encontrar con otros contenidos, así como los objetivos al logro de los cuales debe responder. Otra instancia desde la que se genera un conjunto de normas es la organización propia de la institución y se pudiera decir que hasta la misma función del docente se ve llena de un conjunto de normas establecidas por la concepción que de ella se tenga.

Por otro lado, se debe aceptar que cada grupo escolar es único: las interrelaciones que se establecen están determinadas por un conjunto de factores que en él inciden: aspectos culturales, ideología, la misma preparación académica con que cuenta cada participante; esto determina que se vayan generando costumbres que a través del tiempo también influyen en la dinámica grupal.

a) El inicio de la sesión de clase.

La actividad escolar en un grupo transcurre por diferentes momentos, cada uno de los cuales se caracteriza por elementos muy particulares ya que conllevan

determinados significados e implicaciones. Este análisis partirá del momento al que se denomina inicio de la sesión de clase.

Se advierte que es común que los maestros, como actividad inicial y como un acercamiento hacia los alumnos, realicen el pase de lista, actividad que les permite registrar la presencia de los asistentes, a la vez que representa una oportunidad para romper la tensión inicial, ya que da pie para que se hagan algunos comentarios que manifiestan la preocupación de los alumnos en ciertos aspectos que no se han aclarado, o bien, el maestro aprovecha la coyuntura para establecer algunas pautas de actividad que considera conveniente abordar en este momento; mientras esto sucede, transcurre un margen de tiempo propicio para que el resto del grupo se integre, ya que con frecuencia no todos los alumnos están presentes al inicio de la sesión de clase.

Un ejemplo que ilustra esta situación lo encontramos en **(AC, 19/02/00)**:

Para iniciar la maestra lleva a cabo el pase de lista. Ella pregunta su nombre a un alumno y dice :

—Erasmus dígame un número del 1 al 20.

Erasmus dice el numero 11.

De la lista la maestra ve a quién corresponde el número 11 y le pide:

—Recuérdenos en lo que quedamos la clase anterior.

Se observó también, que en una de las asignaturas invariablemente se registró en el pizarrón la temática que se abordaría en la sesión, actividad que el maestro podía realizar en el margen de tiempo en que permitía que algunos alumnos que se habían retrasado se integraran al grupo. Lo anterior se ejemplifica con la recuperación parcial del registro tomado en **(CV, 19/02/00)**.

El maestro inicia la sesión escribiendo en el pizarrón el título del tema que se va a tratar:

Contexto y valoración de la práctica docente:

Lecturas a realizar:

- 1. Hugo Zemelman: El estudio del presente y el diagnóstico; eje de análisis: el presente en el análisis de la realidad, pp. 9-12.*
- 2. Jean Chesneaux: Invertir la relación pasado presente; eje de análisis: la realidad como momento aislado de hechos pasados, pp. 13-18.*
- 3. PEDRI: Aspectos que configuran la realidad social; eje de análisis: elementos para el conocimiento de la realidad, pp. 19-21.*
- 4. Fernando Cembranos: El análisis de la realidad; eje de análisis: análisis de la realidad, pp. 22-36.*

El maestro menciona que son las lecturas que se van a trabajar en la unidad uno y comenta:

— Más que leer todos todo, cada quien asuma el compromiso de analizar una lectura, la idea es que cada uno elija una de esas lecturas.

Realiza el pase de lista a las 8:15, se encuentran presentes 14 alumnos.

b) El final de la clase.

Como una actividad de cierre, el maestro generalmente aprovecha este momento para puntualizar las características de los trabajos (tareas) que se realizarán en el transcurso de la semana: elaboración de fichas, resúmenes, reportes de lectura; se marcan las lecturas que se habrán de realizar y se establece la mecánica de trabajo: exposición por equipos o exposición individual.

En este momento los alumnos también reclaman la atención del profesor con la finalidad de convenir las características de los trabajos y la organización del grupo para realizarlos, estableciendo convenios y compromisos de trabajo.

Se considera por parte de los alumnos el momento propicio para hacer la entrega de los trabajos escritos que se han elaborado, también lo aprovechan para, en

forma personal, tener un acercamiento con el maestro para solicitar consideraciones particulares como justificación de inasistencias, registro de retardos, ampliación de plazos para entrega de trabajos y solicitudes de permiso para no asistir a la siguiente sesión de trabajo.

Los asesores, por su parte, aseguran una continuidad en el desarrollo de la asignatura, ya que dejan establecida la mecánica de la actividad de la próxima sesión, e indican las lecturas que habrán de realizarse, los trabajos escritos que los alumnos entregarán; los que finalmente serán una de las evidencias que se marcan para ser integradas en el proceso de evaluación. La situación descrita se corrobora con el rescate del registro tomado en **(AC, 11/03/00)**.

Al final de la clase la maestra señala que faltó analizar parte de la lectura, se distribuyen algunos temas, la maestra registra en su lista la asistencia y la participación de los alumnos.

Los alumnos comentan que en los siguientes sábados se realizarán los cursos de Carrera Magisterial por lo que se prevé que la asistencia a los cursos de la licenciatura se verá irregular, razón por la cual se propone que sean calendarizadas estas clases en algunos días de la semana, acordándose que sea a partir del día 22 de marzo (miércoles) a las 17:00 horas.

—Para el próximo sábado la participación estará a cargo de la profra. N. con el tema, los códigos de las disciplinas, y la primera lectura del tema tres para el Profr. M.

Comisiona a otro alumno para rescatar los elementos más importantes de lo que se ha tratado en esta clase para exponerlos la próxima sesión. Al registrar en su lista la participación de los alumnos durante la clase, algunos alumnos le ayudan recordándole quien participó, recibe también algunos trabajos escritos (fichas).

Con este ejemplo se puede advertir que algunos de los maestros realizan nuevamente el pase de lista al término de la clase, esta actividad les permite hacer un registro final de la asistencia, ya que durante el desarrollo de la sesión con frecuencia se integran algunos miembros del grupo; esta acción es aprovechada también para hacer el registro de las participaciones que los alumnos han tenido a lo largo de la sesión de clase.

c) Los trabajos escritos de los alumnos.

Con referencia a este aspecto, se aprecia la realización de tres tipos de actividades: actividades iniciales (diagnósticas o preliminares) en las que se busca rescatar los conocimientos con que el alumno llega; actividades durante el desarrollo de la unidad, las que evidencian la realización de las lecturas y la recuperación o integración de bases teóricas de los contenidos de la asignatura, y las actividades finales de unidad o de curso, en las que se rescata de forma global el producto final que el alumno logra alcanzar al culminar la unidad o el curso correspondiente.

Se pudo observar que para la realización de estos trabajos los maestros dejaron asentadas las características que esperaban cubrieran dichos productos: rasgos marcados en las guías del estudiante o bien contemplados por el maestro dentro del proceso de planeación de la asignatura que atendieron. Esta situación se hizo patente durante la clase de **(CV, 04/03/00)**.

El maestro dice: —Vamos a revisar el esquema que nos permitirá ir dando forma al trabajo final.

Pide a una alumna pasar al pizarrón e ir registrando los elementos de su trabajo de investigación, el maestro hace algunos comentarios acerca del trabajo de la maestra y le dicta los elementos que él considera son las ideas centrales.

Después de que la maestra ha registrado las ideas centrales, el maestro le pide que elabore un esquema que las contenga, la maestra analiza las ideas y va formando un esquema contando para ello con la aprobación y comentarios del asesor, la maestra da por concluido el esquema, y él lo retoma para hacer algunas sugerencias que redundan en algunos cambios.

El maestro hace una sugerencia de cómo poder retomar las ideas clave para estructurar el título del trabajo.

A continuación hace algunas sugerencias acerca de la elaboración del trabajo final, se marca que debe llevar una portada y se les pide a los alumnos que propongan qué podría llevar, se concluye en que deberán ir los datos de la Secretaría de Educación Pública, el nombre de la universidad, el nombre del tema, quien lo presenta, en una línea proyecto de investigación y lugar y fecha. Se marca así mismo que el trabajo deberá contener un índice y la introducción.

Para el cuerpo del trabajo interroga a los alumnos para saber quien realizó las lecturas, los alumnos comentan que apenas adquirieron las antologías a lo que el maestro contesta: — Es necesario que lean para poder saber qué van a poner en su trabajo.

Enseguida pide que pase otra alumna y el maestro le va dictando las ideas clave que mediante el análisis del trabajo de ella está haciendo en ese momento. Pide que haga su esquema y la va orientado para completarlo.

Las características que se señalan para los trabajos escritos contienen elementos tanto de forma como de fondo, se deja establecido que deberán cumplir con los aspectos de: limpieza, ortografía, redacción, coherencia, congruencia, rescate de elementos teóricos y manejo de ideas propias; contemplando para su elaboración las partes constitutivas: introducción, desarrollo y conclusiones. Esta práctica evaluativa, representa la dimensión más rica, pues procura la mejora y optimización del producto que se desea obtener y que es señalada por Sartre y

Moreno (1988) en la quinta acepción y dimensión que refleja el sucesivo enriquecimiento del concepto de evaluar.

d) Recogida y devolución de los trabajos.

Se señalan los tipos de trabajos que los alumnos habrán de entregar, entre los que se contempla, la realización de actividades previas, la elaboración de fichas y la producción de escritos finales de unidad. Para cada uno de ellos se establecieron los requisitos que deberían cumplir y se señalaron tiempos para su entrega; sin embargo, se pudo observar que con frecuencia los alumnos pidieron flexibilizar estas condiciones. Situación que se debió principalmente a la irregularidad en la asistencia, observándose así mismo que los estudiantes en varias ocasiones recurrieron a solicitar la ampliación del plazo de entrega.

e) Ayuda individual.

Se advirtió una buena disposición de parte de los maestros para atender en forma particular la problemática de los alumnos, esto se hizo evidente a partir de la invitación que en diferentes momentos realizaron, para que cuando fuera necesario, los alumnos asistieran a recibir asesoría personal. En varias ocasiones se les hizo saber los horarios en que se les podría encontrar en la universidad, esta situación también se derivó a partir de algunas peticiones que hicieron los alumnos, solicitando tiempo para entregar trabajos fuera de los espacios que en clase se destinaron para tal efecto. Una situación que ilustra la disposición del docente para atender las necesidades del alumno en forma particular, se advierte en **(AE, 11/03/00)**.

Se le plantea al asesor la situación de los cursos de Carrera Magisterial, él comenta que espera que haya un acuerdo institucional, recuerda que se

señala que con 2 o 3 faltas se pierde el derecho a la evaluación; sin embargo, accede a considerar en lo particular cada caso, comentando:

—Si veo que un compañero viene con ganas, aporta, toma parte (trayendo, llevando) será diferente a quien no asiste o asiste sin aportar con interés. El compromiso es con el trabajo, hay que cumplirle al reloj, cumplirle al trabajo, yo trataría esta situación en lo particular.

Da a conocer su horario, e invita a quienes estén en esta circunstancia, se acerquen a su oficina para programar las actividades que permitan resolver tal situación.

f) Grupos de trabajo.

Para la realización de las actividades relacionadas con las diferentes asignaturas se han marcado como modalidades de trabajo: la participación individual y por equipos; la segunda forma es la que ha tenido mayor aceptación por parte de los alumnos, así como por los asesores; la forma individual queda destinada a cubrir aquellos aspectos que por su naturaleza hacen imprescindible su utilización. La conformación de los equipos normalmente ha quedado para que sea la decisión de los alumnos la que dicte la pauta para su integración, tomándose en cuenta para esto: la afinidad de caracteres, lugar de residencia y disponibilidad de tiempo.

La preponderancia en la elección del trabajo en equipos se hace manifiesta en el registro **(HR, 26/02/00)**.

Se hace la propuesta al maestro de abordar las lecturas por equipos, basándose en la extensión del trabajo.

El maestro comenta: —De hecho son interesantes las lecturas, definitivamente es necesario leer. He leído este texto y me pongo en su lugar, comprendo su situación, quiero que les quede algo; apoyo esa disposición de ustedes, pidiéndoles que se trabaje por equipo.

