



SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



***LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR
BAJO EL MODELO POR COMPETENCIAS. UN ESTUDIO DE TRES
ESCUELAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.***

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO:
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
FABIOLA VARGAS SANTIAGO

ASESOR:
DR. HÉCTOR GASPAR DEL ÁNGEL

México, D. F., agosto 2015



"2015, Año del Generalísimo José María Morelos y Pavón"

UNIDAD 096 D.F. NORTE
OFICIO No. D-U096-15-09/929

**DICTAMEN DEL TRABAJO PARA
TITULACIÓN**

México, D.F., a 3 de septiembre de 2015.

**C. FABIOLA VARGAS SANTIAGO
P R E S E N T E**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR BAJO EL MODELO POR COMPETENCIAS. UN ESTUDIO DE TRES ESCUELAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA", opción **PROYECTO DE INTERVENCIÓN DOCENTE** a propuesta del asesor **HÉCTOR GASPAR DEL ÁNGEL** manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos al respecto por la institución.

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

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



S.E.P.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 D.F. NORTE

DR. HÉCTOR GASPAR DEL ÁNGEL
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD 096 D.F. NORTE

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a la vida por sus bendiciones y por no soltarme de su mano.

A mi Madre:

Dedicada a ti con un profundo amor y agradecimiento, por tu gran ejemplo de tenacidad, por hacerme saber que todo proyecto se cumple con esfuerzo y dedicación, por todo tu apoyo en esta tesis y en mi vida entera. Te amo con todo mi corazón.

A mi padre, hermano y hermana:

Gracias por demostrarme su amor, su paciencia, su confianza, su cariño y por creer en mí en todo momento.

A mis sobrinos:

Gracias por ser parte de mi vida, a ustedes que comienzan su vida académica y para quienes quiero ser un ejemplo de tenacidad y esfuerzo.

Amore:

Te agradezco por todo tu apoyo, tu paciencia, tu amor, tu cariño y sobre todo por impulsarme y alentarme a culminar este proyecto.

A mis amigas:

Gracias por los buenos momentos que compartimos en la construcción de este proyecto.

A todas las personas que participaron e hicieron posible este proyecto.

ÍNDICE

	Pag.
INTRODUCCIÓN	
 CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR	
1.1. Estudios realizados sobre rendimiento escolar	1
1.2. Factores que influyen en el rendimiento escolar	8
1.3. El rendimiento escolar y su impacto en la calidad educativa	14
 CAPÍTULO II. EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE	
2.1. Conceptualización del rendimiento escolar	18
2.2. El papel del docente en el rendimiento escolar	21
2.2.1 La formación del docente de Educación Básica	24
2.3. Modelos Educativos	29
2.3.1 Modelo Tradicionalista	31
2.3.2 Modelo Constructivista	33
2.3.3 Modelo por Competencias	41
2.4. La Reforma Integral de la Educación Básica como estrategia de mejora del rendimiento escolar	46
2.4.1. Plan y programas de estudio de Educación Primaria	49
2.4.2. Las competencias en la Educación Primaria	64

CAPÍTULO III. LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR BAJO EL MODELO DE COMPETENCIAS

3.1.	La evaluación del Sistema Educativo Mexicano	69
3.2.	Distintos enfoques de evaluación	74
3.2.1.	Conceptualización de evaluación	74
3.2.2.	Evaluación del desempeño	79
3.2.3	Evaluación de competencias	83
3.3.	Medición del rendimiento escolar	91
3.4.	Líneas internacionales y nacionales sobre evaluación	94
3.4.1.	Prueba PISA	94
3.4.2.	Prueba ENLACE	97

CAPÍTULO IV. DISEÑO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA IDENTIFICAR LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1	Metodología	102
4.1.1	Universo poblacional	103
4.1.2	Diagnóstico de las escuelas	105
4.2	Diseño del instrumento	113
4.2.1	Cuestionario	115
4.3	Aplicación del instrumento	122

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

5.1	Aspectos sociodemográficos del docente	123
5.2	Perfil del docente	125
5.3	Actualización del docente	128
5.4	Aplicación de la evaluación bajo el enfoque por competencias	132

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	149
---------------------------------------	------------

INTRODUCCIÓN

El bajo rendimiento escolar es un problema que se presenta actualmente en la Educación Básica, lo cual se puede afirmar si consideramos lo planteado por el Programa Sectorial de Educación 2003-2018, asimismo los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales sobre el rendimiento escolar, han permitido identificar dificultades en los procesos de aprendizaje de las asignaturas básicas.

Por la relevancia social y económica que tiene la educación para un país, en los últimos años, México ha realizado un gran esfuerzo para conocer la calidad de los servicios educativos que ofrece a la población que estudia el nivel básico. Como ejemplos de estos esfuerzos se pueden mencionar los siguientes: la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en agosto de 2002; la participación de México en las evaluaciones internacionales sobre logro educativo, como es el caso del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés), el estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) y, muy recientemente, la aplicación en forma censal de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Es evidente que los maestros constituyen una parte clave en el hecho educativo, características propias de la personalidad del maestro, los conocimientos que posee

y la metodología que utiliza, entre otros factores, influyen de manera determinante en el aprendizaje de los alumnos.

Sin duda una formación docente desvinculada de las funciones de la escuela y de los requerimientos de la sociedad, que tiende a reproducir estilos tradicionales de enseñanza, fragmentada y desarticulada institucionalmente, es difícil que haga un aporte sustantivo a la profesionalización docente.

Con lo anteriormente expuesto, el problema del rendimiento escolar se puede definir como la dificultad que presenta un alumno en su aprendizaje y que se refleja en las calificaciones que obtiene. En dicho problema interviene la evaluación de los aprendizajes, ya que citando a Frida Díaz Barriga *“no hay congruencia entre evaluación y enseñanza, es decir, se enseña una cosa y se evalúa otra”*.

El presente trabajo de tesis tiene como objetivo general analizar y conocer cómo se están evaluando los procesos de enseñanza aprendizaje en una educación basada en competencias en el nivel de Educación Primaria.

Las posibles explicaciones del bajo rendimiento escolar que provocan la imposibilidad del alumno de concluir satisfactoriamente un nivel educativo se pueden encontrar analizando las determinantes del contexto externo e interno de la escuela, donde el docente es quien debe de propiciar, promover y sobre todo facilitar el acceso a los conocimientos.

Por tanto, el desarrollo de esta tesis parte del supuesto que actualmente en un ambiente escolar basado en una educación por competencias, no sé está generando los procesos de evaluación que señala este modelo educativo, o bien, si los instrumentos de evaluación que se aplican están basándose en el modelo por competencias, los alumnos obtienen bajas puntuaciones puesto que el enfoque con el que han sido educados no corresponde con el que los evalúa. Lo anterior ha permitido plantear las siguientes interrogantes:

- Ante un cambio de modelo educativo, ¿los docentes están siendo capacitados para la enseñanza y evaluación de un enfoque basado en competencias?
- ¿A qué problemas se enfrentan los docentes cuando evalúan una competencia?
- ¿Realmente los docentes están evaluando bajo un enfoque por competencias?
- ¿El bajo rendimiento escolar, con base en pruebas estandarizadas, es reflejo de la incongruencia con respecto a lo que se enseña y lo que se evalúa?

Con base en estas interrogantes, se formularon las variables o categorías de análisis para la elaboración del instrumento de aplicación que permitirá definir la formación del docente y su actualización en el proceso de enseñanza aprendizaje por competencias, así como la congruencia de las evaluaciones que se realizan a los alumnos con el plan y programa de estudio 2011, lo cual permitió determinar tres variables independientes y una dependiente que es el rendimiento escolar, que se contextualiza en el capítulo I, al analizar los distintos estudios sobre rendimiento escolar y los factores que influyen en el mismo, así como su impacto en la calidad educativa.

El fundamento teórico de la investigación se desarrolló a partir de un marco de análisis del debate internacional, de donde surge la discusión del concepto de rendimiento escolar en el proceso de enseñanza aprendizaje, tamizado por el concepto de calidad, que se plantea en relación a la mejora de la calidad de la educación, misma que las autoridades nacionales asumen y plasman en los instrumentos normativos que rigen las acciones educativas de este país, que motivaron la transformación educativa estructural plasmada en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), lo cual se presenta en el capítulo II.

En el marco de la RIEB se abordó el enfoque por competencias, donde el aprender a aprender se convierte en el modelo de toda acción educativa a lo largo de la vida que promueve el actual paradigma.

Este nuevo modelo educativo, demanda del individuo un perfil que le permita desenvolverse en el nuevo contexto que plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas.

En el capítulo III se aborda a la evaluación del rendimiento escolar bajo el modelo por competencias de acuerdo a especialistas, líneas internacionales y nacionales, análisis de los distintos enfoques, así como la evaluación en el Sistema Educativo Nacional que modifica la forma de evaluación, mediante el Acuerdo 696 que implementa un modelo de evaluación que considere lo cualitativo y cuantitativo del proceso de aprendizaje de los alumnos, es decir, describe los logros y dificultades de los alumnos a la vez que asigna una calificación numérica. Este modelo concibe a la evaluación como parte del proceso de estudio y se apoya fuertemente en la observación y el registro de información por parte del docente, durante el desarrollo de las actividades.

Para el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 la evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.

Los juicios sobre los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación buscan que estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, autoridades

escolares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes. Por tanto, en la Educación Básica el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen.

Se cuenta con un apartado en que se explica la estrategia metodológica utilizada en la investigación y que se identifica en el capítulo IV.

En el último capítulo se presentan los resultados de la indagación realizada para conocer más de cerca la percepción que tienen los profesores de educación primaria respecto al enfoque de competencias y cómo evaluarlas. Dicha exposición ofrece una interpretación a partir de datos, porcentajes y gráficos que ilustran las respuestas de los docentes. Finalmente se exponen las conclusiones a las que se logró llegar como producto de todo el proceso de investigación.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

1.1. Estudios realizados sobre rendimiento escolar.

A finales de la década de los 60, el informe Coleman¹ desarrollado en EUA, llamó profundamente la atención sobre la importancia de los factores estructurales en el desempeño académico de los estudiantes. El origen social, la clase, la zona de residencia y ciertos aspectos culturales de las familias y de la localidad más inmediata a los mismos, fueron los aspectos que mejor explicaban las diferencias en el desempeño académico. Rápidamente, varios trabajos contribuyeron a confirmar el enorme peso de los factores estructurales en el rendimiento académico.

Este estudio estableció la relación de cerca de 400 variables sobre el logro académico, encontrando que las variables propias de la escuela (que podía manipular la institución) eran mucho menores, que aquellas relacionadas con el contexto social y familiar de los estudiantes (que la escuela no podía manipular). En consecuencia, se concluyó que la escuela podía hacer muy poco por los estudiantes.

¹ La Ley de Derechos Civiles de 1964 preveía en EE.UU. la realización de un estudio sobre la desigual oportunidad educativa con la que contaban los niños de diferente raza y *status* socioeconómico (SSE). Su finalidad era justificar la reforma educativa con la que se pensaba afrontar el conflicto y la desigualdad social. El objetivo del estudio, encargado a James Coleman, era determinar el grado de segregación o discriminación existente en las escuelas frecuentadas por distintos grupos raciales, analizando además la relación entre el rendimiento y los recursos disponibles en tales centros.

El resultado más sorprendente del Informe, era la escasa influencia que ejercían los recursos educativos sobre el rendimiento.

...una vez controlado el efecto del *status* socioeconómico, ciertos factores como el gasto por alumno, *la experiencia del profesorado*, la existencia de laboratorio de ciencias o el número de libros en la biblioteca, tenían poco poder predictivo sobre el rendimiento. En síntesis, *la calidad de la enseñanza* no parecía guardar una relación consistente y significativa con el rendimiento académico.²

Los resultados del estudio de Coleman incentivaron la realización de una gran cantidad de estudios que investigaron los *efectos escolares*, utilizando el modelo insumos-proceso-resultados. En consecuencia, los investigadores han desarrollado modelos de análisis más poderosos y sofisticados, mejores estimadores de resultados educativos y variables de entrada que estuvieran relacionadas más estrechamente con el proceso educativo.

Por su parte, el de Weber es también uno de los estudios pioneros, haciéndolo especialmente interesante su intento de búsqueda de los procesos que operan en las escuelas urbanas eficaces. Su punto de partida es el rechazo de la tesis de que las dificultades socioculturales o intelectuales son una explicación suficiente del fracaso de los alumnos de bajo *status* socioeconómico.

Weber pidió a diversos especialistas en lectura, editores y responsables educativos que identificasen escuelas potencialmente eficaces. Los centros elegidos fueron contactados para una posible evaluación externa, utilizando como variable dependiente una prueba sobre el dominio del lenguaje habitual. Además, se practicaron entrevistas y observaciones.

² BÁEZ, Bernardo. "El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa". Revista Iberoamericana de Educación. Número 4, Enero - Abril 1994. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04a04.htm> (consultada el 11 de junio de 2009).

Como criterio de eficacia se tomó la superación de las normas nacionales de lectura en centros no selectivos, es decir, con alumnos representativos de los diferentes estratos socioeconómicos. Las observaciones y las entrevistas, en los pocos centros que pasaron este criterio, mostraron la existencia de las siguientes propiedades organizativas:

- individualización de la enseñanza,
- disposición de personal auxiliar para las clases de lectura,
- cuidadosa evaluación del progreso de los alumnos,
- altas expectativas del profesorado sobre las posibilidades de los alumnos,
- liderazgo fuerte y atmósfera positiva entre profesores.

En América Latina estos trabajos tuvieron un gran impacto, a lo que habrían de sumarse el que tuvieron la teoría de la correspondencia. Esto generó un enorme pesimismo sobre la capacidad de las escuelas para revertir el efecto de las variables estructurales. El cambio que permitiera mejorar el rendimiento escolar de los sectores sociales menos beneficiados, sólo podría provenir de la transformación de la estructura social.

Las múltiples investigaciones que se realizaron durante esas décadas fincaron principalmente su atención en las grandes desigualdades educativas existentes entre los diferentes estratos de la población en cuanto al acceso, la reprobación y la deserción en los distintos niveles educativos, las diferencias en la infraestructura de los establecimientos escolares a los que asistían o los recursos docentes y pedagógicos que los atendían, constituían las principales variables dependientes en sus análisis. A partir de estos estudios se acuñaron diversos términos: desigualdades educativas, desigualdad de oportunidades educativas, movilidad intergeneracional de las desigualdades educativas, marginación y exclusión educativa, fracaso escolar, etcétera.³

³ MUÑOZ, Izquierdo Carlos y colabs. Factores externos e internos a las escuelas que influyen en el logro académico de los estudiantes de nivel primaria en México, 1998-2002. Abril, 2004

Hasta finales de los años 70 la literatura sobre determinantes del logro escolar estuvo casi limitada a los países desarrollados, fue sólo hasta 1978 que incluía a países de Latinoamérica. Desde ese entonces, el número de estudios se ha incrementado debido a la difusión de nuevas tecnologías, incluyendo *mediciones nacionales*, técnicas estadísticas, facilidades de cómputo y mecanismos de compensación.

Un estudio importante en Latinoamérica que investiga los impactos de variables extra e intraescolares, ha sido el de Himmel⁴ et al. (1984); exploró la influencia de un amplio conjunto de variables sobre el rendimiento escolar, con el fin de determinar las que aparecen como más significativas. Distingue entre variables alterables y no alterables en el proceso educativo.

Para la muestra utilizada en dicho estudio, las variables que más explican el rendimiento escolar en el nivel del establecimiento son: el nivel socioeconómico-cultural de la población atendida, que explica aproximadamente un 70% de la varianza, y un conjunto de variables alterables del proceso educativo que explican por sí mismas aproximadamente un 40% de la varianza; entre ellas se destacan las siguientes: expectativas que tiene el director, el profesor y los padres en relación con las posibilidades del rendimiento académico de los alumnos y percepción que tienen el director y el profesor de la disciplina de los alumnos.

México que es un país considerado en vías de desarrollo por la crisis económica y la escasez de recursos que sufre, tiene presente el aumento de la inequidad, de la pobreza y de la población lo cual ha llevado a que haya un deterioro en las condiciones del medio ambiente y a la disminución del nivel de calidad de vida de la

http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=3479&Itemid=1113

(consultada el 25 de marzo de 2009).

⁴ MELLA, Orlando; ORTIZ, Iván. "Rendimiento escolar: Influencias diferenciales de factores externos e internos". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 1er. trimestre, Vol. XXIX, No. 001, México, 1999, pp. 69-92. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/270/27029103.pdf> (consultada el 26 de marzo de 2009).

población. Desde hace algunos años, México ha experimentado cambios profundos en sus estructuras económica, política y social; que nos indican que se está tratando de combatir el rezago económico, educativo y social que sufre el país. A pesar del aumento de los servicios educativos, del incremento de la matrícula escolar y de la reducción del analfabetismo, nuestro país continúa con rezagos y desigualdad de oportunidades y de servicios tanto a nivel nacional como internacional.

Por la relevancia social y económica que tiene la educación para un país, en los últimos años, México ha realizado un gran esfuerzo para conocer la calidad de los servicios educativos que ofrece a la población que estudia el nivel básico. Como ejemplos de estos esfuerzos se pueden mencionar los siguientes: la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en agosto de 2002; la participación de México en las evaluaciones internacionales sobre logro educativo, como es el caso del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés), el estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) y, muy recientemente, la aplicación en forma censal de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Los resultados de dichas evaluaciones, nacionales e internacionales, reiteradamente han señalado las grandes brechas en el aprendizaje entre las diversas modalidades y estratos educativos de mayor importancia en el país, donde los estudiantes de las escuelas privadas obtienen puntuaciones muy por arriba de quienes estudian en escuelas públicas. Entre estas últimas, las calificaciones son mejores para los alumnos cuyas escuelas se encuentran en zonas urbanas, seguidos de quienes se encuentran en zonas rurales; finalmente, los estudiantes de escuelas comunitarias y aquellos en escuelas indígenas obtienen, por lo general, las calificaciones más bajas del Sistema Educativo Nacional (SEN).

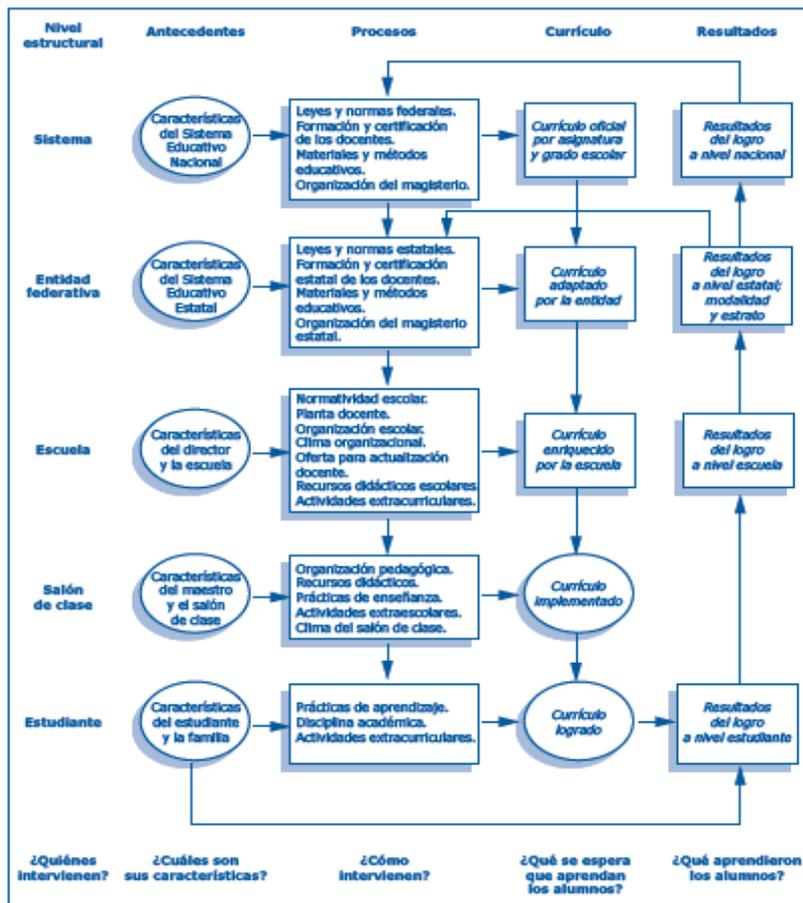
Teniendo en cuenta la complejidad de las variables que influyen directa e indirectamente el rendimiento escolar, en 2005 el INEE se dio a la tarea de elaborar un modelo conceptual de logro educativo donde se consignan las variables de contexto que se asocian con los resultados de aprendizaje, así como sus interrelaciones de mayor importancia. Este modelo está orientado en las *oportunidades para aprender* como la base fundamental para explicar el logro educativo del estudiante. Asimismo, comparte con otros modelos aspectos básicos, como la distinción entre niveles de sistema, escuela, salón de clases y estudiantes, así como entre antecedentes o insumos (características del estudiante), procesos (quiénes y cómo se organiza la instrucción) y resultados (lo que el estudiante aprende). Del mismo modo, el modelo intenta distinguir entre el currículo formal o intencionado (a nivel del sistema), el implementado (a nivel del salón de clases) y el logrado (a nivel del estudiante).

Este modelo propone como eje organizador al currículo, entendiéndolo como la norma nacional que estructura y delimita lo que se desea que los alumnos aprendan en cada una de las asignaturas de los diferentes grados escolares; intenciones que se traducen en secuencias de oportunidades para el aprendizaje que proporciona el maestro a fin de que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades especificados en los planes y programas de estudio.

Por esta razón, la definición de currículo del modelo de logro educativo del INEE, incorpora niveles o aspectos curriculares que van más allá del sólo planteamiento de intenciones, incorporando también las transformaciones que puede tener el currículo oficial a lo largo del proceso educativo hasta que se traduce en el aprendizaje logrado por los alumnos (ver figura 1)⁵.

⁵ BACKHOFF, Eduardo, y colabs. Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica. INEE, Diciembre 2007, p.16

FIGURA 1. MODELO DE LOGRO EDUCATIVO DEL INEE



Fuente: Backhoff, Monroy y Tanemachi 2005

Con base en este modelo se pueden seleccionar las variables de insumo, proceso y resultados que se deseen estudiar para conocer el efecto escolar de los centros educativos. El estudio distingue dos tipos de variables de proceso escolar que con mucha frecuencia se confunden: a) las de tipo estructural y b) las de composición. El primer tipo se relaciona con aquellas características de los centros escolares que pueden manipularse a través de políticas y prácticas educativas, tales como el tiempo que se le dedica a enseñar los diversos contenidos curriculares, la forma de agrupar a los estudiantes, las prácticas pedagógicas, los materiales educativos, el clima organizacional de la institución, etcétera. Por su parte, las variables de composición de la escuela son aquellas que tienen que ver con las características de los estudiantes que atienden una escuela en particular. Aunque estas variables

forman parte de las particularidades de los centros educativos, están fuera del alcance de las autoridades, directores y docentes; tal es el caso del nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes, el nivel promedio de escolaridad y ocupación de los padres de familia, etcétera. El punto central de esta distinción es poder separar el efecto que tienen las variables propias de la escuela sobre los resultados de aprendizaje, de aquellas que tienen que ver con las características del estudiantado.

1.2. Factores que intervienen en el rendimiento escolar.

De acuerdo a los estudios realizados sobre rendimiento escolar, podemos encontrar distintos factores que intervienen en el logro académico de los alumnos, como es el caso de los que tienen que ver con el contexto socioeconómico y los que se relacionan con las variables escolares.

Para Mella (1999)⁶, el rendimiento escolar ha sido analizado tomando en cuenta dos conjuntos de causas: aquellos aspectos relacionados con la escuela como sistema educativo y aquellas características que los alumnos exhiben a partir de su contexto social, como de sus capacidades personales y de sus motivaciones.

El resultado del Informe Coleman, como estudio que ha mostrado el peso significativo del contexto social en el rendimiento escolar, determinó la escasa influencia que ejercían los recursos educativos sobre el rendimiento. Es decir, si el status socioeconómico del alumno era controlado, los factores relacionados directamente con la escuela como el docente, instalaciones escolares y materiales educativos, tenían poca influencia sobre el rendimiento.

⁶ MELLA, Orlando; ORTIZ, Iván. "Rendimiento escolar: Influencias diferenciales de factores externos e internos". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 1er. trimestre, Vol. XXIX, No. 001, México, 1999, pp. 69-92. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/270/27029103.pdf> (consultada el 26 de marzo de 2009).

Se halló que los alumnos de los mismos centros mostraban mayores diferencias entre sí que los matriculados en colegios distintos. Esto se interpretó como apoyo a la hipótesis de que el centro y los recursos disponibles son pobres determinantes del rendimiento, si los comparamos con las diferencias debidas a las condiciones socioculturales y familiares de los alumnos. En síntesis, la calidad de la enseñanza no parecía guardar una relación consistente y significativa con el rendimiento académico.⁷

En el ámbito nacional, el INEE realiza análisis especiales de las pruebas Excale que den información sobre los factores de contexto que, potencialmente, pueden explicar las diferencias en el logro educativo de los estudiantes, y con ello aportar información que ayude a identificar políticas públicas orientadas a mejorar la calidad educativa que ofrecen las escuelas del país.

La investigación ha mostrado sistemáticamente que el nivel socioeconómico de los estudiantes es la variable que de manera consistente se encuentra más asociada a diferentes indicadores de logro educativo.

Estudios de gran escala sobre logro educativo realizados en países de bajo ingreso económico han enfatizado la importancia de los recursos materiales y humanos en el logro de las metas educativas de sus centro escolares, lo que incluye factores como la infraestructura escolar, el tamaño de los grupos de estudiantes, la experiencia y formación docente, y la disponibilidad de material didáctico. Otros investigadores han demostrado también que tales factores son más importantes en los países de bajos ingresos que en los países industrializados.⁸

De acuerdo a distintas investigaciones acerca de los efectos generados por los factores (exógenos y endógenos) y los procesos que, al interior de las escuelas,

⁷ BÁEZ, Bernardo. "El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa". Revista Iberoamericana de Educación. Número 4, Enero - Abril 1994. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04a04.htm> (consultada el 11 de junio de 2009).

⁸ BACKHOFF, Eduardo, y colabs. Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica. INEE, diciembre 2007, p. 16

intervienen en la distribución de las oportunidades educativas, Muñoz (2004)⁹ describe dos tipos de factores:

- **Factores extrínsecos al sistema escolar**

- a. *Características sociales, económicas y culturales de las familias:* ocupación del padre, escolaridad de los padres.

- **Factores intrínsecos al sistema escolar**

- a. *Características de las escuelas:* disponibilidad de libros de texto, tareas para realizar en casa, tamaño de los cursos, equipamiento escolar, tamaño de la escuela, diseño y operación de los servicios ofrecidos por el sistema escolar, frecuencia de cambios de los profesores durante el año escolar.

- b. *Características de los maestros:* formación profesional, experiencia docente, calidad de las interacciones entre los alumnos y el maestro.

- c. *Características de los alumnos:* condición socioeconómica, asistencia a preescolar, repetición, sexo, edad, nutrición, peso y acceso a la televisión.

Si bien los resultados de estas investigaciones aportaron evidencias en el sentido de que los factores estructurales (contexto socioeconómico y cultural) permiten explicar las diferencias observadas en el desempeño académico de los estudiantes, también contribuyeron a señalar que diversos factores internos (características de las escuelas, maestros y alumnos, así como los procesos que se desarrollan al interior de los centros escolares) influyen en el éxito o fracaso escolar.

Hernández (2004)¹⁰ presenta un breve recuento de los factores internos y externos a las escuelas que influyen en el rendimiento escolar de los alumnos; aunque su estudio fue realizado en el nivel media superior, los factores que presenta son los

⁹ MUÑOZ, Carlos, y colabs. Factores Externos e Internos a las Escuelas que Influyen en el Logro Académico de los Estudiantes de Nivel Primaria en México, 1998–2002. INEE, abril 2004, p. 7.

¹⁰ HERNÁNDEZ, Jorge. Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, abril-junio, año/vol.11, número 029, p. 554.

que se han identificado a partir de diversas investigaciones sobre el tema, los factores son los siguientes:

Tabla 1: Factores externos e internos a la escuela que influyen en el desempeño académico de los alumnos

FACTORES EXTERNOS	RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO
CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS:	
Zona de residencia:	- Los estudiantes de zonas urbanas obtienen mayor puntaje que los rurales.
Distancia de la escuela:	- Quienes recorren mayor distancia para ir a la escuela tienen resultados más bajos.
Características de estudiantes (género, edad, nutrición, peso):	- Las mujeres obtienen mayores resultados en lenguaje y los hombres en matemáticas y ciencias. - Los niños de mayor edad obtienen resultados más bajos. - Los niños con problemas de nutrición y bajo peso obtienen más bajos resultados.
CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS DEL ENTORNO FAMILIAR:	
Situación laboral y educativa de los padres:	- A mayor status ocupacional y escolaridad de los padres, los niños obtienen mejores resultados.
Recursos económicos:	- A mejores condiciones del hogar y menor el hacinamiento, mejores resultados.
Situación laboral de los alumnos:	- Los alumnos que trabajan tienen peores resultados y entre mayor es su jornada su rendimiento es más bajo.
Costos de la educación:	- Las familias que menos gastan, comúnmente están en una situación de pobreza, por lo que influye en el menor rendimiento académico de los niños.
CARACTERÍSTICAS CULTURALES:	
Grupo étnico y lengua:	- Las minorías étnicas e indígenas tienen más bajos resultados académicos, agravados cuando los niños ni siquiera comparten el lenguaje usado en la escuela.
Expectativas de los padres:	- Generalmente obtienen mejores resultados escolares los niños cuyos padres muestran altas expectativas sobre los logros escolares de sus hijos.
Posesiones y actividades relacionadas con la cultura:	- A mayor número de insumos en el hogar (literatura y música clásica, etc.) y actividades culturales, mejores resultados académicos de los niños.
Comunicación sobre temas sociales y aspectos culturales:	- Entre mayor es la frecuencia de las interacciones de los padres e hijos sobre su situación escolar o sobre cuestiones escolares, culturales, políticas y sociales, es más probable que obtengan mejores resultados.

FACTORES INTERNOS RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

RECURSOS E INFRAESTRUCTURA ESCOLARES:

Calidad de infraestructura física escolar y suficiencia de materiales educativos: - Entre mayor es el tamaño y condiciones de infraestructura y servicios que ofrece la escuela, son más altos los niveles de desempeño de los alumnos.

FACTORES INTERNOS**RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO**

-
- | | |
|-----------------------------------|--|
| Docentes: | - La relación entre números de docentes y alumnos no es muy concluyente sobre el desempeño de los estudiantes. Sí hay relación entre este aprovechamiento y el nivel y tipo de formación docente. |
| | - El ausentismo de los profesores se relaciona negativamente con el rendimiento de los alumnos. |
| Desayunos gratis: | - No hay clara relación entre los desayunos gratuitos distribuidos y el desempeño académico. |
| Modalidad y sector de la escuela: | - Los niños que asisten a escuelas de modalidad académica (o general en el caso de México) obtienen mejores resultados que los de técnicas. Los de particulares tienen mejores resultados que los de públicas. |
| Tipo de jornada y turno: | - Entre más larga es la jornada escolar son mejores los resultados de los niños. Sobre el turno no se aprecia una clara relación con el desempeño. |

CARACTERÍSTICAS DEL AMBIENTE ESCOLAR Y DEL AULA:

- | | |
|---|---|
| Apoyo y efecto de los docentes sobre el ambiente escolar: | - Las investigaciones reportan, en general, el importante papel de los docentes en el desempeño escolar de sus alumnos; entre más favorables son las expectativas, actitudes, interés e interacciones con todos (no sólo con los más aventajados) los resultados son mejores. |
| | - Cuando los profesores logran crear un ambiente en donde los alumnos expresan sus opiniones, con libertad, les apoyan en la realización de los trabajos escolares y los alientan, son mejores los académicos. |
| Efecto de los alumnos sobre el ambiente escolar: | - El ausentismo de los alumnos es un factor que afecta su desempeño. |
| | - Sobre el uso de alcohol y drogas no se aprecia una relación concluyente, probablemente porque son pocos los casos que reportan estas situaciones. |
| | - En cuanto al clima de orden orientado a las tareas escolares, tampoco se aprecia una relación concluyente. |
| Motivación y dedicación hacia la escuela: | - Entre mayor es el interés, dedicación y expectativas que muestran los estudiantes hacia la escuela son más altos sus niveles de desempeño. |

PRÁCTICAS EXTRAESCOLARES:

- | | |
|---------------------------|--|
| Prácticas extraescolares: | - Entre mayor es el tiempo que dedican los estudiantes a realizar tareas escolares son más altos los resultados. |
| | - No hay evidencias concluyentes sobre el efecto que tienen otras actividades extracurriculares en el desempeño |

ANTECEDENTES EDUCATIVOS:

- | | |
|---|--|
| Antecedentes educativos de los estudiantes: | - La asistencia a preescolar y una trayectoria favorable se asocia positivamente con el desempeño académico en grados posteriores. |
|---|--|

PROCESO DE APRENDIZAJE:

- | | |
|---|--|
| Dedicación escolar: | - Donde la jornada escolar es más larga, los resultados de los alumnos son más altos. |
| Focalización de los procesos enseñanza-aprendizaje: | - En las escuelas donde se favorecen las actividades escolares y éstas se centran en el desempeño académico, se obtienen mejores resultados. |
| Evaluación del aprendizaje: | - Las escuelas que desarrollan un método sistemático de evaluación continua del aprendizaje, muestran mejores resultados académicos. |

FACTORES INTERNOS	RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO
-------------------	-------------------------------------

- | | |
|--|---|
| Corresponsabilidad de los estudiantes en el aprendizaje: | - La evidencia sobre el impacto de las prácticas escolares orientadas a que los alumnos asuman una corresponsabilidad (derechos y responsabilidades) en su aprendizaje, no son concluyentes. |
| Estrategias de aprendizaje: | - Las evidencias muestran que las estrategias (que los alumnos adquieran habilidades para procesar, seguir y organizar información), contribuyen al mejor rendimiento; pero no se especifica cómo apoyan la formación de los alumnos. |
| Uso de computadora como herramienta de aprendizaje: | - Aunque el uso de las computadoras está asociada con mejores resultados académicos, no se determina en qué nivel están influidos por el contexto socioeconómico de la escuela. |

DIFERENCIAS EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE, SEGÚN GÉNERO DE LOS ESTUDIANTES

- | | |
|--|---|
| Interés y dedicación hacia el aprendizaje: | - El interés, motivación y tempo dedicado por los alumnos a las asignaturas de lenguaje y matemáticas están relacionados positivamente con su desempeño en ellas. Las mujeres muestran preferencia por el lenguaje y los hombres por matemáticas. |
| Estrategias de aprendizaje: | - En el reporte de la OCDE, no se aprecia una clara relación entre estrategias de aprendizaje de hombres y mujeres y su impacto en el desempeño del rendimiento académico. |

GESTIÓN ESCOLAR:

- | | |
|--|---|
| Existencia de un liderazgo fuerte y compartido: | - El liderazgo del director y que permita un ambiente participativo de los demás miembros del personal de la escuela, favorece el aprendizaje. |
| Autonomía escolar y participación de los maestros: | - Una mayor autonomía de los centros escolares, que permita que el personal de la escuela tome decisiones sobre aspectos diversos de la misma, resulta favorable para los resultados académicos de los estudiantes. |
| Interacción entre escuela y comunidad: | - Las escuelas que promueven mayor participación de los padres de familia en la educación de sus hijos obtienen mejores resultados. |

GESTIÓN FINANCIERA:

- | | |
|-----------------|---|
| Financiamiento: | - Este factor, que corresponde al grado en que el personal escolar tiene responsabilidades sobre la determinación de los salarios iniciales y las promociones de los docentes, en la elaboración y asignación del presupuesto escolar, está estrechamente vinculado con la capacidad de gestión de las escuelas. Por ello no se aprecia el impacto marginal que pudiera tener en el desempeño de los alumnos. |
|-----------------|---|

Fuente: HERNÁNDEZ, Jorge. Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I. Revista Mexicana de Investigación Educativa, México, abril-junio, año/vol.11, número 029, p. 554.

Con la revisión de estos distintos factores se puede determinar que la relevancia de los aspectos socioeconómicos tienen un gran peso en la determinación del rendimiento escolar; sin embargo, los factores escolares son aspectos que pueden tener un alto impacto en el rendimiento, es decir, tienen una gran importancia desde el punto de vista de la toma de decisiones, pues se relacionan con variables que en cierta medida se pueden establecer, controlar o modificar, como pueden ser las

prácticas educativas, la organización y planeación de las clases, los recursos didácticos, etc.

1.3. El rendimiento escolar y su impacto en la calidad educativa.

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, en su Meta 3 sobre Educación con Calidad, señala que aún persisten rezagos de consideración en el Sistema Educativo Nacional. Pese a los avances que se registran en la expansión y diversidad del Sistema Educativo Nacional, persisten retos que requieren una revisión profunda de las políticas educativas y de la organización del Sistema. La calidad de la educación básica sigue siendo un reto mayor.

En la evaluación PISA más reciente (2009), México se ubicó en el lugar 48 de los 65 países participantes y en el último de los entonces 33 países miembros de la OCDE. Por otro lado, según la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), la diferencia entre el porcentaje de alumnos con logro insuficiente en escuelas atendidas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y en escuelas indígenas es 35% mayor que en escuelas privadas.¹¹

Para el PND la calidad de la educación considera a la evaluación como instrumento de análisis:

... Destacan los esfuerzos que se han realizado para conocer los resultados del aprendizaje de los estudiantes de educación básica y media superior, a través de la aplicación periódica de pruebas nacionales de logro académico (por ejemplo ENLACE) en las áreas de español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales, así como mediante la participación en proyectos internacionales como el Programa PISA y en los estudios del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

¹¹ PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México, 2013, pp. 57-68

Adicionalmente, el fortalecimiento de una cultura de evaluación ha permitido que la sociedad mexicana exija una educación de calidad, ya que cuenta con más y mejores elementos para juzgar el estado de la educación. Sin embargo, quedan retos por atender, por ejemplo la falta de definición sobre cómo se deben complementar los diferentes instrumentos de evaluación, además del uso adecuado de la información estadística generada para el diseño de políticas educativas.¹²

Para Sylvia Schmelkes el problema del no aprendizaje, es la manifestación más tangible de la falta de calidad educativa:

Está presente de manera endémica en nuestros sistemas educativos, al grado de que, según lo demuestran múltiples estudios recientes, muchos de nuestros egresados de primaria no alcanzan siquiera el nivel de alfabetismo funcional, mucho menos la capacidad de plantear problemas, de comprender el funcionamiento de la sociedad, de entender algunos fenómenos naturales.¹³

Asimismo, manifiesta que “la calidad de la educación debe definirse en función de resultados y rendimiento académico.”¹⁴

Para Lilia Toranzos (1996)¹⁵, el significado atribuido a la expresión calidad de la educación incluye varias dimensiones o enfoques, complementarios entre sí.

Un primer sentido del concepto es la calidad entendida como **eficacia**, una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo

¹² Ibid. p. 62

¹³ SCHMELKES, Sylvia. “La Calidad parte del reconocimiento que hay problemas”. Problemas Educativos de primaria en la región. Antología Básica. UPN, México, 1994 p. 9.

¹⁴ SCHMELKES, Sylvia, La calidad de la educación primaria. Un estudio de caso. México, SEP, Biblioteca del Normalista, 1997, p. 169.

