



GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN
Y EDUCACIÓN SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A
SUBSEDE PETO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES COMO
ELEMENTO PARA LA MEJORA CONTINUA EN LA
ESCUELA PRIMARIA

ANTONY ARIEL LÓPEZ GONZÁLEZ

DIRECTOR DE TESIS
DR. FAUSTO JOSÉ MARTÍNEZ DÍAZ

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO.
2017



GOBIERNO DEL ESTADO DE YUCATÁN
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, INNOVACIÓN
Y EDUCACIÓN SUPERIOR
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A
SUBSEDE PETO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES COMO
ELEMENTO PARA LA MEJORA CONTINUA EN LA
ESCUELA PRIMARIA

ANTONY ARIEL LÓPEZ GONZÁLEZ

TESIS PARA OBTAR AL GRADO DE:

MAESTRO EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR

DIRECTOR DE TESIS
DR. FAUSTO JOSÉ MARTÍNEZ DÍAZ

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO
2017



SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 31-A MÉRIDA, YUCATÁN



CONSTANCIA DE CONCLUSIÓN DE TESIS

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO: DESARROLLO CURRICULAR**

Mérida, Yuc., 25 de mayo de 2017.

ANTONY ARIEL LOPEZ GONZALEZ

*En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta **Unidad 31-A**, y en virtud de que su tesis titulada:*

**LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES COMO
ELEMENTO PARA LA MEJORA CONTINUA EN LA
ESCUELA PRIMARIA**

*Presentada para optar al grado de **Maestro en Educación, Campo: Desarrollo Curricular**, ha sido liberada por su Tutor, **Dr. Fausto José Martínez Díaz** y aprobada por los lectores, **Mtro. Andrés Alberto Aguilar Gijón, Dr. Ignacio Pech Tzab y Mtro. Jorge Esteban Aké Chalé**, se extiende la presente **Constancia**, con la cual procede la presentación de su examen de grado.*

ATENTAMENTE

**DRA. AZURENA MARÍA DEL SOCORRO MOLINA MOLAS
DIRECTORA DE LA UNIDAD 31-A MÉRIDA**



DEDICATORIA

A mis padres Sr. Cristóbal López Alonzo y Sra. María Cerelaida González por el esfuerzo y sacrificio que han hecho a lo largo de mi carrera para apoyarme y poder concluir esta etapa de mi vida.

A mi esposa Silvia del Rosario Balán Magaña y a mi hija Daniela Renata López Balán quienes me apoyaron en cada momento cuando estuve a punto de abandonar este sueño.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Fausto Martínez Díaz, asesor de este trabajo, por su orientación y compromiso para su desarrollo y concreción.

Al cuerpo académico de la Universidad Pedagógica Nacional, subsede Peto, por su conducción para apoyar mi proceso formativo y la construcción de esta tesis.

Al Dr. César Cardeña Ojeda, por su apoyo académico para fortalecer este trabajo.

Al Dr. Ignacio Pech Tzab, al Mtro. Andrés Alberto Aguilar Gijón y al Mtro. Jorge Esteban Aké Chable lectores de este trabajo

A la Mtra. María Paula C. Cardos Dzul por su apoyo para la culminación de este trabajo.

A los alumnos, docentes y directivos de las escuelas primarias que formaron parte de esta investigación.

“Mientras enseñó continuó buscando, indagando.

Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago.

Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo.

Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”

Paulo Freire

El fin último de la educación no es la perfección en las tareas de la escuela, sino la preparación para la vida; no la adquisición de hábitos de obediencia ciega y de diligencia prescrita, sino una preparación para la acción independiente.

Johan H. Peztaozzi.

Ahondar en la evaluación de los aprendizajes es considerar las emociones que despierta en el evaluador y en los evaluados, interpretar los contenidos y los modos de enseñar y aprender, los valores que se ponen en juego, los criterios de inclusión y exclusión, las creencias de los docentes acerca de las capacidades de aprender de sus alumnos.