—En forma personal, adelante: se trata de avanzar, comprender, analizar; mucha gente se me hace flojita y se atienen, no puedo decir que es el caso de aquí, pero vamos a probar.

Un alumno propone: —Podemos formar equipos de tres elementos para hacer algo dinámico.

Se inicia la exposición por equipos, ya que desde la clase anterior se habían repartido algunas lecturas por acuerdo interno entre los alumnos.

Los alumnos han manifestado que la elección de la forma de trabajo por equipos les permite la adquisición de mayor número de conocimientos, con base en el intercambio de experiencias y la posibilidad de conjugación de esfuerzos, así mismo esto les posibilita mejores condiciones en la elaboración de los trabajos.

Durante el desarrollo de las sesiones de clase, se pudo observar, que el abordaje de las lecturas se dio con la participación de los alumnos organizados por equipos: mediante la exposición de resúmenes o análisis del contenido de las mismas; esta actividad fue reconocida por el maestro, asentando el registro de la participación en la lista nominal que se lleva del grupo.

La actuación del profesor

La labor que el docente realiza al frente del proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo del tiempo ha ido cambiando, tal como lo señalan Corredor, Chaupart y Marín (1998), quienes afirman que se observa una evolución en el léxico para designar al profesor por otros términos como: facilitador, tutor, moderador, guía consejero, asesor, instructor o coordinador, situación que también conlleva a visualizar de un modo diferente las relaciones del docente con el alumno, donde se habla cada vez más de aprender y no de enseñar, situación que se transmite

también al considerar al aprendiente ya no como estudiante sino como aprendiz, de tal manera que al docente se le habrá de considerar ya no como el centro del acto educativo, como quien posee el conocimiento, para asumir un nuevo rol como coordinador de las actividades de aprendizaje, en tanto auxilia al alumno para la construcción de su propio conocimiento.

Bajo esta concepción, es usual que se le pida al maestro a través de las guías de trabajo, promover la participación del alumno en: investigaciones documentales, reflexiones críticas y exposición de puntos de vista, entre otras actividades; que hacen que sea el alumno quien asuma el papel protagónico en el ambiente escolar; correspondiendo al asesor, asumir la responsabilidad del diseño de mecanismos pedagógicos dinámicos, fomentar la cohesión del grupo, responsabilizarse de la agenda de la clase y del curso, pero sobre todo, promover el aprendizaje colaborativo por medio del trabajo grupal.

a) Hablando a la clase.

Con referencia al tipo de participación que tiene el maestro en clase, se pudo observar, que en lo general el docente interviene para organizar las actividades, ampliar el tema, plantear interrogantes. Se pone como ejemplo el caso de la asignatura **(AE)** en que el maestro a partir de preguntas como ¿Qué es saber hablar?, ¿Qué es saber leer? y ¿Qué es saber escribir? Propició que los alumnos realizaran un proceso de reflexión que luego desembocó en una dinámica participación que expresa los elementos teóricos, las vivencias y las expectativas de los alumnos en un intercambio que enriquece el análisis grupal. Luego de comentar el propósito general del curso, en la clase **(AE, 12/02/00)**, el profesor propone abordar los contenidos a partir de interrogantes:

El maestro propone una autoreflexión en torno al uso del idioma guiándose por las siguientes preguntas:

—¿Considera que sabe hablar?

—¿Considera que sabe leer?

—¿Considera que sabe escribir?

Los alumnos reflexionan y escriben en sus cuadernos, después comentan acerca de estas cuestiones.

Finalmente se cierra la sesión .

Las indicaciones que el maestro transmite al grupo son dadas ya sea en forma oral o por escrito, por ejemplo en la asignatura **(CV, 26/02/00)**, en que el maestro escribe desde el inicio de la clase el esquema que guiará la actividad de la sesión.

El maestro inicia las actividades escribiendo en el pizarrón un diagrama referente a la planeación, que posteriormente toma como modelo para realizar el análisis de la problemática que cada alumno está abordando en su proceso de investigación.

Posteriormente propone realizar una actividad de integración, diciendo:

—En los días anteriores no fue posible realizar una actividad integradora por no haber estado la mayoría del grupo presente en los momentos que era propicio para hacerla.

Pide retomar de nuevo el trabajo, iniciando con los comentarios de las lecturas. Los alumnos empiezan a hacer comentarios de la lectura de Zemelman, el maestro hace algunas aportaciones para ampliar.

Se retoma el diagrama para explicar cómo se está haciendo el análisis de los trabajos de investigación de los semestres anteriores.

Realiza el pase de lista a las 9:00 estando 16 alumnos presentes y da por terminada la sesión.

b) La actitud del profesor.

Un aspecto que en este análisis se considera de gran importancia es la actitud que el docente asume frente al grupo: para ello se plantea confrontarla entre los polos de actitud autoritaria, cuando el docente marca líneas de acción sin la posibilidad de réplica por parte del alumno y actitud comprensiva, cuando el maestro actúa considerando la posibilidad de llegar a acuerdos y concesiones que permitan que el alumno participe de acuerdo con sus posibilidades y situación personal.

De acuerdo a lo recuperado por medio de la observación, se encuentra que las manifestaciones apuntan más hacia el tipo de actitud comprensiva; situación que se hace evidente con el hecho de favorecer al alumno para que pueda adecuar su horario; en **(AE, 11/03/00)** se advierte claramente esta situación ya que la ubicación horaria de esta asignatura plantea la dificultad de apegarse estrictamente a lo establecido (está ubicada para realizarse después del receso, el que es aprovechado por los alumnos para acudir a lugares cercanos para tomar algunos alimentos, ya que varios de ellos vienen de fuera de la ciudad y no desayunan en casa). El maestro insiste en que es necesario apegarse a la puntualidad; sin embargo, conviene con los alumnos en flexibilizar el horario para permitir que cubran esta necesidad.

El maestro recomienda:—Vayan adelantando a la revisión de los materiales de apoyo: programas, libros de texto, antologías y guías para saber hasta donde contribuyen al desarrollo integral de los niños.

Alguien pregunta sobre los retardos

A esto responde el maestro: —Respecto a faltas y retardos, la lista es parte de un proceso, tenemos que hacer registros, ¿cómo vamos a evaluar?, es importante la participación, el hecho de venir, ¿Si no participan ni oyendo?, saben que hay una hora para arrancar.

—¿A qué hora consideran que podemos iniciar?, debemos controlar la hora de entrada y de salida.

Luego de exponer las razones por las que están llegando tarde, se conviene entrar a las 11:25

El maestro aclara: —Después de esta hora es retardo.

Otro ejemplo lo tenemos en el acuerdo a que se llega con referencia a los días en que asistirá a las sesiones de clase, como en el caso de **(AC, 11/03/00)**, en que se programaron las sesiones de clase los miércoles por la tarde para no interferir ni afectar a los alumnos que participan en el Programa de Carrera Magisterial (CM), que contempla la asistencia a cursos de actualización, los cuales fueron programados para desarrollarse algunos fines de semana, actividad que coincide e interfiere con la programación de esta licenciatura:

Al final de la clase la maestra señala que faltó analizar parte de la lectura, se distribuyen algunos temas, la maestra registra en la lista de asistencia la participación de los alumnos.

Los alumnos comentan que en los siguientes sábados se realizarán los cursos de Carrera Magisterial por lo que se prevé que la asistencia a los cursos de la licenciatura se verá irregular, por lo que se propone que sean calendarizadas estas clases en algunos días de la semana, acordándose que sea a partir del día 22 de marzo (miércoles) a las 17:00 horas.

Esta actitud la podemos apreciar en la elección de las formas de trabajo, por ejemplo en **(HR, 26/03/00)**, donde a partir del análisis grupal de la organización de la asignatura, el maestro comenta:

—He leído el texto (se refiere a la antología) y me pongo en su lugar. Comprendo su situación, Quiero que le quede algo, apoyo esa disposición de ustedes pidiéndoles que se trabaje por equipo: En forma personal: adelante, se trata de avanzar, comprender, analizar.

En forma análoga es posible encontrar que el docente está dispuesto a desarrollar su actividad adecuándose a las condiciones de avance de los alumnos, por ejemplo en **(CV, 12/02/00)**, el maestro aclara a los alumnos:

—No se vale decir que el maestro del curso anterior no logró el objetivo, lo importante es saber de dónde se parte.

Tal expresión permite advertir que el maestro está dispuesto a desarrollar su actividad considerando los elementos con que cuentan los alumnos.

c) Instrucciones y órdenes.

Uno de los aspectos que mayor relevancia tiene en el proceso educativo, son sin duda las relaciones que se establecen entre el profesor y los alumnos, relaciones que están determinadas en gran medida por las indicaciones y órdenes que el profesor transmite a los alumnos; éstos, en consecuencia, habrán de asumir una actitud determinada como respuesta a esta influencia, una situación que ilustra este aspecto se presentó al momento en que el asesor de **(CV, 04/03/00)** interrogó a los alumnos sobre el contenido de las primeras lecturas:

Con la finalidad de trabajar el cuerpo del trabajo el maestro interroga a los alumnos para saber quien realizó las lecturas, los alumnos comentan:

—Apenas adquirimos las antologías.

En respuesta el maestro contesta:

—Es necesario que lean para poder saber qué van a poner en su trabajo.

Enseguida pide que pase otra alumna y mientras tanto, él le va dictando las ideas clave que detecta al analizar en ese momento el trabajo de ella; luego le ordena que haga un esquema y la va orientado para completarlo.

Ante esta situación se advierte una orden, que sin embargo, se ve reforzada por la reflexión que hace el maestro de la utilidad para el alumno de cumplirla, ante lo cual los alumnos se muestran convencidos de seguirla.

Por otro lado las indicaciones que los maestros externan están relacionadas con la forma de organizar las actividades grupales, tales como: formación de equipos, indicar la realización de lecturas en el aula o en casa, realización de actividades escritas como fichas o ensayos, o como el caso de **(AC, 26/02/00)** que en algunas sesiones pidió a algún alumno en particular, la realización de una lectura de apoyo para exponerla ante el grupo, tarea que sugiere se vea apoyada con la participación de otro compañero.

La maestra recomienda recurrir al Diccionario de Ciencias de la Educación de la Editorial Santillana para esclarecer algunas definiciones.

Pide investigar qué es metateoría.

La maestra insta a los otros equipos para que externen comentarios.

En forma directa le pide al maestro E.:

—Usted va a realizar una lectura especial para la próxima clase. Le entrega un material engargolado y le sugiere que se auxilie con otro compañero para realizar esta actividad.

Refiriéndose a la tarea, se dirige al grupo:

—Busquen las definiciones de metateoría y currícula.

—Al final de la unidad recibiré de parte de ustedes un fichero que contenga las definiciones de curriculum que se han estado manejando; este trabajo deberá estar bien presentado y organizado, para ello contemplan que esté engargolado y con la introducción.

Para cerrar la sesión pide hacer las lecturas del tema no. 2.

Tales indicaciones se dan en términos en que los alumnos sienten que hay flexibilidad para adecuarse a las condiciones propias de cada quien, por lo que son seguidas con entusiasmo y deseos de participar.

El ritmo de la enseñanza

Se entiende como ritmo de la enseñanza al proceso en el que se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje, tanto a lo largo de una sesión de clase como del transcurrir del curso, situaciones que permiten advertir un entramado de actividades, en las que se pueden advertir actividades de organización, de ejecución y cierre.

a) Organización de la clase.

En lo general se advirtió que la lección se inició después del pase de lista o registro de la asistencia de los alumnos, actividad a la que le suceden algunos comentarios como el sucedido en **(AE)**: —*¿Algún comentario de su parte?* situación que da pie para que los alumnos retomen por medio de comentarios el contenido de la clase anterior.

Algo similar se presenta en la asignatura **(AC, 04/03/00)**, donde se pregunta directamente ya sea en forma general o específicamente a un alumno, sobre el tema tratado.