¹⁵ TORANZOS, Lilia. “Evaluación y calidad”. Revista Iberoamericana de Educación. No. 10, Enero-Abril, 1996, p. 64. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a03.pdf> (consultada el 26 de agosto de 2009).

que se supone deben aprender (aquello que está establecido en los planes y programas de estudio) al terminar determinados ciclos o niveles. En esta perspectiva, el énfasis está puesto en que, además de asistir, los niños y adolescentes aprendan en su paso por el sistema. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.

Una segunda dimensión del concepto de calidad, complementario al anterior, está referido a qué es lo que se aprende en el sistema y a su **relevancia** en términos individuales y sociales. En este sentido, una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona (intelectual, afectiva, moral y físicamente), y para desempeñarse apropiadamente en los diversos ámbitos de la sociedad: el político, el económico, el social. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su concreción en los diseños y contenidos curriculares.

Finalmente, una tercera dimensión es la que se refiere a la calidad de los **procesos** y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa. Desde esta perspectiva una educación de calidad es aquella que ofrece a niños y adolescentes un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente debidamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas apropiadas, etc. Esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa.

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe ha establecido cinco dimensiones para definir una educación de calidad, desde la perspectiva de un enfoque de derechos. Estas dimensiones son relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia, y están estrechamente relacionadas, al punto que la ausencia de alguna de ellas determinaría una concepción equivocada de lo que cabría entender por una educación de calidad.

Para Margarita Zorrilla (2003)¹⁶, diversos autores como Martínez Rizo (1996), Schmelkes (1996) y Muñoz Izquierdo (1998) han trabajado en la conceptualización de la “calidad de la educación”, quienes señalan que es un término multidimensional. Retoman las dimensiones que la UNESCO establece para definir a la calidad educativa, a lo que ellos llaman elementos principales:

1. La **relevancia** se refiere a la pertinencia social y personal de los contenidos educativos.
2. La **eficacia** es entendida como la capacidad de un sistema educativo para lograr los objetivos en la totalidad de los alumnos que teóricamente deben cursar un determinado nivel educativo.
3. La **equidad** supone que un sistema educativo reconoce que acceden a la educación escolar alumnos diferentes y con distintos puntos de partida.
4. Finalmente la **eficiencia** se refiere al óptimo empleo de los recursos de todo tipo para obtener los mejores resultados.

Para estos autores la tendencia teórica en México ha estado centrada en la conceptualización de la calidad de la educación, comprendida ahora en términos de la calidad de los resultados de aprendizaje que logran los alumnos. |

¹⁶MURILLO, Javier y colabs. La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. CIDE, Colombia, 2003, p. 353

CAPÍTULO II RENDIMIENTO ESCOLAR EN EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE

2.1. Conceptualización del rendimiento escolar.

El bajo rendimiento escolar es un problema que se presenta actualmente en la Educación Básica, lo cual se puede afirmar si consideramos lo planteado por el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, que propone como primer objetivo: *“Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población”*¹⁷, asimismo los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales sobre el rendimiento escolar como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), han permitido identificar dificultades en los procesos de aprendizaje de las asignaturas básicas (español y matemáticas). Con lo anteriormente expuesto, el problema del rendimiento escolar se puede definir como la dificultad que presenta un alumno en su aprendizaje y que se refleja en las calificaciones que obtiene.

Según Camarena (1985)¹⁸, el rendimiento escolar adquiere significado por ser generado y estructurado por manifestaciones específicas, como son los elementos pedagógicos que intervienen en el proceso escolar; no es considerado como el fin institucional sino un medio para la consecución de los objetivos. Depende además,

¹⁷ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa Sectorial de Educación 2013-2018. SEP, México, 2013, p. 11.

¹⁸ CAMARENA, Rosa María y colabs. “Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal”. Revista de la educación superior. Vol. 13, No. 1, pp. 34-36. Disponible en <http://publicaciones.anuies.mx/revista/53/1/2/es/reflexiones-en-torno-al-rendimiento-escolar-y-a-la-eficiencia-terminal> (consultada el 12 de marzo de 2009).

de la valoración hecha por la institución al calificar ciertos comportamientos escolares como parte del rendimiento.

Estos comportamientos escolares se manifiestan en el aprovechamiento escolar, la calificación, aprobación-reprobación, deserción, egreso, eficiencia terminal y titulación, identificados como elementos pedagógicos, que afectan el rendimiento escolar en diferentes grados y que pueden reconocerse en el proceso educativo.

Desde la perspectiva de Viesca (1981)¹⁹ los términos “aprovechamiento” y “rendimiento” tienen el mismo significado, esta ambigüedad conceptual se refleja en el campo educativo donde se emplean indistintamente ambos términos, aunque se hace mayor referencia a la noción de “rendimiento escolar”, entendido éste como una medida o un grado de aprendizaje logrado.

Por su parte Airasian (2002)²⁰, establece que el aprovechamiento escolar sólo designa el aprendizaje académico que tiene el alumno, mientras que la habilidad y aptitud, indican el aprendizaje más general que se obtiene de fuentes extraescolares.

El rendimiento académico, según Puche (2006)²¹, es un proceso multidisciplinario, donde intervienen la cuantificación y la cualificación del aprendizaje en el desarrollo cognitivo, afectivo y actitudinal que demuestra el estudiante en la resolución de problemas, y que está asociado al logro de los objetivos programáticos propuestos. A su vez, Carpio (2006)²² lo define como un proceso técnico pedagógico que juzga los logros, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje previstos, expresado como el

¹⁹ VIESCA, Ma. Martha. “Líneas de reflexión para abordar el problema del bajo aprovechamiento escolar”. Revista Perfiles educativos. Primera Época, No. 14, México, 1981, octubre-noviembre-diciembre, pp. 14-16.

²⁰ AIRASIAN, Peter. La evaluación en el salón de clases. Biblioteca para la Actualización del Maestro México, SEP, 2002, p.45.

²¹ SÁNCHEZ, Marhilde; PIRELA de Faría, Ligia. “Motivaciones sociales y rendimiento académico en estudiantes de educación”. Revista de Ciencias Sociales. Abril, año/Vol. XII, No. 001, Venezuela, 2006. Disponible en http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182006004000013&lng=pt&nrm=is (consultada el 5 de mayo de 2009).

²² Idem

resultado del aprovechamiento académico en función de diferentes objetivos planteados.

En esa misma lógica argumentativa, Flores y Fernández (2001) mencionan que en el contexto de la educación institucional escolarizada “el bajo rendimiento escolar significa una actuación deficiente, generalmente voluntaria por parte del educando en dos áreas, que para el sistema son fundamentales: el área académica, del aprendizaje cognoscitivo, y el área del comportamiento social o conducta.”²³

Estas autoras mencionan que existen tres causas principales de bajo rendimiento escolar en niños que han tenido un desempeño inadecuado en la escuela:

- Las causas propias del sistema escolar
- Las características del medio ambiente
- Las características individuales (éstas hacen referencias a rasgos de la personalidad y problemas de aprendizaje).

Adrián Cuevas (2001)²⁴, utiliza el término de fracaso escolar para hacer referencia al logro deficiente por parte de los alumnos, de los contenidos, metas y prácticas instituidos en la escuela y que comprende a tres factores importantes como son:

- Reprobación de los grados
- El bajo aprovechamiento
- La deserción escolar

Este autor utiliza el calificativo de fracaso escolar, cuando el niño presenta un mal rendimiento por lo menos durante todo un periodo escolar.

La presente investigación tomará el concepto de rendimiento escolar, con la finalidad de analizar no sólo los resultados numéricos del aprendizaje, sino el nivel de conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que tiene el alumno y que

²³ FLORES, Mariana; FERNÁNDEZ, Claudia. “Bajo rendimiento escolar”. Revista Padhia Desarrollo Humano. México, 2001. p. 16.

²⁴ CUEVAS Jiménez, Adrián. “La formación de los alumnos como sujetos de alto y bajo rendimiento escolar en educación primaria”. Revista Cubana de Psicología. México, 2001. pp. 45-46.

pueden ser evaluados, es decir, una forma cualitativa del aprendizaje, con lo cual se puede determinar la importancia del rendimiento escolar en la calidad de la educación.

2.2. El papel del docente en el rendimiento escolar.

Es evidente que los maestros constituyen una parte clave en el hecho educativo. Características propias de la personalidad del maestro, los conocimientos que posee y la metodología que utiliza, entre otros factores, influyen de manera determinante en el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo dentro de la gama de características de los maestros, algunas influyen más que otras. Por ejemplo, el grado de responsabilidad y compromiso que un maestro siente por sus alumnos, lo lleva a buscar y crear situaciones de aprendizaje en busca de un mejor aprovechamiento escolar. Sin duda la aptitud para enseñar, basada en el desempeño que éste muestre en la práctica docente, es una de las formas de conocer la capacidad de los maestros.

La actitud del maestro frente al grupo puede ser un factor de gran importancia, por ejemplo, si el profesor se presenta como modelo de capacidad y omnipotencia, fácilmente desanimará a los alumnos y en el mejor de los casos conseguirá una adaptación a la norma de conducta, pero no favorecerá ni la iniciativa propia ni la aspiración autónoma al rendimiento. En cambio, si existe interés por la materia, por la enseñanza y por cada uno de los educandos, así como disposición y actitud de aprender de ellos y con ellos, se pone de manifiesto la posibilidad de identificación que permitirá esperar efectos óptimos respecto a la motivación para el estudio.²⁵

²⁵ ESTÉVEZ, Nénninger Etty H. "Nuevas ideas sobre el aprendizaje". Revista Educación 2001. Año II, No. 17, octubre, México, 1996.

Elosúa (1993)²⁶ señala dos actitudes que debieran poseer los profesores de la enseñanza. Primera, ser un individuo pensante y reflexivo respecto a su práctica profesional. Segunda, considerar al grupo como una comunidad de investigación, donde exista reciprocidad e intercambio de experiencias, teniendo contacto amplio con su entorno.

Para motivar a los alumnos, el profesor debería lograr que:

- Valoren el hecho de aprender y no de conseguir éxito o fracaso en una tarea en particular.
- Consideren la inteligencia como algo modificable mediante el esfuerzo.
- Centren su atención en la experiencia de competencia, lo cual puede acompañar a la comprensión de lo estudiado, al ejercicio de lo aprendido, a su aplicación y solución de nuevos problemas.
- Faciliten la experiencia de autonomía y control, a través de la organización de la actividad escolar.

La incidencia que tiene el profesor en los procesos curriculares, es un tema que requiere de un análisis sobre los procesos y estrategias encaminadas a mejorar el aprendizaje de los alumnos, sobre todo considerando aspectos del papel que desempeña el docente en la actividad pedagógica del currículum.

Para Gimeno Sacristán (1991)²⁷ cualquier estrategia de innovación o de mejora de la calidad de la práctica de la enseñanza deberá considerar ese poder modelador y transformador de los profesores, que ellos de hecho ejercen en un sentido o en otro para enriquecer o para empobrecer las propuestas originales.

²⁶ ELOSÚA, Ma. Rosa y García Emilio. Estrategias para enseñar y aprender a pensar. Narcea, Madrid, 1993.

²⁷ SACRISTÁN José Gimeno y PÉREZ Ángel I. "El currículum moldeado por los profesores". El currículum: una reflexión sobre la práctica. Ed. Morata, Madrid, España, 1991.

Tanner considera que el papel del profesor puede situarse en tres niveles posibles, de acuerdo con el grado de independencia profesional que se les confiere:

- El nivel de *imitación-mantenimiento*, en el que los profesores son seguidores de algún patrón, sin que ellos deban cuestionar el material que utilizan. Es un papel que sirve al mantenimiento de la práctica establecida o a la implantación desde arriba de cualquier otro modelo.
- En un segundo nivel se ve al profesor *mediador* en la adaptación de los materiales, el currículum o las innovaciones a las condiciones concretas de la realidad en la que ejerce. Interpreta y adapta, aprovechando los materiales, textos, conocimientos diversos, que trata de aplicar, etc.
- En un tercer nivel, se sitúa el profesor *creativo-generador*, que junto a sus compañeros, piensa sobre lo que hace y trata de encontrar mejores soluciones, diagnóstica los problemas y formula hipótesis de trabajo que desarrolla posteriormente. Trabaja dentro de un esquema de investigación en la acción.

Tomando el papel de profesor ejecutor, considero que se trata de una visión instrumental del maestro, desde la cual se supone y se espera que éste ponga en práctica el currículum sin modificarlo. Es decir, el profesor hace las cosas, cumple con lo estipulado en el programa, adopta un compromiso, pero superficialmente, adopta determinados materiales, cumple determinadas conductas, pero sin cuestionar ninguno de estos elementos. Por lo que para convertirse en un profesor creativo-generador necesitaría:

- Cuestionar programas, métodos de enseñanza, materiales, recursos y todo lo que le permita realizar su práctica docente.
- Considerar la diversidad de alumnos que puede presentarse en el aula.
- Identificar necesidades específicas de sus alumnos.
- Evaluar su práctica y el aprendizaje de sus alumnos.

- Diseñar instrumentos de evaluación que le permitan reconocer el desarrollo de capacidades y habilidades de sus alumnos.
- Planear actividades para el desarrollo de contenidos.
- Adaptar los tiempos y avances del programa de estudio a las necesidades de sus alumnos.
- Crear técnicas y estrategias para mejorar el aprendizaje de los alumnos.
- Omitir actividades rutinarias con sus alumnos.
- Intercambiar experiencias con otros profesores para retroalimentar su práctica y encontrar posibles fallas.

Es necesario que el docente que se ubique en el papel del profesor mediador, además de adaptar y modelar el currículum ponga en práctica el idear y crear sus propias estrategias y métodos de enseñanza que le permitan mejorar su práctica docente y a su vez favorecer el aprendizaje de sus alumnos, lo que se consideraría una búsqueda de alternativas distintas a las que vienen siendo habituales y que se justifican desde la consideración de la diversidad como uno de los grandes retos en educación.

2.2.1. La formación del docente de Educación Básica.

Transformar la práctica docente y profesionalizar a los maestros en servicio, es uno de los desafíos actuales que tiene la Educación Básica en México. Para responder a los requerimientos de una educación de calidad para todos, es indispensable y de gran relevancia promover la profesionalización de los docentes; de acuerdo al Programa Sectorial de Educación 2007-2012 una de las estrategias para elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, era la de mejorar la formación docente: *Revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, de modo que*

*adquieran las competencias necesarias para ser facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos*²⁸.

Actualmente el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 en su apartado de Educación Básica refiere que la reciente promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente abre nuevas perspectivas para el desarrollo profesional de los maestros y que éstos tienen el lugar más importante en la educación y son los profesionistas clave para la transformación de México. La ley les brinda ahora reglas claras y transparentes para que cuenten con nuevas oportunidades y experiencias de crecimiento profesional, además de que protege y respeta sus derechos laborales. Es obligación de las autoridades educativas, y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), diseñar evaluaciones que sean justas, objetivas, transparentes y diferenciadas para medir el desempeño profesional. La creación del servicio profesional docente se hará de la mano de los maestros comprometidos con sus alumnos, sus escuelas y la sociedad. A ello deberá contribuir el fortalecimiento de las escuelas normales públicas del país.

En relación con la formación y actualización de maestros en servicio refiere lo siguiente:

... a pesar de los esfuerzos a la fecha realizados, es preciso reconocer que la oferta brindada no ha demostrado ser pertinente a las necesidades de los profesores y directivos. No existe evidencia de su impacto en la transformación de las prácticas de enseñanza. La formación continua debe considerar a la escuela como el espacio donde también aprenden los maestros, a través del diálogo entre colegas y el trabajo colaborativo, estableciendo acompañamiento académico que permita fortalecer las competencias profesionales de los docentes.²⁹

²⁸ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa Sectorial de Educación 2007-2012. SEP, México, 2007, p. 23.

²⁹ DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México, 2013, Segunda Sección.

Una de las instituciones encargadas de la formación y actualización de los docentes es la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio de la Secretaría de Educación Pública, que tiene como objetivo general el regular los servicios de formación continua, ampliando las posibilidades de todas y todos los profesores de acceder a una formación permanente de alta calidad, con el concurso de actores competentes interesados en contribuir a la actualización de los docentes en el marco del artículo 3º constitucional y la Ley General de Educación, modificada recientemente en la que se adiciona lo siguiente:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.³⁰

Artículo 3º Fracción III, se incorpora el siguiente párrafo:

Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el estado, se llevará a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. Lo dispuesto en este párrafo no será aplicable a las instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo.³¹

Esta Dirección General estipula que la formación continua promoverá entre los colectivos docentes y los maestros la puesta al día o la adquisición del conjunto de saberes profesionales necesarios para enseñar o promover una enseñanza de calidad:

³⁰ DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. Ley General de Educación. Última Reforma, México, 2014.

³¹ *Ibíd*em

... a saber: los conocimientos sobre los contenidos, las disciplinas, los enfoques y los métodos de enseñanza, las habilidades didácticas y el desarrollo de los valores y las actitudes que propicien una labor docente o directiva enfocada en el aprendizaje y la formación de los alumnos, además del desarrollo personal de las habilidades intelectuales básicas para el estudio autónomo y la comunicación.³²

Sin duda una formación docente desvinculada de las funciones de la escuela y de los requerimientos de la sociedad, que tiende a reproducir estilos tradicionales de enseñanza, fragmentada y desarticulada institucionalmente, es difícil que haga un aporte sustantivo a la profesionalización docente.

Iván Núñez (1990)³³ señala que el rol profesional implica que el docente tiene una formación de nivel superior que lo capacita para conectarse permanentemente con el saber pedagógico acumulado, para diagnosticar los problemas de aprendizaje de sus alumnos y las necesidades educativas de su entorno, para recurrir por sí mismo a la recreación o generación de métodos y técnicas y para la elaboración local del currículum.

Para María Inés Abrile de Vollmer³⁴, es conveniente tomar en cuenta la adecuación de la formación de las nuevas demandas que se ejercerán sobre maestros y profesores, de acuerdo a lo siguiente:

- la articulación e integración dinámica entre las instituciones formadoras, las escuelas y los sectores académicos, para lograr la apertura necesaria que permita captar y dar respuestas, en forma permanente, a las necesidades educativas de la

³² SEP. Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio. Disponible en <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/> (consultada el 13 de mayo de 2012)

³³ NÚÑEZ, Iván y VERA, Rodrigo, "Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación", UNESCO/OREALC, Santiago. 1990

³⁴ ABRILE de Vollmer, María Inés. "Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes". *Revista Iberoamericana de Educación* Número 5. *Calidad de la Educación*. Mayo-Agosto, 1994. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a01.htm> (consultada el 9 de agosto de 2012)

sociedad, la transformación curricular que contemple una preparación pedagógica y científica que ponga al alumno en contacto con las escuelas desde el comienzo, con prácticas directas y asunción de responsabilidades. La modalidad de trabajo que los docentes desarrollan en las escuelas está fuertemente determinada por los procesos pedagógicos que han vivenciado durante su propio proceso formativo,

- el establecimiento de un sistema de formación continua del docente que incluya la formación inicial, el desarrollo profesional, la capacitación en servicio y las oportunidades de calificaciones superiores. Un sistema que integre la formación de grado, el perfeccionamiento y los estudios de post-grado, supone el diseño de currículos flexibles que permitan la circulación de los graduados por distintos programas de formación,

- el fortalecimiento de los institutos de formación docente, elevando el nivel de los formadores de formadores, de manera que asuman el papel decisivo que les cabe en la preparación y motivación de los futuros maestros y profesores,

- la articulación de este sistema de formación continua con un nuevo modelo de carrera docente requiere analizar distintas formas de acreditación que permitan recuperar todas las experiencias de formación por las que atraviese el docente, y que otorguen un reconocimiento suficiente a la hora de replantearse los criterios de promoción y ascenso en la carrera (MCE, 1991).

Transformar la práctica docente y profesionalizar a las maestras y maestros en servicio, sigue siendo uno de los desafíos actuales que tiene la Educación Básica en México. En este sentido, el enfoque formativo de la evaluación es un tema relevante porque forma parte del proceso de aprendizaje de los alumnos y son los docentes quienes se encargan y compartir tanto con ellos los logros y alcances de su formación y el desarrollo de sus competencias.

2.3. Modelos Educativos.

Los métodos de aprendizaje y sus estrategias están directamente relacionados con las bases teóricas de los modelos curriculares de los cuales parten, y en gran medida suelen incluso caracterizar a dichos modelos.

El problema fundamental de la educación es responder a la interrogante de qué tipo de hombre y de sociedad se pretende formar. Por tanto, un modelo pedagógico debe tomar una posición determinada ante el currículo y que incluye delimitar sus aspectos más esenciales: los propósitos, los contenidos y sus secuencias, y brindar los instrumentos o mediadores necesarios para que estos puedan ser llevados a la práctica.

Los métodos de enseñanza aprendizaje tienen sus antecedentes en la obra de algunos pensadores que reflejaron las primeras preocupaciones respecto a qué hacer con los niños en sus primeros años, ideas ligadas fundamentalmente a los nombres de J. A. Comenio, J. J. Rousseau y J. Pestalozzi.

En la pedagogía es Comenio con su Didáctica Magna, quien inició el tránsito hacia la acción y reivindicación de lo natural en la enseñanza, asignándole un papel preponderante al maestro, que sin embargo, es luego abandonado por Rousseau. Pestalozzi centra la preocupación pedagógica en la familia. Promotor de las escuelas tutoriales, sentó las bases del método naturalista e instructivo basado en el conocimiento sensible de la realidad (Zubiría, 2005).

Dadas estas condiciones surgió un nuevo enfoque pedagógico que responde al concepto de “hombre” de la Revolución Francesa y que convertirá al niño en sujeto, y no en objeto, de la práctica educativa: la pedagogía de la acción, que se levanta contra el mecanicismo, el autoritarismo y la falta de actividad de la escuela tradicional.

La Escuela Nueva rompe con el paradigma tradicional que explicaba el aprendizaje como el proceso de comprensiones que, desde el exterior, se incrusta en los alumnos. En franca oposición con la escuela tradicional, defenderá la acción como condición y garantía del aprendizaje.

Desde la perspectiva de la filosofía, Psicología y Pedagogía también han cambiado las teorías del aprendizaje. Durante la mayor parte del siglo XX, los modelos educativos estuvieron sustentados por las teorías del Conductismo. Según esta teoría, el objeto de la Psicología y de la Pedagogía es el estudio y cambio de las conductas humanas entendidas estas como manifestaciones observables y medibles, externas a la persona que responden a determinados estímulos y gratificaciones.

Para el Conductismo, la persona es como una caja negra. No interesa su interior puesto que no se puede observar. Lo que sí se puede acreditar son los estímulos que recibe la persona y las respuestas que manifiesta. Los programas educativos estuvieron diseñados con base en objetivos generales y específicos a lograr, casi siempre cognitivos. Para superar estos objetivos era imprescindible aprobar exámenes o pruebas objetivas si se deseaba ascender un peldaño más en la carrera educativa o profesional. Los estudios estaban condicionados por perfiles y programas externos al individuo. Este se convertía en un sujeto pasivo que debía responder a las expectativas del profesor si quería ser gratificado con su aprobación.

En la segunda mitad del siglo XX se desarrolló y propagó la teoría del constructivismo que sirve de soporte para muchos programas educativos actuales.

El Constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget (1952), Vygotsky (1978), Ausubel (1963), Bruner (1960), y aun cuando ninguno de ellos se denominó como constructivista sus ideas y propuestas claramente ilustran las ideas de esta corriente.

Según este modelo, el aprendizaje lo va construyendo el individuo en interacción permanente y continua con los objetos de conocimiento, en intercambios sociales y según la importancia que asigne a los aprendizajes. El individuo es una persona que tiene intereses y conceptos previos y a través de ellos interactúa con las percepciones externas y con los entornos sociales para ir generando nuevos conceptos, visiones, aptitudes, motivaciones y formas de actuar. Las características internas del aprendiz, sus mapas mentales, el significado que asigne al mundo externo que se le presente, sus motivaciones, participan activamente en la formación de nuevos aprendizajes cognitivos, procedimentales o actitudinales. En tal sentido hay correspondencia entre la teoría constructivista y el concepto de competencia

El desarrollo acelerado de la sociedad moderna implica decididamente la elaboración de currículos activos que formen capacidades que permitan a los niños lidiar con el enorme volumen de información que actualmente se genera cada día, lo cual es muy significativo en la escuela básica..³⁵

Las competencias como concepto, enfoque y paradigma educativo, emergen en los años 80's, y se inician como un debate que surge en los países industrializados, sobre la necesidad de mejorar la relación existente entre el sistema educativo y el productivo, sobre todo para educar y capacitar a la mano de obra requerida.

En la actualidad, esto dibuja una nueva relación entre sistemas educativos y sistemas productivos, que obviamente han tenido importantes repercusiones en el mercado laboral y en la gestión de recursos humanos en el siglo XXI (Jaik y Barrasa, 2011).

2.3.1 Modelo Tradicional.

Este modelo concibe la enseñanza como un arte y al profesor como un artesano, donde su función es explicar claramente y exponer de manera progresiva sus

³⁵ "Competencias del Nuevo Rol del Profesor". Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Disponible en: http://www.cca.org.mx/dds/cursos/competencias-tec/modulo_1/actividades1/solotexto_1.htm (Consultado el 23 de mayo de 2015).

conocimientos, enfocándose de manera central en el aprendizaje del alumno; el alumno es visto como una página en blanco. El alumno es el centro de la atención en la educación tradicional.

Dentro de esta concepción educativa se pueden distinguir dos enfoques principales:

- El primero es un enfoque enciclopédico, donde el profesor es un especialista que domina la materia a la perfección; la enseñanza es la transmisión del saber del maestro que se traduce en conocimientos para el alumno.
- El segundo enfoque es el comprensivo, donde el profesor/a es un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y la transmite de modo que los alumnos la lleguen a comprender como él mismo.

En ambos enfoques se da gran importancia al conocimiento relacionado con otras disciplinas. En su modo de transmisión y presentación, el conocimiento que adquiere el alumno se deriva del saber y de la experiencia práctica del maestro, quien pone sus facultades y conocimientos al servicio del alumno.

En resumen en esta perspectiva el aprendizaje es la comunicación entre emisor (maestro) y receptor (alumno) tomando en cuenta la comprensión y la relación con sentido de los contenidos.

Características.

1. Hace énfasis es la “formación del carácter” de los estudiantes y moldear por medio de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal del humanismo y la ética, que viene de la tradición metafísica – religiosa del Medioevo.

2. El método básico del aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes receptores. Un ejemplo de este método es la forma como los niños aprenden la lengua materna; oyendo, viendo, observando y repitiendo muchas veces; De esta manera el niño adquiere la “herencia cultural de la sociedad”, aquí está representada el maestro como autoridad.
3. Es un sistema rígido poco dinámico, nada propicio para la innovación, se da gran importancia a la transmisión y memorización de la cultura y los conocimientos; este modelo habitúa al estudiante a la pasividad, fomenta el acatamiento, el autoritarismo, produce un hombre dominado.
4. El conocimiento se adquiere a través de la memoria y la repetición, en general el docente dicta y expone y el estudiante escucha y copia, por lo que hay poca participación.

A pesar de algunas cualidades propias de este modelo como lo es la de tener en cuenta la formación en valores, la ética y la moral de las personas y la sociedad, se trata de un modelo poco favorable a la hora de llegar a los estudiantes, la enseñanza hoy por hoy requiere de una dinámica diferente que permita interactuar entre los educandos para asimilar de mejor manera el conocimiento.

2.3.2 Modelo Constructivista.

El constructivismo, que se distingue porque ha sido una de las escuelas que ha logrado establecer espacios en la investigación y ha intervenido en la educación con muy buenos resultados en el área del aprendizaje, sostiene que el ser humano, tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus destrezas innatas (como afirma el conductismo), sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores.

Afirma que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee y con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Piaget propuso que el conocimiento es una interpretación activa de los datos de la experiencia por medio de estructuras o esquemas previos. Influido por la biología evolucionista, consideró estas estructuras no como algo fijo e invariable, sino que éstas evolucionan a partir de las funciones básicas de la asimilación y la acomodación. Por su parte Vigotsky considera que el desarrollo humano es un proceso de desarrollo cultural. Así, el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se da a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en la interacción o cooperación social.

El concepto constructivista se funda en tres nociones fundamentales:

1. *El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje.* Es él quien construye el conocimiento, quien aprende. La enseñanza se centra en la actividad mental constructiva del alumno, no es sólo activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha.

2. *La actividad mental constructiva del alumno se aplica a los contenidos que ya posee en un grado considerable de elaboración.*

3. *El alumno, reconstruye objetos de conocimiento que ya están contruidos.* Por ejemplo, los estudiantes construyen su proceso de aprendizaje del sistema de la lengua escrita, pero este sistema ya está elaborado; lo mismo sucede con las operaciones algebraicas, con el concepto de tiempo histórico, y con las normas de relación social.

El hecho de que la actividad constructiva del estudiante se aplique a unos contenidos de aprendizaje anterior, condiciona el papel del profesor. Su función no puede

limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa; el profesor se convierte en un facilitador que debe orientar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como “saberes culturales”, basándose en el aprendizaje significativo.

En el siguiente cuadro, expongo un análisis de los distintos enfoques educativos que han permeado el Sistema Educativo Nacional, con la finalidad de distinguir en cada modelo, el ideal educativo, el papel del maestro, el papel del alumno, los métodos, los recursos educativos, los contenidos, la disciplina y la relación maestro-alumno.

ANÁLISIS INTEGRAL DE LOS MODELOS QUE PERMEAN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Aspecto	Escuela tradicional	Escuela nueva o moderna	Conductismo	Constructivismo	Aprendizaje situado y aprendizaje significativo
Ideal educativo	Método y Orden. (Algo sobre la escuela tradicional. Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico, SEP, UPN, pp.2)	Respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, (...) y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano. (MIALARET, G. <u>Educación Nueva y mundo moderno</u> . Vicens-Vives, Barcelona, 1968. p. 33)	Arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento para promover un aprendizaje eficiente. Cambio estable en la conducta o en la probabilidad de respuesta del alumno que adquiere un repertorio conductual. (DÍAZ, Frida. <u>Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida</u> . p. 16)	La finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva. (DÍAZ, Frida. <u>Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida</u> . p. 15)	Durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos o cognitiva. (DÍAZ, Frida. <u>Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida</u> . p. 22)

Aspecto	Escuela tradicional	Escuela nueva o moderna	Conductismo	Constructivismo	Aprendizaje situado y aprendizaje significativo
Papel del maestro	Organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, en una palabra, trazar el camino y llevar, por él a sus alumnos. (ídem)	El maestro será el guía que va abriendo camino y mostrando posibilidades a los niños, pero es muy del estilo de la Escuela Nueva dar la primacía al niño y negarse a guiarlo de manera puntual. (UPN. La escuela tradicional y la escuela nueva. p. 8)	Desarrolla una serie adecuada de arreglos de contingencia de reforzamiento y control de estímulos para enseñar, ofrece modelos conductuales. (ídem)	La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad. (Ibídem. p.17)	La necesidad que tiene el docente de comprender los procesos motivacionales y afectivos subyacentes al aprendizaje de sus alumnos, así como de disponer de algunos principios efectivos de aplicación en clase. (Ibídem, p. 23)
Papel del alumno	Educación es elegir y proponer modelos a los alumnos con claridad y perfección. El alumno debe someterse a estos modelos, imitarlos, sujetarse a ellos; decía Alain que el único método para inventar era imitar y ese es el papel del alumno: imitar los modelos propuestos, apoyarse constantemente en ellos. (Ibídem, p. 4)	La actividad que los niños realizan, el respeto a sus intereses, la preocupación por su libertad individual y todas las demás novedades que se hacen entrar en las aulas, están al servicio de los alumnos. (Ibídem. p. 6)	Sujeto cuyo desempeño está condicionado externamente por las características del programa conductual de instrucción. (ídem)	Según César Coll la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender). (Ibídem. p. 16)	Ausubel también concibe al alumno como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Aunque se señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento (dado que el alumno reiteradamente descubre, nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales, etcétera) desde esta concepción se considera que no es factible que todo el aprendizaje significativo que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento. (DÍAZ, Frida. <u>Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida.</u> pp. 18, 19.)

Aspecto	Escuela tradicional	Escuela nueva o moderna	Conductismo	Constructivismo	Aprendizaje situado y aprendizaje significativo
Métodos y técnicas	El método de enseñanza, por otra parte, será el mismo para todos los niños y se aplicará escrupulosamente en todas las ocasiones. Dentro de este método, el repaso tiene asignado un papel fundamental; repaso entendido como repetición exacta y minuciosa de lo que el maestro acaba de decir. (Ibídem, p.3)	Los maestros progresivos propusieron reemplazar las técnicas coercitivas y "de coro" por otras que estimularían y aprovecharían los intereses y potencialidades inactivos. (Ibídem. pp. 6, 7)	Se consideraba que el aprendizaje era un fenómeno de Estímulo-Respuesta. Esta última, de un organismo a determinados estímulos del medio, que podían ser inducidos con el fin de desatar en los individuos conductas predecibles y "observables".	El proceso de enseñanza debería orientarse a aculturar a los estudiantes a través de prácticas auténticas (cotidianas, significativas, relevantes en su cultura), por procesos de interacción social similares al aprendizaje artesanal. (Ibídem. p. 17)	El aprendizaje se facilita cuando los contenidos se le presentan al alumno organizados de manera conveniente y siguen una secuencia lógica-psicológica apropiada. Es conveniente delimitar intencionalidades y contenidos de aprendizaje en una progresión continua que respete niveles de inclusividad, abstracción y generalidad. Esto implica determinar las relaciones de supraordinación-subordinación, antecedente-consecuente que guardan los núcleos de información entre sí. (Ibídem, p. 27)
Recursos educativos y materiales didácticos	Verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo; la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno del desarrollo social son sinónimos de disciplina. (PANSZA, Margarita. <u>Fundamentación de la didáctica</u> . Guernica, México, 1986)	Muchos educadores optaron por salir de la escuela para buscar, en contacto con la naturaleza, nuevos contenidos para la enseñanza. A muy pocos de los nuevos pedagogos les gustaba que sus alumnos aprendiesen en los libros; en el mejor de los casos, los consideraban simplemente como suplemento. (ibídem. p. 9)	La enseñanza programada constituyó la expresión de la enorme influencia que cobró esta corriente. Alentó en el sistema escolar el uso de procedimientos destinados a manipular las conductas. Repetición, ensayo-error, premio-castigo	Se seleccionan en función de lograr que el aprendizaje sea significativo y contextualizado. (Ibídem. 16)	Empleo de estrategias elaborativas u organizativas tales como: mapas conceptuales y redes semánticas (para realizar conductas metacognitivas), así como para usar la información en la solución de tareas-problema, donde se requiera la información a aprender... Realización de tareas, tales como solución de problemas, respuestas a preguntas, etcétera. (DÍAZ, Frida. <u>Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida</u> . p. 26)

Aspecto	Escuela tradicional	Escuela nueva o moderna	Conductismo	Constructivismo	Aprendizaje situado y aprendizaje significativo
Contenidos	La clase y la vida colectiva son minuciosamente organizadas, ordenadas y programadas (<u>Algo sobre la escuela tradicional</u> . Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico, SEP, UPN, p.2)	Los educadores progresivos estaban convencidos de que las experiencias cotidianas de la vida eran mucho más capaces de despertar el interés y de proporcionar temas para las «lecciones» mucho más instructivos que los proporcionados por los libros, por lo que se orientaban los contenidos a experiencias vividas y directas relacionadas con la vida diaria. (Ídem)	La información y los datos organizados de determinada manera eran los estímulos básicos frente a los que el estudiante, como simple receptor, debía hacer elecciones y asociaciones (“asociacionismo mecanicista”) dentro de un margen estrecho de posibles respuestas correctas que, de ser ejecutadas, recibían el correspondiente refuerzo.	Los contenidos son seleccionados en cuestión de los conocimientos previos de los alumnos, el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares. (Ídem)	Los contenidos y materiales de enseñanza; y si éstos no tienen un significado lógico potencial para el alumno propiciará que se dé un aprendizaje rutinario y carente de significado... La secuencia de organización de los contenidos curriculares consiste en diferenciar de manera progresiva dichos contenidos, yendo de lo más general e inclusivo a lo más detallado y específico (Ibídem, pp. 23, 28)
Disciplina	El papel de la disciplina y el castigo es fundamental. Tome la forma de reproches y reprimendas o la de castigo propiamente físico, se trata de estimular constantemente el progreso del alumno. (Ibídem, p.3)	La escuela nueva constituye una respuesta a la escuela tradicional y resulta un movimiento muy controvertido en la educación. Se le considero revolucionario al cambiar la atención que en educación tradicional se le daba al maestro hacia el alumno. (PANSZA, Margarita, et. al. <u>Fundamentación de la didáctica</u> . Guernica, México, 1986)	Se presenta sobre la base de la autoridad del docente, quien se considera como el que impone las reglas y los deberes de los estudiantes y además quienes ejecutan las acciones correctivas a la indisciplina o al mal comportamiento.	El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: la génesis del conocimiento y el aprendizaje se explica gracias a la participación de mecanismos de influencia sociocultural (Vigotsky), socioafectiva (Wallon) o fundamentalmente intelectuales y endógenos (Piaget). (ibídem. p. 14)	

Aspecto	Escuela tradicional	Escuela nueva o moderna	Conductismo	Constructivismo	Aprendizaje situado y aprendizaje significativo
Relación maestro/alumno	Se respeta un rígido sistema de autoridad; quien tiene la mayor jerarquía es quien toma las decisiones, que resultan vitales para la organización, tanto del trabajo como de las relaciones sociales, y el alumno, que es el que está al final de esta cadena autoritaria, carece de poder (PANSZA, Margarita, et. al. <u>Fundamentación de la didáctica</u> . Guernica, México, 1986)	Esta escuela une los esfuerzos, antes separados, del maestro y del alumno en un acto común de cooperación, emprendido habitualmente bajo la dirección del maestro. (Schmid, J. R., <u>El maestro-compañero y la pedagogía libertaria</u> . Fontanella, Barcelona, 1973, p. 82)	...mayor énfasis en el intercambio personal entre maestro y estudiante. Además, el maestro permanece como figura esencial para seguir el progreso del estudiante y aconsejarlo con respecto a diferentes cursos de acción. (SKINNER. B. F. <u>Reflexiones sobre conductismo y sociedad</u> . 1981, p. 144)	El alumno se vuelve responsable de su propio aprendizaje mientras va construyendo el conocimiento a través de distintas experiencias, mientras que el profesor es el encargado de orientar y guiar el proceso de aprendizaje del alumno.	Son motivacionales, relacionales e incluso afectivos, que desempeñan un papel de primer orden en la movilización de los conocimientos previos del alumno y sin cuya consideración es imposible entender los significados que el alumno construye a propósito de los contenidos que se le enseñan en la escuela. (DIAZ, Frida. <u>Constructivismo y Aprendizaje Significativo</u> , p. 24)

2.3.3 Modelo por Competencias.

Actualmente, se reconoce que las competencias propician un mayor acercamiento entre los conocimientos y el desempeño, persiste una demanda social hacia la formación de personas competentes y a ello deberán responder las instituciones educativas formando alumnos competentes, capaces de dirigir y controlar su forma de adaptarse a los nuevos requerimientos sociales, para responder positivamente a situaciones específicas y tomar decisiones que les permitan resolver problemas en forma eficaz y eficiente.

Para Quintanilla³⁶ ((2009) el desarrollo de competencias como el núcleo generador del Diseño Curricular de la Reforma de Educación Básica e México, se observa como la dimensión prioritaria del paradigma educativo a partir de los ejes transversales, denominados “Pilares de la Educación” y que orientan hacia una educación integral de los sujetos.