Rebeca Anijovich

ÍNDICE

	PÁGINA
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN PRIMARIA	9
1.1. Antecedentes del estudio	9
1.2. Planteamiento del problema	14
1.3. Pregunta de investigación.....	17
1.4. Objetivo	17
1.5. Justificación	17
1.6. Utilidad del trabajo para el campo profesional.....	20
1.7. Contexto comunitario	24
1.8. Contexto escolar	25
1.9. Delimitaciones	35
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	37
2.1. Evaluación	37
2.2. Evaluación Educativa	38
2.3. Acreditación versus Evaluación	39
2.4. La Evaluación en Educación Básica.....	40
2.5. Modelos de Evaluación Alternativa	42
2.5.1. El Debate	42
2.5.2. El Portafolio	44
2.5.3. Método de casos	46
2.5.4. El Diario	47
2.5.5. Mapas mentales	47
2.6. Funciones de la evaluación	49
2.7. Procedimientos del Proceso Evaluativo	50
2.8. Perspectivas de la Evaluación	51
2.9. Acuerdo 200 para la evaluación del aprendizaje	52
2.10. La Evaluación de los Aprendizajes en el Marco de la Diversidad	55

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA	57
3.1. Enfoque de la investigación.....	57
3.2. Diseño del Estudio	58
3.3. Participantes del Estudio	60
3.4. Técnicas de Recolección de Datos	61
3.5. Análisis de los datos	64
3.6. Métodos de Verificación y Validez	68
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	70
4.1. Concepción de la evaluación	70
4.2. Estrategias de evaluación.....	73
4.3. Prácticas evaluativas, estrategias e instrumentos	76
4.4. Función y valor de la evaluación.....	79
4.5. Retos de la evaluación docente	84
CONCLUSIONES.....	90
REFERENCIAS	95
APÉNDICES	101

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 1.	Organización de tareas de evaluación en el sistema educativo.....	11
Tabla 2.	Docentes participantes en la investigación.....	29
Tabla 3.	Concentrado de estrategias de evaluación consentido formativo.....	41
Tabla 4.	Concentrado de elementos de evaluación en las prácticas docentes.....	76

Figuras

Figura 1.	Estructura del trabajo de campo para la obtención de datos.....	65
Figura 2.	Tareas implicadas en el análisis de los datos.....	67

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo corresponde a una tesis realizada en la Maestría en Educación Campo Desarrollo Curricular en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31-A Subsele Peto. Este trabajo de investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo en dos escuelas del sur del estado de Yucatán: Tekax. Se empleó un diseño fenomenológico a partir del cual se buscó recuperar el significado que para los docentes tiene el concepto de evaluación de aprendizajes.

El objetivo del estudio fue recabar las concepciones de un grupo de profesores de educación primaria, respecto de la evaluación educativa en tres categorías: su concepción sobre la evaluación: nociones y valoraciones, sus prácticas evaluativas; estrategias e instrumentos y la función de la evaluación.

La población del estudio estuvo conformada por profesores que en ese entonces laboraban en escuelas rurales públicas multigrado, sin embargo, estas características no fueron establecidas como un criterio de análisis o determinación de los participantes a involucrar en el estudio, sino que su determinación obedeció a un criterio de conveniencia académica y situacional con más desempeño laboral.

Las técnicas de recolección de datos que se utilizaron fueron entrevistas semi estructuradas, un cuestionario, y observación participante y directa. Se involucraron a 65 alumnos y 15 padres de familia como fuente de contraste y triangulación de datos.

El proceso metodológico completo tuvo una duración de un ciclo escolar que correspondió al 2013 - 2014 y al realizarse el análisis de datos, se encontró que todos los participantes compartían nociones cuantitativas y reducidas sobre la práctica evaluativa; en general, orientaban su función a la calificación para fines de acreditación de sus alumnos, por lo que no le concedían un sentido formativo. Al final del estudio, los participantes declararon su interés por actualizar sus concepciones y prácticas para reorientar su labor evaluativa a condiciones que promuevan una mejora en su servicio educativo, logrando con esto un cambio en su ideología con respecto al conocimiento y uso de la evaluación educativa en el aula de clases.

Durante el tiempo de estudio en que se cursó la Maestría en Educación, Campo: Desarrollo Curricular se obtuvo un avance en el ámbito profesional, así como también en la

iniciación en la investigación educativa en el diseño, reforma, desarrollo y evaluación de las propuestas de intervención educativa, aunado a esto la apropiación de conocimientos y herramientas que son muy importantes y que fueron de gran utilidad para poder llevar a cabo y concluir la investigación realizada y que dio como producto esta tesis.