La maestra inicia las actividades a las 9:25 haciendo algunos comentarios con relación a los registros de asistencia con el que se ha estado trabajando en el grupo, resalta que algunos no están inscritos todavía. Nombra a un alumno y le pide que comente lo que se vio la clase anterior. Él contesta: —No vine la clase anterior.

Nombra a otro, y él expone las ideas que se manejaron la clase pasada.

La maestra pregunta: —¿Quién encontró el significado de las palabras metateoría y currícula?

Los alumnos comentan lo que investigaron.

Algunos alumnos siguen el desarrollo de la discusión teniendo a la mano fichas de trabajo.

Respecto al término currícula se da una participación dinámica, refiriéndose los alumnos a lo que investigaron.

Después de los comentarios retoma que había dado una comisión especial a uno de los alumnos, al encargarle analizar la lectura la evaluación del curriculum en el ámbito mexicano.

El maestro al que se le había encargado la comisión hace la lectura del resumen que elaboró a partir del texto y comenta que también se adhirió a este trabajo otra maestra, misma que da lectura a la síntesis que elaboró.

Al término de la sesión encarga:

—realicen las lecturas de Gimeno Sacristán, La Ley General de Educación y La Ley Estatal de Educación; centrando la atención en los fines de la educación.

Pide buscar los conceptos de gobierno, régimen y estado.

Al finalizar la clase algunos alumnos entregan fichas de trabajo y síntesis de las lecturas realizadas.

Esta situación genera en los alumnos la necesidad de tener presente el contenido de la lección anterior, ya sea leyendo en forma previa en su casa, o en el aula misma las notas tomadas, ya que existe la posibilidad de que sean cuestionados al respecto.

Por su parte, los maestros hacen uso de este recurso para ligar o dar continuidad al desarrollo de la lección, teniendo como antecedente lo visto con anterioridad, al tiempo que generan en el alumno la necesidad de repasar las notas o bien las recuperaciones teóricas que resultan de los análisis realizados; esto es también una oportunidad para registrar las aportaciones voluntarias o solicitadas por el maestro en el aspecto de participaciones.

b) Actividad en la clase.

Las actividades dentro del aula se caracterizan por darse en un ambiente donde reina la libertad, desde el momento mismo en que no existe presión por parte de los maestros de ocupar un lugar determinado, cada quien elige el lugar desde donde habrá de desarrollar sus actividades, generalmente los alumnos se ubican siguiendo el contorno marcado por los límites del aula, mientras tanto normalmente se busca dejar una posición aislada para el maestro, esto es, un lugar cerca del pizarrón, lo cual sigue siendo indicio de que se espera de él la conducción de las actividades, el maestro por otra parte da pie para el inicio de las actividades ya sea retomando los antecedentes de clases anteriores, o bien la programación que ha proyectado para la sesión, de esta manera realiza una explicación introductoria, o bien indica a los alumnos realizar una lectura determinada en forma individual o por equipos, para luego pedir que se realice la exposición de los puntos relevantes encontrados; en otras ocasiones, como se ha manifestado en anteriores registros, en la asignatura de **(AE)**, a partir de una pregunta se genera una discusión que permite desarrollar el tema.

La actividad dentro del grupo se caracteriza por la participación libre de los alumnos, quien tiene algo que aportar, lo manifiesta, hecho que es respetado por sus compañeros de clase y el asesor mismo; se dan otras participaciones que apoyan lo dicho, pocas veces se manifiestan desacuerdos, si se dan, son en términos cordiales, situación que propicia la participación de la mayoría de los integrantes del grupo, los que se apoyan para su aportación en la experiencia personal o bien en los datos teóricos obtenidos a través de las lecturas, situación que se comprueba al observar que mientras se da la participación los alumnos mantienen ante sí documentos de trabajo como fichas y ensayos.

c) La secuencia del curso.

Durante la primera clase del semestre, es decir, la clase inicial, los maestros hicieron la presentación del curso, considerando la ubicación de éste dentro del mapa curricular. Se explicó la vinculación que cada asignatura tiene con las otras del mismo semestre lo mismo que con los semestres anteriores y posteriores; se establecieron los mecanismos que regirían el desarrollo de las actividades y las formas de trabajo; sin embargo, en el caso de los mecanismos de evaluación, que es lo que en particular se persigue analizar, no se profundizó en la explicación de los elementos que dejaran claro cómo se iba a proceder en este aspecto.

Para reforzar lo que se asienta sobre este aspecto, se retoma el registro de la asignatura **(AC, 12/02/00)**.

La maestra explica la ubicación del curso en el área común y las líneas que la conforman.

Da a conocer el propósito general del curso:

—El propósito de esta asignatura es que el profesor-alumno analice críticamente el plan de estudios de primaria y preescolar a partir de algunos enfoques de la teoría curricular y de su experiencia profesional para incidir en la transformación de su práctica docente.

Ella explica la organización general del curso, enfatizando que un propósito es aprender a hacer análisis curricular.

Un alumno pregunta: —¿Qué es curriculum?

A lo que la maestra responde: —Es precisamente lo que se va a esclarecer en el transcurso de la asignatura.

Establece que el curso está organizado en tres unidades: cultura, curriculum y práctica docente; el curriculum en educación básica y análisis curricular de preescolar y primaria.

La maestra hace algunas precisiones respecto a la normatividad

—La modalidad en que se presenta el curso es semiescolarizada, por lo que se requiere una asistencia mínima del 80 %, se tiene derecho a tres inasistencias durante el semestre, pero sugiero que se impulsen a asistir dejando este derecho para casos de fuerza mayor o imprevistos.

Con relación a la evaluación del curso, se pide revisar los elementos que al respecto están contenidos en la guía del estudiante, señala que ésta debe ser un proceso continuo, que permita conocer avances para prevenir y mejorar.

Señala así mismo, que la evaluación se contempla en dos momentos: formativa y sumaria.

Deja claro que se va a trabajar como evaluación de productos y procesos durante el semestre.

A pesar de tener visualizado el desarrollo del semestre, no fue posible prever otras contingencias como es el caso de la calendarización de los cursos de Carrera Magisterial (CM), programados para desarrollarse en varios fines de semana en coincidencia con el tiempo en que se desarrolla el curso de esta licenciatura, situación que afectó sensiblemente la continuidad de éste por el hecho de que casi la totalidad de los alumnos están participando en el programa de CM. Esta situación provocó que los alumnos buscaran mecanismos que les permitiera participar en ambos eventos.

Los alumnos recurrieron a negociar con los asesores la forma de cumplir con las actividades correspondientes: en la asignatura de **(CV)**, se siguió la programación establecida, dando la opción para que los alumnos asistieran a asesoría personal de acuerdo a su disponibilidad de tiempo; en **(AC)**, se programaron las sesiones para realizarse los miércoles; en tanto que **(AE)** e **(HR)**, salvaron esta situación programando la entrega de un trabajo escrito que contuviera los elementos referentes al contenido de las lecciones que deberían desarrollarse durante este tiempo.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Modelo de evaluación de la licenciatura

Con la finalidad de conocer de cerca el modelo de evaluación de aprendizajes a que se sujetan los alumnos que cursan la Licenciatura en Educación Plan 1994 en la Universidad Pedagógica de Durango, fue necesario remitirse al análisis tanto del plan de estudios como de los programas que se aplican.

Primeramente se encontró que el modelo de evaluación es aplicable a las tres modalidades en que se ofrece esta licenciatura: a distancia, semiescolarizada e intensiva.

En la evaluación del aprendizaje se considera que el propósito fundamental de la licenciatura es el análisis e innovación de la práctica docente, en virtud de lo cual incluirá tanto a los sujetos que intervienen en el aprendizaje de los alumnos como a las condiciones institucionales en que éste se desarrolla, considerándose como un proceso participativo y formativo tanto para estudiantes como para asesores (UPN, 1994b: 22).

Se propone establecer lineamientos para la evaluación de los aprendizajes y para las opciones de titulación que sean congruentes con los objetivos del plan de estudios, buscando que se constituyan en experiencias de aprendizaje.

De forma general las guías del estudiante de la Licenciatura en Educación del Plan 1994 aportan al estudiante los elementos en que se sustenta su participación dentro del proceso de aprendizaje: Las estrategias y procedimientos para evaluar procesos y productos de cada unidad, la red conceptual de cada unidad, las actividades previas, de desarrollo y finales, las sugerencias para trabajar individual y colectivamente y los criterios de autoevaluación. Lo anterior permite que al abordar el curso, el estudiante tenga ante sí, con claridad, los aspectos y las actividades que le llevarán al tratamiento de la asignatura, elementos que confrontados con el asesor y el resto del grupo permitirán acordar bajo qué circunstancias se harán presentes cada uno de ellos.

Los criterios de autoevaluación que se le proporcionan al estudiante propician que éste fortalezca su proceso de aprendizaje, ya que el conocer tanto sus fallas como sus éxitos es un estímulo importante que le permite motivarse e incentivarse en su propio proceso educativo.

Se insiste, que a lo largo de las asignaturas, el estudiante registre por escrito los resultados del análisis del contenido de las lecturas así como del rescate de sus experiencias, concretando este proceso en resúmenes, ensayos, reflexiones escritas y fichas de trabajo.

La acreditación del curso le corresponde definirla al asesor, quien considerará los resultados globales de la evaluación, en la que se contemplan como elementos básicos: los contenidos trabajados, la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje y los resultados y productos logrados (UPN, 1996).

Para la evaluación del desempeño del profesor-alumno se hacen algunas sugerencias (UPN, 1996), considerando entre otros, los siguientes aspectos:

- a) Aplicación de exámenes parciales y de considerarse uno global.
- b) La realización de las actividades didácticas marcadas en cada una de las unidades de la asignatura.
- c) La valoración, tanto de la forma, como del contenido de los productos presentados por el alumno. Los que serán discutidos y analizados en las sesiones grupales.
- d) La autoevaluación del alumno, misma que debe considerar el dominio de los contenidos, los procesos de aprendizaje, el desarrollo de habilidades y destrezas y la aplicación de los conocimientos adquiridos en cada curso.
- e) Se propone, así mismo, un proceso de evaluación conjunta con la participación del asesor y el grupo (coevaluación) que considerará las opiniones de todos los participantes.

Cada curso es desarrollado en la modalidad de seminario-taller, donde se promueve el compromiso de los alumnos de participar activamente en la construcción del propio proceso de aprendizaje, asumiendo el educando el papel de protagonista a través de la elaboración de trabajos de investigación, tanto individual como por equipos. Los materiales elaborados serán puestos a consideración del grupo, en tanto que el docente asumirá el rol de mediador.

Para el análisis de la información y como un espacio de reflexión se hace referencia al trabajo dentro del *colectivo escolar* (UPN, 1995), comunidad conformada por alumnos de la misma licenciatura, del grupo en el cual se encuentra inscrito o bien personas de su comunidad interesadas en la educación,

espacio en el cual el alumno interactuará en el análisis de cuestiones educativas comentando sus trabajos.

La evaluación del proceso, que incluye: lo que el alumno aprende, cómo lo aprende y cómo maneja sus nuevos conocimientos, es evaluado cuando el alumno expone sus conclusiones, sus puntos de vista o sus reflexiones críticas, durante la puesta en común en el ámbito de la clase.

Desde un planteamiento constructivo y de aprendizaje por descubrimiento guiado, se ha ido configurando la dinámica habitual del aula, los objetivos que se quieren alcanzar colectivamente, así como los criterios de evaluación en función de los cuales se va a valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación).

Momentos de evaluación

En el análisis que se hace de las guías del estudiante y del asesor, se detecta que la práctica de la evaluación se plantea de acuerdo al tiempo en que se realiza de tres tipos: diagnóstica, formativa y sumaria.

a) Evaluación diagnóstica.

Esta actividad la promueven todos los asesores ya sea siguiendo los lineamientos contemplados en los materiales de apoyo, como es el hecho de cumplir con la realización de las actividades previas configuradas expofeso o bien a partir de interrogantes como fue el caso del curso **(AE, 26/02/00)**.

Luego de haber iniciado la sesión, el maestro pide hacer una recapitulación de lo que se trató en las sesiones anteriores para poner al corriente a quienes se integran hoy y partir de este punto con lo que se proyecta ver este día.