La naturaleza integral del concepto competencia educativa, posibilita la concreción de los cuatro pilares de la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1999), que da sentido y pertinencia a los rasgos del perfil de egreso de la educación básica; dichos rasgos constituyen un referente obligado de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas, una guía para organizar el trabajo docente, abordar los contenidos de las distintas asignaturas y una base para valorar la eficacia del proceso educativo.³⁷

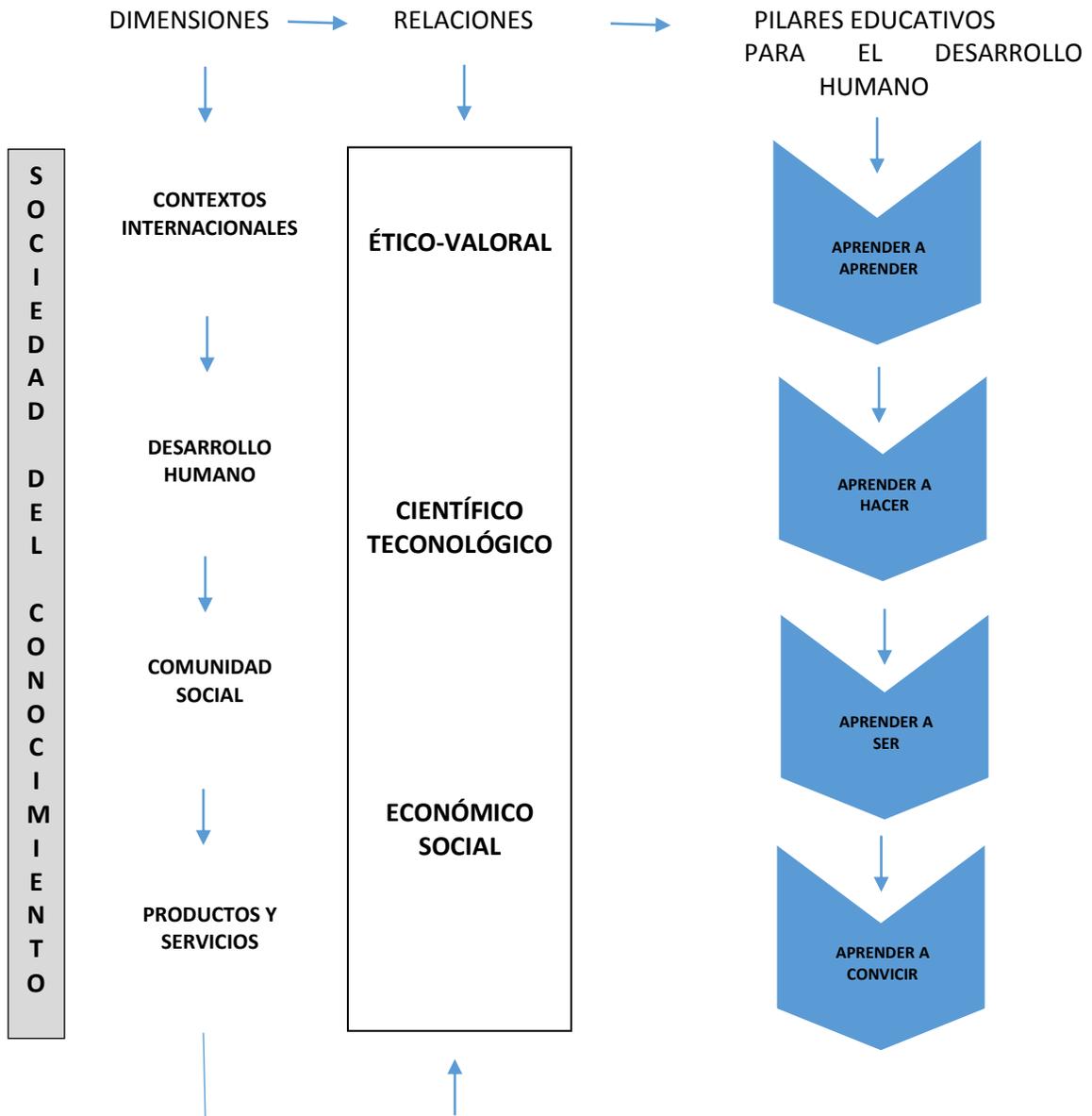
La búsqueda y conciliación de políticas educativas acertadas y de estrategias convenientemente vinculadas a las nuevas realidades, se ha transformado en una preocupación del gobierno de México, esto se manifiesta en los discursos sobre los cambios y ajustes de estrategias educativas para todos los niveles del Sistema

³⁶ QUINTANILLA, Guadalupe. Textos para repensar la gestión en las escuelas. Ed. Eón, México 2009, pp. 16

³⁷ OBAYA, Adolfo. Evaluación del Aprendizaje basado en el desarrollo de competencias. Mayo, 2010. Disponible en

Educativo Nacional que se plantea desde el Plan Nacional de Desarrollo (PND) y específicamente en el Programa Sectorial de Educación.

Modelo educativo basado en desarrollo de competencias



Fuente: QUINTANILLA, Guadalupe. Textos para repensar la gestión en las escuelas. Ed. Eón, México 2009.

Quintanilla (2009) refiere en el cuadro anterior la inclusión de los pilares de la educación en la estructuración de modelos educativos planteados para el progreso humano con base en el perfeccionamiento de competencias.

En él se dimensionan los impactos de los contextos internacionales en la propuesta de desarrollo humano, la interacción como la comunidad social y la generación de recursos humanos para cubrir la demanda que exige la producción y la prestación de servicios en las sociedades.

Las relaciones ético-valorables que deben regir el contexto social, los elementos académico-investigativos básicos, para el mejoramiento de protocolos científico-tecnológicos, que impliquen y fortalezcan nuevos patrones de indagación que impulsen la oferta de tecnologías de vanguardia.

Se considera por último, la relación económico-social como “punta de iceberg” en la rentabilidad y tasa de retorno de una educación que ha proporcionado a las nuevas generaciones, las herramientas intelectuales y operativas para su incorporación a mejores esquemas de calidad de vida, transformándose gradualmente con base en ellos, en sociedades de mediano o alto desarrollo económico.

Finalmente refiere que el punto de partida para orientar la elaboración de un diseño curricular con base en competencias, es el de considerar específicamente las dimensiones que organizan un modelo educativo ya constituido, y que se categorizan según los rubros de atención que prioriza el sector educativo en la formación de los alumnos.

Una revisión de los enfoques formativos tradicionales y el enfoque por competencias se especifican en la siguiente tabla, la cual identifica los cambios que se operan con éste último:

Características	Enfoques formativos tradicionales	Enfoque por competencias
Estructura	Asignaturas que se agrupan para construir áreas de formación.	Nodos problematizadores y proyectos y formativos con los cuales se entreteje el saber popular con los conocimientos de las diversas disciplinas.
Metas	Formación de conocimientos y habilidades en diferentes asignaturas con baja interacción entre sí y con los problemas reales del contexto. Se fundamentan en la ilusión de certeza.	Formar competencias que le posibiliten a cada persona autorealizarse y contribuir, a la vez, a la convivencia social y al desarrollo económico, en contacto con los procesos históricos, culturales y políticos.
Didáctica	Enseñanza de métodos (escuela activa). Enseñanza por objetivos operativos y conductas observables (enseñanza instruccional). Procedimientos uniformes para todos los estudiantes. Un mismo ritmo de aprendizaje. Exposición del docente para que el estudiante introyecte los conocimientos (escuela clásica).	Formación de competencias con base en los problemas de la comunidad y los intereses de los estudiantes. Respecto del ritmo de aprendizaje de las personas, dadas unas pautas institucionales y sociales. Se emplean estrategias didácticas que promueven la formación del espíritu emprendedor, la exploración y la intervención en el entorno (método de trabajo por proyectos, taller emprendedor constructivo, pasantías formativas, cartografía conceptual).
Evaluación	La evaluación se concibe como un procedimiento para determinar los avances de los estudiantes en la obtención de los conocimientos establecidos en el currículo. Las técnicas de evaluación se priorizan en los exámenes de conocimientos mediante pruebas escritas y objetivas.	Se trabaja mediante la valoración, la cual está enfocada a promover la formación humana. Se enfatiza en la autovaloración de las competencias, la cual se complementa con la co-valoración (realizada por pares) y valoración (realizada por el facilitador). Se valora tanto el saber ser, como el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir.
Lugar del docente	El docente se asume en el lugar del saber como transmisor de información o animador sociocultural. El docentes es quien planifica, ejecuta y evalúa.	El docente se asume como facilitador de recursos, conceptos, fuentes de conocimiento, metodologías y espacios para que los estudiantes construyan su formación desde el proyecto de vida. El docente promueve en los estudiantes la formación de competencias de autoplanificación, ejecución y valoración continua mediante la enseñanza de estrategias de aprendizaje afectivo-motivacionales, cognitivo-metacognitivas y actuacionales.

Fuente: QUINTANILLA, Guadalupe. Textos para repensar la gestión en las escuelas. Ed. Eón, México 2009.

Para Tobón (2008) este enfoque propicia la construcción de un proyecto de vida en el que se ponen de manifiesto aspectos valorales, las potencialidades de las personas y el desarrollo de habilidades con respecto a la convivencia y producción.

En este enfoque las tendencias de la educación son promover en el estudiante el uso y manejo de diferentes lenguajes comunicativos, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la autoevaluación, la participación en actividades prosociales, la autogestión, etc., en otras palabras, ubicar la información, recuperarla transformarla y relacionarla con conocimientos previos para, luego, comunicarla y aplicarla de manera eficiente y eficaz.³⁸

La UNESCO define competencia como el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un desempeño, una función, una actividad o una tarea.

La acción educativa gira en torno al educando, y éste se convierte en el centro del proceso. El sujeto que aprende lo hace al reconocer el proceso que realiza, al identificarse con lo que produce, así como con las metodologías que guían el proceso, la expectativa es que pueda aplicarlo, posteriormente de manera eficiente.

Para Yolanda Argudín³⁹, este ambicioso propósito requiere del desarrollo de funciones de pensamiento superior, que deberá ser promovido por el profesor, convertido en facilitador del aprendizaje, considerando que uno de los mayores aportes del pensamiento complejo es construir conocimiento multidimensional, y para ello se requiere de una mente compleja; esto implica una transformación de la mente simple que cultivó la escuela por mucho tiempo.

³⁸ TOBÓN, Sergio. Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá. Ecoe Ediciones, 2008.

³⁹ ARGUDÍN, Yolanda. Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. México, Editorial Trillas, 2009.

2.4. Aspectos de la Reforma Integral de la Educación Básica que intervienen en el rendimiento escolar.

La transformación educativa, planteada en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, junto con los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación (Prosedu) 2007-2012, fueron considerados para dar sentido y ordenar las acciones de política pública educativa en el México de las próximas décadas. Dentro de los objetivos planteados por el Prosedu, uno de ellos se relaciona con la calidad de la educación, la cual es vista con un enfoque de mejorar el rendimientos escolar de los alumnos cuando refiere que se debe “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”.

Y una de su principal estrategia para la consecución de este objetivo en la educación básica fue “realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI”.

Como antecedente de esta Reforma se encuentra el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, que ha operado casi durante dos décadas:

Reformas necesarias para un país que iniciaba una etapa renovada en la democracia y la apertura de su economía, cuyos principales retos eran incrementar la permanencia en el nivel de primaria y la cobertura en los niveles de preescolar y secundaria; actualizar los planes y los programas de estudio; fortalecer la capacitación y actualización permanente de las maestras y los maestros; reconocer y estimular la calidad del docente, entendida como su preparación para enseñar; fortalecer la infraestructura educativa; consolidar un auténtico federalismo educativo al transferir la prestación de los servicios de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal a los gobiernos estatales, y promover una nueva participación social en beneficio de la educación. Se trató, sin duda, de una reforma profunda y pertinente que permitió al sistema educativo nacional alcanzar un crecimiento formidable,

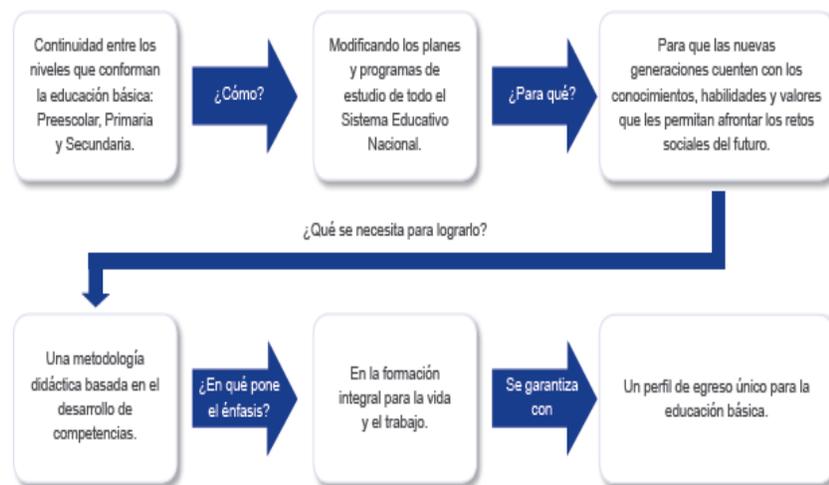
aun en momentos económicos particularmente difíciles, como el que se enfrenta en la actualidad.⁴⁰

Es así, que de acuerdo a estos supuestos realizados en su época, surge la necesidad de una revisión desde la perspectiva de la necesidad de elevar la calidad en los procesos y resultados de la Educación Básica.

Actualmente el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND) hace suya la prioridad de la educación de calidad al incluirla como una de sus cinco metas nacionales. La alta jerarquía que otorga a la educación obedece a que hoy, más que nunca, las posibilidades de desarrollo del país dependen de una educación de calidad.

La implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) fue con el propósito de asumir el compromiso iniciado por las autoridades educativas para el logro de una educación de calidad.

El siguiente cuadro resume lo que la RIEB buscaba:



Fuente: El ABC de la Reforma Integral de la Educación en México Básica. Nivel Primaria. Santillana

⁴⁰ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Acuerdo Núm. 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. SEP, México, 2011, p. 8

En relación a su principal reto de elevar la calidad educativa y el logro académico el nuevo plan de estudios de educación primaria menciona que la cobertura casi universal en educación básica es un indicador positivo, pero no es suficiente si la calidad y los logros educativos no son los esperados.

Los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos –Pisa–, Examen de Calidad y Logro Educativo –Excale– y Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares –Enlace–) ofrecen signos contundentes respecto a que en este rubro aún hay mucho por hacer⁴¹.

La evaluación del logro educativo a través de instrumentos de aplicación masiva, a pesar de las limitaciones que necesariamente le son inherentes resulta un importante insumo para dar seguimiento y corregir debilidades; y ahora, cuando se está generando un sólido sistema nacional de evaluación, es necesario utilizar esta información en forma productiva.

Es así que la RIEB es un aspecto que se relaciona con el rendimiento escolar, puesto que el aprendizaje de los alumnos, no sólo depende de factores externos al ámbito escolar, sino que habrá que tomar en cuenta los diversos factores que influyen en la calidad de la educación y en el logro escolar, como son: la renovación e implementación del currículo, las prácticas de enseñanza, la gestión escolar, el tiempo efectivo de clases, entre otras condiciones, que se asocian como factores propios de la escuela y que influyen sin duda en el rendimiento escolar de los alumnos.

El Programa Sectorial 2013-2018 refiere que una educación de calidad es la mayor garantía para el desarrollo integral de todos los mexicanos, que la educación debe

⁴¹ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009. Etapa de prueba. SEP-SEB, México, 2009, p.

ser la base de la convivencia pacífica y respetuosa, y de una sociedad más justa y próspera.

Los mexicanos hemos dado a la educación una muy alta importancia a lo largo de nuestra historia. El quehacer educativo está sustentado en la letra del Artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que establece la educación pública, laica y gratuita. En virtud de la reforma constitucional de febrero de 2013, la educación debe ser de calidad.⁴²

2.4.1 Plan y programas de estudio de Educación Primaria.

La Reforma Integral de Educación Básica manifiesta que se requiere partir de una visión que incluya los diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular en su sentido más amplio; es decir, el conjunto de condiciones y factores que hacen factible que los egresados alcancen los estándares de desempeño: las competencias, los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores. Esos aspectos y sus características son las siguientes:

- El currículo
- Los maestros y prácticas docentes
- Los medios y materiales de apoyo
- La gestión escolar
- Los alumnos

La duración de la educación obligatoria se ha ido ampliando paulatinamente, según la evolución histórica del país. En noviembre de 2002 se publicó el decreto de reforma a los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual establece la obligatoriedad de la educación preescolar; en consecuencia la educación básica obligatoria comprende actualmente 12 grados de escolaridad.

⁴² DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México, 2013, Segunda Sección.

Los criterios y fines establecidos en la Constitución Política se ratifican y precisan en la Ley General de Educación, la cual establece las finalidades que tendrá la educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados, y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Estas finalidades deberán expresarse, a su vez, en los planes y programas de estudio.

Con base en el artículo tercero constitucional y las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública propuso, como objetivo fundamental del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (p. 11).

La principal estrategia para la consecución de este objetivo en educación Básica plantea “realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI” (p. 24), con miras a lograr mayor articulación y eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria.

Por su parte, la *Alianza por la calidad de la educación*, suscrita en mayo del 2008 por el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, establece en relación con la *formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo*, el siguiente acuerdo: *Impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica*, con el propósito de formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial (p. 22).

El plan y programa de estudio 2009 no especifica cuáles son los objetivos generales de la educación primaria, sin embargo el Plan y Programas de 1993 menciona los siguientes:

- 1º Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.
- 2º Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.
- 3º Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.
- 4º Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

El plan y los programas de estudio de educación primaria dan continuidad a los planteamientos del plan y los programas de estudios de educación secundaria 2006 en relación con tres elementos sustantivos:

a) la diversidad y la interculturalidad.- El tratamiento de esta temática no se limita a abordar la diversidad como un objeto de estudio particular, por el contrario, las asignaturas buscan que los alumnos comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias.

b) el énfasis en el desarrollo de competencias.- El plan y los programas de estudio propician que los alumnos movilicen sus saberes dentro y fuera de la escuela; esto es, que logren aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas y consideren, cuando sea el caso, las posibles repercusiones personales, sociales o ambientales, por lo que plantea el desarrollo de competencias.

c) la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura.- Una de las prioridades en educación primaria es favorecer en los alumnos la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las distintas asignaturas de cada uno de los grados. Se busca que dicha integración responda a los retos de una sociedad que cambia constantemente y que requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad cultural.

La estrategia fue realizar una reforma (curricular) integral basada en: **competencias** que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI:

Las competencias que se proponen que contribuirán al logro del perfil de egreso y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje que sean significativas para todos los alumnos son las siguientes:

- Aprendizaje permanente
- Manejo de la información
- Manejo de situaciones
- Convivencia
- La vida en sociedad

Plan de estudio 2011.

Como parte de la Reforma Integral de la Educación Básica, la Secretaría de Educación Pública (SEP), reproduce el Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, publicado el día 19 de agosto de 2011 en el *Diario Oficial de la Federación*, con el propósito de que todas las figuras educativas conozcan los fundamentos pedagógicos y la política pública educativa que sustenta el *Plan de estudios 2011. Educación Básica* y los programas de estudio y las Guías para las Educadoras y los Maestros de educación preescolar, primaria y secundaria.

El Plan de estudios 2011 de Educación Básica es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes.

El Plan de estudios es de observancia nacional y reconoce que la equidad en la Educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, por lo que toma en cuenta la diversidad que existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados. En las escuelas, la diversidad se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa. También reconoce que cada estudiante cuenta con aprendizajes para compartir y usar, por lo que busca que se asuman como responsables de sus acciones y actitudes para continuar aprendiendo. En este sentido, el aprendizaje de cada alumno y del grupo se enriquece en y con la interacción social y cultural; con retos intelectuales, sociales, afectivos y físicos, y en un ambiente de trabajo respetuoso y colaborativo. Otra característica del Plan de estudios es su orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional. Propone que la evaluación sea una fuente de aprendizaje y permita detectar el rezago escolar de manera temprana y, en consecuencia, la escuela desarrolle

estrategias de atención y retención que garanticen que los estudiantes sigan aprendiendo y permanezcan en el sistema educativo durante su trayecto formativo⁴³.

Los campos formativos y las asignaturas que conforman el mapa curricular de la educación básica se han definido y organizado con la finalidad de dar cumplimiento a los propósitos formativos establecidos en el perfil de egreso de la educación básica.

Educación Primaria.

La Educación Primaria constituye el segundo nivel de la Educación Básica, ofrece un trayecto formativo coherente y consistente que da continuidad al desarrollo de competencias que los alumnos adquieren en la Educación Preescolar; además sienta las bases para que en el nivel de Educación Secundaria los estudiantes alcancen el perfil de egreso y desarrollen las competencias para la vida, que les permitan construir su identidad como los ciudadanos democráticos, críticos y creativos que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI.

Durante la Educación Primaria los estudiantes experimentan diferentes cambios en sus procesos de desarrollo y aprendizaje por lo que es necesario que en este nivel tengan oportunidades de aprendizaje que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias. En ese sentido, la escuela y sus profesores requieren asesoría y un acompañamiento congruente con las necesidades de la práctica docente cotidiana, que genere acciones para atender y prevenir el rezago.⁴⁴

A partir de las reformas a los currículos de educación preescolar y secundaria, el tramo de la educación primaria fue perdiendo vigencia de manera paulatina, por lo que, con la Reforma Integral de la Educación Básica, se pretende articular las asignaturas que conforman los currículos en uno solo que muestre una mayor

⁴³ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan de Estudios 2011. Educación Básica. SEP-SEB, Primera Edición 2011, p. 25

⁴⁴ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA. Programa de Estudio de Educación Primaria. Disponible en <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-primaria> (consultada el 5 de mayo de 2015).

integración entre los enfoques y contenidos de las asignaturas, asegure su vinculación y el cumplimiento de las competencias que los estudiantes deberán desarrollar y poner en práctica.

Estos tres currículos están orientados por los cuatro campos formativos de la educación básica:

- *lenguaje y comunicación*
- *pensamiento matemático*
- *exploración y comprensión del mundo natural y social*
- *desarrollo personal y para la convivencia*

Campos formativos para la Educación Básica	Primaria						
	Grados						
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	
Lenguaje y comunicación	Español						
Pensamiento matemático	Matemáticas						
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Involucra contenidos del campo de la tecnología	Exploración del medio natural y social: Ciencias naturales Historia Geografía	Ciencias Naturales				
			Geografía				
			Historia				
Desarrollo personal y para la convivencia	Se establecen vínculos formativos con Geografía, Historia y Ciencias	Educación Física					
		Formación Cívica y Ética					
		Educación Artística					

PROGRAMA DE ESTUDIO POR ASIGNATURA

ESPAÑOL

Si bien la educación primaria no representa para los alumnos el inicio del aprendizaje ni la adquisición de la oralidad, la lectura y la escritura, sí es el espacio en el que de manera formal y dirigida inician su reflexión sobre las características y funciones de la lengua oral y de la lengua escrita.

Durante los seis grados de educación primaria, los alumnos participan en diferentes prácticas sociales del lenguaje, con las cuales encuentran oportunidades para la adquisición, el conocimiento y el uso de la oralidad y la escritura, hasta contar con bases sólidas para continuar desarrollando sus competencias comunicativas. La educación primaria recupera lo iniciado en la educación preescolar, respecto de la enseñanza de la lengua, y sienta las bases para el trabajo en secundaria. Así, la escuela primaria debe garantizar que los alumnos:

- Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.
- Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.
- Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito.
- Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos).
- Conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país.
- Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios.

MATEMÁTICAS

La formación matemática que permite a los individuos enfrentar con éxito los problemas de la vida cotidiana depende, en gran medida, de los conocimientos adquiridos y de las habilidades y actitudes desarrolladas durante la Educación Básica. La experiencia que vivan los alumnos al estudiar matemáticas en la escuela puede traer como consecuencias, el gusto o el rechazo hacia la disciplina, la

creatividad para buscar soluciones o la pasividad para escucharlas y tratar de reproducirlas, la búsqueda de argumentos para validar los resultados o la supeditación de éstos al criterio del docente.

El planteamiento central en cuanto a la metodología didáctica que se sugiere para el estudio de las Matemáticas, consiste en utilizar secuencias de situaciones problemáticas que despierten el interés de los alumnos y los inviten a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolver los problemas y a formular argumentos que validen los resultados. Al mismo tiempo, las situaciones planteadas deberán implicar justamente los conocimientos y las habilidades que se quieren desarrollar.

En esta fase de su educación, como resultado del estudio de las Matemáticas se espera que los alumnos:

- Conozcan y usen las propiedades del sistema de numeración decimal para interpretar o comunicar cantidades en distintas formas. Expliquen las similitudes y diferencias entre las propiedades del sistema de numeración decimal y las de otros sistemas, tanto posicionales como no posicionales.
- Utilicen el cálculo mental, la estimación de resultados o las operaciones escritas con números naturales, así como la suma y resta con números fraccionarios y decimales para resolver problemas aditivos y multiplicativos.
- Conozcan y usen las propiedades básicas de ángulos y diferentes tipos de rectas, así como del círculo, triángulos, cuadriláteros, polígonos regulares e irregulares, prismas, pirámides, cono, cilindro y esfera al realizar algunas construcciones y calcular medidas.
- Usen e interpreten diversos códigos para orientarse en el espacio y ubicar objetos o lugares.
- Expresen e interpreten medidas con distintos tipos de unidad, para calcular perímetros y áreas de triángulos, cuadriláteros y polígonos regulares e irregulares.

- Emprendan procesos de búsqueda, organización, análisis e interpretación de datos contenidos en imágenes, textos, tablas, gráficas de barras y otros portadores para comunicar información o para responder preguntas planteadas por sí mismos o por otros. Representen información mediante tablas y gráficas de barras.
- Identifiquen conjuntos de cantidades que varían o no proporcionalmente, calculen valores faltantes y porcentajes, y apliquen el factor constante de proporcionalidad (con números naturales) en casos sencillos.

Haciendo un análisis del plan y programa de estudio 1993 y 2009 se puede obtener lo siguiente:

PLAN Y PROGRAMA DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Cuadro comparativo Plan 1993 y 2009

Aspecto	Plan y programas 1993	Plan y programas 2009	Observaciones
Ideal educativo	El derecho a una educación primaria de calidad, en la que haya una escuela para todos, con igualdad de acceso, que sirva para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y el progreso de la sociedad. (Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria. SEP, 2005, pp. 9).	Brindar, en todo México, a quienes estén en edad escolar, oportunidades formales para adquirir, desarrollar y emplear los conocimientos, las competencias, las habilidades y los valores necesarios, no sólo para seguir aprendiendo a lo largo de su vida, sino para enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio, desempeñarse de manera activa y responsable consigo mismos y con la naturaleza, ser dignos miembros de su comunidad, de México y del mundo, y para que participen activamente en la construcción de una sociedad más libre y democrática pero, sobre todo, más justa. (Plan de estudios 2009, Educación Básica. Primaria. SEP, 2009, pp. 11)	Se pudo observar que ambos planes y programas, se fundamentan en la necesidad de mejorar la calidad de la educación, reconociendo problemáticas como el rezago escolar, la diversidad de la población y la inequidad de la educación. Con el nuevo plan de estudios, además de las problemáticas planteadas, lo que se busca es la articulación curricular de la Educación Básica, reconociendo el nivel preescolar como parte de la educación básica obligatoria, según lo planteado en el artículo 3° constitucional, reformado el 12 de noviembre de 2002, así como en su momento se reconoció a la educación secundaria como parte de la educación básica en noviembre de 1992.
Papel del maestro	No lo menciona, sólo se habla de cómo se debe trabajar en cada asignatura, y por la descripción, se habla de un profesor que toma el papel de protagonista que puede, si así lo requiere, basarse en técnicas tradicionalistas, es decir, se le da amplia libertad para la elección de técnicas y métodos de enseñanza, haciendo énfasis a <i>prácticas arraigadas a la tradición</i> . (Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria. SEP, 2005, pp. 23).	Lo define como el agente fundamental de la intervención educativa, ya que es quien realiza el desarrollo curricular. El plan de estudios propone que la práctica del docente sea a través de un proceso flexible con capacidad de adaptabilidad y creatividad. (Plan de estudios 2009, Educación Básica. Primaria. SEP, 2009, pp. 37)	Ambos programas consideran la necesidad de una actualización permanente para los docentes, así como programas de mejoramiento en su desempeño profesional. Un aspecto importante en el nuevo plan de estudios, es que plantea un <i>aprendizaje entre pares</i> , que permita al docente intercambiar experiencias y encontrar un apoyo mutuo, como parte de un proceso permanente de evaluación. Es de resaltar que la actualización docente sigue siendo un problema vigente.
Papel del alumno	Se hace énfasis en que el alumno adquiera conocimientos que estén asociados con el ejercicio de habilidades	Se menciona que los alumnos son el centro de la intervención educativa, refiere, aunque no de una forma clara, que el alumno es quien habrá de	En este aspecto, se pudo identificar sobre todo en el plan 2009, que el papel del alumno está dado por el desarrollo de competencias y definición de

	<p>intelectuales y de reflexión, con la se pretende superar la disyuntiva entre enseñanza informativa o enseñanza formativa (Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria. SEP, 2005, pp. 13), es decir, el alumno asume un papel fundamental en su propio proceso de formación.</p>	<p>lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos, es decir, se pone énfasis en que los alumnos movilicen sus saberes dentro y fuera de la escuela. (Reforma Integral de la Educación Básica. Rosa María Torres, UPN Septiembre 2008)</p>	<p>aprendizajes esperados. Cabe señalar, que en ninguno de los dos se menciona claramente el papel del alumno. Otro aspecto que se pudo identificar es en relación a los objetivos de la educación primaria en relación al alumno, en donde el plan 1993 lo especifica claramente (pág. 13), sin embargo el plan 2009 sólo menciona el perfil de egreso, pero no de la educación primaria como tal, sino de la educación básica en general (pág. 42).</p>
<p>Métodos y técnicas</p>	<p>No se habla de un método de enseñanza específico, sin embargo uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. (Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria. SEP, 2005, pp. 13)</p>	<p>Plantea el desarrollo de competencias como propósito educativo central. El plan de estudios establece que la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado (Plan de estudios 2009, Educación Básica. Primaria. SEP, 2009, pp. 40). Las competencias que se proponen trabajar en el aula son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • competencias para el aprendizaje permanente • competencias para el manejo de situaciones • competencias para el manejo de información • competencias para la convivencia • competencias para la vida en sociedad 	<p>El plan de estudios 2009 menciona que poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente, y como ejemplo refiere que: <i>se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; se pueden enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna discapacidad (pág.40)</i>. Otro aspecto que podría considerarse en este apartado es la Articulación Curricular desde una perspectiva integral que también el plan 2009 menciona.</p>
<p>Recursos educativos y materiales didácticos</p>	<p>Para este plan de estudios, este aspecto está incluido en el <i>Avance Programático</i>, documento en el que el docente se basa para desarrollar los contenidos incluidos en el programa de cada una de las asignaturas, el cual contiene aspectos como los contenidos programáticos,</p>	<p>Este plan integra un mapa curricular de la educación básica con los campos formativos de los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria).</p> <p>Se mencionan los propósitos por asignatura, una explicación de cómo se organizan y gradúan los</p>	<p>En el Programa Español. Educación Primaria 2009, se pudo observar que plantea una reorganización del trabajo en el aula. Se diversifican las posibilidades de interacción y se fomenta el aprendizaje colaborativo a partir del trabajo por proyectos. <i>Cada práctica está orientada por una finalidad específica de tal manera que el trabajo por</i></p>

referencias de auxiliares didácticos y sugerencias de actividades adicionales. Los materiales educativos que se contemplan en este apartado son los libros de texto gratuito fundamentalmente.

contenidos, las orientaciones didácticas específicas y los aprendizajes esperados.

El mapa curricular está orientado por los cuatro campos formativos de la educación básica:

- *lenguaje y comunicación,*
- *pensamiento matemático,*
- *exploración y comprensión del mundo natural*
- *y social, y desarrollo personal y para la convivencia*

(Plan de estudios 2009, Educación Básica. Primaria. SEP, 2009, pp. 46)

En la organización del programa de español se establecen los proyectos didácticos que son actividades planificadas, en las que se describen: el bloque, los tres ámbitos (de estudio, de la literatura, de la participación comunitaria y familiar); asimismo, en cada uno de estos ámbitos se enlistan: los aprendizajes esperados, los temas de reflexión y las actividades a realizar.

En la *Guía articuladora de materiales educativos de apoyo a la docencia* se establecen actividades para el logro de los propósitos de cada proyecto, en donde se eligieron temas específicos para los que se sugieren materiales que puedan apoyar el desarrollo de los mismos, estos materiales son impresos, audiovisuales e informáticos.

En el caso de matemáticas la vinculación se favorece mediante la organización en bloques temáticos que incluyen contenidos de los tres

proyectos es una modalidad que flexibiliza la organización del tiempo escolar y favorece tanto el trabajo colectivo como el aprendizaje significativo. ("Puntos de continuidad y cambio o novedad respecto al plan y programas anteriores" en Reforma Integral de la Educación Básica. SEB, pp. 4)

		ejes. Algunos vínculos ya se sugieren en las orientaciones didácticas y otros quedan a cargo de los profesores o de los autores de materiales de desarrollo curricular, tales como libros de texto o ficheros de actividades didácticas, al igual que en español, se sugieren materiales impresos, audiovisuales e informáticos para trabajar las actividades.	
Contenidos	<p>En el caso de la asignatura de Español los programas para los seis grados articulaban los contenidos y las actividades en torno a cuatro ejes temáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lengua hablada • lengua escrita • recreación literaria • y reflexión sobre la lengua <p>Para la asignatura de matemáticas, los contenidos incorporados al currículum se articulaban en base a seis ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • los números, sus relaciones y sus operaciones, • medición, • geometría, • procesos de cambio, • tratamiento de la información, • y predicción y azar 	<p>El programa de estudios de la asignatura de español se conforma de cinco bloques, los cuales contienen tres ámbitos. Cada uno de estos ámbitos se desarrolla mediante un proyecto en el que se articulan actividades y propósitos de reflexión y práctica que permiten a los alumnos construir conocimientos respecto a los usos sociales de la lengua (Guía articuladora de materiales educativos de apoyo a la docencia. Sexto grado. Primaria. 2008, pp. 7)</p> <p>El programa de estudios de Matemáticas está compuesto por cinco bloques, que contienen ejes, temas y subtemas, además de orientaciones didácticas para cumplir con los resultados de estudio determinados para cada bloque. (Guía articuladora de materiales educativos de apoyo a la docencia. Sexto grado. Primaria. 2008, pp. 35)</p>	<p>En el caso del plan 1993, éste establecía que <i>la escuela primaria debía asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de la información. En la medida en que se cumplan con eficacia estas tareas, sería posible atender otras funciones [...] la prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral</i> (Ma. Eugenia Espinosa Carbajal. "La Escuela Primaria en el Siglo XX, consolidación de un invento". Revisado en http://biblioweb.dgsc.unam.mx/diccionario/html/articulos/sec_26.htm). Lo que busca el nuevo plan de estudios es la articulación curricular con otros niveles, y otro aspecto que lo caracteriza en este apartado es la transversalidad de asignaturas, es decir, la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura.</p>
Relación maestro/alumno	<p>Este aspecto no se pudo identificar de forma clara, sin embargo dentro del programa, cuando se especifica la organización de los contenidos, se supone que dado las actividades propuestas para el desarrollo de éstas, la relación maestro</p>	<p>El programa determina las competencias que debe desarrollar el alumno, pero a su vez reconoce que el docente y su quehacer cotidiano son claves para el logro de los objetivos de desarrollo y crecimiento de los alumnos (Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por Competencias en la Educación Básica.</p>	<p>Bajo el enfoque del constructivismo se busca que la relación sea participativa, integradora y cooperativa para construir, crear, facilitar, criticar y reflexionar sobre la comprensión de las estructuras del conocimiento ("Competencias del Nuevo Rol del Profesor", elaborado por el Instituto Tecnológico y</p>

	<p>alumno debe ser participativa y cooperativa.</p>	<p>Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica, SEP), por lo que se puede suponer una relación recíproca y de colaboración entre docente y alumno según el enfoque didáctico de cada asignatura.</p>	<p>de Estudios Superiores de Monterrey disponible en http://www.cca.org.mx/dds/cursos/competencias-tec/modulo_1/actividades1/solotexto_1.htm), por lo que en el programa 1993 se muestra la organización de actividades en el aula por medio del avance Programático, sin embargo la relación maestro alumno se visualiza aún poco participativa. En cambio en el programa 2009, se pone un mayor énfasis en el trabajo del docente y del alumno cuya relación se determina como una actividad que integre tanto las competencias de los alumnos como las de los docentes "... que los docentes dirijan los aprendizajes de los alumnos, mediante el planteamiento de desafíos intelectuales, el análisis y la socialización de lo que éstos producen, la consolidación de lo que se aprende y su utilización en nuevos retos para seguir aprendiendo." (Referentes sobre la noción de competencias en el plan y los programas de estudio 2009, SEB, Agosto 2009).</p>
<p>Disciplina</p>	<p>No se pudo ubicar en el plan y programa de estudio.</p>	<p>No se pudo ubicar en el plan y programa de estudio.</p>	<p>Considero que este es un aspecto que debe identificarse en la observación de la práctica docente, pues determina aspectos conductuales del alumno y del mismo docente.</p>

2.4.2 Las competencias en Educación Primaria.

La naturaleza integral del concepto competencia educativa, posibilita la concreción de los cuatro pilares de la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1999), que da sentido y pertinencia a los rasgos del perfil de egreso de la educación básica; dichos rasgos constituyen un referente obligado de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas, una guía para organizar el trabajo docente, abordar los contenidos de las distintas asignaturas y una base para valorar la eficacia del proceso educativo.

Para Philippe Perrenoud una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognoscitivos (conocimientos, capacidades, información, etc.) para enfrentar con pertinencia y eficacia a una familia de situaciones.

El Plan y programa de estudio de Educación Básica 2011 refiere que las competencias para la vida movilizan y dirigen todos los componentes – conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada.

Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente, porque se pueden conocer las reglas gramaticales, pero ser incapaz de redactar una carta; es posible enumerar los derechos humanos y, sin embargo, discriminar a las personas con alguna discapacidad. La movilización de saberes se manifiesta tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria y ayuda a visualizar un problema, poner en práctica los conocimientos pertinentes para resolverlo, reestructurarlos en función de la situación, así como extrapolar o prever lo que hace falta. Por ejemplo: escribir un cuento o un poema, editar un periódico, diseñar y aplicar una encuesta, o desarrollar un proyecto de reducción de desechos sólidos. A partir de estas experiencias se puede esperar una toma de conciencia de ciertas prácticas sociales y comprender, por ejemplo, que escribir un cuento no sólo es cuestión de inspiración, porque demanda trabajo, perseverancia y método.

Las competencias que presenta el plan y programa de estudio, deberán desarrollarse en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes.

Estas competencias son:

- Competencias para el aprendizaje permanente. Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
- Competencias para el manejo de la información. Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.
- Competencias para el manejo de situaciones. Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
- Competencias para la convivencia. Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
- Competencias para la vida en sociedad. Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y

culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los 39 derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Competencias específicas de la asignatura de Español.

Con el trabajo en esta asignatura se espera que los alumnos desarrollen competencias comunicativas, concebidas como la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente, lo que incluye tanto el conocimiento del lenguaje como la habilidad para emplearlo.

Las siguientes competencias específicas de la asignatura contribuyen al desarrollo de las competencias para la vida y al logro del perfil de egreso de la Educación Básica:

Competencias Comunicativas
Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
Se busca que los alumnos empleen el lenguaje para interpretar, comprender y transformar el mundo, obteniendo nuevos conocimientos que les permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida, así como para que logren una comunicación eficaz y afectiva en diferentes contextos y situaciones, lo que les permitirá expresar con claridad sus sentimientos, ideas y opiniones de manera informada y apoyándose en argumentos, y sean capaces de discutir con otros respetando sus puntos de vista.
Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.
Comprende el conocimiento de las características y significado de los textos, atendiendo a su tipo, contexto en el que se emplean y destinatario al que se dirigen. Se refiere también al empleo de las diferentes modalidades de lectura, en función del propósito del texto, las características del mismo y particularidades del lector, para lograr una construcción de significado, así como a la producción de textos escritos que consideren el contexto, el destinatario y los propósitos que busca, empleando estrategias de producción diversas.
Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.
Se pretende que los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y juicio crítico de la información, proveniente de diferentes fuentes, para tomar decisiones de manera informada, razonada y referida a los intereses colectivos y las normas, en distintos contextos, sustentada en diferentes fuentes de

información, escritas y orales.

Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

Se pretende que los alumnos reconozcan y valoren la riqueza lingüística e intercultural de México y sus variedades, así como de otras lenguas, como formas de identidad; asimismo, se busca que empleen el lenguaje oral y escrito para interpretar y explicar diversos procesos sociales, económicos, culturales y políticos como parte de la cultura democrática y del ejercicio ciudadano.

Competencias específicas de la asignatura de Matemáticas.

El planteamiento central en cuanto a la metodología didáctica que se sugiere para el estudio de las Matemáticas consiste en utilizar secuencias de situaciones problemáticas que despierten el interés de los alumnos y los inviten a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolver los problemas y a formular argumentos que validen los resultados. Al mismo tiempo, las situaciones planteadas deberán implicar justamente los conocimientos y habilidades que se quieren desarrollar.

Las cuatro competencias matemáticas, cuyo desarrollo es importante durante la Educación Básica son:

Competencias Matemáticas

Competencias matemáticas Resolver problemas de manera autónoma.

Implica que los alumnos sepan identificar, plantear y resolver diferentes tipos de problemas o situaciones; por ejemplo, problemas con solución única, otros con varias soluciones o ninguna solución; problemas en los que sobren o falten datos; problemas o situaciones en los que sean los alumnos quienes planteen las preguntas. Se trata de que los alumnos sean capaces de resolver un problema utilizando más de un procedimiento, reconociendo cuál o cuáles son más eficaces; o bien, que puedan probar la eficacia de un procedimiento al cambiar uno o más valores de las variables o el contexto del problema, para generalizar **procedimientos de resolución**.

Comunicar información matemática.

Comprende la posibilidad de que los alumnos expresen, representen e interpreten información matemática contenida en una situación o en un fenómeno. Requiere que se comprendan y empleen diferentes formas de representar la información cualitativa y cuantitativa relacionada con la situación; se establezcan relaciones entre estas representaciones; se expongan con claridad las ideas matemáticas encontradas; se deduzca la información derivada de las representaciones, y se infieran propiedades, características o tendencias de la situación o del fenómeno representado.

Validar procedimientos y resultados.

Consiste en que los alumnos adquieran la confianza suficiente para explicar y justificar los procedimientos y soluciones encontradas, mediante argumentos a su alcance que se orienten hacia el razonamiento deductivo y la demostración formal.

Manejar técnicas eficientemente.

Se refiere al uso eficiente de procedimientos y formas de representación que hacen los alumnos al efectuar cálculos, con o sin apoyo de calculadora. Muchas veces el manejo eficiente o deficiente de técnicas establece la diferencia entre quienes resuelven los problemas de manera óptima y quienes alcanzan una solución incompleta o incorrecta. Esta competencia no se limita a usar mecánicamente las operaciones aritméticas; apunta principalmente al desarrollo del significado y uso de los números y de operaciones, que se manifiesta en la capacidad de elegir adecuadamente la o las operaciones al resolver un problema; en la utilización del cálculo mental y la estimación, en el empleo de procedimientos abreviados o atajos a partir de las operaciones que se requieren en un problema y en evaluar la pertinencia de los resultados. Para lograr el manejo eficiente de una técnica es necesario que los alumnos la sometan a prueba en muchos problemas distintos. Así, adquirirán confianza en ella y la podrán adaptar a nuevos problemas.

Estas competencias constituyen un referente específico de las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que los alumnos desarrollan a lo largo de la Educación Básica, a través del logro de los aprendizajes esperados.

El concepto de competencia no sólo implica la acumulación de conocimientos sino su puesta en práctica; es decir, su movilización. Justamente ésta es la razón por la que se ha optado por los proyectos didácticos como la modalidad de trabajo en la asignatura, los cuales son complementados por las actividades permanentes que desarrolla el docente en el aula.

CAPÍTULO III

LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

3.1. La evaluación en el Sistema Educativo Mexicano

Al comenzar el siglo XXI es claro que una buena educación es un medio fundamental para el mejoramiento individual y colectivo. Un buen sistema de evaluación es requisito indispensable, aunque no suficiente, de una educación de calidad, ya que ofrece una plataforma adecuada para tomar decisiones sobre las estrategias para alcanzar los objetivos y fortalecer la calidad de programas y escuelas.⁴⁵

Para el PND una educación de calidad significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo. Estos aspectos se trabajan de manera transversal en los diferentes niveles y grados de la educación y en los contextos sociales desiguales de los diversos educandos y se observan también en el balance entre información y formación y entre enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior, una de las estrategias que se propone el PND con el propósito de contribuir a dar un salto cualitativo en los servicios educativos, que se prestan para todos los niveles de instrucción, es:

⁴⁵ Antecedentes de la evaluación en México. Disponible en http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=123&Itemid=518 (consultada el 25 de marzo de 2009).

Impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, de desempeño de los maestros, directivos, supervisores y jefes de sector, y de los procesos de enseñanza y gestión en todo el sistema educativo. La evaluación es una de las herramientas más poderosas para mejorar la calidad de la educación, como se ha comprobado en todos los países que han logrado elevar el desempeño de sus sistemas educativos. La evaluación con métodos probados internacionalmente es, sin duda, el mejor camino para asignar estímulos tanto a las escuelas como al personal docente. Por ello, se realizarán evaluaciones anuales de aprendizaje en las áreas de matemáticas y español para estudiantes de primaria, secundaria y de educación media superior.⁴⁶

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 en una de sus estrategias para cumplir el objetivo 1 sobre asegurar la calidad de los aprendizajes refiere lo siguiente con respecto a la evaluación de los aprendizajes:

1.6. Utilizar la información derivada de las evaluaciones en la toma de decisiones para mejorar la calidad de la educación y evitar el abandono escolar.

Líneas de acción

1.6.1. Colaborar con el INEE para que la evaluación del sistema educativo pondere equilibradamente a todos sus componentes.

1.6.2. Trabajar coordinadamente con el INEE en un instrumento que capitalice las fortalezas de ENLACE y supere sus debilidades.

1.6.3. Fomentar junto con las entidades federativas la cultura del uso de las evaluaciones para la mejora del logro educativo.

1.6.4. Promover el uso de los resultados de las evaluaciones de logro para detectar y apoyar a alumnos con dificultades o rezagos en sus aprendizajes.

1.6.5. Asegurar que la evaluación en la escuela y en el sistema educativo sirva al propósito de prevenir la exclusión y el abandono escolar.

1.6.6. Proveer apoyos para favorecer la aceptación y facilitar el correcto análisis de las evaluaciones en las supervisiones y al interior de las escuelas.

1.6.7. Facilitar el establecimiento de redes de escuelas para compartir los aprendizajes obtenidos en las evaluaciones.

⁴⁶ Presidencia de la República. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. México, 2007, pp. 183.

1.6.8. Impulsar el uso de evaluaciones para diseñar estrategias pertinentes para el desarrollo profesional docente.

1.6.9. Apoyar la investigación educativa, la conformación de consejos consultivos para la educación y proyectos para la generación de propuestas de avance pedagógico.⁴⁷

Con la intención de mejorar el nivel académico de la educación básica de nuestro país, la Secretaría de Educación Pública mencionó mediante el Acuerdo 696 implementar un modelo de evaluación que considere lo cualitativo y cuantitativo del proceso de aprendizaje de los alumnos, es decir, que describa los logros y dificultades de los alumnos a la vez que asigne una calificación numérica. Este modelo concibe a la evaluación como parte del proceso de estudio y se apoya fuertemente en la observación y el registro de información por parte del docente, durante el desarrollo de las actividades, lo cual implica conforme a las consideraciones de este acuerdo, lo siguiente:

- a) Que el docente planifique actividades para que los alumnos estudien y aprendan; Que los alumnos se den cuenta de lo que han aprendido y de lo que están por aprender;
- b) Que se tomen en cuenta los procesos de aprendizaje, no sólo los resultados;
- c) Que se consideren las necesidades específicas de los alumnos y de los contextos en los que se desarrollan;
- d) Que la información sobre el desempeño de los alumnos se obtenga de distintas fuentes, no sólo de las pruebas;
- e) Que se fortalezca la colaboración entre docentes, alumnos, padres de familia o tutores, y
- f) Que se actúe oportunamente para evitar el rezago o la deserción escolar.

⁴⁷ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa Sectorial de Educación 2013-2018. SEP, 2013.

Con la intención de identificar y apoyar a los alumnos en riesgo de reprobación y deserción escolar, las Normas de Evaluación, Acreditación, Promoción y Certificación de la Educación Básica establecen estos aspectos⁴⁸:

- Preescolar y primero de primaria: la evaluación será únicamente cualitativa. La acreditación se obtendrá por el solo hecho de haber cursado el grado.
- Primaria en segundo y tercero: la acreditación se obtendrá al tener promedio final de 6.0. El docente podrá promover al alumno bajo un plan de trabajo-apoyo y condicionamiento por parte de los padres o tutores.
- Primaria en cuarto y quinto: la acreditación mínima es de 6.0 en promedio final, con el cumplimiento de las recomendaciones del Reporte de Evaluación que establece los compromisos para la promoción de grado.
- Primaria en sexto: la acreditación mínima es de 6.0 en promedio final. El alumno podrá presentar una evaluación general de conocimientos para continuar con sus estudios.
- Secundaria en los tres grados: el promedio final es de 6.0 en cada grado. Antes del quinto bimestre el estudiante podrá presentar exámenes de recuperación por asignatura no acreditada. Si tiene hasta cuatro asignaturas no acreditadas, podrá hacer exámenes extraordinarios. Finalmente podrá presentar una evaluación general de conocimientos en tercer año para concluir su secundaria (las ocasiones que lo necesite).

⁴⁸ DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. Acuerdo número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica. México, 2013

Gillian E. Cook y Marian L. Martinello (2000)⁴⁹ consideran que “evaluar a un alumno no debe dejar de lado la posibilidad de identificar sus áreas de oportunidad y diseñar un plan individual para influir de manera formativa en su proceso de aprendizaje”.

De acuerdo con los mismos autores, la evaluación formativa se refiere a la que es constante durante el aprendizaje y en donde se examina un segmento de éste. Como resultado, se observan los siguientes aspectos de la evaluación:

- Los alumnos, quienes necesitan retroalimentación constante (desde la planeación, a lo largo del proceso-elaboración y hasta el resultado final).
- El docente, quien tiene información acerca de los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La escuela y autoridades educativas, pues son evidencias del grado que se logró respecto a los aprendizajes esperados.
- Padres o tutores; ellos ven el nivel de logro que sus hijos han alcanzado respecto a los estándares de aprendizaje.

La evaluación se basará en la valoración del desempeño de los alumnos en relación con los aprendizajes esperados y las actitudes que mediante el estudio se favorecen, en congruencia con los enfoques didácticos de los programas de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria. Asimismo, la evaluación tomará en cuenta las características de diversidad social, lingüística, cultural, física e intelectual de los alumnos. Toda evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje, así como a detectar y atender las fortalezas y debilidades en el proceso educativo de cada alumno.⁵⁰

⁴⁹ Cook, Gillian E. y Marian L. Martinello. Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje. Gedisa, Barcelona, 2000.

⁵⁰ DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. Acuerdo número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica. México, 2013

3.2. Distintos enfoques de evaluación.

Actualmente, la evaluación ha llegado a adquirir gran relevancia; aunque existen opiniones diversas en cuanto a significado y significante, podemos considerar que es proceso y producto de las acciones educativas. Para Obaya y Ponce (2010), se requiere contextualizarla en el ámbito del aula para poder responder a los requerimientos de la educación vigente, consideran que es parte inherente de los procesos enseñanza y aprendizaje y en la fase final, es el producto con el que se manifiesta el logro del aprendizaje esperado.

Una evaluación eficaz es la que valora directamente el aprendizaje de los alumnos e indirectamente la planeación, organización y realización de las actividades en el aula, la labor del profesor y los factores que intervienen en el proceso; detecta las fallas y errores en todos los niveles. Debe ser objetiva, en el sentido de considerar los propósitos del curso; integral, porque requiere de contemplar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; sistemática, al tener un orden y secuencias planeados; permanente, porque se considerará durante todo el proceso; total, al discurrir en todos los factores que en ella intervienen; reflexiva, para que cada quien analice su participación y se autoevalúe con responsabilidad; y recíproca, al establecer la correspondencia de que cada quien evalúa a los demás: alumnos, profesores, autoridades y padres de familia (Frade, 2008).⁵¹

3.2.1 Concepto de evaluación.

La evaluación es parte del proceso educativo para medir el rendimiento académico, la cual debe ser continua, integral y cooperativa, con el fin de determinar en qué medida se han alcanzado los objetivos educacionales.

⁵¹ Frade, L. Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato. Biblioteca para directivos y supervisores escolares en el D.F. México, SEP, 2008.

Para Santos Guerra⁵² la evaluación no es un proceso de naturaleza descendente que consiste en controlar y en exigir al evaluado, sino que es un proceso de reflexión que nos exige a todos el compromiso con el conocimiento y con la mejora.

Menciona que el alumno es la pieza última de la escala jerárquica y sobre ella cae todo el peso de la evaluación. Si consigue o no aprender, si obtiene buenos o malos resultados, si alcanza éxito o fracaso parece fruto de su exclusiva capacidad, trabajo e interés. Él nos dice que no es así, puesto que hay muchos factores que dependen de la institución, de los profesores, de los medios, de las estructuras y del funcionamiento en general de la escuela.

Contemplando la normativa y los principios teóricos de la evaluación, Santos Guerra describe un panorama bastante desolador de la situación actual de la evaluación⁵³:

- Se evalúa sólo al alumno (no a los demás responsables del sistema educativo).
- Se evalúan sólo los resultados (no el cómo ni él a qué precio, con qué ritmo y medios, etc.).
- Se evalúan sólo los conocimientos (pocos procedimientos y actitudes).
- Sólo se evalúan los resultados directos o pretendidos (la adquisición de un nivel determinado y excluyente genera rechazo de la materia).
- Se evalúan sólo los efectos observables.
- Se evalúan principalmente la vertiente negativa (corregir=enmendar lo errado).
- Sólo se evalúa a las personas (no los condicionantes o estimulantes).
- Se evalúa descontextualizadamente (un sobresaliente puede ser despreciable en determinado contexto).
- Se evalúa cuantitativamente (el que saca un seis, sabe el doble que el que saca un tres).

⁵² Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/8935> (consultada el 12 de junio de 2009).

⁵³ La evaluación en <http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.ciudad.real/evaluaci/Evaluac.htm> (consultada el 12 de junio de 2009).

- Se utilizan instrumentos inadecuados (miden a todos por igual y los máximos y mínimos los marcan el que más y el que menos sabe).
- Se evalúa de forma incoherente con el proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Se evalúa competitivamente (importa el cuánto y que ese cuánto esté por encima de).
- Se evalúa estereotipadamente (se repiten las fórmulas año tras año).
- No se evalúa éticamente (instrumento de control, de amenaza, de venganza).
- Se evalúa para controlar (para sancionar).
- Se evalúa para conservar (el estatus del profesor, el carácter selectivo del sistema).
- Se evalúa unidireccionalmente (desde arriba, ni desde abajo ni horizontalmente).
- No se evalúa desde fuera (evaluación externa).
- No se hace autoevaluación (autoevaluación =autocrítica).
- Se evalúa distemporalmente (sólo al final del proceso).
- No se hace paraevaluación (evaluación de los fines u objetivos del currículo, ver selectividad).
- No se hace metaevaluación (evaluación de la evaluación)

Por su parte Airasian (2002)⁵⁴ refiere que la evaluación es el proceso de obtener, sintetizar e interpretar información para facilitar la toma de decisiones. La evaluación escolar es algo más que administrar pruebas para calificar a los alumnos.

La necesidad de diferenciar la evaluación con conceptos como medición, prueba o valoración la desarrolla Airasian, quien define a cada una de ellas de la siguiente forma:

⁵⁴ AIRASIAN, Peter. La evaluación en el salón de clases. México, SEP, Biblioteca para la actualización del Maestro, 2002, p. 8

- **Prueba.-** Es un procedimiento formal, sistemático, generalmente de papel y lápiz, mediante el cual se recaba información sobre el desempeño de los alumnos.
- **Medición.-** Es el proceso de cuantificar el desempeño o de asignarle un número (este aspecto se abordará en el subcapítulo 3.3)
- **Valoración final.-** Es un proceso que consiste en juzgar la calidad o el valor de un desempeño o de una acción.

La evaluación referida al proceso enseñanza-aprendizaje ha sido conceptualizada según Casanova (1998) como: 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.

...la "evaluación" ha sido interpretada como sinónimo de "medida" durante el más largo periodo de la historia pedagógica, y es en los tiempos actuales cuando está variando su concepción, en función de los avances que experimentan las ciencias humanas, las concepciones diferentes que se poseen en relación con la formación de la persona y con los modos peculiares que ésta tiene de aprender; evidentemente, por último y desde una óptica estrictamente educativa, con la intencionalidad clara de aprovechar al máximo la evaluación para optimizar los procesos educativos.⁵⁵

Para Cázares (2008)⁵⁶ la evaluación es inherente al proceso de aprendizaje, por lo que su diseño no debe verse como un componente aparte. Al concebirse como continua, la evaluación está presente desde el día en que se inicia el programa hasta

⁵⁵ CASANOVA, María Antonieta. La evaluación educativa. México, SEP, Biblioteca para la actualización del maestro, 1998, p. 69

⁵⁶ CÁZARES, Leslie y CUEVAS, José Fernando. Planeación y Evaluación basada en Competencias. México, Trillas, 2008, p.109

que termina; es un recorrido, que no obstante ser planeado, plantea la necesidad de irse adecuando a las condiciones en que se va desarrollando el proceso educativo.

Para Zarzar Charur, el objetivo de toda evaluación, es mejorar el proceso que se evalúa, con el fin de que se logren cada vez más eficazmente, los objetivos que se han planteado para el mismo, es decir, detectar si los objetivos planteados se están cumpliendo o no, y en qué medida; identificar las causas y en su momento implementar estrategias de acción para mejorar.

Según Scriven es imposible mejorar sin evaluar. En relación a la práctica docente, significa que no es posible mejorar e innovar la práctica, si los profesores no introducen prácticas evaluadoras sistemáticas en su actividad docente habitual.

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam 1995).

Para el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 la evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.

Los juicios sobre los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación buscan que estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, autoridades escolares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes. Por tanto, en la Educación Básica el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen.

Desde este enfoque se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, ya que la que reciban sobre su aprendizaje, les permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender. Para que cumpla sus propósitos, requiere comprender cómo potenciar los logros y cómo enfrentar las dificultades. Por ello, el docente habrá de explicitar a los estudiantes formas en que pueden superar sus dificultades. En este sentido, una calificación o una descripción sin propuestas de mejora resultan insuficientes e inapropiadas para mejorar su desempeño.⁵⁷

3.2.2. La evaluación del desempeño.

Es importante precisar que existen variadas clasificaciones de evaluación del desempeño. Casanova (1998), establece categorías por su funcionalidad, normotipo, temporalización y por el agente que la desarrolla. De acuerdo con esta clasificación, los agentes o sujetos evaluadores son aquellas personas, grupos o instituciones que desempeñan la función evaluadora.

Conforme al agente que la desarrolla, existen tres tipos de evaluación conocidos como: auto, hetero y coevaluación:

- a. Autoevaluación. Se produce cuando una persona, grupo o institución se evalúa a sí mismo o bien a sus productos. De acuerdo con la teoría de aprendizaje vigente, los estudiantes son capaces de valorar su propia labor y el grado de satisfacción que le produce. Por ello, deben ser educados para realizar esa función y deben de dárseles pautas para que lo hagan con seriedad y corrección, no de forma autocomplaciente o por juego. Es importante que el docente facilite a los alumnos la información detallada acerca de los aspectos que deben autoevaluar para que puedan observar su persona, actitudes y trabajo continuo, así como reflexionar sobre sí mismo y llegar a conclusiones rigurosas al final del proceso.

⁵⁷ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México, Dirección General de Desarrollo Curricular, 2011, pp. 31

- b. Heteroevaluación. Ocurre cuando una persona, grupo o institución evalúa a otra persona, grupo, institución o bien a sus productos. Es decir, cuando la evaluación la realiza siempre una persona sobre otra respecto a su trabajo, actuación o rendimiento. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los estudiantes, es un proceso importante en la enseñanza, rico por sus datos y posibilidades que ofrece, pero complejo por las dificultades que supone valorar las actuaciones de otras personas. Sin embargo, es muy importante enfatizar que, en la actualidad, la heteroevaluación también debe contemplar la evaluación de los estudiantes a su profesor.

- c. Coevaluación. Se produce cuando dos o más personas, grupos o instituciones se evalúan entre sí o a sus respectivos productos; en otras palabras, es la evaluación que se realiza para proporcionar retroalimentación adicional sobre un producto o un desempeño. Topping (1998, p. 35), define la coevaluación como un arreglo en el cual los individuos consideran la cantidad, nivel, valor, esfuerzo, calidad o éxito de los productos o resultados del aprendizaje de pares en un estatus similar. La coevaluación permite contrastar la autoevaluación fomentando por medio de ésta la cooperación, colaboración, compartir ideas, la crítica constructiva de las posturas de otros y la construcción social del conocimiento.

Zavala (2003) coincide con esta tipología al referir que en la autoevaluación, cada estudiante reflexiona sobre su aprendizaje; en la coevaluación, los compañeros se brindan retroalimentación entre sí acorde con determinadas pautas, y en la heteroevaluación, es el docente quien da retroalimentación a los estudiantes.

La evaluación del desempeño permite a los alumnos demostrar lo que pueden hacer en una situación real (Airasian Peter, 2001).

La evaluación auténtica va un paso más allá en el sentido de que destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real (Díaz Barriga Frida, 2006).

Para Díaz es una evaluación de proceso y formativa, donde son prácticas relevantes la evaluación mutua, la coevaluación y la autoevaluación (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

	Pruebas objetiva	Prueba de ensayo	Pregunta oral	Evaluación del desempeño
Propósito	Muestra el conocimiento con la máxima eficiencia y confiabilidad	Evaluar las habilidades del pensamiento y o el dominio alcanzado en la organización estructuración o composición de un cuerpo determinado de conocimiento	Evaluar el conocimiento durante la instrucción misma	Evaluar la habilidad de trasladar el conocimiento y la comprensión a la acción
Respuesta del alumno	Leer, recordar, seleccionar	Organizar, componer	Responder oralmente	Planear, construir y proporcionar una respuesta original
Principal ventaja	Eficiencia: se pueden administrar muchos reactivos por unidad de tiempo de prueba	Puede medir resultados cognitivos complejos	Vincula la evaluación a la instrucción de manera sincrónica	Proporciona evidencia abundante de la posesión de las habilidades de desempeño en cuestión
Influencia en el aprendizaje	Énfasis en el recuerdo, fomenta la memorización; aunque también pueden fomentar ciertas habilidades del pensamiento si se construyen apropiadamente	Fomentan las habilidades de pensamiento y el desarrollo de habilidades de composición escrita	Estimulan la participación durante la instrucción; proporcionan al docente retroalimentación inmediata acerca de la efectividad de la enseñanza	Destacan el empleo del conocimiento y habilidades disponibles en contextos de solución de problemas importantes.

La evaluación del desempeño, incluye una variedad de técnicas que permiten medir no sólo los conocimientos sino también las habilidades y las actitudes, para, de esta

forma, valorar el desempeño o la actuación de las personas. Zabalza enfatiza que se entiende por técnica de evaluación *cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso evaluado* (Zabalza, 1991, p. 246).

Es importante resaltar que de acuerdo con Tobón (2006), las competencias, solo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, como son:

1. La integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas.
2. La construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto.
3. La orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos.

Por lo que la evaluación por competencias debe partir de tres consideraciones (Cano 2008):

1. Orienta al currículo y puede generar un verdadero cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Debe establecer una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para adivinar o seleccionar a quien posee ciertas competencias, sino para promoverlas. La evaluación puede hacerse por parte del profesorado, de los compañeros o del propio estudiante, o por todos ellos en un modelo de evaluación de 360°, y además debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora.

3. Debe ser *coherente* con el resto de elementos del diseño formativo y hallarse integrada en éste, por ello las experiencias llevan asociadas actividades muy relevantes para la evaluación por competencias.

3.2.3. La evaluación de competencias.

Mientras que en otros modelos de enseñanza la evaluación se refiere a apreciar el nivel de dominio de los conocimientos declarativos y procedimentales específicos de la asignatura que se trate, en la evaluación de competencias, además de evaluar tales conocimientos, se toma en consideración el nivel de dominio alcanzado en la adquisición y desarrollo de la competencia, teniendo en cuenta que la competencia no es visible y que por eso debemos aplicar estrategias de evaluación encaminadas a conocer sus manifestaciones, evidencias, realizaciones o logro, porque lo que sí está claro es que es evaluable.

El principio general de la evaluación en el desarrollo curricular por competencias, debe basarse en el posible desempeño del educando ante las distintas actividades y problemáticas relacionadas con el contexto (Rial, 2007). Con esto, lejos de ser un certificador de conocimientos o habilidades adquiridas y/o construidas, la evaluación debe ayudarle al docente a determinar si el estudiante está logrando el desempeño esperado, y al educando, mejorar en el mismo. Por ello, en el nuevo modelo educativo no debería existir la pérdida de cursos o asignaturas, ya que la evaluación es un indicador del logro, de cómo se cubren las metas y se alcanzan los desempeños planteados y requeridos.

Dado que el desempeño de las competencias debe darse en un contexto específico, la evaluación por competencias no será una actividad a ser desarrollada exclusivamente en un aula o un lugar específico, deberá contextualizarse, de manera que si el educando no refleja el logro esperado deberán analizarse junto con él las posibles razones, para que se puedan determinar los obstáculos que enfrentó y como poder superarlos. La naturaleza misma del desempeño, demandará que la evaluación sea holística, con un carácter teórico y práctico (Yanes, 2005), por lo anterior,

deberá incluir distintos componentes como la autoevaluación que hace el educando de sí mismo, la coevaluación intergrupala y la heteroevaluación que realiza el o los docentes. Este proceso se deberá desarrollar de manera permanente, durante y después de la intervención pedagógica, y no solo al terminar un núcleo de aprendizaje.⁵⁸

Para Rial (2007) la evaluación, en el modelo educativo por competencias, se debe basar en cuatro elementos: la formación, promoción, certificación y mejora de la docencia, ya que implica procesos de retroalimentación tanto para los estudiantes como para los docentes. Por lo tanto, la evaluación tendrá dos funciones: una de carácter social que es de información a padres, alumnos y sociedad en general sobre los resultados alcanzados mediante una certificación; y otra pedagógica, que corresponde al docente cuando hace un balance al final de un curso o periodo y que aporta información útil respecto a las adecuaciones curriculares que habrá de realizar para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

Para Perrenoud (1999) la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas y es por esta razón que se utiliza el concepto de “movilizar conocimientos”.

Por su parte, Monereo y Pozo (2007) hablan de poseer un conocimiento funcional no inerte, utilizable y reutilizable.

Coll (2007) nos habla de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas.

⁵⁸ GARCÍA, José Ángel. Modelo Educativo basado en competencias: Importancia y necesidad en Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 11, núm. 3. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf> (Consultada el 23 de marzo de 2015)

El siguiente cuadro refiere las competencias contempladas en la RIEB, sus implicaciones y lo que permite cada una de las cinco competencias para la vida.

Competencias para la vida	Implica	Permite	
Para el aprendizaje permanente	La posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida.	Integrarse a la cultura escrita.	Movilizar diversos saberes culturales, lingüísticos, sociales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
Para el manejo de la información	La búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información.	Analizar, sintetizar, utilizar y compartir información.	Pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos.
Para el manejo de situaciones	La posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo.	Plantear, enfrentar, llevar a buen término procedimientos o alternativas para resolver problemas.	Considerar diversos aspectos como los históricos, sociales, políticos, culturales, geográficos, ambientales, económicos, académicos y afectivos para tomar decisiones.
Para la convivencia	La relación armónica con otros y con la Naturaleza.	Comunicarse con eficacia, trabajar en equipo, tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás.	Manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal y social.
Para la vida en sociedad	La capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales.	Proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos.	Actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Fuente: El ABC de la Reforma Integral de la Educación en México Básica. Nivel Primaria. Santillana

Zavala (2003) refiere que la evaluación de competencias y por competencias es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con las competencias de referencia, mediante el análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes.

Esto tiene como consecuencia importantes cambios en la evaluación tradicional, pues en este nuevo enfoque de evaluación los estudiantes deben tener mucha claridad del para qué, para quién, por

qué y cómo es la evaluación, o si no está no va a tener la significación necesaria para contribuir a formar profesionales idóneos. Es así como la evaluación debe plantearse mediante tareas y problemas lo más reales posibles que impliquen curiosidad y reto.⁵⁹

Ruiz (2008) plantea que la evaluación por competencias tiene las siguientes características:

- 1) Es un proceso dinámico y multidimensional que realizan los diferentes agentes educativos implicados (docentes, estudiantes, institución y la propia sociedad).
- 2) Tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados de aprendizaje.
- 3) Ofrece resultados de retroalimentación tanto cuantitativa como cualitativa.
- 4) Tiene como horizonte servir al proyecto ético de vida (necesidades y fines, etc.) de los estudiantes.
- 5) Reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y la zona de desarrollo próximo de cada estudiante.
- 6) Se basa en criterios objetivos y evidencias consensuadas socialmente, reconociendo además la dimensión subjetiva que siempre hay en todo proceso de evaluación.
- 7) Se vincula con la mejora de la calidad de la educación ya que se trata de un instrumento que retroalimenta sobre el nivel de adquisición y dominio de las competencias y además informa sobre las acciones necesarias para superar las deficiencias en las mismas.

Con base en el Plan de Estudios de Educación Básica 2011, para que el enfoque formativo de la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje, el docente debe compartir con los alumnos y sus madres, padres de familia o tutores lo que se espera

⁵⁹ ZAVALA, M. Las competencias del profesorado universitario. Ed. Narcea. Madrid, 2003. Disponible en maristas.org.mx/gestion/web/articulos/evaluacion_competencias.doc (Consultada el 23 de marzo 2015).

que aprendan, así como los criterios de evaluación. Esto brinda una comprensión y apropiación compartida sobre la meta de aprendizaje, los instrumentos que se utilizarán para conocer su logro, y posibilita que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje; en consecuencia, es necesario que los esfuerzos se concentren en cómo apoyar y mejorar el desempeño de los alumnos y la práctica docente.

Para la educación primaria, en cada bloque en el que se organiza el currículo, se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas, lo que significa que los docentes contarán con referentes de evaluación que les permitirán dar seguimiento y apoyo cercano a los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

Durante un ciclo escolar, el docente realiza o promueve distintos tipos de evaluación, tanto por el momento en que se realizan, como por quienes intervienen en ella.

En la evaluación de las competencias, el docente debe realizar evaluaciones centradas en el desempeño, cuyo problema es que los ámbitos de desempeño referidos plantean qué evaluar y cómo, y sobre todo cómo traducir dicha evaluación en una calificación adecuada y justa.

Para este propósito el docente puede hacer uso de diversas estrategias:

- Los portafolios
- Las pautas de observación y/o autoevaluación
- Las pruebas situacionales
- Los registros observacionales y anecdóticos
- Los diarios de clase
- Las rúbricas o matrices de valoración

Para Díaz (2006)⁶⁰ todas las estrategias mencionadas tienen en común que su importancia estriba en que permiten a los alumnos practicar reflexivamente, pensar y aprender significativamente. También permiten explorar el aprendizaje de distintos tipos de contenido, incluso el conceptual, procedimental y estratégico, sin dejar de lado el componente actitudinal.

La construcción de instrumentos de evaluación centrados en el desempeño, requiere tanto de los conocimientos de diseño técnico apropiados como de la existencia de criterios claros de empleo riguroso y de una mirada imparcial y ética por parte del profesor.

Las Rúbricas.

Son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada (Díaz Barriga Frida, 2006).

Son estrategias que apoyan al docente tanto en la evaluación como en la enseñanza de actividades generativas, en la elaboración de proyectos, la producción oral y escrita, así como en las investigaciones y el trabajo práctico de los estudiantes (Airasian, 2001).

Ahumada (2003) emplea el término “matrices de valoración” pues están construidas a partir de la intersección de dos dimensiones: los criterios o indicadores de calidad y la definición cualitativa y de manera progresiva de los mismos.

En las consideraciones para la elaboración de las rúbricas, Airasian presenta los siguientes aspectos:

⁶⁰ DÍAZ, Frida. Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México, Editorial Mc Graw Hill, 2006.

- Tener un propósito claro
- Identificar los aspectos observables
- Crear un ambiente propicio
- Emitir un juicio o calificación que describa el desempeño

Frida Díaz Barriga, presenta lo siguiente:

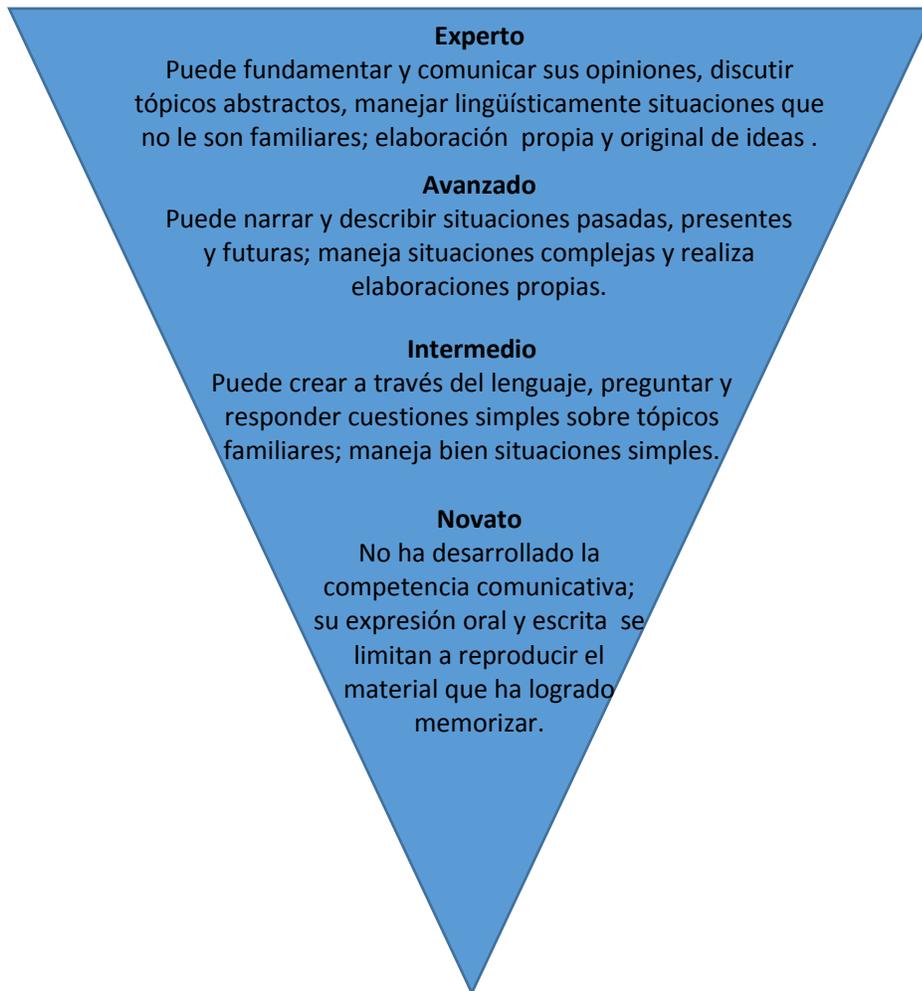
- Determinar las capacidades o competencias que se pretende desarrollar en los alumnos
- Examinar modelos
- Seleccionar los criterios de evaluación
- Articular los distintos grados de calidad
- Compartir y validar la rúbrica con los estudiantes
- Utilizar la rúbrica como recurso de autoevaluación y evaluación por pares
- Evaluar la producción final
- Conducir la evaluación del docente y comunicar lo procedente con la misma rúbrica que han venido trabajando los alumnos

El establecimiento de los niveles de desempeño progresivos, de menor a mayor complejidad y calidad de la ejecución, se puede generar y jerarquizar tomando en consideración los objetivos curriculares y la meta establecida en términos de lo que los alumnos podrán lograr en una secuencia o ciclo de enseñanza determinado.

El error más común al definir un criterio de desempeño, es su carencia de especificidad, por lo que se debe evitar una adjetivación ambigua realizando una descripción detallada del desempeño.

La siguiente figura ejemplifica los niveles de desempeño progresivos planteados en una aproximación holista a la evaluación de la competencia comunicativa básica de los alumnos. A partir de la identificación de estos niveles de desempeño o

competencia progresivos, será posible desarrollar estándares apropiados y precisos aplicables a tareas académicas específicas donde sea relevante la manifestación de dicha competencia comunicativa.



Niveles de desempeño: competencia comunicativa básica (Arends, 2004)

Es así que el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 refiere algunos instrumentos que deberán usarse para la obtención de evidencias y estos son:

- Rúbrica o matriz de verificación.
- Listas de cotejo o control.
- Registro anecdótico o anecdotario.

- Observación directa.
- Producciones escritas y gráficas.
- Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución.
- Esquemas y mapas conceptuales.
- Registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades colectivas.
- Portafolios y carpetas de los trabajos.
- Pruebas escritas u orales.

Asimismo, y con el fin de dar a conocer los logros en el aprendizaje de los estudiantes y en congruencia con el enfoque formativo de la evaluación, se transitó de una boleta de calificaciones, a una Cartilla de Educación Básica en la que se consigne el progreso de los estudiantes obtenido en cada periodo escolar, considerando una visión cuantitativa y cualitativa del aprendizaje.

3.3. Medición del rendimiento escolar.

Koretz (2002) ofrece una visión de las debilidades de los sistemas de evaluación basados en puntajes estandarizados y concluye que dicho tipo de pruebas son una medida incompleta, ya que están sujetas a errores de medición y son susceptibles a inflación (Shepard, 1990).

La evaluación del desempeño educativo es reciente en México, varios de sus resultados han sido considerados definitivos sin tomar en consideración los problemas asociados a este tipo de pruebas. La mayoría de las mediciones que provienen del campo de los estudios sociales se encuentran expuestas a errores de medición, en el sentido de que la repetición de un mismo proceso de medición no produce un resultado idéntico (Woodhouse et al., 1996).