Se comenta acerca de las preguntas planteadas anteriormente: ¿sabe hablar?, ¿sabe escribir? Y ¿sabe leer?, los alumnos libremente empiezan a participar. Algunos de ellos hacen comentarios al respecto, el maestro dirige esta actividad y centra la atención en la labor del profesor para orientar su función a favor de los alumnos, para propiciar la comunicación oral y escrita con ellos.

Respecto a la respuesta a las preguntas el maestro para promover más la participación, dice:

—Si lo trabajaron por escrito lean la respuesta. Si lo trabajaron mentalmente, expresen lo que piensan.

El resto de la clase se invierte en comentarios que giran en torno a estas preguntas y la función del lenguaje.

Este proceso sistemático en el que el maestro establece un diálogo con los alumnos es con la intención de obtener datos para incorporarlos al proceso educativo desde su comienzo, cuestión que le permite conocer la situación para seguir con actividades educativas, es un acto didáctico que corresponde a la evaluación y que en definición de Casanova (1998) sería el estado de diagnóstico.

En el curso **(CV)**, que se lleva con el propósito de "Que el profesor-alumno se apropie de estrategias metodológicas que le permitan reconocer y valorar el estado que guarda su problemática docente, para construir críticamente su diagnóstico pedagógico" (UPN, 1994a: 5), a partir del análisis y discusión de los productos logrados en los cursos precedentes, se logra tener una panorámica de los avances logrados a la vez que se posibilita ubicar este curso dentro del eje metodológico, como un elemento necesario para el desarrollo de la licenciatura.

Los dos ejemplos anteriores permiten afirmar, que si bien no existe uniformidad en los procedimientos para la realización de la evaluación diagnóstica, sí hay coincidencia en la necesidad de su ejecución; esto evidencia, así mismo, que los recursos que el profesor utiliza son diversos (interrogantes verbales, producciones escritas, exposición de reflexiones, análisis de productos) y su uso puede estar encaminado a esclarecer al profesor las condiciones en que se parte, introducción para el curso o la unidad, o bien para que el alumno clarifique dudas y se ubique en el proceso de aprendizaje.

b) Evaluación formativa.

De acuerdo a las tendencias actuales, es en la evaluación formativa donde se pretende poner mayor énfasis, en las guías del estudiante se propone una serie de actividades que propician que tanto el asesor como los alumnos adquieran la certeza de los logros obtenidos, así como la detección de elementos que dificulten el aprendizaje, dando la oportunidad para que a partir del análisis conjunto de los procesos realizados surjan propuestas que vengán a constituirse en alternativas que incidan en la mejora de los resultados.

De esta manera, la evaluación formativa se fundamenta en algunos propósitos como los siguientes: seguimiento, retroalimentación y regulación del aprendizaje, mantener informado al estudiante de sus logros y sobre todo contemplar las acciones a realizar.

En este sentido, durante el desarrollo del curso se rescataron múltiples evidencias de la realización de este tipo de evaluación: por ejemplo en el registro tomado en la asignatura **(CV, 04/03/00)**, es posible encontrar elementos que refuerzan esta apreciación

El maestro a su llegada registra en el pizarrón el esquema siguiente:

<i>Ideas clave</i>	<i>Esquema</i>	<i>Preguntas</i>	<i>Elementos del contexto</i>
--------------------	----------------	------------------	-------------------------------

A continuación el maestro dice: —Vamos a revisar el esquema que nos permitirá ir dando forma al trabajo final.

Pide a una alumna pasar al pizarrón e ir registrando los elementos de su trabajo de investigación, el maestro hace algunos comentarios acerca del trabajo de la maestra y le dicta los elementos que él considera son las ideas centrales.

Después de que la maestra ha registrado las ideas centrales, el maestro le pide que elabore un esquema que las contenga, la maestra analiza las ideas y va formando un esquema contando para ello con la aprobación y comentarios del maestro, la maestra da por concluido el esquema, el maestro lo retoma y hace algunas sugerencias que redundan en algunos cambios.

El maestro hace una sugerencia de cómo poder retomar las ideas clave para estructurar el título del trabajo.

A continuación hace algunas sugerencias acerca de la elaboración del trabajo final, se marca que debe llevar una portada y se les pide a los alumnos que propongan qué podría llevar, se concluye en que deberán ir los datos de la Secretaría de Educación Pública, El nombre de la universidad, el nombre del tema, quien lo presenta, en una línea proyecto de investigación y lugar y fecha. Se marca así mismo que el trabajo deberá contener un índice y la introducción.

Para el cuerpo del trabajo interroga a los alumnos para saber quien realizó las lecturas, los alumnos comentan que apenas adquirieron las antologías a lo que el maestro contesta: — Es necesario que lean para poder saber qué van a poner en su trabajo.

Enseguida pide que pase otra alumna y el maestro le va dictando las ideas claves que mediante el análisis del trabajo de ella está haciendo en ese momento. Pide que haga su esquema y la va orientado para completarlo.

La situación descrita muestra cómo el docente interviene en las actividades que realizan los alumnos; este ejercicio, Amorín et al. (1986), lo conciben como un momento de evaluación, la cual no depende sólo de su criterio sino de la constatación del grado en que se logran los objetivos educacionales propuestos para el curso.

En estas circunstancias, es posible advertir que la actitud que asume el maestro, así como las indicaciones y órdenes que externa, confluyen para propiciar que los alumnos participen en un proceso que les permita poner en común el producto de sus actividades, situación que el maestro aprovecha para constatar en qué forma se está avanzando, a la vez que le brinda la posibilidad de interrogar, ampliar y explicar según los requerimientos de los alumnos. Mientras tanto para ellos significa la oportunidad de interactuar a través del análisis grupal de sus trabajos.

Para quien expone es el momento de poner a prueba sus construcciones y para quienes escuchan y cuestionan es el espacio para confrontar sus puntos de vista, sus creencias o interpretaciones.

Fue posible apreciar cómo en la asignatura **(AC, 12/02/00)** desde un inicio se dejó claro que se pretendía poner en práctica un proceso de evaluación formativa, considerando la apropiación y manejo de conceptos, contenidos y teorías; el establecimiento y análisis de las relaciones entre la teoría y la práctica y la aplicación de estos elementos al desempeño docente, recuperados a partir de los trabajos de los maestros-alumnos.

La maestra hace algunas precisiones respecto a la normatividad:

—La modalidad en que se presenta el curso es semiescolarizada, por lo que se requiere una asistencia mínima del 80%. Tienen derecho a tres inasistencias durante el semestre, pero sugiero que se impulsen a asistir dejando este derecho para casos de fuerza mayor o imprevistos.

—Para la evaluación del curso, revisen los elementos que al respecto están contenidos en la antología, en ella se señala que debe ser un proceso continuo, que permita conocer avances para prevenir y mejorar.

Señala así mismo que se contempla en dos momentos: formativa y sumaria.

Deja claro que se va a trabajar como evaluación de productos y procesos durante el semestre.

Señala algunos productos que serán motivo de evaluación: ensayos, fichas, reportes, registros, proyecto de investigación, actividades en clase y extraclase, etc.

—La evaluación de procesos contempla la apropiación y manejo de los conceptos, contenidos, teorías, alcances de la teoría, análisis, relación teoría-práctica, aplicaciones.

—La evaluación formativa es el antecedente que les dará derecho a la evaluación sumaria.

—Es importante que consideremos al finalizar cada unidad la autoevaluación y la coevaluación. Al término del curso, podrá darse una intervención grupal para entre todos realizar un análisis de las evaluaciones.

Se concluye señalando otros elementos que deben estar presentes en los trabajos escritos.

En las diferentes asignaturas se pudo constatar el ejercicio de la evaluación formativa al recurrir a la coevaluación promoviendo el análisis de trabajos individuales y de equipo, donde las opiniones y comentarios de los integrantes del grupo hicieron posible clarificar conceptos, unificar criterios y conjuntar esfuerzos.

Como un medio para propiciar la autoreflexión se recurrió así mismo a la práctica de la autoevaluación, con el reconocimiento del esfuerzo propio y la búsqueda comprometida del alumno para detectar fallas, debilidades y puntos fuertes; buscando con ello hacerlo consciente de los requerimientos de apoyo.

c) Evaluación sumaria.

En torno a la conceptualización de este tipo de evaluación se presentan algunas divergencias, esto se concluye al recurrir a la forma en que se aplica o se interpreta por algunas instituciones o autores, como se muestra a continuación.

En el Art. 45 del Reglamento aplicable a estudiantes de Bachillerato, S.E.P., (s. f.) se considera a la evaluación sumaria como el medio por el cual el docente al término del curso juzgará, cuantificará y comparará el aprendizaje logrado por el estudiante contra un estándar establecido con el fin de valorarlo, certificarlo y asignarle calificaciones que permitan decidir su promoción.

En el documento: Subsistemas Coordinados por la Dirección General de Bachillerato (s. f.), con referencia al Bachillerato Semiescolarizado dependiente de la Dirección General del Bachillerato, se plantea que la evaluación sumaria (crediticia) tiene la función de certificar el dominio de los conocimientos obtenidos por el alumno en cada asignatura, esta evaluación se aplica al finalizar el semestre y se reflejará en una calificación.

Para Álvarez (1998) es el proceso que se efectúa después de que ha finalizado un curso, con el propósito de plantear mejoras o modificaciones que permitan tomar decisiones para etapas posteriores. En este sentido la evaluación se realiza sobre el curso, pero ya no hay posibilidades de recuperación o mejora del mismo; sin embargo, la información obtenida podrá utilizarse para actuar en mejores condiciones en otra oportunidad.

Para la UPN se constituirá en la aplicación de un instrumento al finalizar el curso, siempre y cuando se haya obtenido una calificación aprobatoria en la evaluación formativa, del que se obtendrá una calificación, que si es aprobatoria se promediará con la anterior, resultando de esta manera la calificación definitiva del curso (UPN, 1985: 42).

Se establece (UPD, s. f.) que en la evaluación sumaria se tiene el fundamento para acreditar un curso, área, asignatura o unidad, razón por la cual se fija en forma institucional un período en que se habrá de realizar dicha evaluación.

En las acciones realizadas en la UPD con relación a este aspecto, está la calendarización para efectuar la evaluación sumaria en cada una de las asignaturas (ver anexo 4), si bien se marca la aplicación en forma explícita de un examen, en realidad en las cuatro asignaturas esta exigencia es superada al marcar como requisito la entrega de un trabajo final, cuyas características son los rasgos marcados por cada uno de los asesores.

Tratando de orientar este proceso hacia la búsqueda de experiencias de aprendizaje, con base en las condiciones institucionales imperantes y con la participación de los involucrados en el proceso de aprendizaje, se ha buscado reconceptualizar la práctica de la evaluación sumaria, considerando que lo más importante de un curso o de una unidad de trabajo no ha de ser la calificación obtenida.

Sin embargo, una larga tradición en este aspecto impide, que tanto los profesores como los alumnos dejen de sentir una profunda preocupación por la exigencia administrativa de traducir la evaluación en una calificación que sustente la acreditación del curso; en este sentido, se retoma parte del artículo de Piatti (1999: 65), que al referirse a cuestiones de la evaluación de los aprendizajes, sostiene que ésta es necesaria, pero que lo más importante que debe considerarse es la forma en que se logra que los alumnos aprendan más y de la mejor manera, "... Se dirá que a los alumnos sólo les interesa aprobar, pero eso no es una disposición innata, ¿acaso no les habremos enseñado nosotros que eso es lo que importa?"

Es posible rescatar acciones en el ámbito educativo que ilustren la práctica de este tipo de evaluación, por ejemplo en **(AC, 24/06/00)**, se propuso la realización

de una sesión grupal para determinar los logros obtenidos al mismo tiempo que permitiera cubrir la exigencia de la evaluación sumaria: se pidió que se conformaran equipos de trabajo para el análisis, discusión y presentación por escrito de un tema, para lo cual se señalaron varios temas e indicadores, de entre los cuales cada equipo tomaría los que considerara pertinentes. Se sugirió que para la ejecución del trabajo se tomará la estructura de un ensayo.