Por otro lado, existen más tipos de retos al analizar pruebas estandarizadas, Koretz (2002) y Kane et al. (2002) mencionan tres dificultades principales sobre la medición e interpretación de las pruebas:

La primera, es la variación del tamaño de la población en las escuelas. Las escuelas y grupos están conformados por distinto número de estudiantes, por lo que no es pertinente comparar la media del puntaje obtenido, ya que, el número de alumnos, varía entre las escuelas.

El segundo problema es que, el desempeño de los alumnos, se ve afectado tanto por factores persistentes como no persistentes. Estos últimos, solo afectan el puntaje del alumno al momento de la aplicación de la prueba (ruido), sin influir de manera definitiva en su desempeño. Los factores persistentes tienen un efecto más duradero sobre el desempeño. Ambos factores tienen incidencia directa sobre el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades (Abreu y Martin del Campo, 2007); sin embargo, de las pruebas escolares no es posible determinar si las variaciones en los puntajes son resultado de factores persistentes o transitorios.

La tercer, y mayor dificultad es la misma definición de desempeño educativo. En general se consideran las variaciones en los puntajes como una medida simple del desempeño educativo, no obstante, la variación en un punto sobre el examen de un individuo no proporciona mucha información (Kane et al., 2002). Es decir, la medida del desempeño depende del intervalo de la puntuación y de su número de puntos. Por ejemplo, los puntos de los exámenes bimestrales son números de uno a dos decimales en un intervalo de cinco a diez, mientras que la prueba Enlace maneja puntos hasta con ocho decimales sobre el intervalo 200-800. El uso de demasiados puntos conduce a atribuir un significado inadecuado a las diferencias de puntuación, mientras el uso de muy pocos puntos conduce a una pérdida de información útil (Kolen, 1988).

La educación básica de México se encuentra en un proceso de reforma que inició en 2004 con preescolar y continuó en 2006 con secundaria.

El Plan y los programas de estudio de la educación primaria, renovados en 1993, han estado sujetos a revisiones y actualizaciones, entre las que destacan la realizada al programa de Español (2001) y la puesta en marcha del Programa Integral de Formación Cívica y Ética (2008). En el año 2009, la reforma se generaliza en primaria en los grados de primero y sexto y en 2011 es aplicada en todos los grados de la Educación Básica.

Según datos del INEE la población estudiantil de educación básica en México es de 25 millones 525 000, de los cuales 14 millones 654 000 son alumnos del nivel primaria.

A esta población se le aplican cuatro tipos de pruebas, de manera que sea posible contar con indicadores que proporcionan, dos aspectos:

- Información sobre lo que los estudiantes aprenden del currículo nacional
- Identifican el avance educativo de México en relación con otros países evaluados

Dos de las cuatro evaluaciones que se aplican en nuestro país son de corte internacional, las otras dos son nacionales y aquí se describen:

- Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA).

Es una prueba que aplica la OCDE cada tres años para evaluar el nivel de conocimiento y habilidades de los estudiantes de 15 años. El estudio permite examinar los cambios en el desempeño de los estudiantes mexicanos en las áreas de Ciencias, Matemáticas y Lectura.

- Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS).

Se aplica a alumnos de tercer grado de primaria hasta tercer grado de secundaria. La prueba mide el progreso en el rendimiento escolar en Matemáticas y en Ciencias.

- Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (Excale)

Es un programa del INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) que se aplica desde el 2005. Los resultados permiten conocer lo que los estudiantes aprenden del currículo y se establecen niveles de logro.

- Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (Enlace)

Es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica desde el 2006 en Educación Básica en función de los programas de estudios oficiales. Permite retroalimentar a padres de familia, estudiantes, docentes, directivos y autoridades educativas con información para mejorar la calidad de la educación.

3.4 Líneas internacionales y nacionales sobre evaluación.

Actualmente se puede referir que existe la necesidad de incorporar a los procesos de enseñanza un modelo de evaluación cualitativo, que sea capaz de ofrecer datos enriquecedores acerca del desarrollo del alumnado y no sólo de los resultados que obtiene a través de medios no precisamente muy fiables, como lo son los Programas de Evaluación a nivel internacional como PISA y ENLACE a nivel nacional.

A continuación se describe la contribución de estas evaluaciones en aspectos del nivel de rendimiento escolar que presentan los alumnos de Educación Básica en nuestro país.

3.4.1 Prueba PISA.

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y

habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países.

Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. Cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003) y las ciencias (en 2006); siendo la resolución de problemas un área temática especial en PISA 2003. El programa está llevando a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas) y 2015 (ciencias).

La participación en PISA ha sido extensa, hasta la fecha participan todos los países miembros, así como varios países asociados. Los estudiantes son seleccionados a partir de una muestra aleatoria de escuelas públicas y privadas. Son elegidos en función de su edad (entre 15 años y tres meses y 16 años y dos meses al principio de la evaluación) y no del grado escolar en el que se encuentran. Más de un millón de alumnos han sido evaluados hasta ahora. Además de las pruebas en papel y lápiz que miden la competencia en lectura, matemáticas y ciencias, los estudiantes han llenado cuestionarios sobre ellos mismos, mientras que sus directores lo han hecho sobre sus escuelas.

Una vez completada la primera fase de nueve años, PISA continuará el seguimiento del rendimiento de los alumnos en tres áreas temáticas principales, pero también buscará profundizar su introspección sobre las evaluaciones venideras. Hará esto mediante el desarrollo de mejores formas de seguimiento del progreso de los alumnos, haciendo posibles comparaciones más precisas entre el rendimiento y la instrucción, y haciendo uso de evaluaciones informatizadas. Estas innovaciones

serán exploradas inicialmente como componentes suplementarios y opcionales de PISA, pero que serán integradas al núcleo del programa en aquellos casos en que se considere apropiado.

Coordinados por el consorcio internacional, el responsable en México es el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo creado en 2002 para encargarse de evaluaciones nacionales, independientes de las realizadas por la SEP, e internacionales. Dentro del INEE, es la Dirección de Evaluaciones Internacionales de Resultados Educativos (DEIRE) quien se encarga de coordinar la implementación del proyecto en todas sus fases, y se compromete a asegurar que se cumplan los procedimientos y estándares técnicos definidos por el consorcio para que la implementación sea de alta calidad. También participa en el desarrollo y validación de los instrumentos de medición, contribuye en la verificación y revisión de los resultados, así como en el análisis e integración de reportes, entre ellos el nacional.

La prueba está compuesta por diferentes tipos de reactivos. Uno comprende los muy conocidos, en los cuales se selecciona una sola opción de respuesta, hay otros en los cuales las opciones de respuesta se presentan en dos partes, en otro tipo de reactivo se pide como respuesta una frase corta o una cantidad; y los predominantes son aquéllos en donde se pide que el estudiante construya la respuesta. En todos los casos, los reactivos no se presentan en aislado, se acompañan de un estímulo introductorio que bien puede ser un texto, una gráfica, un diagrama, un mapa, etcétera. Es así que para responderlos, el estudiante debe leer y comprender el estímulo introductorio para poder resolver cada tarea solicitada en el reactivo.

Para medir las competencias en Ciencias, Matemáticas y Lectura, la prueba abarca muchos más reactivos de los que contesta un estudiante. La medición completa incluye, en promedio, ciento ochenta reactivos, esta cantidad varía dependiendo del ciclo. Es claro que un estudiante no puede, además de leer el estímulo introductorio, dar respuesta a todos los reactivos de la prueba en un tiempo de dos horas. Por lo

tanto, el total de reactivos se organiza en grupos, y éstos se distribuyen en las diferentes versiones de cuadernillos; y cada uno de ellos tiene cuatro grupos distintos de reactivos. Un estudiante responde una versión del cuadernillo que le fue repartido de forma aleatoria y que cuenta con alrededor de sesenta reactivos de las tres áreas. La evaluación en el aula practicada por los profesores es sumamente importante e insustituible. Lo que los profesores miden día a día, mensual o anualmente les permite, por un lado, monitorear el desempeño de los estudiantes y ajustar su proceso de enseñanza; por otro, les ayuda a certificar a cada alumno. En ese sentido, esta evaluación se conoce como de alto impacto por el tipo de decisiones a las cuales llega, pues en función de los resultados de las pruebas de aula, acompañadas de los trabajos escolares, las tareas, las participaciones, etcétera, se asignan calificaciones a los estudiantes. Lo cual no sucede con los resultados de las pruebas a gran escala, como es el caso de PISA.

3.4.2 Prueba ENLACE.

Desde 2006 México instrumentó un sistema de evaluación del logro educativo basado en un puntaje estandarizado que se mide a través de la Evaluación nacional de logro académico en centros escolares (Enlace). Esta prueba ha sido desde su creación el estandarte del desempeño educativo en México y de la evolución del mismo. Sin embargo, las pruebas estandarizadas presentan serias dificultades asociadas a la interpretación de los resultados. Por ejemplo, las pruebas estandarizadas pueden estar sujetas a errores, inflación de resultados o bien a mejorar habilidades para elevar el resultado de la prueba sin que afecte el conocimiento permanente.

Al ser Enlace una prueba estandarizada ha sido definida como una prueba objetiva para medir el grado de conocimiento y habilidades, de los alumnos, que se establecen en los programas oficiales de estudio (SEP, 2011).

En México es la única prueba de aplicación masiva y censal que desde 2006 y hasta 2009 ha contado con la participación de más de 100 000 escuelas. Como en muchos

otros países la prueba evalúa las asignaturas de español y matemáticas, desde 2008 se incluyó una asignatura rotativa. La aplicación de la prueba se realizó a los alumnos que cursan del tercer al sexto grado de educación primaria. La aplicación de la prueba Enlace era coordinada por la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En cada escuela participaba uno de los 133 mil coordinadores externos comisionados por la SEP para la aplicación de la prueba. Adicionalmente, el director de la escuela invitaba a padres de familia para participar como supervisores y a personas externas que fungían como observadores. Como medida de seguridad los docentes no podían supervisar a sus propios alumnos, así como los padres de familia no podían supervisar a sus hijos. Sin embargo, no había un requerimiento de asistencia mínima de alumnos por grupo. Para garantizar la transparencia se utilizaban los métodos K-index y Scruting que determinan la probabilidad de copia basados en los trenes de respuesta. En caso de que detectaran alguna irregularidad ésta se registraba en los reportes individuales del alumno y se omitía de los cálculos.

La prueba Enlace se aplicaba de manera regular entre el tercer y cuarto bimestre del ciclo escolar, los resultados eran publicados en el mes de octubre y no estaban sujetos a compensaciones monetarias o en especie, ni para los docentes, ni para las escuelas, pero se utilizaban como indicadores de desempeño.

Enlace se aplicó en Educación Básica, en todas las escuelas primarias y secundarias del país, tanto públicas como privadas. Desde su implementación en 2006, la prueba se realiza cada año en los últimos cuatro grados de primaria, así como en el último grado de secundaria y, a partir de 2009, la evaluación se llevaba a cabo en todos los grados de secundaria.

En 2013, con relación al 2012, la cobertura se incrementó 5.5% en escuelas y 4.4% en alumnos.

La prueba se aplicó del 3 al 7 de junio de 2013 a 14'098,879 alumnos (94.4% de los programados) en 122,608 escuelas primarias y secundarias de sostenimiento público y privado (89.9% de los planteles programados), en 32 entidades federativas.

Las asignaturas evaluadas eran Español, Matemáticas, así como Formación Cívica y Ética, con preguntas sobre los contenidos de los programas de estudio vigentes.

Año	Escuelas aplicadas	Alumnos evaluados	Asignaturas Evaluadas
2013	122,608	14,098,879	Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética
2012	116,251	13,507,157	Español, Matemáticas y Ciencias
2011	123,725	14,064,814	Español, Matemáticas y Geografía
2010	121,833	13,772,359	Español, Matemáticas e Historia
2009	120,583	13,187,688	Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética
2008	121,668	9,930,309	Español, Matemáticas y Ciencias
2007	121,585	10,148,666	Español y Matemáticas
2006	112,912	9,529,490	Español y Matemáticas

Resultados de la prueba ENLACE, 2006-2013^{1/}

(Porcentajes)

Nivel	Concepto	Insuficiente y Elemental							Bueno y Excelente								
		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Primaria	Español	78.7	75.4	69.5	67.2	63.1	60	58.2	57.2	21.3	24.6	30.5	32.8	36.9	40.0	41.8	42.8
	Matemáticas	82.4	77.7	72.3	69	66.1	63.1	55.7	51.2	17.6	22.3	27.7	31.0	33.9	36.9	44.3	48.8
	Asignatura anual ^{2/}	n.a.	n.a.	79.0	57.1	78.9	66.2	68.6	54.6	n.a.	n.a.	21	42.9	21.1	33.8	31.4	45.4
Secundaria ^{3/}	Español	85.3	81.1	82.1	81.2	82.4	82.9	79.3	80.3	14.7	18.9	17.9	18.8	17.6	17.1	20.7	19.7
	Matemáticas	95.8	94.4	90.8	89.9	87.3	84.2	79.7	78.1	4.2	5.6	9.2	10.1	12.7	15.8	20.3	21.9
	Asignatura anual ^{2/}	n.a.	n.a.	80.9	44.3	75.5	66.7	74.5	42.8	n.a.	n.a.	19.1	55.7	24.5	33.3	25.5	57.2
Media Superior	Comprensión Lectora	n.a.	n.a.	47.7	50.1	42.7	45.7	48.7	50.0	n.a.	n.a.	52.3	49.9	57.2	54.3	51.3	50.0
	Matemáticas	n.a.	n.a.	84.4	81.2	79.7	75.3	69.2	63.7	n.a.	n.a.	15.6	18.8	20.3	24.7	30.8	36.3

1/ La suma de los parciales puede no coincidir, debido al redondeo de la cifra.

2/ Para lograr una evaluación integral, ENLACE a partir de 2008 incluye una tercera asignatura que se va rotando cada año.

3/ La prueba ENLACE se aplica desde 2009 en 1°, 2° y 3° de secundaria y los contenidos de cada grado se evalúan con exámenes diferentes. Estos resultados no son comparables con 2006, 2007 y 2008 por que el examen cambió de perfil, antes evaluaba los contenidos de todos los grados de este nivel escolar en la prueba aplicada exclusivamente a los alumnos del tercer grado.

n.a. No aplica

Fuente: SEP.

Actualmente el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) dio a conocer el nuevo Esquema de aplicación del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) que sustituirá a la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) en educación básica.

Las nuevas pruebas no sólo medirán las competencias en lenguaje, comunicación y matemáticas, también medirán habilidades relacionadas con la convivencia escolar, en sexto de primaria, tercero de secundaria, además del último grado de educación media superior.

El INEE refiere que estas evaluaciones de logro no están diseñadas para evaluar la calidad de los planteles o el desempeño de sus docentes.

Para evitar la "inflación" de resultados de las pruebas censales, que se aplican a todo el país, se tienen contemplados tres mecanismos de control: se utilizarán aplicadores externos a las pruebas; se supervisará los procesos asociados a la aplicación de pruebas y se realizará la verificación estadística de la consistencia de los resultados.

Señala que Planea está conformado por un conjunto de instrumentos para evaluar aprendizajes cognitivos y no cognitivos que se derivan del currículum nacional vigente de la educación básica.

El INEE reconoce que las pruebas anteriores, como Excale y ENLACE tuvieron resultados "insuficientes" para la toma de decisiones.

"Las fortalezas de ENLACE radicarón en haber dado información sobre los resultados de aprendizaje a nivel de alumno y de escuela, sin embargo, algunos de los usos que se hicieron de los resultados de esta prueba provocaron que el indicador de aprendizaje se corrompiera y se desgastara la incipiente confianza y credibilidad en esta evaluación, por parte de distintos actores sociales y educativos".

Los propósitos de Planea son:

- Conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales al término de los distintos niveles de la educación obligatoria.
- Ofrecer información contextualizada para la mejora de los procesos de enseñanza en los centros escolares.
- Informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación en términos del logro de aprendizaje de los estudiantes.
- Aportar a las autoridades educativas información relevante y utilizable para el monitoreo, planeación, programación y operación del sistema educativo y sus centros escolares.

CAPÍTULO IV. DISEÑO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA IDENTIFICAR LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Siguiendo lo planteado por el Programa Sectorial de Educación Programa Sectorial de Educación 2013-2018, que propone como primer objetivo: *“Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población”*⁶¹; y bajo el análisis de evaluaciones nacionales e internacionales sobre el rendimiento escolar como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) y Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), en donde se han identificado diversas dificultades en los procesos de aprendizaje de las asignaturas básicas, se puede identificar que el bajo rendimiento escolar es un problema que se presenta en la educación básica.

Como ejemplo de evaluaciones nacionales, se puede mencionar a la prueba ENLACE, efectuada por la SEP, en la que a través de datos estadísticos puso en evidencia el bajo rendimiento de los alumnos en el que un alto porcentaje tiene un nivel insuficiente y elemental.

En 2009, en el marco de la RIEB, la SEP integró un grupo de trabajo con la participación del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE) con la finalidad de diseñar una propuesta para evaluar y reportar el proceso de desarrollo de competencias de los alumnos de Educación Básica, en congruencia con los planes y programas de estudio. Así inició la transición a la Cartilla de Educación Básica con una etapa de prueba en 132 escuelas primarias. Sus resultados

⁶¹ Programa Sectorial de Educación 2013-2018 pp.11

apuntaron a la necesidad de revisar y ajustar los parámetros referidos a los aprendizajes esperados, al tiempo que el docente deberá invertir para su llenado, y a la importancia de que cuente con documentos que le orienten para el proceso de evaluación formativa.

4.1 Metodología.

En este contexto y con el propósito de conocer cómo se están evaluando los procesos de enseñanza aprendizaje en una educación basada en competencias en el nivel de Educación Primaria y si el docente está o no actualizado en este nuevo enfoque, se eligieron a tres escuelas primarias del Distrito Federal con el propósito de conocer diversos aspectos relevantes en cuestión a la evaluación y su impacto en el rendimiento escolar de los alumnos.

Se realizó una solicitud de autorización a la Coordinación Sectorial de Educación Primaria, perteneciente a la Dirección General de Servicios Educativos en el Distrito Federal, en la que se especificó el propósito de la aplicación de un cuestionario a los docentes frente a grupo de las referidas escuelas.

Los aspectos que se exploraron en este estudio son la formación del docente y su actualización en el proceso de enseñanza aprendizaje por competencias, así como la congruencia de las evaluaciones que se realizan a los alumnos con el plan y programa de estudio 2011.

4.1.1 Universo poblacional.

Docentes frente a grupo de 1° a 6° grado de tres escuelas primarias del Distrito Federal de la Ciudad de México.

Las escuelas primarias fueron:

- República de Pakistán (Zona Norte)

- Revolución (Zona Centro)
- Carlos A. Carrillo (Zona Sur)

4.1.2 Diagnóstico de las escuelas.

Escuela Primaria República de Pakistán.

Esta escuela primaria se ubica en la Calle San Juan No. 652 col. Granjas Modernas, en la Delegación Gustavo A. Madero, considerada como una zona con grado de marginación bajo con turno de Jornada Ampliada en un horario de 8:00 a 14:30 hrs.

El colegiado está conformado por 1 Directora, 25 maestros frente a grupo, 408 alumnos. Cuenta con todos los servicios y una infraestructura amplia.

En cuanto a su desempeño académico los datos reportados de la aplicación de la prueba ENLACE son los siguientes:

Número de alumnos evaluados 264
 Porcentaje de alumnos en nivel reprobatorio 0.06%



Fuente: <http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/09DPR2182A>

Resultados obtenidos en la prueba ENLACE⁶²

ESPAÑOL

Porcentaje de alumnos en cada nivel de logro por grado 2013/2012/2011*

		INSUFICIENTE			ELEMENTAL			BUENO			EXCELENTE		
		Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
3°	2013	0.0%	6.4%	8.2%	33.3%	38.0%	40.9%	50.9%	46.1%	41.5%	15.8%	9.6%	9.4%
	2012	0.0%	12.0%	13.9%	21.2%	38.1%	40.0%	25.0%	31.9%	30.3%	53.8%	18.0%	15.8%
	2011	0.0%	11.1%	11.8%	13.2%	37.5%	38.4%	52.8%	37.1%	36.0%	34.0%	14.2%	13.8%
4°	2013	9.1%	11.4%	14.1%	30.9%	41.2%	42.1%	43.6%	33.6%	31.0%	16.4%	13.8%	12.7%
	2012	3.3%	10.8%	11.9%	16.7%	44.4%	44.9%	38.3%	28.9%	28.3%	41.7%	15.9%	14.9%
	2011	1.4%	16.8%	16.3%	32.9%	41.7%	40.8%	52.1%	31.4%	32.2%	13.7%	10.1%	10.7%
5°	2013	4.8%	11.9%	14.1%	27.0%	45.2%	46.8%	52.4%	33.7%	31.4%	15.9%	9.2%	7.8%
	2012	2.6%	12.0%	12.2%	42.1%	48.3%	49.7%	43.4%	33.7%	32.5%	11.8%	6.1%	5.7%
	2011	2.7%	12.4%	12.6%	38.4%	55.8%	56.2%	43.8%	29.0%	28.4%	15.1%	2.8%	2.8%
6°	2013	9.8%	12.2%	13.6%	53.7%	44.5%	46.2%	32.9%	33.9%	32.1%	3.7%	9.4%	8.2%
	2012	8.1%	17.1%	16.2%	27.0%	38.3%	40.3%	44.6%	33.9%	34.3%	20.3%	10.6%	9.2%
	2011	4.2%	11.5%	11.7%	37.5%	42.9%	44.5%	47.2%	37.9%	36.6%	11.1%	7.7%	7.2%

Puntaje promedio de los alumnos por grado 2013/2012/2011**

		ESCUELA	ENTIDAD	PAÍS
3°	2013	600	569	560
	2012	682	567	556
	2011	650	564	560
4°	2013	595	565	554
	2012	653	565	559
	2011	611	543	546
5°	2013	617	560	549
	2012	597	552	548
	2011	610	534	533
6°	2013	550	558	550
	2012	614	554	552
	2011	596	561	557

Porcentaje de escuelas que se encuentran por debajo de mi escuela por grado-asignatura 2013/2012/2011

		ENTIDAD	PAÍS
3°	2013	73.7	76.7
	2012	92.7	93.6
	2011	92.1	91.9
4°	2013	73.4	77.3
	2012	92.1	91.8
	2011	91.7	88.4
5°	2013	85.5	85.4
	2012	83.2	85.0
	2011	94.8	93.9
6°	2013	46.9	60.9
	2012	86.2	87.2
	2011	80.3	81.3

⁶² SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Evaluación Nacional de Logro Académico. Disponible en <http://201.175.44.203/Enlace/Resultados2013/Basica2013/R13CCTGeneral.aspx> (Consultada el 25 de mayo de 2015)

MATEMÁTICAS

Porcentaje de alumnos en cada nivel de logro por grado 2013/2012/2011*

		INSUFICIENTE			ELEMENTAL			BUENO			EXCELENTE		
		Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
3°	2013	0.0%	8.0%	9.3%	36.8%	34.6%	34.0%	28.1%	27.6%	26.5%	35.1%	29.9%	30.2%
	2012	4.0%	10.7%	12.5%	14.0%	39.8%	39.2%	24.0%	27.0%	26.2%	58.0%	22.5%	22.1%
	2011	1.8%	17.3%	16.4%	28.1%	42.7%	40.3%	50.9%	27.6%	28.4%	19.3%	12.4%	14.8%
4°	2013	7.5%	10.6%	11.9%	32.1%	41.2%	40.2%	41.5%	29.5%	28.5%	18.9%	18.6%	19.3%
	2012	1.7%	10.9%	11.2%	32.8%	44.7%	43.3%	39.7%	29.7%	29.7%	25.9%	14.7%	15.8%
	2011	2.6%	18.7%	16.6%	44.7%	49.9%	46.8%	39.5%	24.2%	26.8%	13.2%	7.2%	9.8%
5°	2013	3.0%	12.0%	13.4%	31.8%	39.2%	38.5%	37.9%	30.1%	29.5%	27.3%	18.7%	18.6%
	2012	5.3%	11.5%	10.6%	38.2%	47.9%	46.6%	30.3%	25.7%	26.3%	26.3%	15.0%	16.4%
	2011	2.8%	13.8%	12.4%	50.0%	54.9%	52.4%	29.2%	24.5%	26.2%	18.1%	6.8%	9.0%
6°	2013	9.8%	10.5%	11.2%	47.6%	42.9%	41.5%	28.0%	32.1%	31.9%	14.6%	14.5%	15.5%
	2012	5.5%	13.6%	13.1%	34.2%	47.2%	46.7%	37.0%	27.6%	28.1%	23.3%	11.6%	12.1%
	2011	10.5%	13.4%	12.6%	44.7%	56.3%	54.2%	32.9%	23.4%	24.9%	11.8%	6.8%	8.3%

S/D: SIN DATOS

Puntaje promedio de los alumnos por grado 2013/2012/2011**

		ESCUELA	ENTIDAD	PAÍS
3°	2013	629	600	597
	2012	681	573	568
	2011	599	535	544
4°	2013	600	585	583
	2012	639	572	575
	2011	588	529	544
5°	2013	633	584	580
	2012	609	567	573
	2011	598	536	547
6°	2013	586	591	592
	2012	628	569	572
	2011	581	546	555

Porcentaje de escuelas que se encuentran por debajo de mi escuela por grado-asignatura 2013/2012/2011

		ENTIDAD	PAÍS
3°	2013	69.9	69.0
	2012	91.5	91.8
	2011	88.7	84.4
4°	2013	63.6	65.1
	2012	86.5	84.8
	2011	88.3	79.8
5°	2013	79.0	77.7
	2012	78.6	75.5
	2011	88.8	83.5
6°	2013	49.4	54.1
	2012	84.7	81.5
	2011	78.3	72.6

* Permite observar los resultados de los alumnos de la escuela por porcentaje de nivel de logro, en cada grado, asignatura, tipo de escuela y grado de marginación de la localidad en relación con los resultados de los alumnos del mismo grado, asignatura, tipo de escuela y grado de marginación por entidad federativa y país.

** Permite observar los resultados de los alumnos de la escuela por puntaje promedio, en cada grado, asignatura, tipo de escuela y grado de marginación de la localidad en relación con los resultados de los alumnos del mismo grado, asignatura, tipo de escuela y grado de marginación por entidad federativa y país.

Nota: 99.99% de los alumnos evaluados, se ubican en la escala de 200 a 800.

INSUFICIENTE	Necesita adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada.
ELEMENTAL	Requiere fortalecer la mayoría de los conocimientos y desarrollar las habilidades de la asignatura evaluada.
BUENO	Muestra un nivel de dominio adecuado de los conocimientos y posee las habilidades de la asignatura evaluada.
EXCELENTE	Posee un alto nivel de dominio de los conocimientos y las habilidades de la asignatura evaluada.

Con base en estos datos se puede observar que la escuela se encuentra en un nivel BUENO con respecto a la asignatura de español y uno ELEMENTAL en la asignatura de Matemáticas, su puntaje mayor en relación al promedio de los alumnos por grado fue en el año 2012. Se observa variación en el puntaje obtenido por año de aplicación de la prueba, los puntajes más altos se observan en alumnos de 3er. grado, incluso con aproximación a los 700 puntos, puntaje más alto de la prueba.

Escuela Primaria Revolución.

Está ubicada en Arcos de Belén No.82 col. Doctores, en la Delegación Cuauhtémoc, considerada como una zona con grado de marginación bajo con turno de Jornada Ampliada en un horario de 8:00 a 14:30 hrs.

El colegiado está conformado por 1 Directora, 25 maestros frente a grupo, 700 alumnos. Cuenta con todos los servicios y una infraestructura amplia.

En cuanto a su desempeño académico los datos reportados de la aplicación de la prueba ENLACE son los siguientes:

Número de alumnos evaluados 441
 Porcentaje de alumnos en nivel reprobatorio 0.14%



Fuente: <http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/09DPR1319Q>

ESPAÑOL

Porcentaje de alumnos en cada nivel de logro por grado 2013/2012/2011*

	INSUFICIENTE			ELEMENTAL			BUENO			EXCELENTE		
	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
3° 2013	13.0%	6.4%	8.2%	66.2%	38.0%	40.9%	15.6%	46.1%	41.5%	5.2%	9.6%	9.4%

	2012	25.3%	12.0%	13.9%	45.3%	38.1%	40.0%	18.7%	31.9%	30.3%	10.7%	18.0%	15.8%
	2011	17.1%	11.1%	11.8%	36.0%	37.5%	38.4%	32.4%	37.1%	36.0%	14.4%	14.2%	13.8%
4°	2013	20.3%	11.4%	14.1%	46.8%	41.2%	42.1%	27.8%	33.6%	31.0%	5.1%	13.8%	12.7%
	2012	19.8%	10.8%	11.9%	51.1%	44.4%	44.9%	22.9%	28.9%	28.3%	6.1%	15.9%	14.9%
	2011	19.3%	16.8%	16.3%	34.5%	41.7%	40.8%	25.2%	31.4%	32.2%	21.0%	10.1%	10.7%
5°	2013	16.4%	11.9%	14.1%	42.2%	45.2%	46.8%	31.3%	33.7%	31.4%	10.2%	9.2%	7.8%
	2012	11.1%	12.0%	12.2%	38.9%	48.3%	49.7%	46.0%	33.7%	32.5%	4.0%	6.1%	5.7%
	2011	14.4%	12.4%	12.6%	55.1%	55.8%	56.2%	28.8%	29.0%	28.4%	1.7%	2.8%	2.8%
6°	2013	14.6%	12.2%	13.6%	43.8%	44.5%	46.2%	34.6%	33.9%	32.1%	6.9%	9.4%	8.2%
	2012	20.3%	17.1%	16.2%	35.9%	38.3%	40.3%	28.9%	33.9%	34.3%	14.8%	10.6%	9.2%
	2011	11.8%	11.5%	11.7%	37.6%	42.9%	44.5%	32.3%	37.9%	36.6%	18.3%	7.7%	7.2%

**Puntaje promedio de los alumnos por grado
2013/2012/2011****

		ESCUELA	ENTIDAD	PAÍS
3°	2013	514	569	560
	2012	510	567	556
	2011	548	564	560
4°	2013	516	565	554
	2012	511	565	559
	2011	560	543	546
5°	2013	555	560	549
	2012	568	552	548
	2011	533	534	533
6°	2013	543	558	550
	2012	552	554	552
	2011	580	561	557

**Porcentaje de escuelas que se encuentran por debajo de
mi escuela por grado-asignatura 2013/2012/2011**

		ENTIDAD	PAÍS
3°	2013	10.0	29.3
	2012	17.1	31.1
	2011	39.9	49.1
4°	2013	18.3	39.5
	2012	17.2	27.3
	2011	67.4	66.8
5°	2013	50.9	63.4
	2012	67.3	71.3
	2011	52.2	58.1
6°	2013	40.4	56.9
	2012	51.4	56.7
	2011	70.3	73.1

MATEMÁTICAS

Porcentaje de alumnos en cada nivel de logro por grado 2013/2012/2011*

		INSUFICIENTE			ELEMENTAL			BUENO			EXCELENTE		
		Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
3°	2013	11.7%	8.0%	9.3%	58.4%	34.6%	34.0%	10.4%	27.6%	26.5%	19.5%	29.9%	30.2%
	2012	20.8%	10.7%	12.5%	50.6%	39.8%	39.2%	19.5%	27.0%	26.2%	9.1%	22.5%	22.1%
	2011	22.2%	17.3%	16.4%	47.9%	42.7%	40.3%	18.8%	27.6%	28.4%	11.1%	12.4%	14.8%
4°	2013	23.5%	10.6%	11.9%	55.6%	41.2%	40.2%	16.0%	29.5%	28.5%	4.9%	18.6%	19.3%
	2012	28.6%	10.9%	11.2%	47.4%	44.7%	43.3%	17.3%	29.7%	29.7%	6.8%	14.7%	15.8%
	2011	17.9%	18.7%	16.6%	42.7%	49.9%	46.8%	27.4%	24.2%	26.8%	12.0%	7.2%	9.8%
5°	2013	10.8%	12.0%	13.4%	37.7%	39.2%	38.5%	28.5%	30.1%	29.5%	23.1%	18.7%	18.6%
	2012	11.4%	11.5%	10.6%	34.1%	47.9%	46.6%	28.0%	25.7%	26.3%	26.5%	15.0%	16.4%
	2011	13.6%	13.8%	12.4%	59.2%	54.9%	52.4%	22.4%	24.5%	26.2%	4.8%	6.8%	9.0%

	2013	8.3%	10.5%	11.2%	37.9%	42.9%	41.5%	37.9%	32.1%	31.9%	15.9%	14.5%	15.5%
6°	2012	15.4%	13.6%	13.1%	37.7%	47.2%	46.7%	34.6%	27.6%	28.1%	12.3%	11.6%	12.1%
	2011	10.3%	13.4%	12.6%	50.5%	56.3%	54.2%	23.7%	23.4%	24.9%	15.5%	6.8%	8.3%

Puntaje promedio de los alumnos por grado 2013/2012/2011**

		ESCUELA	ENTIDAD	PAÍS
3°	2013	541	600	597
	2012	512	573	568
	2011	513	535	544
4°	2013	503	585	583
	2012	501	572	575
	2011	543	529	544
5°	2013	594	584	580
	2012	600	567	573
	2011	530	536	547
6°	2013	608	591	592
	2012	573	569	572
	2011	571	546	555

Porcentaje de escuelas que se encuentran por debajo de mi escuela por grado-asignatura 2013/2012/2011

		ENTIDAD	PAÍS
3°	2013	15.5	29.6
	2012	12.9	23.1
	2011	32.6	34.0
4°	2013	7.1	21.0
	2012	8.7	13.4
	2011	64.7	56.8
5°	2013	60.2	64.4
	2012	75.5	72.4
	2011	51.1	47.9
6°	2013	64.7	63.7
	2012	57.3	57.4
	2011	73.6	68.2

De lo anterior se desprende que la escuela se encuentra en un nivel ELEMENTAL en las asignaturas de español y Matemáticas, su puntaje en relación al promedio de los alumnos por grado varía por año, ya que en el caso de la asignatura de Español el 2011 fue el año con puntaje más alto para 3°, 4° y 6° grado y con respecto a Matemáticas fue 2013 para 3° y 6°. No se observa variación en el puntaje obtenido durante los años de aplicación de la prueba.

Escuela Primaria Carlos A. Carrillo.

Se encuentra ubicada en Eje 7 Sur (Municipio Libre) col. Portales, en la Delegación Benito Juárez, considerada como una zona con grado de marginación bajo con turno de Jornada Ampliada en un horario de 8:00 a 14:30 hrs.

El colegiado está conformado por 1 Directora, 12 maestros frente a grupo, 337 alumnos. Cuenta con todos los servicios y una infraestructura amplia.

En cuanto a su desempeño académico los datos reportados de la aplicación de la prueba ENLACE son los siguientes:

Número de alumnos evaluados 206
 Porcentaje de alumnos en nivel reprobatorio 0.11%



Fuente: <http://www.mejoratuescuela.org/escuelas/index/09DPR1176J>

ESPAÑOL

Porcentaje de alumnos en cada nivel de logro por grado 2013/2012/2011*

		INSUFICIENTE			ELEMENTAL			BUENO			EXCELENTE		
		Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
3°	2013	18.5%	6.4%	8.2%	40.7%	38.0%	40.9%	35.2%	46.1%	41.5%	5.6%	9.6%	9.4%
	2012	5.9%	12.0%	13.9%	45.1%	38.1%	40.0%	29.4%	31.9%	30.3%	19.6%	18.0%	15.8%
	2011	8.0%	11.1%	11.8%	38.0%	37.5%	38.4%	36.0%	37.1%	36.0%	18.0%	14.2%	13.8%
4°	2013	16.1%	11.4%	14.1%	42.9%	41.2%	42.1%	35.7%	33.6%	31.0%	5.4%	13.8%	12.7%
	2012	8.3%	10.8%	11.9%	45.8%	44.4%	44.9%	31.3%	28.9%	28.3%	14.6%	15.9%	14.9%
	2011	29.4%	16.8%	16.3%	45.1%	41.7%	40.8%	19.6%	31.4%	32.2%	5.9%	10.1%	10.7%
5°	2013	9.5%	11.9%	14.1%	33.3%	45.2%	46.8%	50.0%	33.7%	31.4%	7.1%	9.2%	7.8%
	2012	22.0%	12.0%	12.2%	56.0%	48.3%	49.7%	18.0%	33.7%	32.5%	4.0%	6.1%	5.7%
	2011	14.9%	12.4%	12.6%	68.1%	55.8%	56.2%	17.0%	29.0%	28.4%	0.0%	2.8%	2.8%
6°	2013	8.7%	12.2%	13.6%	54.3%	44.5%	46.2%	30.4%	33.9%	32.1%	6.5%	9.4%	8.2%

2012	9.8%	17.1%	16.2%	45.1%	38.3%	40.3%	33.3%	33.9%	34.3%	11.8%	10.6%	9.2%
2011	9.6%	11.5%	11.7%	42.3%	42.9%	44.5%	42.3%	37.9%	36.6%	5.8%	7.7%	7.2%

Puntaje promedio de los alumnos por grado 2013/2012/2011**

		ESCUELA	ENTIDAD	PAÍS
3°	2013	537	569	560
	2012	581	567	556
	2011	581	564	560
4°	2013	544	565	554
	2012	570	565	559
	2011	497	543	546
5°	2013	592	560	549
	2012	495	552	548
	2011	508	534	533
6°	2013	555	558	550
	2012	568	554	552
	2011	560	561	557

Porcentaje de escuelas que se encuentran por debajo de mi escuela por grado-asignatura 2013/2012/2011

		ENTIDAD	PAÍS
3°	2013	27.4	44.5
	2012	64.6	71.9
	2011	66.4	70.2
4°	2013	37.7	54.7
	2012	59.1	66.4
	2011	16.0	24.3
5°	2013	75.0	78.5
	2012	10.7	19.7
	2011	25.3	36.4
6°	2013	51.3	63.5
	2012	62.8	66.8
	2011	52.9	60.3

MATEMÁTICAS

Porcentaje de alumnos en cada nivel de logro por grado 2013/2012/2011*

		INSUFICIENTE			ELEMENTAL			BUENO			EXCELENTE		
		Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
3°	2013	13.0%	8.0%	9.3%	46.3%	34.6%	34.0%	14.8%	27.6%	26.5%	25.9%	29.9%	30.2%
	2012	9.8%	10.7%	12.5%	41.2%	39.8%	39.2%	25.5%	27.0%	26.2%	23.5%	22.5%	22.1%
	2011	13.0%	17.3%	16.4%	50.0%	42.7%	40.3%	22.2%	27.6%	28.4%	14.8%	12.4%	14.8%
4°	2013	8.7%	10.6%	11.9%	54.3%	41.2%	40.2%	21.7%	29.5%	28.5%	15.2%	18.6%	19.3%
	2012	4.2%	10.9%	11.2%	54.2%	44.7%	43.3%	31.3%	29.7%	29.7%	10.4%	14.7%	15.8%
	2011	41.8%	18.7%	16.6%	50.9%	49.9%	46.8%	7.3%	24.2%	26.8%	0.0%	7.2%	9.8%
5°	2013	4.7%	12.0%	13.4%	25.6%	39.2%	38.5%	37.2%	30.1%	29.5%	32.6%	18.7%	18.6%
	2012	24.0%	11.5%	10.6%	64.0%	47.9%	46.6%	12.0%	25.7%	26.3%	0.0%	15.0%	16.4%
	2011	21.6%	13.8%	12.4%	64.7%	54.9%	52.4%	13.7%	24.5%	26.2%	0.0%	6.8%	9.0%
6°	2013	8.5%	10.5%	11.2%	42.6%	42.9%	41.5%	42.6%	32.1%	31.9%	6.4%	14.5%	15.5%
	2012	7.4%	13.6%	13.1%	50.0%	47.2%	46.7%	33.3%	27.6%	28.1%	9.3%	11.6%	12.1%
	2011	7.4%	13.4%	12.6%	59.3%	56.3%	54.2%	29.6%	23.4%	24.9%	3.7%	6.8%	8.3%

Puntaje promedio de los alumnos por grado 2013/2012/2011**

		ESCUELA	ENTIDAD	PAÍS
3°	2013	565	600	597
	2012	582	573	568
	2011	548	535	544

Porcentaje de escuelas que se encuentran por debajo de mi escuela por grado-asignatura 2013/2012/2011

		ENTIDAD	PAÍS
3°	2013	29.8	41.2
	2012	62.6	66.4
	2011	63.6	59.2

4°	2013	567	585	583
	2012	593	572	575
	2011	443	529	544
5°	2013	639	584	580
	2012	480	567	573
	2011	483	536	547
6°	2013	584	591	592
	2012	576	569	572
	2011	561	546	555

4°	2013	43.8	51.6
	2012	67.9	67.8
	2011	2.6	5.6
5°	2013	81.0	79.4
	2012	5.0	8.7
	2011	9.4	14.5
6°	2013	47.5	52.9
	2012	58.9	58.9
	2011	66.5	62.6

Se pudo observar que el mayor nivel alcanzado por los alumnos es el ELEMENTAL, con respecto al puntaje promedio de los alumnos por grado, el 2012 fue el mejor año en el caso de la asignatura de Español y 2013 en el caso de Matemáticas para 5° y 6° grado. Se observa variación en el puntaje obtenido por año de aplicación.