—Vamos a iniciar (dice la maestra), tenemos mucho trabajo, exposiciones pendientes y ponernos de acuerdo para los asuntos de la evaluación sumaria.

—En exposiciones pendientes tenemos dos cosas: análisis de las propuestas de los candidatos y los temas de la unidad 3.

—La evaluación sumaria se realizará el sábado 1 de julio.

Para la evaluación sumaria aclara que se hará un ensayo por equipos, para lo cual registra varios indicadores, señalando que se pueden escoger varios de ellos para estructurar el trabajo.

Para el desarrollo de este producto se sugiere tener en cuenta que contenga: introducción, desarrollo y conclusiones.

—El día 1 de julio nos reuniremos los tres equipos a las 10:00 hrs. El equipo explicará cómo lo hizo y qué dice lo que hizo.

—Los equipos 2 y 3 respecto al manejo de la información y cómo lo manejan darán una calificación: 10, 9, 8, 7, ...

—Otro comentario: ustedes decidirán cuál es el mejor análisis, para decidir si alguno de los trabajos tiene posibilidades de publicación.

—¿Hay alguna propuesta diferente?, ¿qué les parece la propuesta?, ¿están de acuerdo?, ¿les gustaría elaborar su propia propuesta de evaluación?

Un alumno comenta que está de acuerdo, los demás asienten.

Luego la maestra indica: —Empecemos con el análisis de las propuesta de los candidatos.

Sartre y Moreno (1998), han señalado que la evaluación en el campo educativo ha pasado por un enriquecimiento del concepto. En la evaluación sumaria a que se hace referencia en la clase de **(AC)**, se atienden dos de las cinco acepciones del concepto de evaluación que los autores manejan: (a) evaluar ha sido de alguna manera medir, contabilizar, dimensionar; como fruto de esta evaluación se obtiene una puntuación a partir de parámetros o instrumentos de medida, y (b) evaluar ha sido también valorar , es decir , emitir un juicio posterior al establecer una relación entre los objetivos propuestos y los resultados obtenidos.

Es pertinente señalar que como se marcó con anterioridad en el capítulo 4 en los apartados: *la actitud del profesor e instrucciones y órdenes*; la asesora promovió la participación de los alumnos desde la elección del tema, forma de estructurar los equipos y la determinación de la forma de trabajo, propiciando que surgiera de ellos mismos el compromiso de elaborar un trabajo en que convergieran el esfuerzo y la aportación de los participantes.

En la asignatura **(CV, 12/02/00)**, se marcó como requisito la elaboración del informe académico del diagnóstico pedagógico, con el que se pretende se vaya construyendo el trabajo recepcional.

El maestro hace algunas anotaciones mientras que los alumnos hacen su presentación tanto personal como de su problemática.

Al término de la presentación el maestro retoma las asignaturas de los semestres anteriores con la finalidad de poder ubicar la secuencia o seriación que pudieran tener éstas con respecto a la asignatura que se va a iniciar.

El maestro expone al grupo lo que debió realizarse en los cursos anteriores, explicando la secuencia que debió haberse ido construyendo, para así poder llegar al quinto semestre con la construcción de un capítulo como producto final del curso (de ahí la importancia de revisar el trabajo de los cursos anteriores).

Comenta: —No se vale decir que el maestro del curso anterior no logró el objetivo, lo importante es saber de dónde se parte.

—Les sugiero tener una libreta dividida en tres apartados para registrar los análisis de lecturas, las observaciones, entrevistas y otros elementos, y además el producto final, donde se habrá recuperado lo de semestres anteriores.

—La próxima sesión se va entrar a las lecturas, cada quien abordará una, se verá cómo cada quien aborda las lecturas.

—Lo que se va a trabajar: primera unidad, contexto; segunda unidad, diagnóstico y tercera unidad, informe.

A continuación pide que cada alumno defina con sus propias palabras los conceptos anteriores.

Explica que el informe puede tener dos niveles de estructuración: descriptivo e interpretativo.

Cierra la sesión pidiendo al grupo que sean más puntuales, que no olviden entregar los trabajos de los semestres anteriores. —Para la próxima clase se marcarán las lecturas.

En esta tarea durante el semestre se estuvieron realizando actividades de análisis y orientación dentro del salón de clase, las que se complementaron con las que de forma personal realizó cada alumno en su tiempo disponible en sus hogares o lugar de trabajo.

El asesor de la asignatura (**AE, 18/03/00**) con bastante anticipación estuvo marcando algunos de los indicadores que deberían incluirse en un trabajo final que rescatara la discusión de los temas centrales del curso (la escritura, la lectura y la expresión oral), producto cuya característica principal consistió en el rescate que de forma personal haría cada alumno de experiencias laborales confrontadas con aspectos teóricos del curso, hecho que permitiría la reflexión y en el mejor de los casos la oportunidad de reorientar la práctica docente del alumno, a la vez este trabajo se complementó con la autoevaluación del alumno, la que se señaló no

debería ser una autocalificación sino la reflexión por escrito de los elementos de que se apropió el alumno, así como aquellos aspectos que se consideraron que estuvieron bien o mal durante el curso.

El maestro propone a sus alumnos: —A partir de la iniciativa de cada quien, elaboren una propuesta para propiciar que el niño hable, lea y escriba; pueden apoyarse en trabajos teóricos que consideren pertinentes, el producto que entreguen, luego se socializará.

En cuanto a la asignatura **(HR, 24/06/00)** el maestro realizó un ajuste de los contenidos programáticos y las sesiones de clase que se consideraron se podrían realizar previendo las suspensiones generadas a raíz de la realización de las actividades de Carrera Magisterial, se concertó la distribución por equipos de los temas a abordar, situación que fue bien aceptada por los alumnos, conviniendo en la elaboración de un trabajo final que rescatara los planteamientos manejados durante la exposición ante el grupo.

Se da la participación de un equipo de alumnos con la exposición de un tema, el maestro solicita al equipo que se entregue el trabajo escrito que elaboraron para apoyar su exposición, registrando en él el nombre de todos los participantes.

Aclara: —El trabajo final será el que han estado elaborando los equipos en la última participación.

—La evaluación definitiva o final será la resultante de conjugar los factores de participación, trabajos escritos que se han elaborado y el trabajo por equipos, por lo que les solicito que quien esté pendiente de entregar algo, lo haga a la mayor brevedad posible.

El equipo preparado hace la exposición de su tema, los demás alumnos participan con interés.

Al término de la exposición se da por concluida la sesión; sin embargo, los alumnos aún permanecen en el salón organizándose para otras actividades.

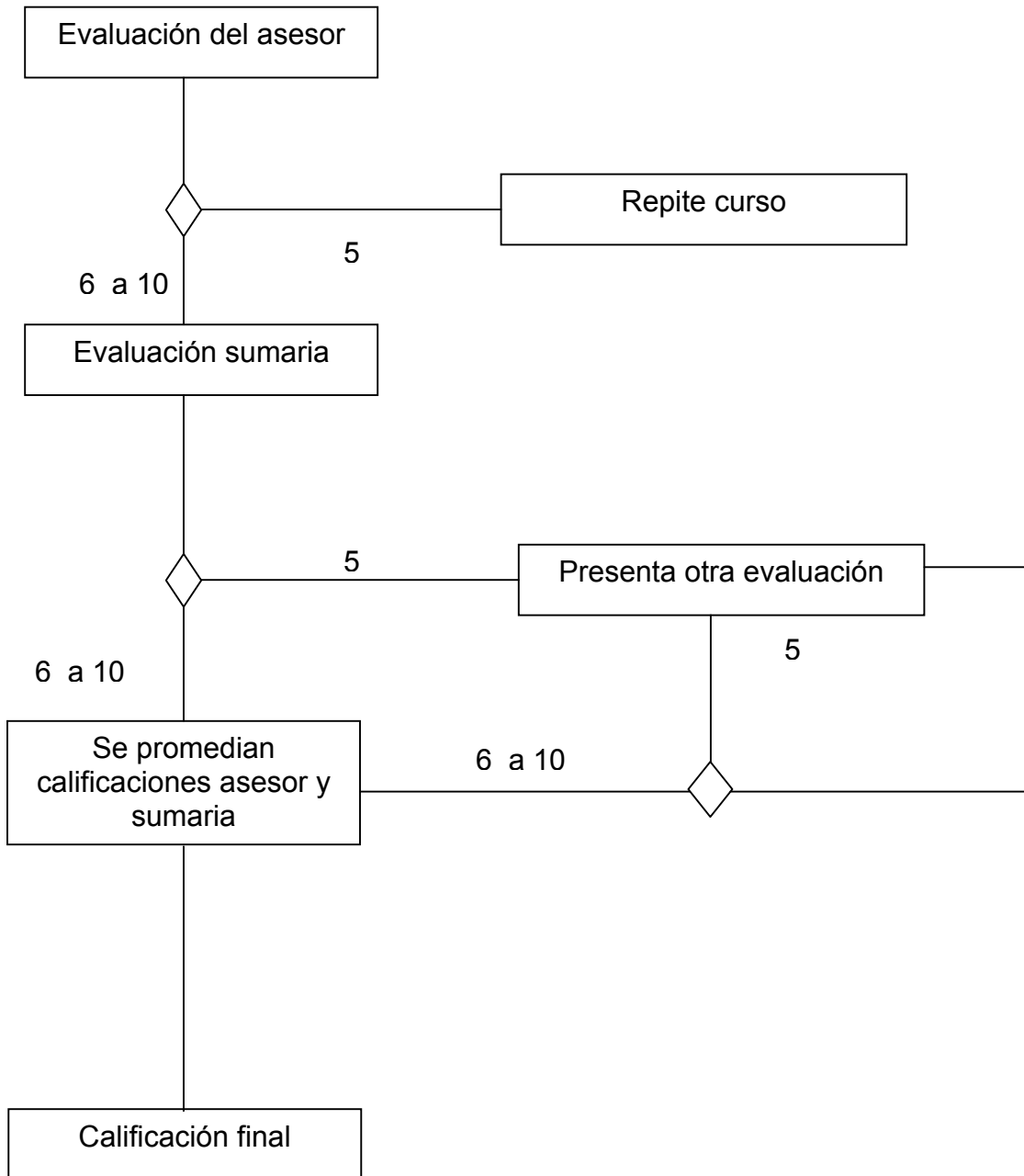
Con la recepción y análisis de este tipo de trabajos los asesores estuvieron en condiciones de poder emitir una calificación que promediada con el producto de las calificaciones parciales obtenidas a partir de factores como participaciones, reportes de lectura y exposiciones individuales o por equipos dieron lugar a la calificación final con que se acreditó cada curso.

Cabe señalar la preocupación que se dejó sentir en los alumnos por cubrir esta exigencia, situación que nos muestra una vez más la importancia que reviste para el educando la búsqueda de una calificación aprobatoria.

Para ilustrar de alguna manera el proceso y las concepciones que se tienen tanto de la evaluación formativa como de la evaluación sumaria se incluye una circular dirigida al Personal Académico de la UPD (ver anexo 5), en la que se encuentra presente el manejo cuantitativo que se le ha dado a la evaluación.

Así mismo, a continuación se presenta el diagrama de flujo que ilustra la forma que en la UPN se procede para la acreditación de los estudios, (Tomado del Plan de Estudios 1985 de la Licenciatura en Educación Preescolar de la UPN); en tanto que no se encuentra explícitamente señalado en la LE' 94 un mecanismo que oriente el proceso de evaluación es posible retomar éste, que en la práctica nos dice de qué manera son consideradas la evaluación que el asesor lleva a lo largo del curso (evaluación formativa) y la evaluación que se realiza al término del mismo (evaluación sumaria) para llegar mediante el promedio a la calificación final.

Diagrama de flujo para la acreditación de las asignaturas



CONCLUSIONES

Como todo estudio de caso, la presente investigación de ninguna manera persigue que los resultados sean generalizables, es decir, lo descrito únicamente muestra la realidad de lo que se encuentra en el escenario estudiado, existiendo así mismo la posibilidad de que el criterio del autor de alguna manera ejerza influencia en la interpretación.

Indudablemente en todo grupo social existen factores, tanto internos como externos, cuya presencia contribuirá a generar situaciones muy especiales. En este caso es necesario hacer mención de la influencia de la programación de los cursos y evaluaciones de Carrera Magisterial, los que generaron que la dinámica prevista para el desarrollo de los cursos de la licenciatura se viera afectada, al restar tiempo para el desarrollo de la temática; así mismo, esto influyó en la organización de las actividades de los mismos alumnos, por lo que los procesos de aprendizaje y evaluación tuvieron que sufrir adecuaciones.

La situación descrita señala la existencia de rasgos que presentan coincidencias en las prácticas evaluativas de los asesores observados; sin embargo, es claro que cada uno de ellos, en ciertos aspectos, se guía por criterios muy personales, lo que hace recomendable la realización de un proceso de actualización con referencia a métodos y procedimientos de evaluación.

La concepción que los asesores tienen de la evaluación de los aprendizajes, está teniendo una transformación, que implica que no son ya únicamente los

mecanismos tradicionales los que imperan, ni el criterio del docente el que se impone, sino que por el contrario, es posible recurrir a diversos factores cuyo valor incide en la evaluación y ésta no tendrá como fuente el criterio único del profesor (heteroevaluación) ya que también inciden el alumno (autoevaluación) y el propio grupo escolar (coevaluación). Situación que se traduce en la consecuente transformación del proceso educativo al imperar el aprendizaje conjunto, compartido y negociado con el propio docente.

La evaluación deja de concebirse como una mera calificación, perfilándose como un proceso que permite verificar el logro de los objetivos, apreciar el rendimiento de los alumnos, validar la pertinencia de las estrategias pedagógicas y el empleo de materiales; de esta manera la evaluación deja de ser un instrumento de balance, para convertirse en un sistema de regulación del acto pedagógico.

Toda investigación adquiere un valor importante cuando los resultados presentados tienen una aplicación en la solución de la problemática estudiada. El presente trabajo, a partir de esta perspectiva basa su trascendencia en la oportunidad que plantea a las autoridades escolares, a los asesores y a los alumnos para la reflexión y el análisis de las acciones que se realizan en torno a la evaluación.

Abordar esta investigación generó inquietudes que pudieran ser consideradas en estudios posteriores, ampliando de esta manera el conocimiento y las posibilidades en la aplicación de procesos de evaluación que contribuyan a la mejora de la educación:

¿Cuál es la concepción de evaluación que los alumnos tienen al ingreso de la licenciatura y cómo se ve modificada en el transcurso de esta etapa de formación?

¿Cuáles son las principales acciones que el maestro realiza, tomando como antecedente los resultados de la evaluación y cómo éstas contribuyen al logro de mejores éxitos?

¿Cómo son vistos por los docentes los lineamientos que rigen la práctica de la evaluación y cuáles pudieran ser los mecanismos a considerar en una propuesta alternativa?

¿De qué manera las experiencias de evaluación con que el alumno se enfrenta en la licenciatura impactan o modifican su actuación en el desempeño docente?

FUENTES DE CONSULTA

- ÁLVAREZ GÓMEZ, Miguel (1998). *Educación a distancia ¿Para qué y cómo?, Capítulo 2 ¿Qué se hace y cómo?* Disponible en:
<http://bvs.sld.cu/libros/distancia/indice.html>
- AMORÍN NERI, J. et al. (1986). *Gran enciclopedia temática de la educación*. (Vol. I). México: Ediciones Técnicas Educativas.
- ANGULO RASCO, J. F., CONTRERAS DOMINGO, J. & SANTOS GUERRA M. A. (1991). Evaluación educativa y participación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 195, [CD-ROM].
- BALLESTER MARTÍNEZ, Jesús (1995). Evaluación del trabajo en grupo. *Cuadernos de pedagogía*, 234, [CD-ROM].
- BARRAZA MACÍAS, Arturo (1998). *Estrategias de enseñanza para la presentación de definiciones*. Tesis inédita de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica de Durango, Durango, México.
- CASANOVA, María Antonia (1998). *La evaluación educativa*. España: SEP/Cooperación española.
- COOPER, James M. (1995). *Métodos modernos de enseñanza*. (Trad. del inglés). México: Limusa.
- CORREDOR, Martha Vitalia, CHAUPART, Jean Michel & MARÍN, Gloria Inés (1998). *El tutor, el estudiante y su nuevo rol*. Disponible en:
<http://www.uls.edu.mx/~edudist/lecturas1.htm>
- CHOPPIN, B. H. (1989). Evaluación, valoración y medida. En T. HUSEN & T. N. POSTLEHWAITE (Eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (Trad. del inglés) (Vol. 5). Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia / Vicens-Vives.

- DELVAL, Juan (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos de pedagogía*, 243, [CD-ROM].
- DORTA MARTÍN, Antonio Pedro (s. f.). *Valoración de un centro educativo*. Disponible en: <http://www.educa.rcanaria.es/usr/Apdorta/valor.htm>
- ENCICLOPEDIA, MICROSOFT ENCARTA (1999). [CD-ROM].
- ESTUDIANTE AGUILAR, María Guadalupe (1996). *Evaluación: Ruptura Conceptual. Evaluación del currículum*. II Foro evaluación educativa en la formación de docentes, DGENAM-DF. México.
- FERNÁNDEZ, María Claudia (1996). *Nivel inicial, Cómo Evaluar?* Disponible en: <http://www.nalejandria.com/00/colab/macla-1.htm>
- GARCÍA BATISTA, C. Gilberto & ADDINE FERNÁNDEZ, C. Fátima (1996). *Formación permanente del docente, currículum y profesionalización*. Cursos precongreso pedagogía 99, [CD-ROM]. Cuba.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GISPERT, Carlos (Dir.). (1999). La evaluación educativa. *Enciclopedia general de la educación* (Vol. 2). Barcelona: Océano.
- GISPERT, Carlos (Dir.). (1998). Evaluación e informe, *Enciclopedia de la Psicopedagogía*. Barcelona: Océano.
- GOETZ, Judith Pressle Y LECOMPTE, Margaret D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GREYBECK DANIELS, Bárbara; MORENO BAYARDO, María Guadalupe & PEREDO MERLO, María Alicia (1998). Reflexiones acerca de la formación de docentes. *Educar, revista de educación / Nueva época*, 5. Disponible en: <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educación/greybeck.html>.
- GRUNDY, Shirley (1994). *Producto o praxis del currículum* (2ª. ed.). Madrid, España: MORATA.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos & BAPTISTA LUCIO, Pilar (1998). *Metodología de la investigación* (2ª. ed.). México: McGraw-Hill.
- HERNÁNDEZ YÁÑEZ, María Lorena (1998). Políticas estatales en materia de evaluación. *Tres décadas de políticas del estado en la educación superior*. México: Anuiés.

- LATORRE, Antonio & RINCÓN Delio del (1994). *Análisis de datos cualitativos* (documento policopiado). Barcelona :Universidad de Barcelona.
- MARTÍNEZ R., Emiliano & SÁNCHEZ CEREZO, Sergio (1995). La evaluación escolar. *Enciclopedia temática de la educación*. México: Santillana.
- MATEO, Joan, ESCUDERO, Tomás, MIGUEL Mario de, MORA, José Ginés y RODRÍGUEZ Sebastián (1996). La evaluación del profesorado. Un tema a debate. *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 73-93.
- MAYNTZ, Renate, HOLM, Kurt & HÜBNER, Peter (1980). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza.
- MORENO BAYARDO, María Guadalupe (1999). La formación inicial de docentes para la educación básica, un análisis en paralelo España-México. *Educación, Revista de Educación / Nueva época*, 10. Disponible en: <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educación/10bayard.html>
- OCDE-CERI (1985). *Formación de Profesores en Ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Madrid: Narcea.
- PALACIOS CALDERÓN, Fernando (1997). El diseño de la evaluación en el marco actual de la coherencia curricular. *Revista mexicana de pedagogía*, 35, 3-8.
- PIATTI, Claudio. (1999). Evaluación en ciencias naturales: conocer el conocer. *Revista Novedades educativas*, 101, 64-65.
- REGLAMENTO APLICABLE A ESTUDIANTES DE BACHILLERATO, SEP. (s. f.). Disponible en: <http://www.uvmnet.edu/Informacion/Reglamentacion/BACHSEP.html>
- REYES ESPARZA, Ramiro & ZÚÑIGA RODRÍGUEZ, Rosa María, (1995). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial, México*: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.
- RODRÍGUEZ Gómez, Jesús (s. f.). *1ª Ponencia: La autoevaluación de los preparadores de las escuelas de práctica jurídica*. Disponible en: <http://www.icasbd.org/esp/pone1.htm>
- ROJAS SORIANO, Raúl (1981). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: UNAM.
- RUÉ, Joan (1996). Concepciones y Prácticas. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, [CD-ROM].

- SALCEDO GALVIZ Hernando (s. f.). *Aspectos conceptuales metodológicos e instrumentales de la evaluación de los estudios de postgrado*. Disponible en: <http://fundacite.arg.gov.ve/cidipmar/parxiii/art-1.htm>
- SALMERÓN PÉREZ, Honorio (Ed.). (1997). *Evaluación educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas del conocimiento*. Albolote, Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SÁNCHEZ CEREZO, Sergio (Dir.). (1988). *Enciclopedia de la educación preescolar*. México: Santillana.
- SÁNCHEZ CEREZO, Sergio (Dir.) (1995). *Diccionario de las ciencias de la educación*. México: Santillana.
- SARTRE, G. & MORENO MIRAMON, M. (Dir.) (1988). *Enciclopedia práctica de la pedagogía*. (Vol. 5). Barcelona: Planeta.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE DURANGO (1999). *Decreto de creación y reglamento interior de la Universidad Pedagógica de Durango*.
- SORIANO AYALA, Encarnación (1998). Costumbres y preferencias del profesorado en diferentes aspectos de la evaluación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 174, 183-192.
- STENHOUSE L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: MORATA.
- SUBSISTEMAS COORDINADOS POR LA DIRECCIÓN GENERAL DE BACHILLERATO (s. f.). Disponible en: <http://sesic.sep.gob.mx/dgb/subsist.htm>
- TAYLOR S. J. y BOGDAN R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Madrid: Paidós.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (1985). *Licenciatura en educación preescolar, plan de estudios 1985*. México. SEP.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (1994a). *Contexto y valoración de la práctica docente*. Antología básica. México.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (1994b). *Introducción a la UPN y a la licenciatura en educación*. Antología básica. México.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (1995). *Contexto y valoración de la práctica docente*. Guía de estudiante. México.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (1996). *Historia regional, formación docente y educación básica en Durango*. Guía de estudiante. México.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (s. f.). *Documento general de retroalimentación a asesores sobre la evaluación del aprendizaje, LEB '79*. México: SEP.

VALENTI, Giovanna & VARELA, Gonzalo (1998). Una visión comparada de la evaluación de la educación superior. *Perfiles Educativos*, [Revista electrónica] Disponible en:
<gopher://pompeya.cise-sua.unam.mx/00/revista64/64-05.txt>

VÁZQUEZ FUENTE, Alicia (1997). *La evaluación de la formación de maestros: Evaluación de la docencia en las escuelas normales*. II Foro Evaluación Educativa en la Formación de Docentes. DGENAM-DF, México.

VILLA AROCENA, José Luis & TAPIA, Jesús Alonso (1997). La evaluación del aprendizaje: criterios informales utilizados por los profesores. *Revista de ciencias de la educación*, 171, 349-371.

ANEXO 1

ASUNTO: se solicita autorización para realizar observación

Victoria de Durango, Dgo., a 24 de noviembre de 1999.