4.2 Diseño del instrumento.

Para la aplicación del cuestionario como instrumento de investigación, se utilizaron las siguientes variables o categorías de análisis:

Actualización y formación docente

Indicadores	Instrumento
<ul style="list-style-type: none"> Escasa formación y actualización permanente. 	Cuestionario

Perfil del docente

Indicadores	Instrumento
<ul style="list-style-type: none"> Formación escolar. 	Cuestionario

Congruencia con el plan y programa de estudio

Indicadores	Instrumento
<ul style="list-style-type: none"> Métodos tradicionalistas Falta de vinculación con el contexto Falta de noción de conceptos básicos 	Cuestionario

Objetivo: Analizar y conocer cómo se están evaluando los procesos de enseñanza aprendizaje en una educación basada en competencias en el nivel de Educación Primaria.

Hipótesis: Actualmente en un ambiente escolar basado en una educación por competencias, no se está generando los procesos de evaluación que señala este modelo educativo, debido a la ausencia de la formación del docente y su actualización en el proceso de enseñanza aprendizaje por competencias, así como la incongruencia de las evaluaciones que se realizan a los alumnos, con el plan y programa de estudio 2011.

Variables Independientes	Indicadores	Instrumento	Preguntas
<ul style="list-style-type: none"> V1. Ausencia de la formación del docente y su actualización en el proceso de enseñanza aprendizaje por competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> Escasa formación y actualización permanente. 	Cuestionario	<p>¿Cuántos cursos de actualización ha tomado durante los últimos tres años?</p> <p>¿De los cursos que usted tomó cuáles fueron los más relevantes para su práctica educativa?</p> <p>¿Ha tomado algún curso sobre temas relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje basado en el enfoque por competencias?</p> <p>¿Con qué frecuencia se mantiene actualizado sobre temas relacionados con el enfoque de competencias?</p>
<ul style="list-style-type: none"> V2. Perfil inapropiado del docente. 	<ul style="list-style-type: none"> No hay una especialización en la materia. 	Cuestionario	<p>¿Cuál es su nivel de estudios?</p> <p>¿De qué escuela es egresado?</p> <p>¿Cuánto tiempo lleva desempeñándose como docente?</p> <p>¿Por qué eligió esta profesión?</p>
<p>V3. Incongruencia de las evaluaciones que se realizan a los alumnos, con el plan y programa de estudio 2011.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Aplicación de métodos tradicionalistas. Falta de vinculación con el contexto actual con el que aprende el alumno. Falta de noción de los conceptos básicos de la evaluación por competencias. Aplicación de los métodos cuantitativos de evaluación. 	Cuestionario	<p>¿Concluye totalmente el programa de estudios que está llevando a cabo durante el ciclo escolar?</p> <p>¿Cómo realiza la planeación de sus clases?</p> <p>¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje utiliza con sus alumnos?</p> <p>¿De qué manera estimula la participación de sus alumnos?</p> <p>¿Qué asignaturas son las que más les cuesta trabajo aprender a sus alumnos?</p> <p>¿Cuáles son la problemáticas que con frecuencia presentan sus alumnos?</p> <p>¿Cómo articula las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) en la enseñanza de competencias?</p> <p>¿Qué es lo que el profesor debe modificar en su práctica para el desarrollo de competencias en sus alumnos?</p> <p>¿Con qué finalidad realizaría una evaluación diagnóstica a sus alumnos?</p> <p>¿De los criterios para evaluar a sus alumnos qué considera que es lo más importante?</p> <p>¿Cómo identifica que alguno de sus alumnos tiene algún problema para el logro de aprendizajes?</p> <p>¿Qué formas de evaluación utiliza en su práctica docente congruentes con el enfoque de competencias?</p> <p>¿Qué áreas de mejora identifica en su práctica docente, con referencia a la evaluación de aprendizajes?</p> <p>¿Qué opinión tiene sobre la autoevaluación y la coevaluación?</p> <p>¿Considera que son factibles de realizar y bajo qué condiciones?</p> <p>¿Cómo concibe la evaluación de competencias?</p> <p>¿De qué manera podemos utilizar más eficazmente las pruebas escritas desde el enfoque de competencias?</p> <p>¿Qué opinión tiene de los exámenes escritos?</p> <p>¿Considera que las pruebas estandarizadas como PISA a nivel internacional y ENLACE a nivel nacional, son medios fiables para medir el rendimiento escolar de los alumnos?</p>

El cuadro anterior, permitió describir por variable independiente, los indicadores que facilitaron la redacción de las preguntas, haciendo un análisis previo del objetivo e hipótesis planteada para esta investigación.

4.2.1 Cuestionario.

Una vez conformado el cuadro con las variables o categorías de análisis, se elaboró un cuestionario como instrumento de aplicación para la obtención de datos.

El cuestionario es un procedimiento para la obtención y registro de datos. Es una técnica de evaluación que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos. Su característica singular radica en que para registrar la información solicitada a los mismos sujetos, ésta tiene lugar de una forma menos profunda e impersonal, que el "cara a cara" de la entrevista. Al mismo tiempo, permite consultar a una población amplia de una manera rápida y económica. "El cuestionario es un formato redactado en forma de interrogatorio en donde se obtiene información acerca de las variables que se van a investigar".⁶³

El diseño de las preguntas fueron:

- Cerradas.- Debido a que en general, los cuestionarios cerrados se contestan sin esfuerzo (subrayando, marcando, rodeando, poniendo una cruz...). La rapidez y la ausencia de fatiga evita al máximo las incertidumbres y que se dejen respuestas sin contestar.
- Con una variante de opción múltiple.- Las cuestiones cerradas ofrecen al usuario que va a ser evaluado todas las alternativas posibles, o al menos todas aquellas que mejor responden a la situación que deseamos conocer.
- Abiertas.- Con el propósito de que el interrogante conteste libremente y no limitar la información, que aunque extensa, proporcione datos más precisos.

El cuestionario se estructuró de la siguiente forma:

⁶³ Münch, Lourdes. Métodos y técnicas de la investigación. Ed. Trillas, México, 2007 pp. 69



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA
UNIDAD 096 NORTE



PRESENTACIÓN

Este trabajo se lleva a cabo como parte de una investigación que se realiza para la tesis: *“Los procesos de evaluación del rendimiento escolar, bajo el modelo por competencias”*.

Con la aplicación de este instrumento, se podrán conocer diversos aspectos relevantes en cuestión a la evaluación y su impacto en el rendimiento escolar de los alumnos. Los aspectos que se exploran en este estudio son la formación del docente y su actualización en el proceso de enseñanza aprendizaje por competencias, así como la congruencia de las evaluaciones que se realizan a los alumnos con el plan y programa de estudio 2011. De esta manera, se podrán conocer algunos problemas y algunas soluciones para un mejor desarrollo de las prácticas educativas.

Agradecemos su participación en la aplicación de este instrumento y le garantizo que las respuestas que aporte serán tratadas de manera confidencial.

CUESTIONARIO PARA EL DOCENTE

DATOS GENERALES:

Nombre de la escuela: _____

Nombre del profesor: _____ Edad: _____

Grado y grupo a su cargo: _____ Turno: _____

INSTRUCCIONES:

- Lea cuidadosamente cada una de las preguntas, así como las opciones de respuesta que se presentan.
- En las preguntas de opción múltiple, marque sobre los incisos que elija como respuesta.
- En las preguntas abiertas favor de contestar de la manera más clara posible.
- Una vez concluida la captura de sus respuestas, favor de oprimir el botón de “**Enviar**”.

1. ¿Cuál es su nivel de estudios?

- a) Normal básica.
- b) Licenciatura.
- c) Maestría.
- d) Otros: _____

2. ¿De qué escuela es egresado?

- a) Escuela Normal de Maestros.
- b) Universidad Pedagógica Nacional.
- c) UNAM.
- d) Otro: _____

3. ¿Cuánto tiempo lleva desempeñándose como docente?

- a) 1 a 5
- b) 5 a 10
- c) 10 a 15
- d) Más de 15

4. ¿Por qué eligió esta profesión?
- a) Por vocación.
 - b) Por situación económica.
 - c) Por influencia de la familia.
 - d) Otro (especifique): _____
5. ¿Cuántos cursos de actualización ha tomado durante los últimos tres años?
- a) Ninguno.
 - b) De 1 a 3.
 - c) De 4 a 7.
 - d) Más de 8.
6. ¿De los cursos que usted tomó cuáles fueron los más relevantes para su práctica educativa?
- _____
7. ¿Ha tomado algún curso sobre temas relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje basado en el enfoque por competencias?
- a) Sí.
 - b) No.
 - c) Especifique cuál: _____
8. ¿Con qué frecuencia se mantiene actualizado sobre temas relacionados con el enfoque de competencias?
- a) Cada seis meses
 - b) Cada año
 - c) Otro (especifique)
9. ¿Considera que los programas educativos actuales son adecuados para la formación integral de sus alumnos?
- a) Sí. Por qué: _____
 - b) No. Por qué: _____
10. ¿Concluye totalmente el programa de estudios que está llevando a cabo durante el ciclo escolar?
- a) Sí. Por qué: _____

b) Parcialmente. Por qué: _____

c) No. Por qué: _____

11. ¿Cómo realiza la planeación de sus clases?

a) Con base en los planes y programas de estudio.

b) Con base en los libros de texto.

c) Con base en libros o materiales de apoyo. Especifique cuáles: _____

d) Conforme a las necesidades de los alumnos.

12. ¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje utiliza con sus alumnos?

a) Solución de casos y problemas.

b) Trabajos en equipo.

c) Exposiciones individuales.

d) Mapas mentales.

e) Memorización.

f) Investigación.

g) Todas las anteriores.

h) Otras estrategias (especifique): _____

13. ¿De qué manera estimula la participación de sus alumnos?

a) Con puntos extra.

b) Con felicitaciones.

c) Reconocimientos escritos.

d) Otras formas de estímulo (especifique): _____

14. ¿Qué asignaturas son las que más les cuesta trabajo aprender a sus alumnos?

15. ¿Cuáles son la problemáticas que con frecuencia presentan sus alumnos?

a) Falta de interés en clase.

b) Bajo rendimiento escolar.

Si esta es su respuesta, a qué atribuye el bajo rendimiento _____

c) Poca relación con sus compañeros.

d) Otros problemas (especifique): _____

16. ¿Cómo articula las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) en la enseñanza de competencias?
17. ¿Qué es lo que el profesor debe modificar en su práctica para el desarrollo de competencias en sus alumnos?
18. ¿Con qué finalidad realizaría una evaluación diagnóstica a sus alumnos?
19. ¿De los criterios para evaluar a sus alumnos qué considera que es lo más importante?
20. ¿Cómo identifica que alguno de sus alumnos tiene algún problema para el logro de aprendizajes?
21. ¿Qué formas de evaluación utiliza en su práctica docente congruentes con el enfoque de competencias?
22. ¿Qué áreas de mejora identifica en su práctica docente, con referencia a la evaluación de aprendizajes?
23. ¿Qué opinión tiene sobre la autoevaluación y la coevaluación?
24. ¿Considera que son factibles de realizar y bajo qué condiciones?
25. ¿De qué manera podemos utilizar más eficazmente las pruebas escritas desde el enfoque de competencias?
26. En la evaluación de una expresión oral, supongamos que usted establece como criterio a evaluar la “**expresión verbal apropiada**”. Considera usted que ese criterio puede demostrar el desempeño del alumno.
- a) Sí. Porque _____
- b) No. Porque _____
27. Mencione algunos indicadores para evaluar la competencia matemática.
28. ¿Cómo concibe la evaluación de competencias?
29. ¿Qué opinión tiene de los exámenes escritos?

30. ¿Considera que las pruebas estandarizadas como PISA a nivel internacional y ENLACE a nivel nacional, son medios fiables para medir el rendimiento escolar de los alumnos?

a) Sí. Porqué _____

b) No. Porqué _____

¡Gracias por su colaboración!

4.3 Aplicación del instrumento.

Los datos se recabaron para la presente investigación por medio del cuestionario referido, aplicado en línea a través del sitio de internet <https://sites.google.com/site/unidad096norte/>, lo que facilitó la concentración de los datos. El docente contestó cada una de las preguntas ingresando a este sitio y en automático se generó una base de datos con las respuestas obtenidas. Se estableció una fecha límite para contestarlo.

Se tuvo una entrevista con la Directora de cada centro educativo con el propósito de exponer el motivo por el cual solicitamos que los maestros frente a grupo contestaran el cuestionario, así como para explicarle la forma en que lo contestarían. Con dos de ellas el trato fue directo y con otra más fue vía telefónica ya que se encontraba de incapacidad médica. Es importante mencionar, que se mostró disposición y colaboración por parte de ellas, quienes hicieron extensiva la solicitud a sus docentes. Se decidió no pasar con cada docente para no interrumpirlos en su jornada laboral, así como para agilizar el proceso, puesto que se tenía que ingresar una solicitud a la Supervisión de Zona para abordar al profesor de grupo.

En el caso de la escuela primaria República de Pakistán, de los 12 docentes frente a grupo sólo uno accedió a contestarlo por este medio, los otros 11 lo solicitaron impreso, sin embargo sólo lo contestaron 10 en forma impresa.

De la escuela primaria Revolución, sólo 17 contestaron el cuestionario, de los 25 maestros frente a grupo. Con antelación la Directora de este centro educativo comentó que en su plantilla docente, había profesores que muy probablemente se reusarían a contestar el cuestionario debido a que no les gusta participar en este tipo de investigaciones y que además se muestran renuentes a las tecnologías.

En el caso de la Primaria Carlos A Carrillo, sólo 9 contestaron el cuestionario de los 12 maestros con los que cuenta la escuela frente a grupo, la Directora ya había anticipado que dos profesores se encontraban de incapacidad médica.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

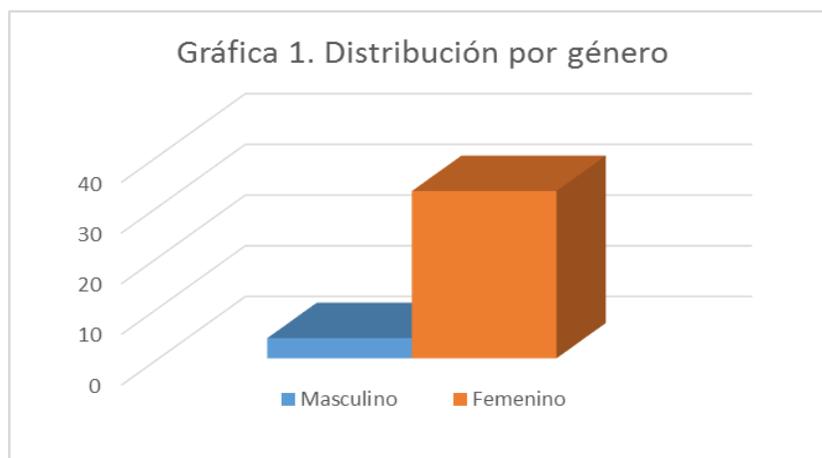
Con base en la información recolectada por medio del instrumento que se ha descrito antes, se procedió a la decodificación de los datos. A continuación se presenta el análisis e interpretación, así como los cuadros de concentración, de los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario.

Se cuestionó a un total de 37 docentes, en relación a la edad y género que representan los resultados fueron los siguientes:

5.1 Aspectos sociodemográficos de los docentes.

Tabla 1. Distribución por género.

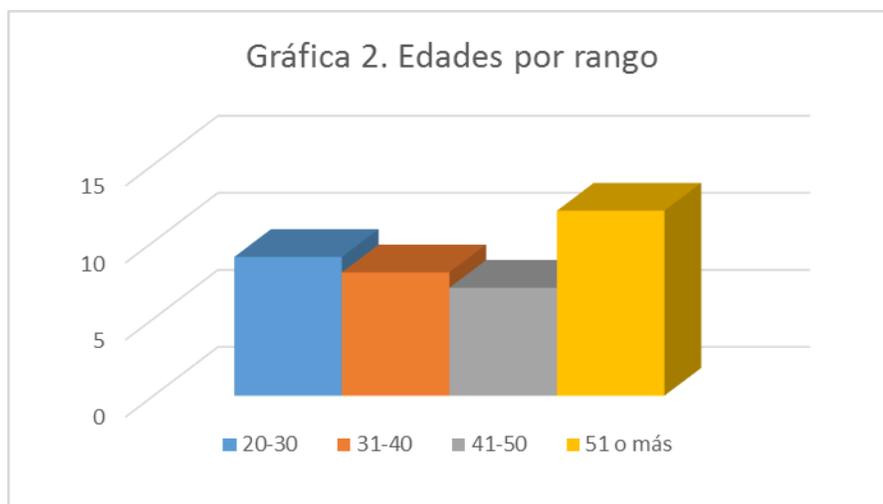
Género	Masculino	Femenino	Total
Cantidad	4	33	37
Porcentaje	11%	89.0%	100%



Se puede observar la preponderancia del sexo femenino entre los profesores encuestados, lo que representa un 89%.

Tabla 2. Edades por rango.

Edad	20-30	31-40	41-50	51 o más	Total
Frecuencia	9	8	7	12	37
Porcentaje	27%	22%	19%	32%	100%



De acuerdo a la Gráfica 2 se percibe que el 32% de los maestros tiene entre 51 y 60 años, siendo el porcentaje más significativo, lo que permite afirmar que tienen varios años de experiencia, lo que considero que es un factor que influye en su resistencia al cambio de un nuevo enfoque de evaluación.

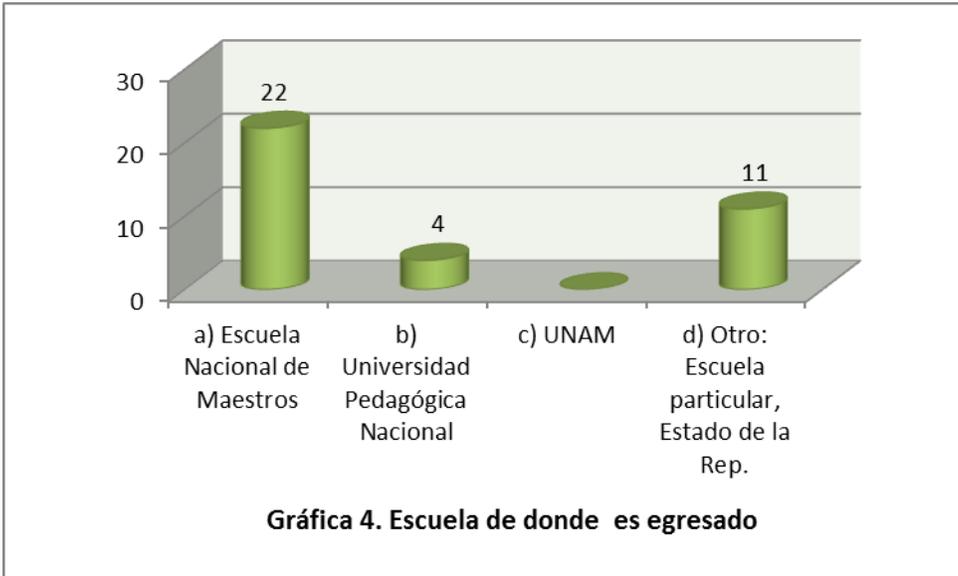
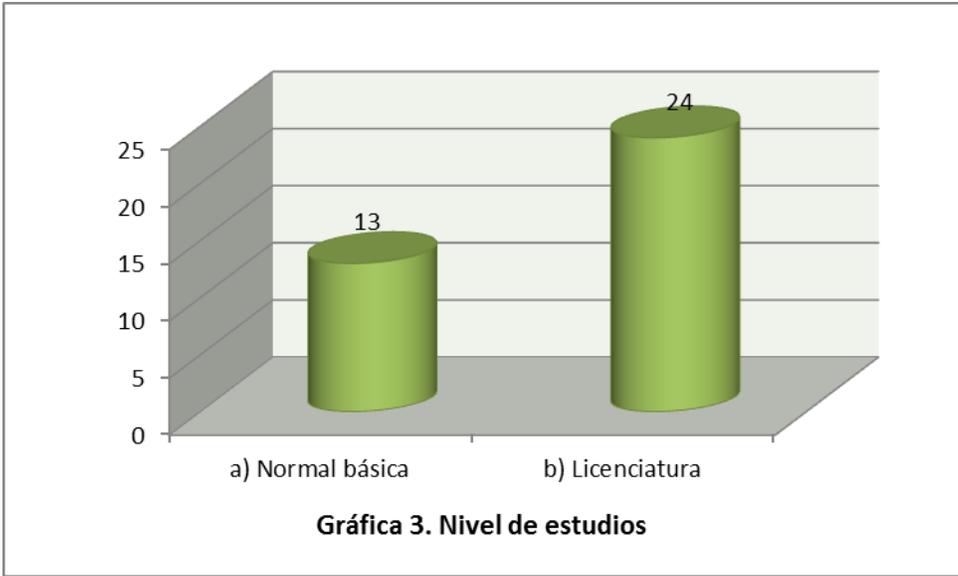
5.2 Perfil del docente.

Como se refirió en el capítulo II, sin duda los maestros constituyen una parte clave en el proceso educativo, y características como los conocimientos que posee y la metodología que utiliza, entre otros factores, influyen de manera determinante en el aprendizaje de los alumnos.

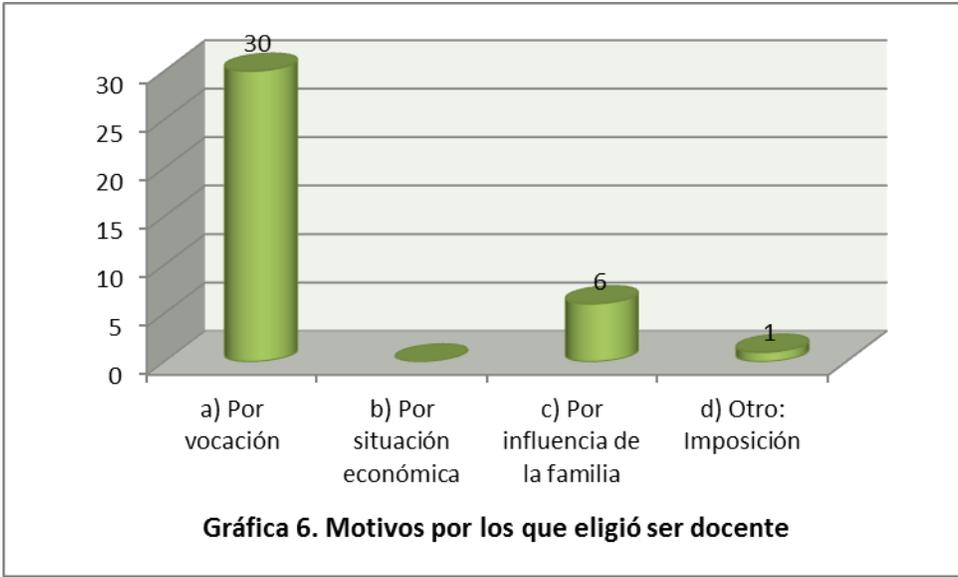
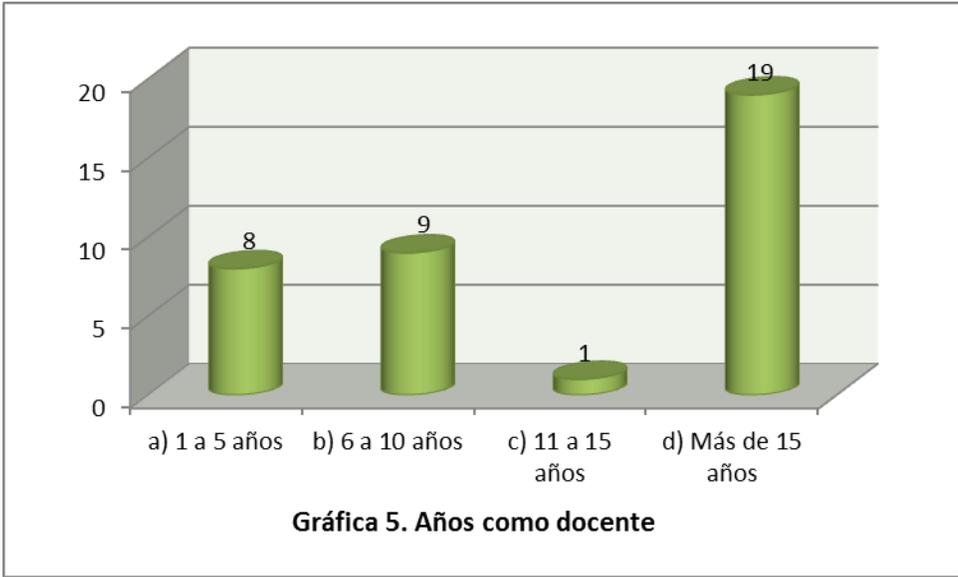
En este sentido, se incluyó en el instrumento aplicado la variable del perfil del docente y los resultados fueron los siguientes:

Tabla 3. Concentración de datos sobre el perfil del docente.

Variable 1: Perfil del docente	REPÚBLICA DE PAKISTÁN		REVOLUCIÓN		CARLOS A. CARRILLO		TOTAL	
	Número absoluto	%	Número absoluto	%	Número absoluto	%	Número absoluto	%
1. ¿Cuál es su nivel de estudios?								
a) Normal básica	4	36%	6	35%	3	33%	13	35%
b) Licenciatura	7	64%	11	65%	6	67%	24	65%
c) Maestría	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
d) Otro	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
2. ¿De qué escuela es egresado?								
a) Escuela Nacional de Maestros	6	55%	9	53%	7	78%	22	59%
b) Universidad Pedagógica Nacional	2	18%	1	6%	1	11%	4	11%
c) UNAM	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
d) Otro: Escuela particular, Estado de la Rep.	3	27%	7	41%	1	11%	11	30%
3. ¿Cuánto tiempo lleva desempeñándose como docente?								
a) 1 a 5 años	2	18%	3	18%	3	33%	8	22%
b) 6 a 10 años	2	18%	5	29%	2	22%	9	24%
c) 11 a 15 años	1	9%	0	0%	0	0%	1	3%
d) Más de 15 años	6	55%	9	53%	4	45%	19	51%
4. ¿Por qué eligió esta profesión?								
a) Por vocación	10	91%	15	88%	5	56%	30	81%
b) Por situación económica	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
c) Por influencia de la familia	1	9%	1	6%	4	44%	6	16%
d) Otro: Imposición	0	0%	1	6%	0	0%	1	3%



Con relación al nivel de estudios y la escuela de la que el docente es egresado, se puede observar que la mayoría cuenta con una licenciatura, lo que puede atribuirse a la Alianza por la Calidad de la Educación que se aplicó desde mayo del año 2008 y que refiere que el ingreso y promoción de todas las nuevas plazas docentes y todas las vacantes definitivas se darían por la vía de concurso nacional público de oposición convocado y dictaminado de manera independiente, en el que se incluyó a los egresados de distintas instituciones de educación superior, que cursaron carreras relacionadas con la educación.



La actitud del maestro frente al grupo puede ser un factor de gran importancia y considero que el grado de responsabilidad y compromiso que un maestro siente por sus alumnos, lo lleva a buscar y crear situaciones de aprendizaje en busca de un mejor aprovechamiento escolar. Es así, que un factor que se consideró dentro del perfil del docente fue los motivos por los que eligió ser docente y los años que lleva

realizando esta profesión y se puede observar que la gran mayoría tiene desempeñándose más de 15 años y que eligieron la docencia por vocación.

5.3 Actualización del docente.

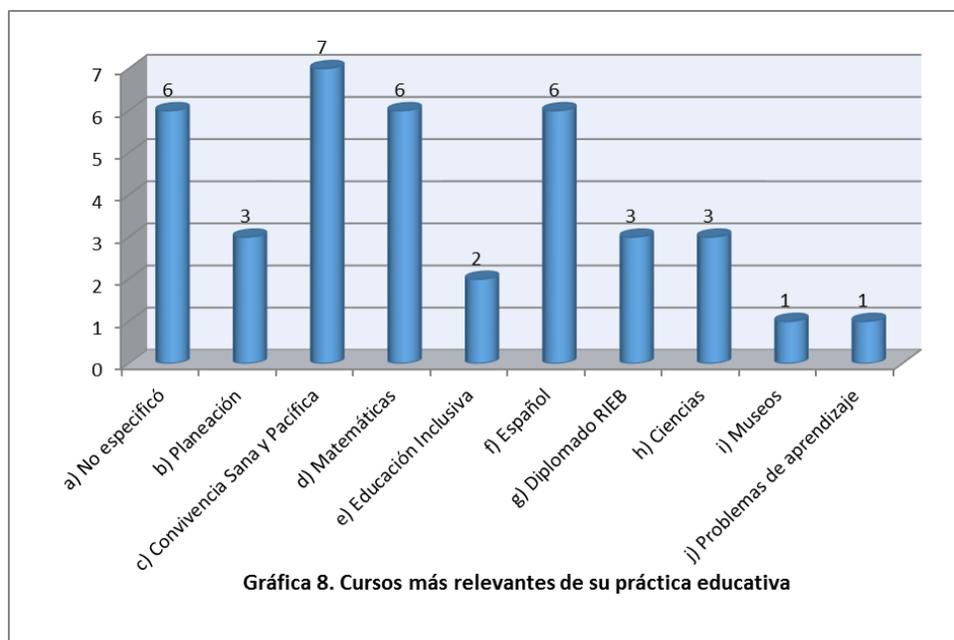
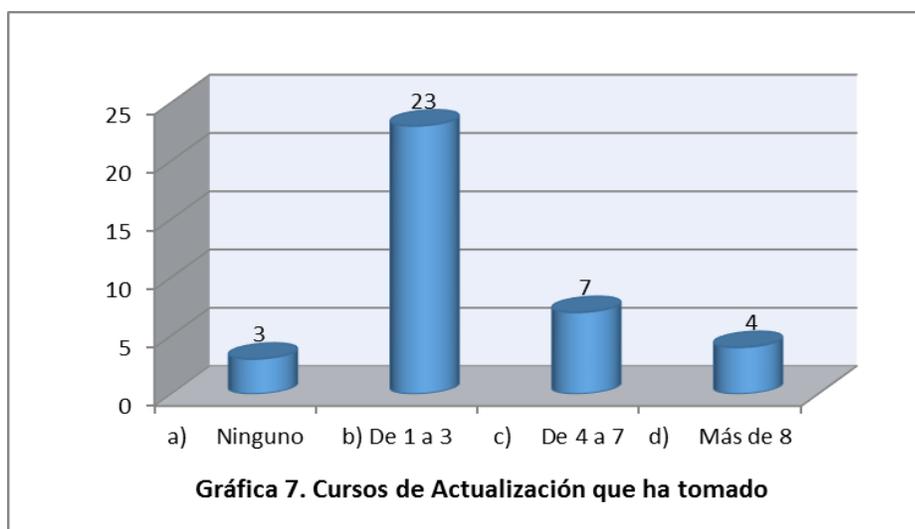
Transformar la práctica docente y profesionalizar a las maestras y maestros en servicio, sigue siendo uno de los desafíos actuales que tiene la Educación Básica en México. En este sentido, el enfoque formativo de la evaluación es un tema relevante porque forma parte del proceso de aprendizaje de los alumnos y son los docentes quienes se encargan de compartir los logros y alcances de su formación y el desarrollo de sus competencias.

De lo anterior, se obtuvieron los siguientes resultados:

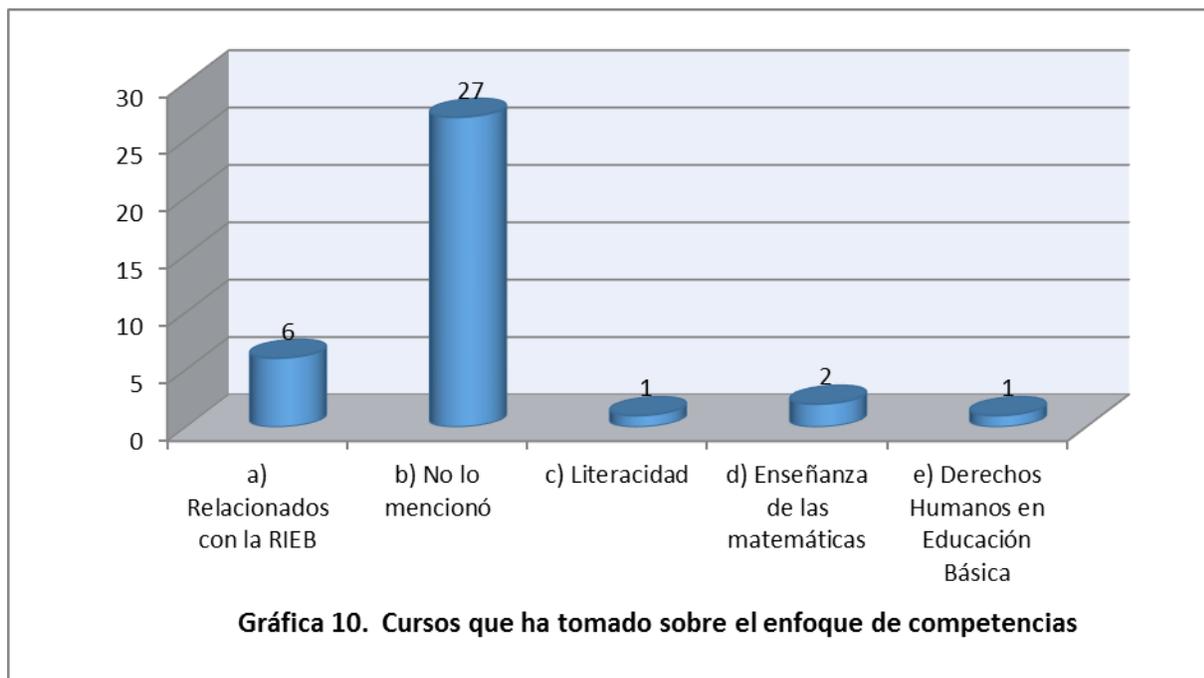
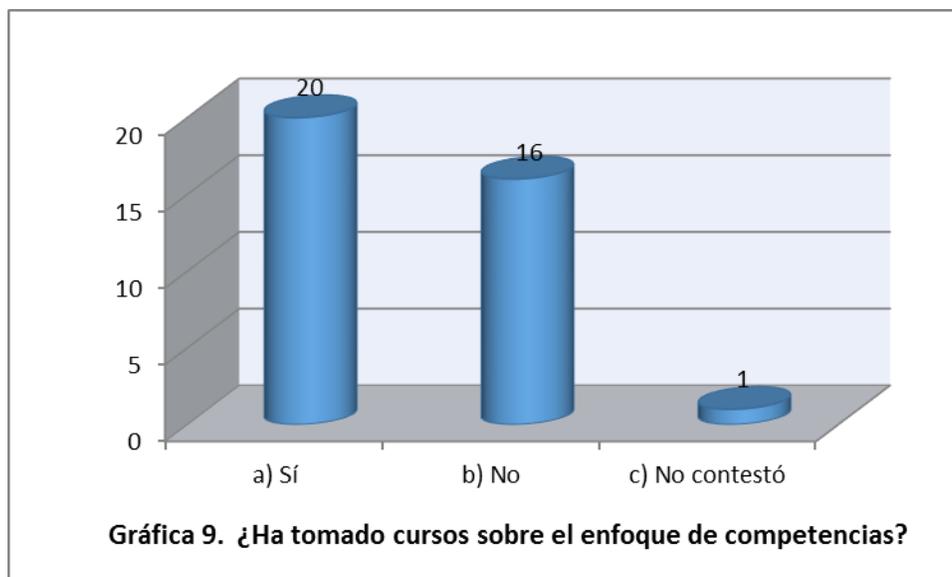
Tabla 4. Concentración de datos sobre cursos de actualización del docente.

Variable 2: Actualización del docente	REPÚBLICA DE PAKISTÁN		REVOLUCIÓN		CARLOS A. CARRILLO		TOTAL	
	Número absoluto	%	Número absoluto	%	Número absoluto	%	Número absoluto	%
5. ¿Cuántos cursos de actualización ha tomado durante los últimos tres años?								
a) Ninguno.	2	18%	1	6%	0	0%	3	8%
b) De 1 a 3.	4	36%	11	65%	8	89%	23	62%
c) De 4 a 7.	3	28%	3	17%	1	11%	7	19%
d) Más de 8.	2	18%	2	12%	0	0%	4	11%
6. ¿De los cursos que usted tomó cuáles fueron los más relevantes para su práctica educativa?								
a) No especificó	3	18%	3	17%	0	0%	6	16%
b) Planeación	1	9%	2	12%	0	0%	3	8%
c) Convivencia Sana y Pacífica	1	9%	2	12%	4	44%	7	19%
d) Matemáticas	3	28%	2	12%	1	11%	6	16%
e) Educación Inclusiva	1	9%	1	6%	0	0%	2	5%
f) Español	1	9%	3	17%	2	22%	6	16%
g) Diplomado RIEB	1	9%	1	6%	1	11%	3	8%
h) Ciencias	0		2	12%	1	11%	3	8%
i) Museos	0		1	6%	0	0%	1	2%
j) Problemas de aprendizaje	0		1	6%	0	0%	1	2%
7. ¿Ha tomado algún curso sobre temas relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje basado en el enfoque por competencias?								
a) Sí	8	72%	8	47%	4	44%	20	54%
b) No	3	28%	8	47%	5	56%	16	43%
c) No contestó	0		1	6%	0		1	3%
Especifique cuál:								
a) Los relacionados con la RIEB	1	9%	2	12%	3	33%	6	16%

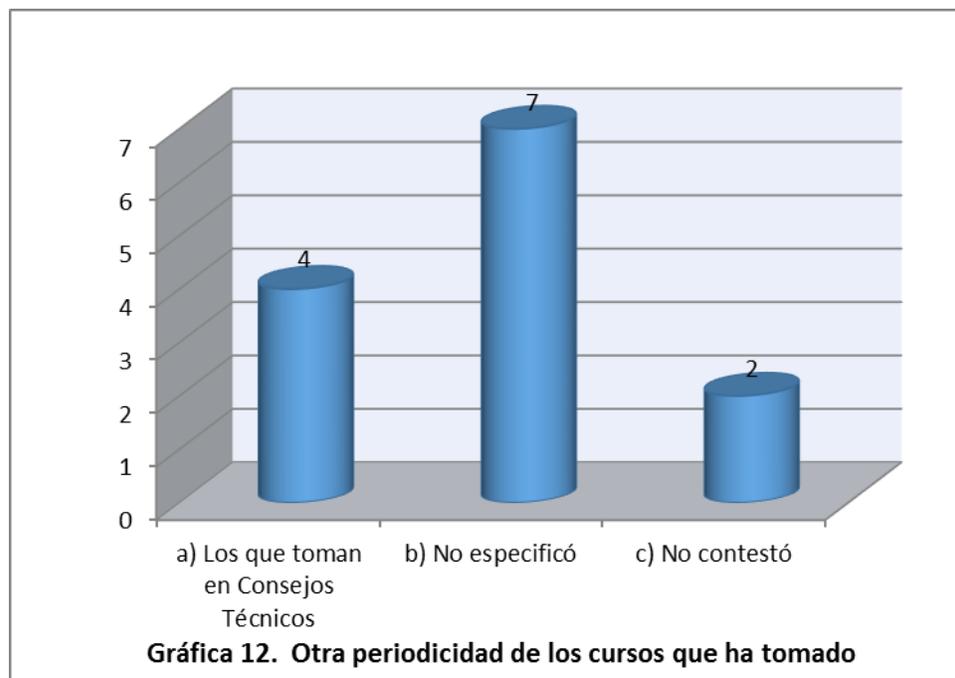
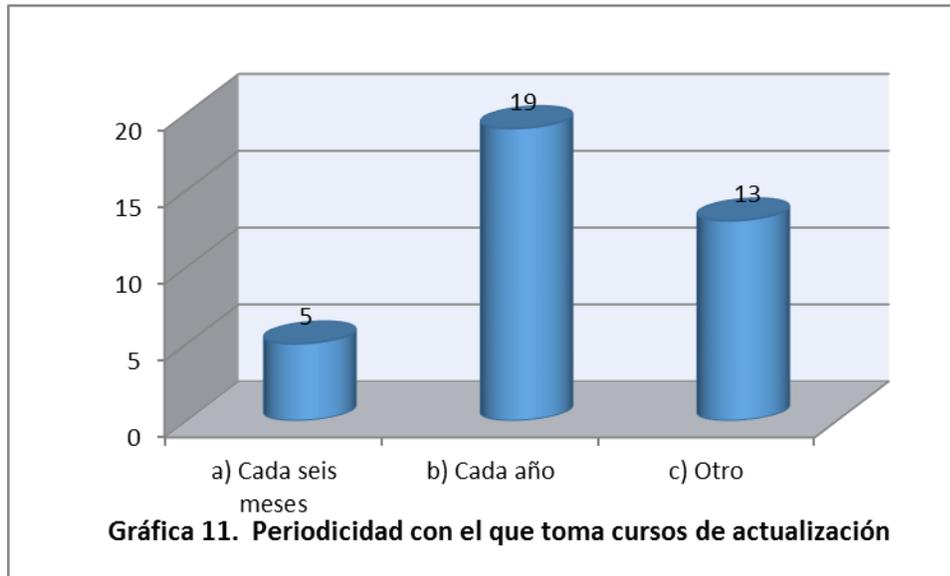
b) No lo mencionó	10	91%	11	64%	6	67%	27	73%
c) Literacidad	0		1	6%	0	0%	1	3%
d) Enseñanza de las matemáticas	0		2	12%	0	0%	2	5%
e) Derechos Humanos en Educación Básica	0		1	6%	0	0%	1	3%
8. ¿Con qué frecuencia se mantiene actualizado sobre temas relacionados con el enfoque de competencias?								
a) Cada seis meses	2	18%	2	12%	1	11%	5	14%
b) Cada año	3	28%	10	58%	6	67%	19	51%
c) Otro	6	56%	5	30%	2	22%	13	35%
Especifique cuál:								
a) Los que toman en Consejos Técnicos	2	33%	1	20%	1	50%	4	31%
b) No especificó	4	67%	2	40%	1	50%	7	54%
c) No contestó	0		2	40%	0	0%	2	15%



Con base en los resultados obtenidos se puede observar que de los docentes encuestados la gran mayoría sólo ha tomado de 1 a 3 cursos de actualización (gráfica 7) y que de los temas que ellos consideran más relevantes en su práctica docente (gráfica 8) sea la Convivencia Sana y Pacífica, siguiéndole los cursos relacionados con las asignaturas de Español y Matemáticas.



Es de llamar la atención que los docentes refieren que 20 de ellos sí han tomado cursos sobre el enfoque de competencias (gráfica 9) y que sólo la mitad de ellos indiquen qué cursos tomaron gráfica 10), si bien es probable que en ese momento no los recordaran, es importante saber si los cursos que se ofertan tiene este enfoque.



Con lo que respecta a la periodicidad con la que toman los cursos el 51% argumenta que cada año (gráfica 11) y de los 13 docentes que menciona que en otro momento la mayoría no especifica en qué momento; los que refieren que los toman en los Consejos Técnicos se puede entender que la periodicidad es cada mes, lo que puede indicar que en sus planteles se imparten cursos de actualización, sino es que confunden el hecho de que se abordan distintos temas relacionados con los aprendizajes de los niños, tratados en la Guía del Consejo Técnico Escolar, sin embargo esto no se visualiza como un curso de actualización ya que sólo es una sesión de trabajo que tiene el objetivo de ayudar a organizar y dar continuidad a las actividades escolares no sólo a nivel pedagógico sino organizativo y de gestión, siguiendo lo planeado en su Ruta de Mejora.

5.4 Aplicación de la evaluación del rendimiento escolar bajo el enfoque por competencias.

En el capítulo III se mencionó que mientras que en otros modelos de enseñanza la evaluación se refiere a apreciar el nivel de dominio de los conocimientos declarativos y procedimentales específicos de la asignatura que se trate, en la evaluación de competencias, además de evaluar tales conocimientos, se toma en consideración el nivel de dominio alcanzado en la adquisición y desarrollo de la competencia, teniendo en cuenta que la competencia no es visible y que por eso debemos aplicar estrategias de evaluación encaminadas a conocer sus manifestaciones, evidencias, realizaciones o logro, porque lo que debe estar claro qué es evaluable.

Con base en lo anterior, se obtuvieron los siguientes resultados conforme a las preguntas realizadas en el cuestionario aplicado a los docentes, en relación a la metodología aplicada, la vinculación de los contenidos, así como la noción de conceptos básicos que tiene el docente sobre la evaluación bajo el enfoque de competencias:

Tabla 5. Concentración de datos sobre la evaluación del rendimiento escolar que realiza el docente bajo el enfoque por competencias.

Variable 3: Incongruencia de las evaluaciones que se realizan a los alumnos, con el plan y programa de estudio	REPÚBLICA DE PAKISTÁN		REVOLUCIÓN		CARLOS A. CARRILLO		TOTAL	
	Número absoluto	%	Número absoluto	%	Número absoluto	%	Número absoluto	%
9. ¿Considera que los programas educativos actuales son adecuados para la formación integral de sus alumnos?								
a) Sí	3	27%	9	53%	4	44%	16	43%
b) No	6	55%	7	41%	5	56%	18	48%
c) No contestó	2	18%	1	6%	0	0%	3	9%
10. ¿Concluye totalmente el programa de estudios que está llevando a cabo durante el ciclo escolar?								
a) Sí	5	45%	8	47%	4	44%	17	46%
b) No	0	0%	0	0%	2	22%	2	5%
c) No contestó	6	55%	1	6%	0	0%	7	19%
d) Parcialmente	0	0%	8	47%	3	33%	11	29%
11. ¿Cómo realiza la planeación de sus clases?								
a) Con base en los planes y programas de estudio	9	82%	12	70%	7	78%	28	76%
b) Con base en los libros de texto	1	9%	2	12%	0	0%	3	8%
c) Con base en libros o materiales de apoyo	0	0%	2	12%	0	0%	2	5%
d) Conforme a las necesidades de los alumnos	1	9%	1	6%	2	22%	4	11%
12. ¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje utiliza con sus alumnos?								
a) Solución de casos y problemas.	1	9%	0	0%	0	0%	1	3%
b) Trabajos en equipo.	0	0%	2	12%	1	11%	3	8%
c) Exposiciones individuales.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
d) Mapas mentales.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
e) Memorización.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
f) Investigación.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
g) Todas las anteriores.	9	82%	15	88%	8	89%	32	86%
h) Otras estrategias	1	9%	0	0%	0	0%	1	3%
13. ¿De qué manera estimula la participación de sus alumnos?								
a) Con puntos extra	4	36%	0	0%	1	11%	5	13%
b) Con felicitaciones	4	36%	7	41%	6	67%	17	46%
c) Reconocimientos escritos	1	9%	5	29%	2	22%	8	22%
d) Otras formas de estímulo	2	18%	5	29%	0	0%	7	19%
14. ¿Qué asignaturas son las que más les cuesta trabajo aprender a sus alumnos?								
Matemáticas	4	36%	3	18%	2	22%	9	24%
Historia y Matemáticas	2	18%	3	18%	4	44%	9	24%
Historia y Geografía	2	18%	3	18%	1	11%	6	16%
Español	1	9%	3	18%	2	22%	6	16%
Formación Cívica y Ética	0	0%	2	11%	0	0%	2	5%
La entidad donde vivo	0	0%	1	6%	0	0%	1	3%
No contestó	2	18%	2	11%	0	0%	4	11%
15. ¿Cuáles son la problemáticas que con frecuencia presentan sus alumnos?								

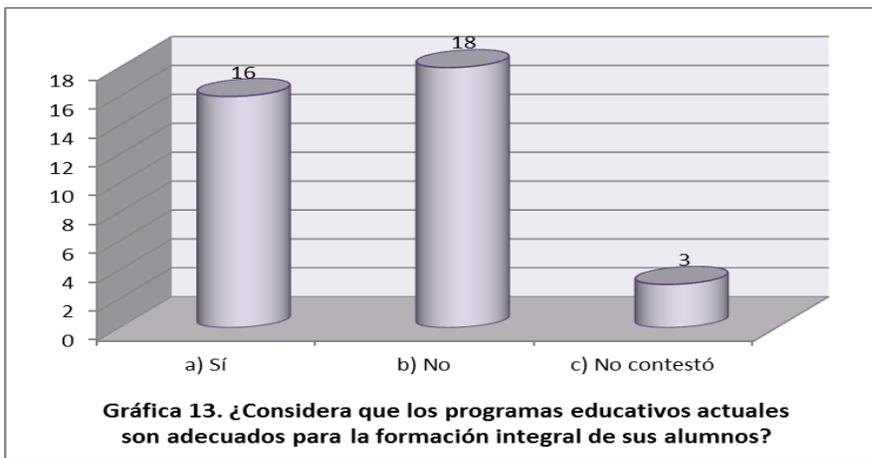
a) Falta de interés en clase	2	18%	2	12%	0	0%	4	11%
b) Bajo rendimiento escolar	4	36%	11	65%	5	56%	20	54%
c) Poca relación con sus compañeros	3	27%	0	0%	0	0%	3	8%
d) Otros problemas	2	18%	4	23%	3	33%	9	24%
e) No contestó	0	0%	0	0%	1	11%	1	3%
A qué atribuye el bajo rendimiento:								
Problemas familiares/Falta de apoyo de la familia	3	75%	7	63%	3	60%	13	65%
Un modelo educativo ineficaz e ineficiente	1	25%	0	0%	0	0%	1	5%
Factores socioeconómicos y culturales	0	0%	1	10%	2	40%	3	15%
Inasistencias	0	0%	3	27%	0	0%	3	15%
16. ¿Cómo articula las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) en la enseñanza de competencias?								
Con la investigación	4	36%	6	35%	2	22%	12	32%
Como apoyo en los contenidos del programa	3	27%	4	23%	3	33%	10	27%
No cuentan con equipos/No funciona el aula de medios	1	9%	4	23%	0	0%	5	14%
Relacionando las estrategias con los propósitos y los aprendizajes esperados	0	0%	2	12%	0	0%	2	5%
Aula de medios/Tableta					3	33%	3	8%
No contestó	3	27%	1	6%	1	11%	5	14%
17. ¿Qué es lo que el profesor debe modificar en su práctica para el desarrollo de competencias en sus alumnos?								
La visión que se tiene del alumno	1	9%	0	0%	0	0%	1	3%
La forma de trabajo/Formas de enseñanza	2	18%	7	41%	3	33%	12	32%
Generar adecuados procesos y/o estrategias de aprendizaje	4	36%	3	17%	0	0%	7	19%
Adecuaciones en la planeación	2	18%		0%	0	0%	2	5%
Reconocer las necesidades de los alumnos	1	9%	1	6%	1	11%	3	8%
Su carga administrativa	0	0%	1	6%	0	0%	1	3%
Actualización constante	0	0%	2	12%	2	22%	4	10%
Mejor relación con los padres de familia	0	0%	1	6%	1	11%	2	5%
No contestó	1	9%	2	12%	2	22%	5	13%
18. ¿Con qué finalidad realizaría una evaluación diagnóstica a sus alumnos?								
Toma de decisiones/Establecer estrategias de enseñanza	2	18%	2	12%	0	0%	4	11%
Conocer sus necesidades/intereses/aprendizajes previos	8	72%	14	82%	7	78%	29	78%
No contestó	1	9%	1	6%	2	22%	4	11%
19. ¿De los criterios para evaluar a sus alumnos qué considera que es lo más importante?								
Los procedimientos que utilizan/Comprensión de ideas/proceso de aprendizaje	3	27%	5	29%	1	11%	9	24%
Producción oral	1	9%	1	6%	0	0%	2	5%
Todos	2	18%	0	0%	0	0%	2	5%
El trabajo desarrollado en clase/Observación directa	2	18%	7	41%	2	22%	11	30%
Comportamiento/Actitudes	1	9%	2	12%	1	11%	4	12%
Los saberes previos	0	0%	1	6%	0	0%	1	3%
El avance del alumno	0	0%	0	0%	2	22%	2	5%
No contestó	2	18%	1	6%	3	33%	6	16%
20. ¿Cómo identifica que alguno de sus alumnos tiene algún problema para el logro de aprendizajes?								

Falta de atención/Falta de interés en clase	2	18%	3	18%	0	0%	5	13%
Rezago con relación a los aprendizajes esperados	3	27%	4	23%	0	0%	7	19%
Falta de socialización con sus compañeros	1	9%	1	6%	0	0%	2	5%
Mayor dificultad para aprender que el resto de sus compañeros	1	9%	0	0%	0	0%	1	3%
En su desempeño en relación a la rúbricas establecidas	1	9%		0%	1	11%	2	5%
En su trabajo en clase/Observación en clase	1	9%	8	47%	5	56%	14	38%
No contestó	2	18%	1	6%	3	33%	6	16%
21. ¿Qué formas de evaluación utiliza en su práctica docente congruentes con el enfoque de competencias?								
Sumativa/formativa/autoevaluación/coevaluación/diagnóstica	4	36%	6	35%	4	44%	14	38%
Rúbricas, listas de cotejo, observación directa, pruebas escritas	5	45%	6	35%	1	11%	12	32%
Evaluación oral y escrita	1	9%	2	12%		0%	3	8%
Exposiciones, rotafolios, exámenes, tareas, trabajos	0	0%	2	12%	2	22%	4	11%
No contestó	1	9%	1	6%	2	22%	4	11%
22. ¿Qué áreas de mejora identifica en su práctica docente, con referencia a la evaluación de aprendizajes?								
Obtener mayores evidencias/ Registro diario de actividades	1	9%	1	6%	0	0%	2	5%
Implementar rúbricas de evaluación/Elaboración de indicadores/El uso de herramientas de evaluación	4	36%	8	47%	5	56%	17	46%
La planificación y la dinámica en los aprendizajes	1	9%	1	6%	0	0%	2	5%
Los logros de desempeño de los alumnos	1	9%	0	0%	0	0%	1	3%
La lectura y escritura/ Resolución de problemas matemáticos	1	9%	4	23%	1	11%	6	16%
La autoevaluación del docente	1	9%	0	0%	0	0%	1	3%
Tener más claro los aprendizajes esperados	1	9%	0	0%	0	0%	1	3%
Mejora del ambiente escolar	0	0%	1	6%	0	0%	1	3%
No contestó	1	9%	2	12%	3	33%	6	16%
23. ¿Qué opinión tiene sobre la autoevaluación y la coevaluación?								
Permite compartir y crear nuevas estrategias de aprendizaje	2	18%	2	12%	1	11%	5	13%
Enriquecen las distintas opiniones de los alumnos	1	9%	2	12%	0	0%	3	8%
Permite al alumno observar y reconocer sus alcances en el proceso de aprendizaje	5	45%	9	52%	1	11%	15	40%
Necesarias para crear experiencias formativas	1	9%	0	0%	0	0%	1	3%
No se aplican de forma correcta	1	9%	0	0%	0	0%	1	3%
Generan conocimientos colectivos	0	0%	1	6%	0	0%	1	3%
Son buenas para ir avanzando en la enseñanza y los aprendizajes	0	0%	1	6%	4	44%	5	13%
No contestó	1	9%	2	12%	3	33%	6	16%
24. ¿Considera que son factibles de realizar y bajo qué condiciones?								
Sí son factibles bajo condiciones de respeto y responsabilidad en busca de la mejora	5	45%	4	23%	2	22%	11	30%

Sólo en determinados momentos conforme a la capacidad de cada alumno	2	18%	2	12%	1	11%	5	13%
Sí, para compartir experiencias de aprendizaje	2	18%	4	23%	1	11%	7	19%
Sí, siempre y cuando haya una formación previa para hacerlo	0	0%	2	12%	2	22%	4	11%
Sí, bajo la supervisión y orientación del docente	0	0%	3	18%	0	0%	3	8%
No contestó	2	18%	2	12%	3	33%	7	19%
25 ¿De qué manera podemos utilizar más eficazmente las pruebas escritas desde el enfoque de competencias?								
Como evaluaciones parciales	1	9%	0	0%	0	0%	1	3%
Para medir el dominio conceptual del alumno y los procedimientos	2	18%	0	0%	0	0%	2	5%
Como análisis a la resolución de problemas y el manejo de contenidos	2	18%	1	6%	0	0%	3	8%
Elaborarlos conforme a las necesidades de los alumnos	1	9%	2	12%	0	0%	3	8%
Para evaluar conocimientos, habilidades, actitudes y valores	2	18%	0	0%	0	0%	2	5%
Para evaluar el nivel de complejidad de los contenidos	1	9%	0	0%	0	0%	1	3%
Planteando preguntas abiertas, lo cual permita la reflexión	0	0%	8	47%	2	22%	10	27%
Relacionándolas con otros instrumentos de evaluación	0	0%	2	12%	2	22%	4	11%
Trabajando la expresión escrita	0	0%	0	0%	1	11%	1	3%
No contestó	2	18%	4	23%	4	44%	10	27%
26. En la evaluación de una expresión oral, supongamos que usted establece como criterio a evaluar la "expresión verbal apropiada". Considera usted que ese criterio puede demostrar el desempeño del alumno.								
a) Sí	7	64%	5	29%	4	44%	16	43%
b) No	2	18%	10	29%	5	55%	17	46%
No contestó	2	18%	2	12%	0	0%	4	11%
Sí porque								
Debe estructurar sus ideas y ordenarlas para expresarse	1	14%	1	20%	0	0%	2	12%
Es una competencia lingüística el uso apropiado de conceptos	3	43%	1	20%	0	0%	4	25%
Demuestra el dominio de su contexto y que lo está aprendiendo	2	28%	2	40%	0	0%	4	25%
Es lo que se tiene que evaluar	1	14%	0	0%	0	0%	1	6%
Depende de cada alumno	0	0%	1	20%	3	75%	4	25%
No especificó porque	0	0%	0	0%	1	25%	1	6%
No porque								
Es limitada, la expresión es muy amplia y requeriría de más indicadores	1	50%	5	50%	2	40%	8	47%
Porque hay algunos niños con problemas de lenguaje/Problemas de inhibición y expresión	0	0%	3	30%	3	60%	6	35%
No es lo único que se debe tomar en cuenta	1	50%	2	20%	0	0%	3	17%
27. Mencione algunos indicadores para evaluar la competencia matemática.								
Resolución de problemas	3	27%	8	47%	3	33%	14	37%
Lista de cotejo, rúbricas, escalas estimativas	1	9%	0	0%	0	0%	1	3%
La lógica y el razonamiento	1	9%	0	0%	0	0%	1	3%

Conocimiento y manejo de elementos matemáticos en situaciones reales	1	9%	2	12%	1	11%	4	11%
Identifica, analiza, compara, estima/ Validar procedimientos y argumentar resultados	1	9%	3	17%	0	0%	4	11%
Desempeño de conocimientos, destrezas y actitudes	0	0%	1	6%	2	22%	3	8%
Le cuesta trabajo definir indicadores	0	0%	1	6%	0	0%	1	3%
Reconoce y usa el valor posicional de los números naturales y decimales, calcula el área de figuras planas, resuelve problemas empleando la suma, resta, división o multiplicación	0	0%	0	0%	1	11%	1	3%
No contestó	4	36%	2	12%	2	22%	8	21%
28. ¿Cómo concibe la evaluación de competencias?								
Oportunidad de corrección	1	9%	0	0%	0	0%	1	2%
Proceso constante y dinámico	1	9%	0	0%	0	0%	1	2%
Proceso con el que se puede evidenciar el desempeño del alumno y su aplicación en la vida cotidiana	1	9%	8	47%	1	11%	10	27%
Implica riesgos	1	9%	0	0%		0%	1	3%
Buena/Favorable	1	9%	1	6%	2	22%	4	11%
Proceso donde el alumno demuestra habilidades y destrezas sobre lo aprendido en diferentes situaciones y procedimientos	1	9%	3	17%	0	0%	4	11%
Subjetiva sino se tiene claro cómo evaluar/Es necesario saber cómo evaluar	0	0%	2	12%	2	22%	4	11%
Parámetro que indica el nivel que deben alcanzar los alumnos	0	0%	1	6%	1	11%	2	5%
No contestó	5	45%	2	12%	3	33%	10	27%
29. ¿Qué opinión tiene de los exámenes escritos?								
No evalúan todos los conocimientos sólo algunas habilidades	3	27%	1	6%	2	22%	6	16%
Son necesarios/Son útiles pero no para el 100% de la evaluación/Sólo para evaluar conocimientos conceptuales	2	18%	5	29%	0	0%	7	18%
Son un apoyo para reafirmar el aprendizaje	2	18%	1	6%	1	11%	4	11%
Los padres de familia los solicitan	1	9%	0	0%	0	0%	1	3%
Te permiten identificar logros y temas no consolidados	0	0%	5	29%	1	11%	6	16%
Son un instrumento para la evaluación sumativa	0	0%	1	6%	0	0%	1	3%
Útil para la autoevaluación del docente	0	0%	1	6%	0	0%	1	3%
Deben ser elaborados acorde a las necesidades de los alumnos	0	0%	1	6%	0	0%	1	3%
No son necesarios ya que existen otras formas de evaluación					2	22%	2	5%
No contestó	3	27%	2	12%	3	33%	8	22%
30. ¿Considera que las pruebas estandarizadas como PISA a nivel internacional y ENLACE a nivel nacional, son medios fiables para medir el rendimiento escolar de los alumnos?								
a) Sí	1	9%	0	0%	0	0%	1	3%
b) No	8	72%	15	88%	6	67%	29	78%
No contestó	2	18%	2	12%	3	33%	7	19%
Sí porque								

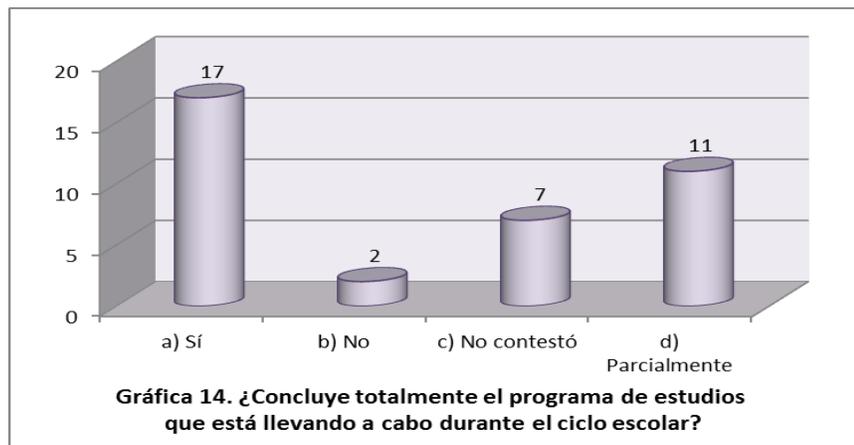
Nos aportan datos estadísticos	1	100 %	0	0%	0	0%	1	100 %
No porqué								
Con un examen no se demuestra el desempeño de los alumnos	3	38%	0	0%	0	0%	3	10%
No se considera las características propias de cada alumno/No hay igualdad de circunstancias	1	12%	8	53%	3	49%	12	41%
Son pruebas limitadas y con muchas irregularidades/No están acorde a los contenidos del programa	2	25%	2	13%	1	17%	5	17%
Están fuera del contexto de país	2	25%	5	33%	1	17%	8	28%
No se evalúan procesos sino resultados	0	0%	0	0%	1	17%	1	3%



La mayoría de los docentes refiere que los planes y programas de estudio no son adecuados para la formación integral de los alumnos, debido a que consideran

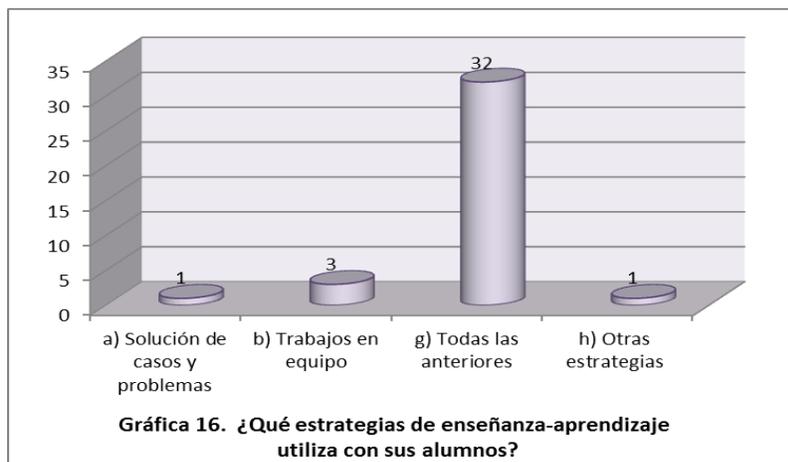
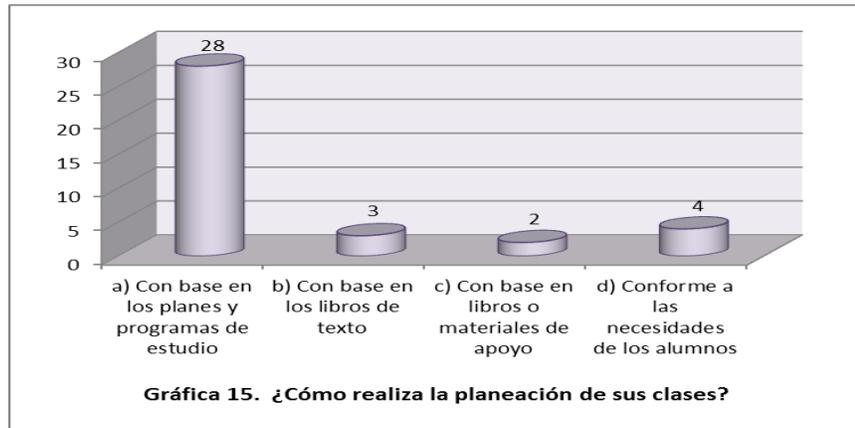
que los contenidos fueron elaborados de manera aislada y que hace falta que se tomen en cuenta diversos factores en torno a los alumnos.

Respecto a si concluye o no el programa de estudio en el tiempo establecido para el ciclo escolar vigente, el 46% menciona que sí lo concluye debido a que su planeación de

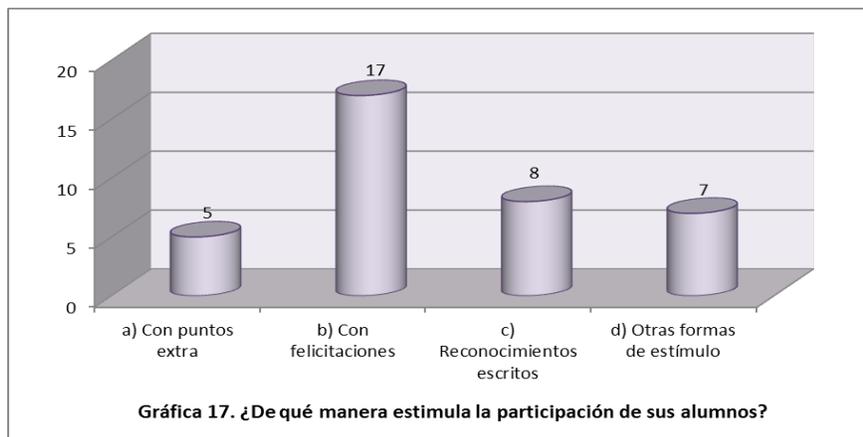


clase se realiza conforme al programa, lo que concuerda a la forma en que realizan

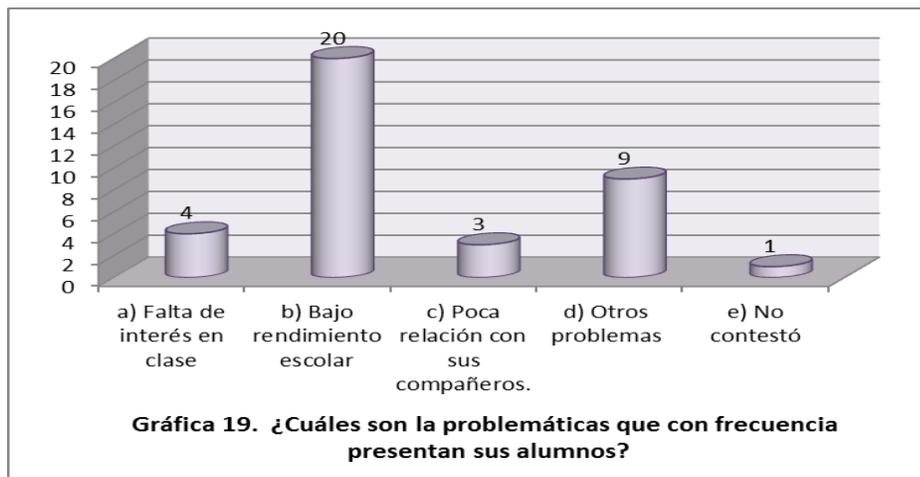
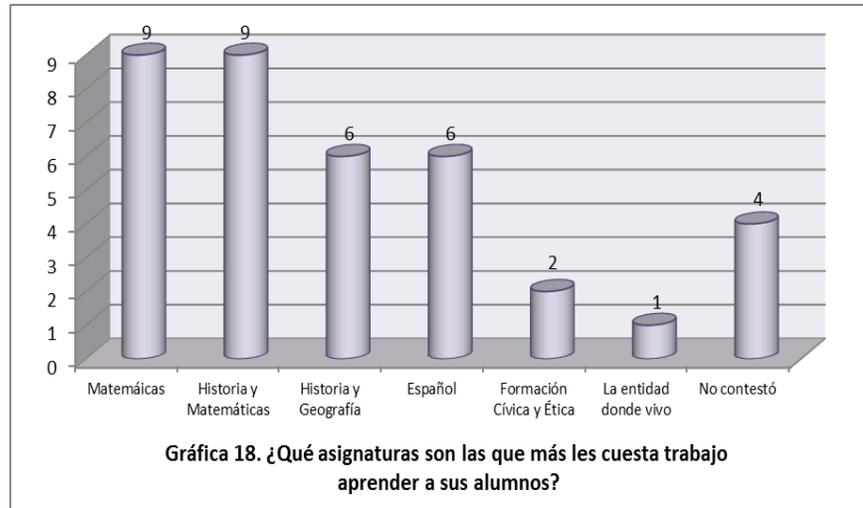
la planeación de sus clases (gráfica 15); sin embargo en la pregunta donde se les cuestiona si consideran que los planes y programas son los adecuados, la mayoría refirió que no es un programa adecuado, lo que permite visualizar que el docente cumple con lo establecido y no realiza adecuaciones conforme a las necesidades de los alumnos o bien no realizan un buen uso del tiempo.



En cuanto a las estrategias de enseñanza que realizan con sus alumnos (gráfica 16) así como la forma en que estimula su participación (gráfica 17), la gran mayoría especifica que utiliza todas las estrategias referidas en el cuestionario, dentro de las cuales hay estrategias que son más específicas para la evaluación del enfoque por competencias como los mapas mentales.

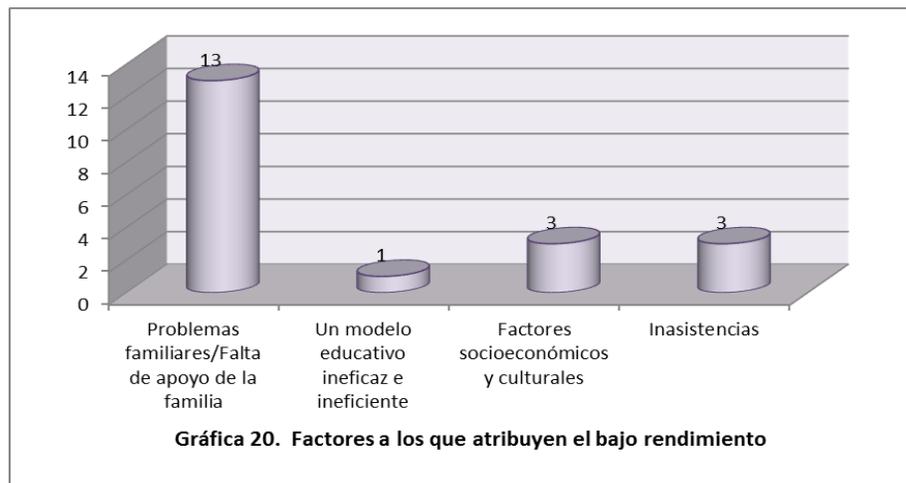


De las asignaturas que consideran les cuesta más trabajo aprender a sus alumnos, se indica que las Matemáticas sigue siendo la asignatura más recurrente seguida por Historia, Español y Geografía.

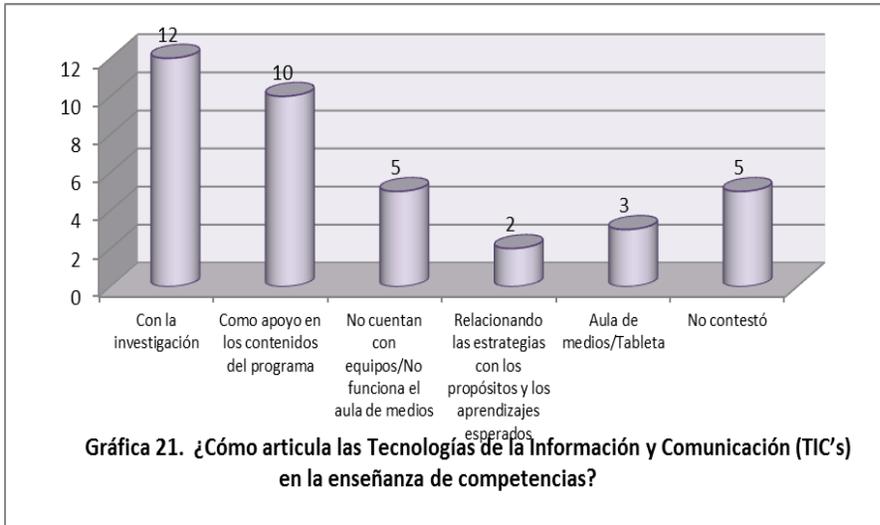


En cuanto a las situaciones que ellos consideran como un problema que presentan sus alumnos, el 54% refirió que es el bajo rendimiento

escolar y lo atribuyen a la falta de apoyo de la familia en las cuestiones escolares, así como a los distintos problemas que puede haber en el ámbito familiar (violencia, divorcio, abusos, etc.) situación que coincide con la otra problemática que

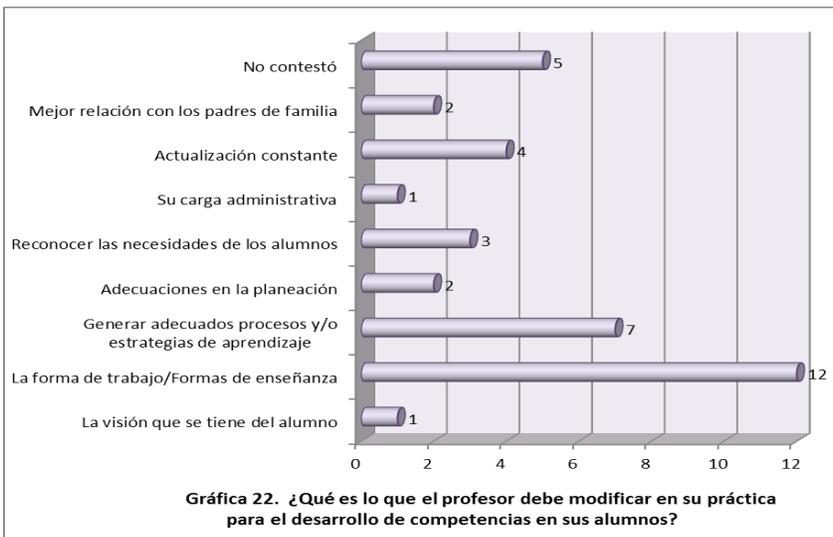


mencionó otro 24% de los docentes que no lo refieren como causa del bajo rendimiento pero sí como una situación que manifiesta el alumno en clase.



Es evidente que los docentes sí hacen uso de las Tecnologías de la Información como un recurso que coadyuva al logro de los aprendizajes, puesto que la mayoría expuso que

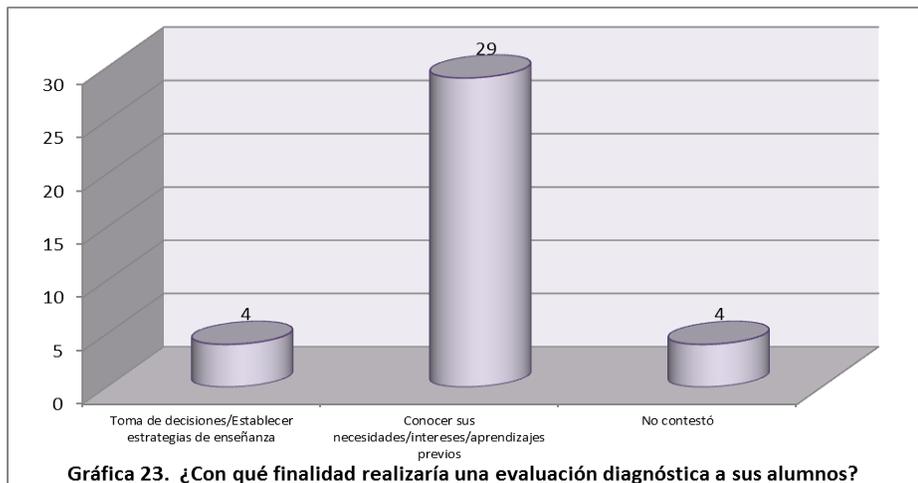
la articulan con la investigación, haciendo uso de los medios digitales, aunque también algunos maestros indican no tener acceso en su escuela a este tipo de recursos.