C. LIC.
ARTURO LÓPEZ SOTO
COORDINADOR DE LA LICENCIATURA
EN EDUCACIÓN PLAN 94
P R E S E N T E

El que suscribe profr. Cándido Vázquez Estrada estudiante del tercer semestre de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad pedagógica de Durango, por este conducto me permito solicitar la autorización correspondiente y las facilidades necesarias para llevar a cabo un proceso de observación en uno de los grupos de la Licenciatura en Educación Plan 94 que se ofrece en esta misma institución, lo anterior con el propósito de poder hacer acopio de la información que contribuya a sustentar algunos de los elementos del proyecto de investigación *La práctica evaluativa de los asesores de la Universidad pedagógica de Durango* que me propongo realizar dentro del marco de esta maestría.

Con relación a la información que se logre obtener, se establece el compromiso de darle un trato estrictamente profesional a la vez que será manejada con el criterio de confidencialidad que se requiere, así mismo se establece el compromiso de que mi estancia en el espacio en que se lleve a cabo la observación será de discreción y respeto con la finalidad de no alterar de manera alguna el desarrollo normal de las actividades.

Sin otro particular agradezco la atención y respuesta que se de a la presente.

ATENTAMENTE


PROFR. CÁNDIDO VÁZQUEZ ESTRADA

ANEXO 2



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

DIRECCION GENERAL
COORDINACION DE DOCENCIA

ASUNTO: Respuesta a solicitud.

Victoria de Durango, Dgo., a 26 de noviembre de 1999.

C. PROFR.
CANDIDO VAZQUEZ ESTRADA
P r e s e n t e .

En atención a su oficio de fecha 24 del mes en curso, median
le el cual manifiesta la necesidad de realizar un proceso de
observación en un grupo de la Licenciatura en Educación Plan
'94, me permito comunicarle que después de analizar su peti-
ción, se le autoriza dicha observación en el grupo que pre-
viamente se seleccione. Le sugiero que al mostrar este docu-
mento a los maestros de los cursos de ese grupo, solicite el
permiso para trabajar con los alumnos.

Sin otro particular de momento, me permito quedar de usted.

A T E N T A M E N T E
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

PROFR. ARTURO LOPEZ SOTO
Coordinador de Docencia

*ammr.

ANEXO 3

REGISTRO TOMADO EN LA ASIGNATURA ANÁLISIS CURRICULAR EL DÍA 01 / 07 / 2000

Según la programación que el Departamento de Servicios Escolares emitió para realizar la sesión de evaluación sumaria, le corresponde al grupo asistir en este día para abordar la que corresponde al seminario de Análisis Curricular.

La sesión inicia a las 10:15

M: —¿Quiénes faltan todavía? (están presentes 14 alumnos de 20 que tiene registrados)

Los alumnos se encuentran agrupados por equipos.

M: —¿Hay dos equipos completos?

—Vamos a iniciar porque el tiempo se va muy rápido.

—Por ahí en la página...

A:—Ya no traemos la antología.

M: —Vamos a trabajar la evaluación sumaria, los criterios están en la página 19 de la guía, algunos rasgos son: participación, haga aportaciones... (hace mención de todos los rasgos).

M: —Los dos primeros son muy aplicables en el aspecto oral, los demás en cuestión de los contenidos.

La maestra externa que se van a entregar trabajos revisados, dos maestros se acercan a la maestra para entregar trabajos retrasados.

M: —¿Qué está entregando? (Le pregunta la maestra a una de las alumnas, la alumna le explica a qué corresponde el trabajo y la maestra se lo recibe y lo registra en su lista).

M: —¿Hay alguna duda respecto a los criterios?, ¿En relación a la participación?, se busca relacionar conceptos...práctica, hablaríamos de coherencia.

—Con relación a la participación del trabajo de los equipos: el equipo 1 expone su trabajo, en tanto los equipos 2 y 3 estarán analizando el trabajo expuesto conforme a los criterios establecidos.

—Para los demás, seguiremos el mismo procedimiento.

—Los equipos expositores nos dirán ¿Cómo estructuraron su trabajo?, ¿Cómo manejan el contenido?, ¿Qué manejan? Y relación principal que se abordó.

—¿Alguna duda? ¿Algún comentario?

Para iniciar con la exposición de los equipos la maestra pregunta:

—¿Quiénes son del equipo uno?

Dos equipos manifiestan serlo.

Esta situación genera cierta confusión, finalmente uno le cede la oportunidad al otro y el equipo pasa al frente.

A: —Lo más breve y conciso que se pueda... (expresa un alumno en voz fuerte pero tratando de mantener el anonimato)

Uno de los integrantes del equipo escribe en el pizarrón el título de su exposición: Los retos del curriculum formal frente al desarrollo humano, de los niños y las niñas de educación primaria.

Mientras esto sucede, los integrantes del equipo dos se ponen de acuerdo sobre la manera de abordar su exposición, se intercambian materiales, hojean lo que tienen escrito, hacen una lectura rápida, se ponen de acuerdo en lo que expondrá cada quien.

M: — Si tienen alguna duda, la anotan en una hoja para el final de la exposición.

A: —Nosotros somos el equipo uno y vamos a dar inicio...lee la introducción del trabajo, muestra el esquema (escrito en el pizarrón) que guiará la exposición.

La maestra registra en su cuaderno.

Se advierte que cada uno de los integrantes del equipo se preparó alrededor de un punto del trabajo, ya que cada quien participa en su momento desarrollando lo que le corresponde.

A: —Sería todo, ¿No sé si tendrán algún comentario?

A: —No nada, un aplauso (invita a sus compañeros).

Los integrantes del equipo pasan a ocupar sus asientos y el otro equipo (siete integrantes) se dispone a desarrollar lo que le corresponde.

Uno de los alumnos escribe en el pizarrón el título del trabajo que abordarán, mientras tanto los demás llevan sillas para sentarse en una línea paralela al pizarrón, el mismo alumno lee la introducción y hace referencia a las lecturas analizadas.

Cada uno de los demás compañeros desarrolla un apartado del trabajo, al finalizar el grupo premia la participación con un aplauso.

M: —El tercer equipo

El equipo se nota con poco ánimo, finalmente uno de sus integrantes en forma oral presenta la introducción y el esquema de trabajo. (mientras hace su exposición se dirige marcadamente hacia la maestra, buscando su aprobación), (es importante señalar que la maestra en esta ocasión tomó un lugar diferente al que normalmente acostumbra).

La maestra hace anotaciones en su cuaderno, permanece atenta a los comentarios de los alumnos, quienes sienten que desde el lugar que se encuentra preside la sesión, ya que frecuentemente dirigen su mirada hacia ella en busca de aprobación, indicando por el tono de su voz que no están muy seguros en algunos aspectos, cuando ella asiente continúan con mayor seguridad.

Los alumnos que ya participaron se encuentran relajados, hacen comentarios entre sí, la maestra los mira, desaprobando de esta manera el hecho de que no pongan atención completa al equipo que expone.

Mientras el alumno hace la exposición que le corresponde, el compañero que acaba de participar (E...) pasa a su lugar, guarda sus cosas y se retira, ya antes de la exposición se había acercado a la maestra y realizó con ella algunos comentarios; también ha estado saliendo varias veces del salón en el transcurso de la sesión: infiero por ello que tiene algún problema o compromiso y que únicamente esperaba el momento de participar para poder retirarse, concluyo que se retiró porque tomó su maletín y salió decididamente.

Otro integrante del equipo (C...) se incorporó tarde, viene vestido diferente a como comúnmente lo hace, estoy enterado de que en su zona están desarrollando los actos de clausura de cursos, pienso que cubrió alguna comisión en su escuela y se incorporó con premura al grupo.

La primera alumna de este equipo, después de realizar su exposición, pasa al lugar que habitualmente ocupa.

El cuarto integrante del equipo realiza su exposición.

* Los alumnos, al realizar su exposición, sienten que el lugar de quien tiene algo que decir al grupo debe estar al frente, junto al pizarrón ¿costumbre, protocolo?

Otro alumno (C) realiza su exposición, se apoya en algo escrito

*Mi papel como observador, de alguna manera ha hecho sentir a la asesora cierta inquietud: al hacer algunas referencias a aspectos teóricos se dirigía hacia mí en algunos casos, esperando que clarificara o bien avalara lo que asentaba.

También en otra evaluación al final de la primera unidad me pidió hacer una evaluación del grupo y del trabajo tanto de los alumnos como del de ella misma.

En los últimos días coincidí con ella en el área donde está su oficina y me dijo:

—Le voy a pedir que para la próxima clase nos explique los avances que ha tenido y que nos externe una evaluación de lo que nosotros hemos hecho.

A5: Termina su exposición (El grupo aplaude).

M: —¿Comentarios?

A: (M...) comenta que el trabajo del grupo ha sido bueno, intenta referirse a la evaluación, haciendo referencia a que lo cuantitativo no es fundamental.

M: —No nos adelantemos.

M: —Yo quisiera hacer algunos comentarios de los trabajos de los equipos; del equipo uno quedó claro la hipótesis; sin embargo, espero que me clarifiquen algo más, en este caso qué implica la responsabilidad del desarrollo humano (trata de promover la discusión, el análisis)

—Ya haré comentarios cuando lea sus trabajos (se refiere al que expusieron).

—Les voy a regresar el ensayo y lo van a corregir o le van a agregar.

—Respecto al equipo dos... (se apoya en las notas que ha estado tomando <ha sido un rasgo característico en ella> para cuestionar y señalar algunas debilidades en el abordaje que han hecho, así como sugerencias de cómo fundamentarse un poco más, les sugiere algunos títulos de libros que se pueden consultar.

—El equipo tres, no hablan de cómo entienden el curriculum formal, hablan mucho sobre los elementos de los autores, les faltaría hacer una jerarquización de los conceptos.

—Vayan formando su biblioteca: resalta la importancia del aspecto de la investigación. (se ha notado una fuerte influencia de su formación académica)

—Me da gusto constatar el esfuerzo que ustedes han hecho, le echaron muchas ganas, leyeron, hicieron el esfuerzo por construir un escrito (ensayo).

—El resto del grupo qué opina del trabajo... cuantitativamente.

A:—Muy bueno.

A: —Excelente.

M: —Conviértanlo en un número

—¿Qué cosa le asignan al equipo uno?

—Pónganse de acuerdo

Los equipos se reúnen para intercambiar opiniones (uno y dos) el tres se nota con cierta indiferencia, finalmente se reúnen.

M: —También cada uno de los equipos van a valorar que se van a asignar a sí mismos.

A: —Tenemos una propuesta... a ver que le parece.

—Le proponemos aquí a la maestra (dirigiéndose al grupo) se nos hace difícil asignar un número, el trabajo es valioso, le proponemos a la maestra que lo podamos hacer confidencial, establecer una escala: MB, B, R y que la maestra asigne el número.

A: (otro) —Propongo que se lo dejemos directamente a la maestra.

M: —Hay tres propuestas:

- la mía
- la de ustedes
- que yo les califique

M: —Acuérdense que el proceso en la situación final requiere que se autoevalúen y evalúen a sus compañeros.

—Están las tres, ¿qué opinan?

1. Mi propuesta: que sea pública; 2. Secreta, confidencial y 3. Que yo los califique.

A: (C...) —A mi, sí me gustaría que fuera pública, no creo que nos fuéramos a herir tanto, sería bueno fomentarlo porque nosotros lo llevamos a cabo con nuestros alumnos.

A: (V..., del equipo 2) —Al equipo uno le daría el 10 no sólo por este trabajo, recordando lo de a lo largo, por otra parte considero que no es válido venir entre semana, porque están establecidas las sesiones, al equipo siempre lo vimos participativo, abordaron otros temas.

* Se da por hecho que se elige la propuesta de la maestra.

A: (A...) —No vi la exposición pero coincido con el equipo dos.

M: —Equipo uno ¿Qué se asignan?

A: (M..., equipo uno) —Tratamos de hacer lo mejor posible nuestro trabajo, los compañeros (del propio equipo) comentaban que sí merecemos el 10.

M: —Equipo uno ¿Qué le asignan al dos? (risas de los alumnos).

A: (M...) —Como usted dio los comentarios antes, ya marcó las condiciones de cada equipo, coincidimos con usted en que se marcó..., sí había más por decir, les faltó un poquito..., mis compañeros me están sugiriendo que se les de un 10, considerando que es difícil para ellos reunirse, hicieron su mejor esfuerzo, coincido: 10.

M: —El equipo dos ¿Qué se asigna?

A: (V...) —Nos ponemos un 9, ya los compañeros nos hicieron reflexionar que nuestro trabajo se cargó sólo en algunos aspectos (se insiste en que es difícil para el equipo).

M: —Valoro esta experiencia en que el trabajo por equipo les permitió coincidir en una estructura válida.

M: —Equipo tres ¿Qué le asigna al dos?

A: —Para dejarle a usted la calificación de nuestro equipo, al dos le damos 9.5.

M: —Respecto al equipo tres... reúnanse, platiquen, pónganse de acuerdo... (los integrantes de los equipos comentan entre sí).

A: (M..., del equipo uno) —Quiero ser muy claro en esta situación, es difícil una calificación, hubo un poquito de desorganización, les faltó un esquema, me fijé en el Profr. E... andaba presionado, les damos una calificación de 9.

A: (V..., del equipo dos) —Les damos 9 porque fue más teórico que explicativo.

M: —El equipo tres a sí mismos.

A: —Se me hace complicado evaluar a los compañeros, si fuera individual...tomando en cuenta la participación de mis compañeros, daría 9.

La maestra registra.

M: —¿Algún comentario respecto a mi trabajo?, yo no voy a cambiar absolutamente nada (se refiere a la calificación) por que me dijeran: usted la regó..., con confianza, digan o sugieran porque me interesa mucho su opinión.

A: (V...) —El trabajo de un asesor está limitado o imbuido por la situación institucional, por ello no podemos dar una opinión así..., estoy seguro que todos los asesores tienen la capacidad de dar más, se quedan por estas limitaciones en que no nos pueden dar todo lo que pudieran..., nosotros como maestros tenemos una limitación muy grande por nuestro trabajo, se queda uno con ganas de leer; sin embargo, no podemos hacerlo siempre..., reconocemos su esfuerzo por clarificar que le debemos dar crédito al autor...

A: (M'...) —Es nuestro sentir que usted es una persona muy preparada..., solamente le pediríamos que considere un poquito nuestra situación, (a veces es difícil cumplirles con las tareas, las lecturas) al valorar nuestro trabajo.

M: —Respecto a la solicitud de los trabajos ¿Consideran que les cargué la mano?

A: (M...) —Llegamos a la conclusión de que el tiempo no nos permitió, pedimos se nos considere porque nuestro trabajo pudo ser pobre...

M: —Al valorar los trabajos me sugieren que tome en cuenta varias situaciones ¿Qué más?

A: (N...) —Queremos felicitarla porque en los cuatro seminarios no hubo ni un momento en que se perdiera tiempo.

A: —Ya llevamos tres horas.. sin sentir...

A: —¿Usted nos va a dar su evaluación de la exposición de cada equipo?

M: —Sí estoy dando tiempo para que terminen ustedes, yo de entrada estaría asignando un 10 a todos; sin embargo, tendría que revisar los trabajos.

M: —El Profr. C...(se refiere al observador) ¿Nos podría hacer algún comentario?

La maestra ya con anterioridad me había solicitado externara en esta ocasión mi impresión del trabajo realizado, aproveché la oportunidad para reconocer la integración del grupo, felicité a la maestra y al grupo por el trabajo realizado y

agradecí la oportunidad que me brindaron al colaborar en mi proceso de observación.

M:— El trabajo escrito lo voy a revisar y le voy a hacer algunos señalamientos, les había hablado acerca de la posibilidad de publicación, si ustedes lo quieren re trabajar.

—¿Van a estar aquí el próximo sábado?

—¿Cómo le haríamos para regresarles sus trabajos?

—Alguien que venga y que pueda recoger los trabajos.

A: (jefe de grupo) —Yo vengo entre semana.

—¿Cuándo vendría?

—El miércoles en la tarde.

—Ok

De esta manera se da por terminada la sesión y junto con ella el curso, la maestra se pone de pie, toma sus cosas; mientras, algunos alumnos se acercan a ella, realizan algunos comentarios y le entregan trabajos anteriores y los ensayos finales elaborados por los equipos.

ANEXO 4



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

DEPARTAMENTO DE SERVICIOS ESCOLARES

Circular No. DSE002/2000

Victoria de Durango, Dgo., a 13 de junio de 2000.

**C. C. PERSONAL ACADÉMICO Y ESTUDIANTIL
DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, PLAN-94
(MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA)
2º, 4º y 6º SEMESTRE
P R E S E N T E.**

Respecto al PERÍODO DE EVALUACIONES SUMARIAS, correspondiente al semestre FEB/JULIO-2000, que comprenderá del martes 27 de junio al sábado 8 de julio del año en curso, nos permitimos proporcionarles la siguiente información:

PROGRAMACIÓN DE EXÁMENES

GRUPOS DEL TURNO VESPERTINO

	MARTES 27/JUN/2000 16:30 HRS.	MIÉRCOLES 28/JUN/2000 18:30 HRS.	MARTES 4/JUL/2000 16:30 HRS.	MIÉRCOLES 5/JUL/2000 16:30 HRS.
2º "D"	Análisis de la Práctica Docente Propia	Institución Escolar	Profesionalización Docente y Escuela Pública	Corrientes Pedagógicas Contemporáneas
4º "D"	Contexto y Valoración de la Práctica Docente	Análisis Curricular	Historia Regional Formación Docente y Educación Básica	Construcción del Conocimiento Matemático en la escuela Enfoques Administrativos Aplicados a la Gestión Escolar
6º "E"	Proyectos de Innovación	Evaluación y Seguimiento en la Escuela		
6º "F"	La Formación de Valores en la Escuela La Organización del Trabajo Académico	Evaluación y Seguimiento en la Escuela	Proyectos de Innovación	El Niño la Escuela y la Naturaleza La Gestión y las Relaciones en el Colectivo Escolar

GRUPOS DEL TURNO MATUTINO

	VIERNES 30/JUN/2000 16:30 HRS	SABADO 01/JUL/2000 9:00 HRS	VIERNES 07/JUL/2000 16:30 HRS	SABADO 08/JUL/2000 9:00 HRS
2° "A"	Análisis de la Práctica Docente Propia.	Corrientes Pedagógicas Contemporáneas	Institución Escolar	Profesionalización Docente y Escuela Pública en México
2° "B"	Análisis de la Práctica Docente Propia.	Institución Escolar.	Corrientes Pedagógicas Contemporáneas	Profesionalización Docente y Escuela Pública en México
2° "C"	Profesionalización Docente y Escuela Pública en México	Institución Escolar.	Corrientes Pedagógicas Contemporáneas	Análisis de la Práctica Docente Propia
4° "A"	Contexto y valoración de la práctica docente	Análisis Curricular	El Juego Construcción del Conocimiento Matemático en la Escuela	Historia Regional, Form. Doc. y Educ. Básica
4° "B"	Historia Regional, Form. Doc. y Educ. Básica	Contexto y valoración de la práctica docente	El Aprendizaje de la Lengua en la Escuela	Análisis Curricular
4° "C"	Contexto y Valoración de la Práctica Docente	Análisis Curricular	Alternativas para la Enseñanza Aprendizaje de la Lengua en el Aula	Historia Regional, Form. Doc. y Educ. Básica
6° "A"	Proyectos de Innovación	Evaluación y Seguimiento en la Escuela	Estrategias Didácticas para la Atención de Alumnos con NEE	La Formación de Valores en la Escuela La Construcción del conocimiento Matemático en la Escuela
6° "B"	Proyectos de Innovación	Adaptaciones Curriculares, Estrategias de Acción Docente	Evaluación y Seguimiento en la Escuela	Alternativas para la Enseñanza Aprendizaje de la Lengua en el Aula
6° "C"	La Formación de Valores en la Escuela	Proyectos de Innovación	La Evaluación ante las Necesidades Educativas Especiales	Evaluación y Seguimiento en la Escuela
6° "D"	El Desarrollo de la Psicomotricidad y la Educación Preescolar	El Niño Preescolar y su Relación con lo Social	Proyectos de Innovación	Evaluación y Seguimiento en la Escuela

FECHA LÍMITE DE ENTREGA DE ACTAS DE EVALUACIÓN: 24 de julio de 2000

El periodo de reinscripción al semestre sep2000-ene2001 será del 28 de agosto al 9 de septiembre.

INICIO DE CURSOS:

TURNO VESPERTINO:

MARTES-MIÉRCOLES DÍA 5 DE SEPTIEMBRE
JUEVES-VIERNES DÍA 7 DE SEPTIEMBRE

TURNO MATUTINO:

SABADOS DÍA 9 DE SEPTIEMBRE

PERIODO DE REGULARIZACIÓN

INSCRIPCIÓN: DEL 28 DE AGOSTO AL 9 DE SEPTIEMBRE

EVALUACIONES: DEL 12 AL 22 DE SEPTIEMBRE

EDUCAR PARA TRANSFORMAR



SECyD

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
DE DURANGO
DEPARTAMENTO DE SERVICIOS
ESCOLARES

Jose Luis Ordaz Serrano
PROFR. JOSÉ LUIS ORDÁZ SERRANO
JEFE DEL DPTO. DE SERVICIOS ESCOLARES

Arturo López Soto
LIC. ARTURO LÓPEZ SOTO
COORDINADOR DE DOCENCIA

ANEXO 5



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

DEPARTAMENTO DE SERVICIOS ESCOLARES
OFICINA DE CONTROL ESCOLAR

CIRCULAR SE No. 002/89

Durango, Dgo., mayo de 1989.

CC. PERSONAL ACADÉMICO
DE LA LE-84 (MS)
PRESENTE.

AJ personal que atiende estas licenciaturas se les recomienda tomar nota de las siguientes indicaciones:

Quiénes requieran del servicio de impresión de exámenes, favor de entregar los borradores al área de Servicios Escolares, con la debida anticipación.

A fin de que la emisión de constancias se realice oportunamente, es necesario considerar las fechas límites de entrega de evaluaciones: 6os. Semestres hasta el 20 de junio y 2° a 9° Semestre hasta el 17 de julio del presente año; de no haberlo este proceso se retrasaría, en este sentido se les recomienda hacer sus aclaraciones y correcciones antes de entregar sus listados de evaluaciones, ya que éstos no deberán llevar alteraciones y/o enmendaduras.

Así mismo, se les recuerda que el procedimiento para el llenado de los formatos de Registro de Evaluación Semestral se hará considerando las indicaciones que hasta ahora han normado este proceso:

- A) Criterios para el registro de evaluaciones
 - a). EVALUACION FORMATIVA
Deberá registrarse sólo con en números enteros.
 - b). EVALUACION SUMARIA
Deberá registrarse sólo con números enteros.
 - c). PROMEDIO DE CALIFICACIONES
Escribir con decimales
 - d). CALIFICACION DEFINITIVA
Deberá redondearse a números enteros
 - e). Si el alumno resultó no acreditado, asentar la nota NA.
 - f). Si el alumno no presentó evaluación sumaria y tiene evaluación formativa, asentar en la columna correspondiente la nota NP y, en la columna de Calificación Definitiva, la nota NA.

EJEMPLO:

CALIFICACION FORMATIVA	CALIFICACION SUMARIA	PROMEDIO	CALIFICACION DEFINITIVA
8	NA	- 0 -	NA
7	8	7.5	8
6	NP	-0-	NP

- B) Las calificaciones deben registrarse con tinta negra.
- C) Los alumnos que no cursaron el semestre y que causaron baja, debe ser cancelado al renglón correspondiente.

LILIANA M. AGUIRRE FERNANDEZ
OFICINA DE CONTROL ESCOLAR



SECYD

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
DE DURANGO
DEPARTAMENTO DE SERVICIOS
ESCOLARES

NTAMENTE

PROFRA. ALICIA J. ALDABA CORRAL
JEFE DEL DEPARTAMENTO DE
SERVICIOS ESCOLARES