En cuanto a lo que ellos piensan sobre cuáles son sus áreas de oportunidad, en su mayoría manifestaron que es lo que tiene que ver con su trabajo y forma de enseñanza y un 10% manifestó que debe capacitarse más,

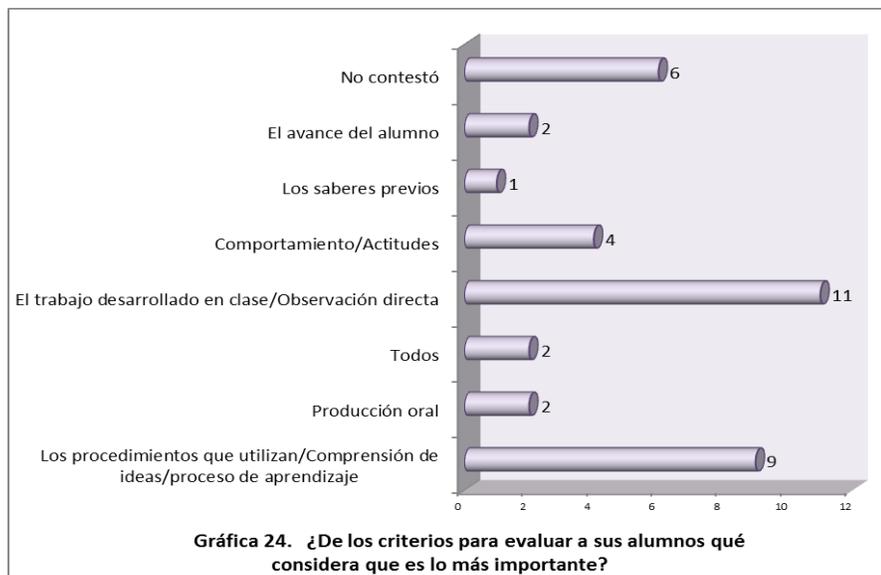
con lo que se puede interpretar que sí consideran importante mejorar su práctica educativa.

Ya en el tema de la evaluación, la gran mayoría de los docentes consideran que una evaluación diagnóstica es una herramienta necesaria para

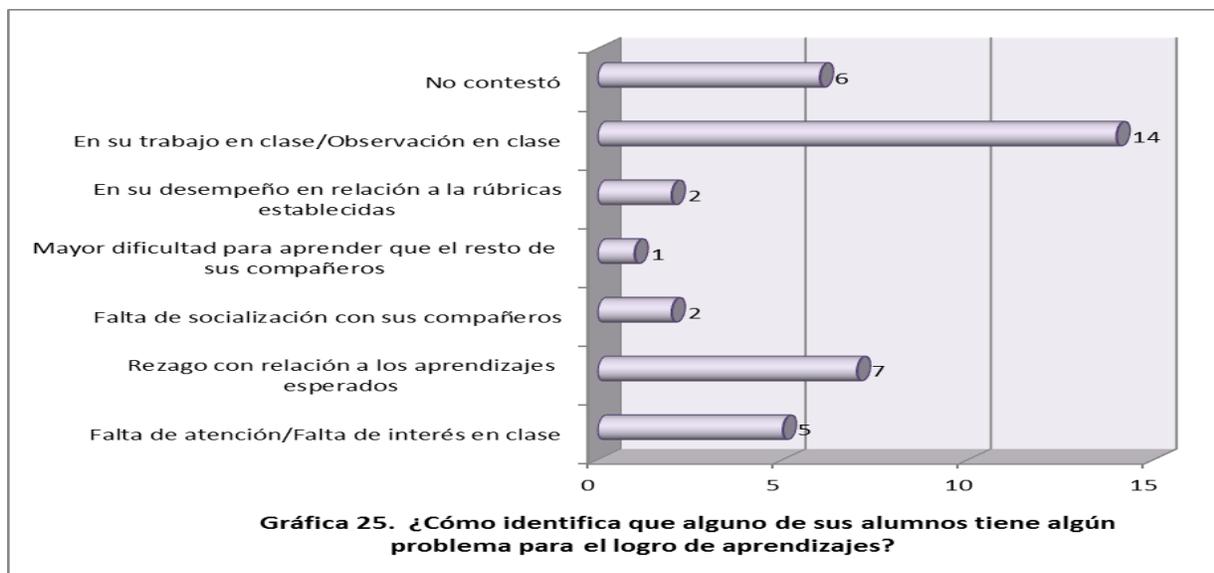


conocer los aprendizajes previos de los alumnos, así como sus intereses y necesidades específicas.

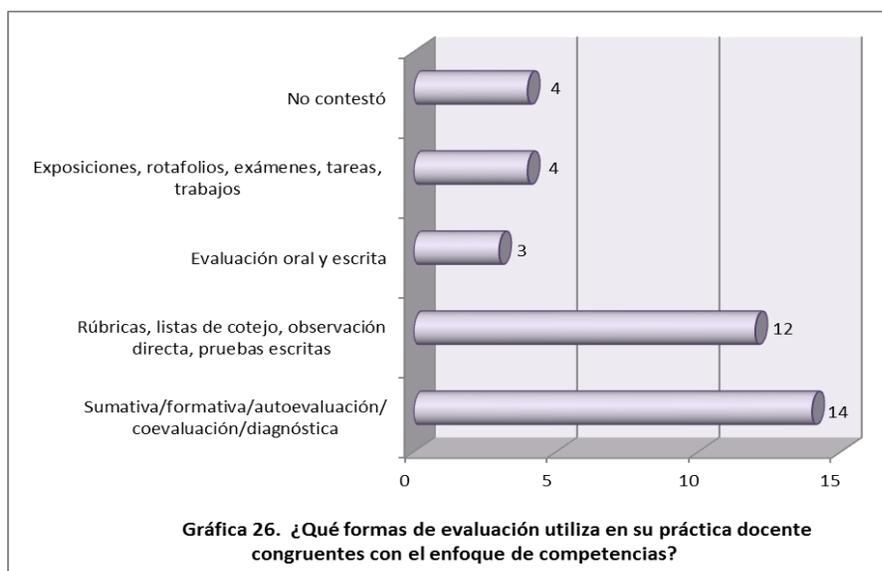
Con respecto a los criterios de evaluación, el 30% de los docentes consideraron más importante el trabajo que el alumno desarrolla en clase y que ellos identifican conforme a la observación directa



y un 24% refiere que los criterios que identifiquen los procesos y comprensión de los aprendizajes, si bien son respuestas muy generales, es conveniente manifestar que los criterios son categorías que actúan como referentes para establecer el nivel de desarrollo de la competencia, como puede ser la formulación y la resolución de problemas, sin embargo esta situación no se visualiza en las respuestas otorgadas.

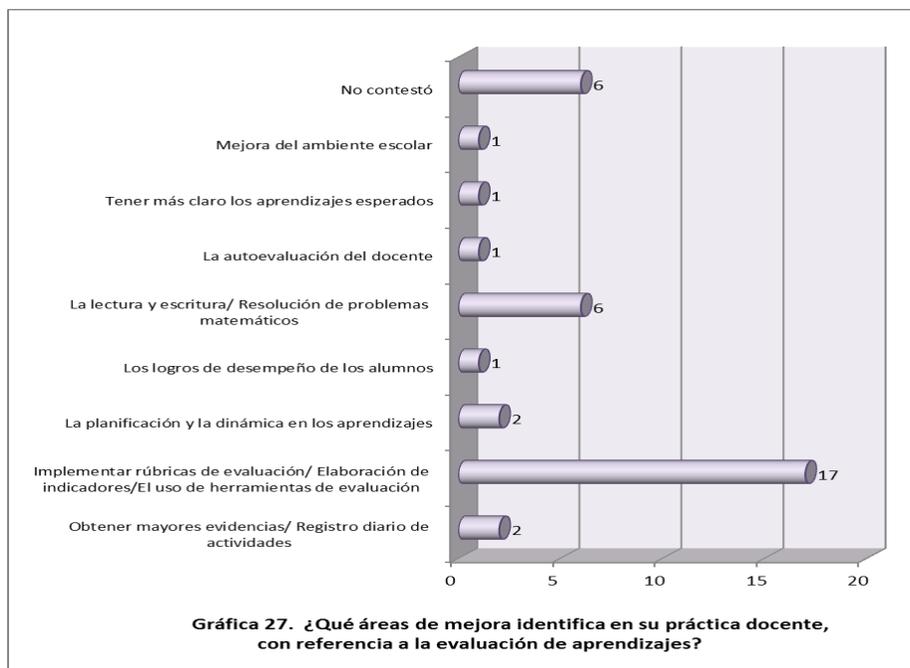


En cuanto a las problemáticas que pueden presentar sus alumnos, el 38% argumenta que lo identifica conforme a la observación en clase, pero no especifica qué es lo que identifica en esa observación, asimismo el 19% lo atribuye al rezago en los aprendizajes esperados, lo que podría interpretarse a que no visualiza el proceso sino el resultado.



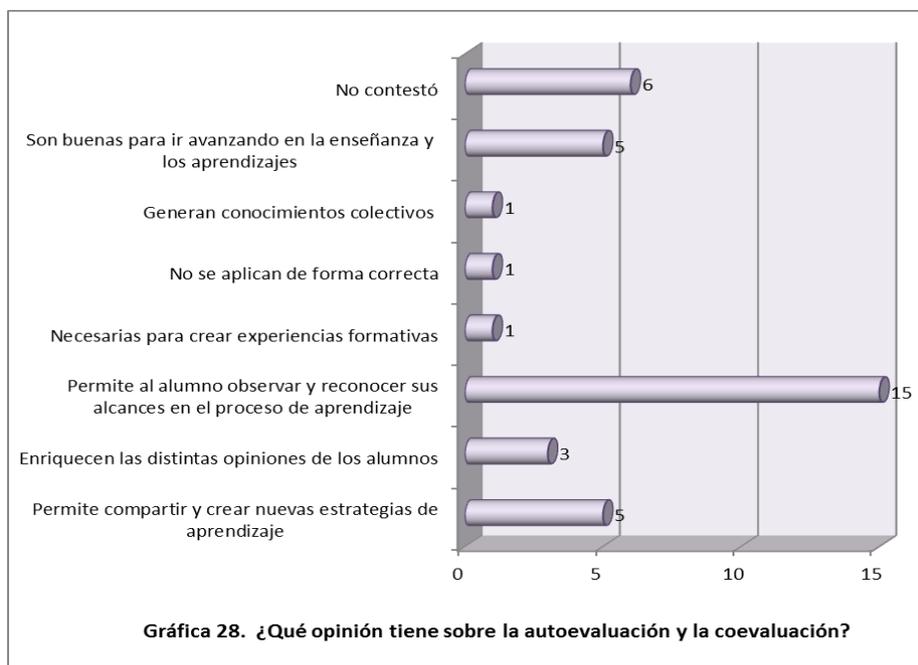
En cuanto a las formas de evaluar que utilizan en su práctica docente congruentes con el enfoque de competencias, expresaron distintas ideas con relación a qué, cómo y el momento en el que

evalúan, el 38% de los docentes mencionó al menos un tipo de evaluación como fue la evaluación sumativa, formativa, diagnóstica, coevaluación y autoevaluación (no se mencionó la heteroevaluación).



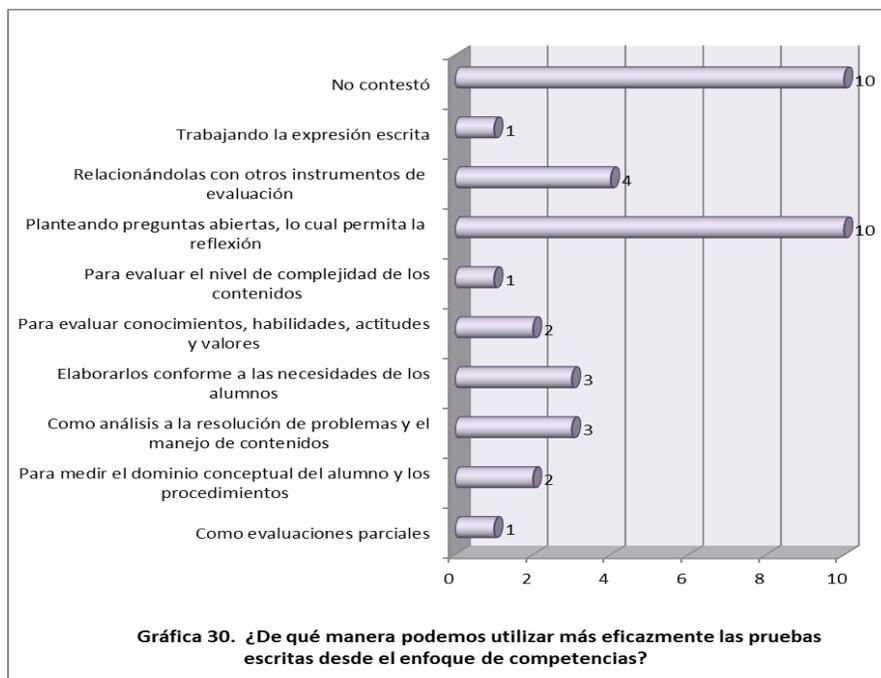
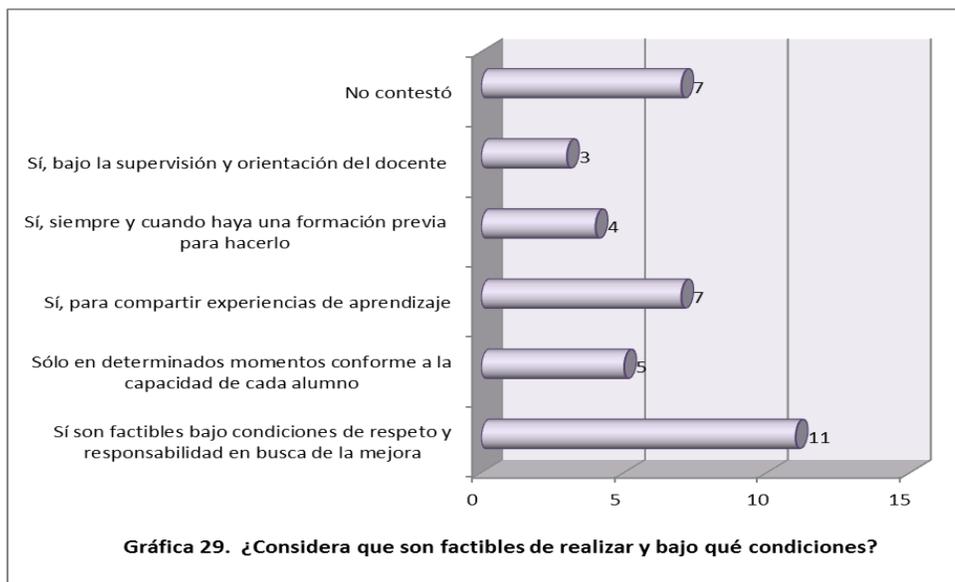
En relación a las áreas de mejora que identifican los docentes encuestados, la gran mayoría refiere que requiere implementar de una forma adecuada las herramientas de evaluación como

lo son las rúbricas e indicadores, lo que permite visualizar que no hay una apropiación de estas herramientas, las cuales permiten determinar el nivel de logro de los estudiantes con respecto a las competencias propuestas y que el mismo Plan y Programas de Estudio 2011 indica que deben usarse para la obtención de evidencias.



Con respecto a la noción de lo qué es la autoevaluación y la coevaluación (gráfica 28), el 40% indicó que son evaluaciones que permiten al alumno observar y reconocer sus

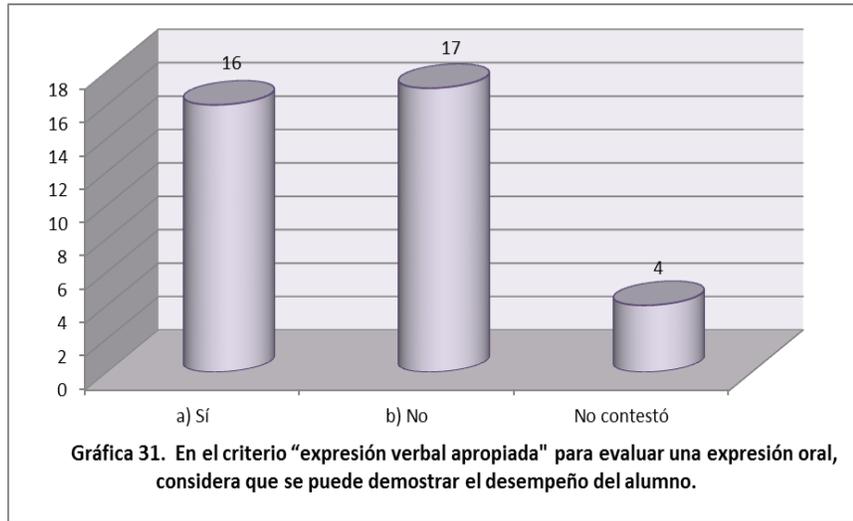
alcances en el proceso de aprendizaje, con lo que se puede argumentar que es probable que apliquen estos procesos en el aula, los cuales, así como la heteroevaluación son procesos de la evaluación de las competencias que deben articularse con la evaluación formativa y sumativa. Asimismo, en cuanto bajo a qué condiciones deben llevarse a cabo (gráfica 29) manifestaron que deben realizarse bajo condiciones de respeto y responsabilidad siempre en busca de la mejora y que son necesarias para compartir experiencias de aprendizaje.



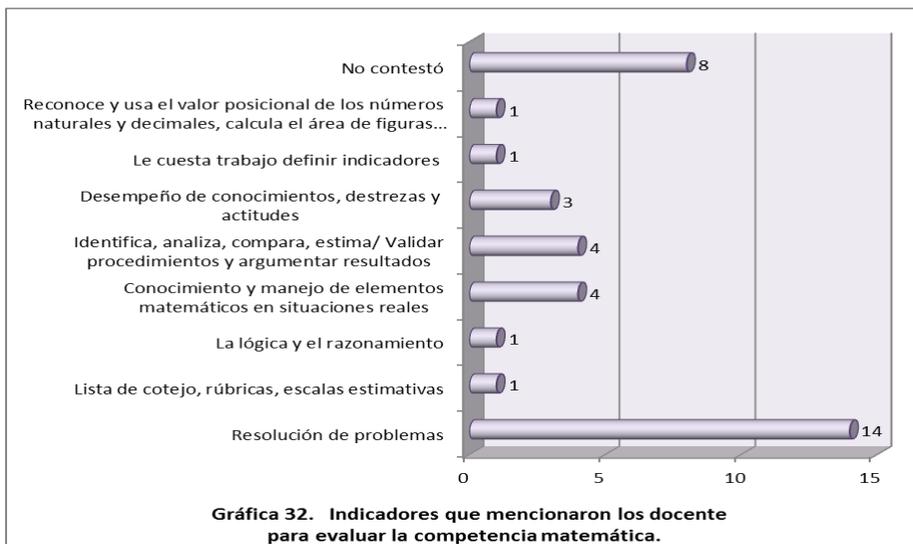
En cuanto a la forma de utilizar las pruebas escritas desde un enfoque de competencias el 27% comentó que se pueden aplicar en un formato de preguntas abiertas lo cual permitiría la

reflexión del alumno, sin embargo otro 27% no argumentó cómo poder utilizarlas; es necesario precisar que en las pruebas escritas por competencias se busca determinar procesos de interpretación, comprensión, argumentación y proposición de solución a problemas, situación que sólo manifestó un 8%.

Otra pregunta clave para identificar la noción de criterios claros que deben tener los docentes en relación a los indicadores de evaluación fue respecto a que argumentaran si con el criterio: “la



expresión verbal apropiada” podían expresar una expresión oral del alumno, a lo que un 46% contestó que no pero un 43% que sí y se observó que sólo 8 docentes manifestaron que esa expresión era limitada y requeriría de más especificaciones puesto que el término “apropiado” es muy amplio.

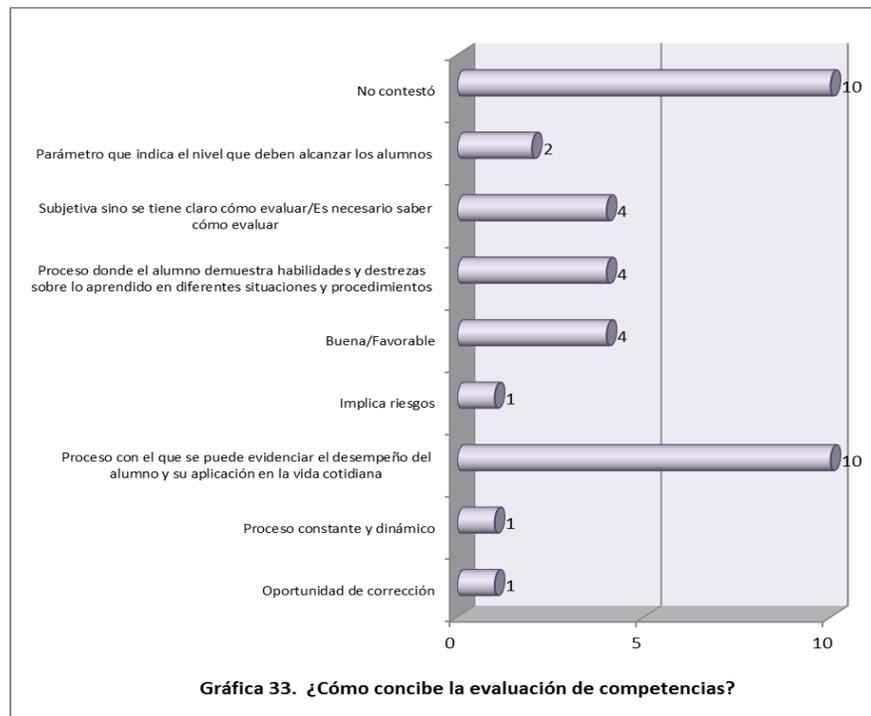


En relación a los indicadores que los docentes manifestaron para evaluar competencias en la asignatura de matemáticas, se pudo observar que la mayoría refirió

como indicador la resolución de problemas sin especificar más y sólo 4 de los 37

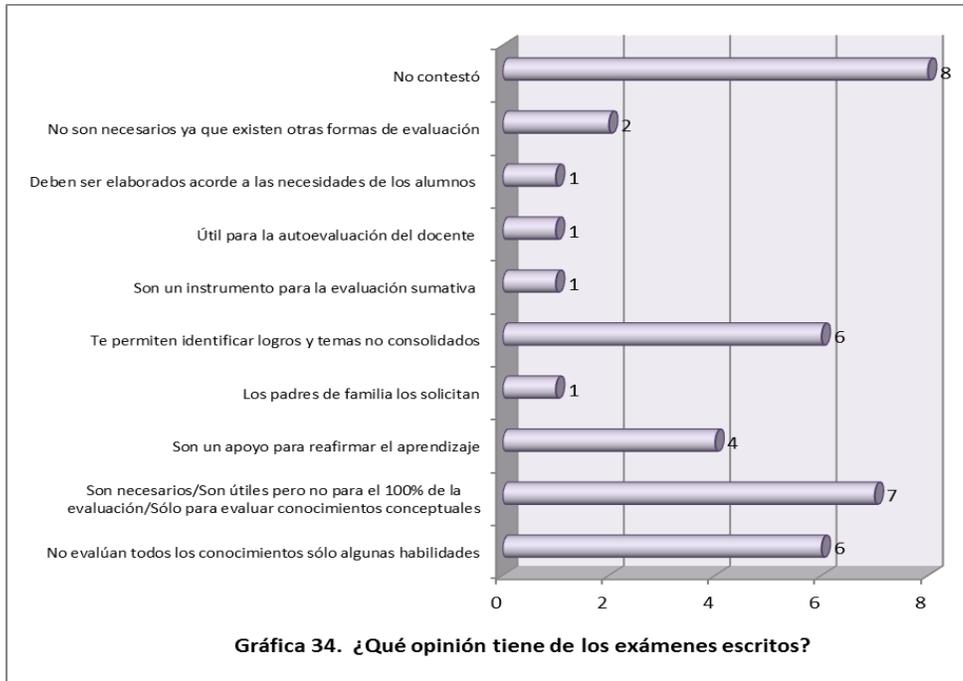
docentes encuestados fueron más claros en dichos indicadores describiendo algunos de ellos como lo es la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático; otro aspecto importante que se observó fue que el 21% de los docentes no contestaron esta pregunta.

En cuanto a cómo conciben la evaluación por competencias el 27% comentó que la conciben como el proceso con el que se puede evidenciar el desempeño del alumno y su aplicación en la vida cotidiana, sin embargo otro 27% no contestó esta

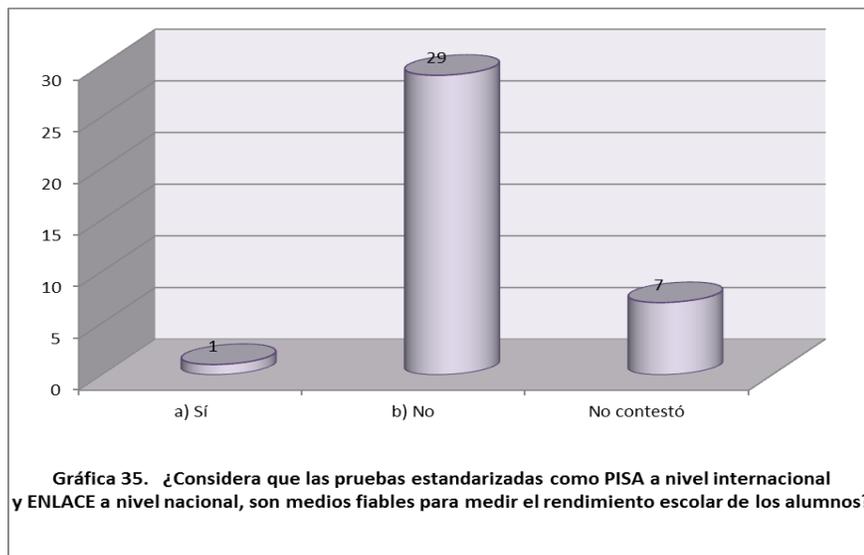


pregunta; asimismo, hubo un 11% que refirió que requieren saber cómo evaluar, lo que es de considerar puesto que entonces desconocen cómo aplicar los instrumentos de evaluación en el enfoque de competencias.

Con respecto a la pregunta que se relaciona con su opinión sobre los exámenes escritos como una herramienta de evaluación de las competencias (gráfica 34), las respuestas fueron muy variadas, asimismo el 22% de los docentes no contestaron esta pregunta, seguido del 18% que indicó que son necesarios o útiles pero no como único criterio, ya que podrían aplicarse para conocimientos conceptuales.



Finalmente, se planteó la pregunta sobre si consideran que las pruebas estandarizadas a nivel internacional y nacional sean instrumentos fiables para medir el rendimiento escolar de los alumnos, el



78% manifestó que no, argumentando lo siguiente: *No se considera las características propias de cada alumno/No hay igualdad de circunstancias; Son pruebas limitadas y con muchas irregularidades/No están acorde a los contenidos del programa; Están fuera del contexto de país; No se evalúan procesos sino resultados.*

CONCLUSIONES

El desempeño del docente es uno de los factores fundamentales en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos, primordialmente en los resultados educativos que obtienen. Citando a Obaya (2010) una de las mayores preocupaciones del docente debe ser desarrollar en sus alumnos la capacidad de establecer conexiones entre lo que sabe, lo que ha vivido, lo que entiende y el nuevo material de aprendizaje que se le está presentando durante la clase. Actualmente, la evaluación ha llegado a adquirir gran relevancia y podemos considerar que es proceso y producto de las acciones educativas, por lo que es fundamental contextualizarla en el ámbito del aula para poder responder a los requerimientos de la educación vigente y saber si se manifiesta el logro del aprendizaje esperado.

Una vez analizados los resultados de la investigación se concluye que los docentes carecen de metodologías que orienten su práctica educativa, específicamente la evaluación de competencias, desde cómo diseñar su planeación conforme a este enfoque, así como el diseño y aplicación de herramientas de evaluación, que permitan tener congruencia en lo que se enseña y lo que se evalúa.

A pesar de que en el enfoque de competencias se enfatiza el desempeño del alumno, en las respuestas otorgadas por los docentes, se percibe ausencia de la apropiación de los conceptos o nociones básicas de este modelo, poniendo en entre dicho que logren una relación entre los procesos cognitivos, instrumentos y estrategias dentro del marco del saber ser, el saber conocer y el saber hacer.

Asimismo, se observó que las respuestas de los docentes fueron muy dispersas y con poca claridad en sus argumentos, cuando se les solicitó explicaran el porqué de

su respuesta, sobre todo en aspectos específicos de evaluación, pocos fueron los que manifestaron que no cuentan con las herramientas necesarias para aplicar una evaluación por competencias, por el poco entendimiento de conceptos como estándares curriculares y aprendizajes esperados referidos en el Plan y Programa de Estudio 2011, por lo que considero que se debe implementar un mejor programa de formación y actualización del docente en temas de la enseñanza y evaluación por competencias, puesto que no dudo que en las aulas siga estando presente la enseñanza expositiva del docente y por ende la evaluación que se aplica no sea visualizando la capacidad de reflexión y análisis crítico de los alumnos.

Con respecto al bajo rendimiento escolar, si bien los docentes lo atribuyen a la falta de apoyo de la familia o por problemas familiares, estos son factores fuera del alcance que tiene la escuela, por lo que en el ámbito escolar, el bajo rendimiento es manifestado en puntajes obtenidos en la aplicación de pruebas elaboradas con base en estándares internacionales y nacionales, el mismo Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) ha manifestado que las evaluaciones que hacen falta en México deberán tener rasgos como son los propósitos claros y acotados, con un diseño congruente.

Un principio básico establece que los resultados de una prueba solo deberán usarse para fundamentar decisiones y acciones para las que se ofrezca un sustento sólido según su diseño, características, alcances y limitaciones. Por ello importa considerar qué características debe tener una evaluación para que sus resultados puedan ofrecer soporte a cada uno de los usos propuestos.

Cázares y Cuevas (2007) refieren que los alumnos que por la tradición educativa han desarrollado fuertemente el saber por sí mismo a través de distintas estrategias como la memorización o la conceptualización serán aquellos que dentro de un sistema de evaluación tradicional alcancen las calificaciones más altas, mientras que los que hayan desarrollado otro tipo de aprendizaje, ya sea del saber hacer, del ser o del saber transferir, sometidos a un examen tradicional para emitir juicios sobre sus

aprendizaje, obtendrán calificaciones inferiores; el enfoque por competencia requiere de otro tipo de evaluación enfocada en las evidencias del proceso educativo pero en la actualidad la evaluación del alumno aún es plasmada en un número o promedio que determina su promoción al siguiente grado escolar.

Actualmente el reporte de evaluación que reciben los alumnos de las escuelas primarias al concluir un grado escolar, está conformado tanto con aspectos numéricos (promedio por cada asignatura de cada bimestre y promedio final), así como aspectos cualitativos manifestados en un rubro que se describe como *evaluación de herramientas fundamentales para el aprendizaje*, en donde se hacen observaciones y/o recomendaciones sobre aspectos de escritura, lectura y matemáticas de cada alumno y es el profesor quién decide si los plasma o no en dicho reporte. A pesar de que en el instrumento aplicado a los docentes no se planteó una pregunta en relación a este punto, considero que es un factor importante poder revisar a qué se le está dando mayor prioridad, si a la evaluación sumativa o a la formativa, puesto que fue evidente que una mayoría de docentes no pudiera describir indicadores para evaluar una competencia matemática y tampoco definir un criterio para evaluar la expresión oral y es necesario tener presente que para evaluar el desempeño del alumno cada criterio de evaluación debe estar bien definido ser concreto, claro y especificar o describir detalladamente cuándo se considera que un alumno ha alcanzado el aprendizaje esperado, pero con la suficiente amplitud que permita al profesorado contextualizarlo al ritmo y estilo de aprendizaje de cada sujeto en función de sus peculiaridades.

En este sentido, cuando se cuestionó a los docentes sobre los exámenes escritos como instrumentos de evaluación, manifestaron que son aplicados en las aulas como un recurso que puede ser útil para evaluar ciertas habilidades o conocimientos conceptuales.

RECOMENDACIONES

En cuanto a la sugerencia de un mejor programa de formación para docentes, sería necesario incorporar procesos de capacitación con estrategias pedagógicas y didácticas diferentes a las ya establecidas, así como dar la facilidad al docente para tomar este tipo de cursos, puesto que actualmente, en el marco de la normalidad mínima que establece el Sistema Básico de Mejora de la Educación Básica (2013) el docente no puede ausentarse del aula por ningún motivo, por lo que tendría que ser capacitado en línea, fuera del horario laboral, incluso fines de semana o en su caso implementar estrategias de estudio como redes de aprendizaje.

En este sentido, las autoridades educativas deben tener como tarea prioritaria atender la capacitación de los maestros en servicio con la calidad suficiente que les permita efficientar su desempeño, encaminada a resolver las necesidades y los retos que les demande su práctica profesional.

Otro factor que considero importante es revisar la currícula de las Instituciones formadoras de docentes como lo son las Escuelas Normales, partiendo de la exigencia de un nuevo modelo educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BÁEZ, Bernardo. "El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa". *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 4, Enero - Abril 1994. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04a04.htm>

MUÑOZ, Izquierdo Carlos y colabs. Factores externos e internos a las escuelas que influyen en el logro académico de los estudiantes de nivel primaria en México, 1998-2002. Abril, 2004

MELLA, Orlando; ORTIZ, Iván. "Rendimiento escolar: Influencias diferenciales de factores externos e internos". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 1er. trimestre, Vol. XXIX, No. 001, México, 1999, pp. 69-92. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/270/27029103.pdf>

BACKHOFF, Eduardo, y colabs. Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica. INEE, Diciembre 2007

HERNÁNDEZ, Jorge. Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, abril-junio, año/vol.11, número 029

SCHMELKES, Sylvia. "La Calidad parte del reconocimiento que hay problemas". Problemas Educativos de primaria en la región. Antología Básica. UPN, México, 1994

SCHMELKES, Sylvia, La calidad de la educación primaria. Un estudio de caso. México, SEP, Biblioteca del Normalista, 1997

TORANZOS, Lilia. "Evaluación y calidad". *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 10, Enero-Abril, 1996, Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie10a03.pdf>

MURILLO, Javier y colabs. La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. CIDE, Colombia, 2003

CAMARENA, Rosa María y colabs. "Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal". *Revista de la educación superior*. Vol. 13, No. 1. Disponible en <http://publicaciones.anuies.mx/revista/53/1/2/es/reflexiones-en-torno-al-rendimiento-escolar-y-a-la-eficiencia-terminal>

VIESCA, Ma. Martha. "Líneas de reflexión para abordar el problema del bajo aprovechamiento escolar". Revista Perfiles educativos. Primera Época, No. 14, México, 1981, octubre-noviembre-diciembre

AIRASIAN, Peter. La evaluación en el salón de clases. Biblioteca para la Actualización del Maestro México, SEP, 2002

SÁNCHEZ, Marhilde; PIRELA de Faría, Ligia. "Motivaciones sociales y rendimiento académico en estudiantes de educación". Revista de Ciencias Sociales. Abril, año/Vol. XII, No. 001, Venezuela, 2006. Disponible en http://www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182006004000013&lng=pt&nrm=is

FLORES, Mariana; FERNÁNDEZ, Claudia. "Bajo rendimiento escolar". Revista Padhia Desarrollo Humano. México, 2001

CUEVAS Jiménez, Adrián. "La formación de los alumnos como sujetos de alto y bajo rendimiento escolar en educación primaria". Revista Cubana de Psicología. México, 2001

ESTÉVEZ, Nénninger Etty H. "Nuevas ideas sobre el aprendizaje". Revista Educación 2001. Año II, No. 17, octubre, México, 1996

ELOSÚA, Ma. Rosa y García Emilio. Estrategias para enseñar y aprender a pensar. Narcea, Madrid, 1993

SACRISTÁN José Gimeno y PÉREZ Ángel I. "El currículum moldeado por los profesores". El currículum: una reflexión sobre la práctica. Ed. Morata, Madrid, España, 1991

NÚÑEZ, Iván y VERA, Rodrigo, "Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación", UNESCO/OREALC, Santiago. 1990

ABRILE de Vollmer, María Inés. "Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes". Revista Iberoamericana de Educación

Número 5. Calidad de la Educación. Mayo-Agosto, 1994. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a01.htm>

Competencias del Nuevo Rol del Profesor". Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Disponible en: http://www.cca.org.mx/dds/cursos/competencias-tec/modulo_1/actividades1/solotexto_1.htm

QUINTANILLA, Guadalupe. Textos para repensar la gestión en las escuelas. Ed. Eón, México 2009

OBAYA, Adolfo. Evaluación del Aprendizaje basado en el desarrollo de competencias. Mayo, 2010. Disponible en

TOBÓN, Sergio. Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá. Ecoe Ediciones, 2008

ARGUDÍN, Yolanda. Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. México, Editorial Trillas, 2009

COOK, Gillian E. y Marian L. Martinello. Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje. Gedisa, Barcelona, 2000

FRADE, L. Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato. Biblioteca para directivos y supervisores escolares en el D.F. México, SEP, 2008

CASANOVA, María Antonieta. La evaluación educativa. México, SEP, Biblioteca para la actualización del maestro, 1998

CÁZARES, Leslie y CUEVAS, José Fernando. Planeación y Evaluación basada en Competencias. México, Trillas, 2008

GARCÍA, José Ángel. Modelo Educativo basado en competencias: Importancia y necesidad en Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 11, núm. 3. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>

ZAVALA, M. Las competencias del profesorado universitario. Ed. Narcea. Madrid, 2003. Disponible en maristas.org.mx/gestion/web/articulos/evaluacion_competencias.doc

DÍAZ, Frida. Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México, Editorial Mc Graw Hill, 2006

VALVERDE, B. Jesús, REVUELTA, D, Francisco Ignacio, FERNÁNDEZ, S. María Rosa. Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie60a03.pdf>

RUIZ, I. Magalys. La evaluación por competencias. Disponible en <http://www.izt.uam.mx/newpage/contactos/anterior/n76ne/competencias.pdf>

GARCÍA, R. José Ángel. Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>

GARCÍA, C. María Guadalupe. VILLALOBOS, T. Elvia Marveya. La educación basada en competencias. Una evaluación desde la mirada de los docentes

educación primaria. Disponible en http://www.cee.edu.mx/revista/r2011-2020/r_texto/t_2012_1_02.pdf

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Programa Sectorial de Educación 2013-2018. SEP, México, 2013

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México, 2013, Segunda Sección.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. Ley General de Educación. Última Reforma, México, 2014

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio. Disponible en <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Acuerdo Núm. 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. SEP, México, 2011

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Educación Básica. Primaria. Plan de estudios 2009. Etapa de prueba. SEP-SEB, México, 2009

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Plan de Estudios 2011. Educación Básica. SEP-SEB, Primera Edición 2011

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA. Programa de Estudio de Educación Primaria. Disponible en <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-primaria>

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. Antecedentes de la evaluación en México. Disponible en http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=123&Itemid=518

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN. Acuerdo número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica. México, 2013

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México, 2013

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. Las pruebas ENLACE y EXCALE Un estudio de validación. Disponible en <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/148/P1C148.pdf>