A continuación se presenta una breve reflexión acerca de cómo cada asignatura contribuyó en mi formación profesional.

Con la línea de currículum se inmiscuyó al campo para poder construir la base teórica desde la cual se aproximan para estudiar el currículum, lo cual implicó el hecho de reconocer los supuestos de orden filosófico, epistemológico, conceptual y metodológico que constituyen la teoría seleccionada para llevar al cabo el proceso investigativo. Y que a partir de este conocimiento obtenido sobre los diferentes enfoques y teorías curriculares, se comprendió cuáles son las etapas formales de su diseño, operación y evaluación, a fin de que pueda problematizarse, tanto la teoría como su puesta en práctica del currículum desde una visión crítica, que lleve a la posibilidad de intervenir mediante una propuesta de diseño en algún aspecto de la planeación, realización, evaluación o la gestión curricular.

Mediante la línea educativa ofreció un espacio curricular para el rescate y análisis crítico de un conjunto fundamental de elementos teórico-conceptuales sobre el fenómeno social de la educación, así como para abordar las problemáticas de las políticas públicas referidas a este rubro y los dilemas y desafíos que se le presentan a la educación en el siglo XXI.

Y en la línea metodológica permitió afrontar los procesos de adquisición, transmisión, divulgación y expansión del conocimiento educativo de una manera sistemática.

La línea metodológica surge como un espacio curricular que fomentó el proceso de conocimiento y de análisis de la realidad educativa cotidiana.

La asignatura de Antropología Pedagógica permitió conocer la estructura físico-psíquica del ser humano, esencialmente la del niño, en su relación con los procesos de adquisición de conocimientos, y que esta pretende llegar a conclusiones aplicables al apoyo pedagógico y al perfeccionamiento de tales procesos.

La disciplina de Docencia y Desarrollo Humano permitió acceder y darle valor a lo importante que es aprender a convivir como un aspecto central y fundamental en el desarrollo personal y comunitario, así como también identificar las características y procesos del docente como persona y como profesional de la educación, contribuyendo al desarrollo personal como

docente, a través del autoconocimiento y reconocimiento de la trascendencia de esta gran labor, para fortalecer el gran compromiso con la escuela y la comunidad.

Durante el estudio del Campo de la Investigación Educativa, se analizó qué es el campo de estudios e investigación, y su propósito fue el de reconocer que el “campo de estudios y de investigación” contribuyen a racionalizar la acción y las “expresiones de opinión”, teniendo como finalidad conocer cuáles son los campos de acción y que estos son espacios estructurados de posiciones objetivas, en los que hay reglas del juego y objetivos por los que se juega y en cada campo hay intereses específicos y que la investigación educativa es como “un campo en constitución”.

La asignatura de Teoría y Práctica del Currículum se abordó desde la perspectiva del conocimiento, de la planeación y del hacer, estos tres aspectos señalados nos permitieron comprender por qué el Currículum se debate continuamente entre el querer y el hacer, entre las pretensiones y la realidad.

Puesto que el currículum es la médula espinal de los procesos de enseñanza aprendizaje, entendiendo la relevancia de la teoría curricular en la práctica educativa. Se analizó y diseñó diversos enfoques curriculares acerca de cómo se concibe la evaluación, esto ofreció herramientas conceptuales y metodológicas para analizar la práctica profesional de los sujetos del estudio. Permitió apoyar en el desarrollo de la comunidad escolar y mejorarla en lo educativo y social, así como también al perfeccionamiento de la enseñanza en los distintos programas y áreas curriculares.

Promoviendo en los alumnos el desarrollo de una cultura curricular teórica-técnica, como preparación para una mayor participación profesional y escolar en los comités curriculares, en centros escolares u otras organizaciones sociales interesadas en reformas educativas y en nuevas propuestas, y también se tuvo la pretensión de iniciar a los participantes en el campo de investigación del currículo.

En Psicología de la Educación se analizó el proceso enseñanza- aprendizaje, enfatizado como una rama de la psicología cuyo objeto de estudio son las formas en las que se produce el aprendizaje humano dentro de los centros educativos. De esta forma, la psicología educativa estudia cómo aprenden los estudiantes y en qué forma se desarrollan.

En la asignatura de Metodología de la Investigación Curricular, se dio a la tarea de precisar la conceptualización del modelo, es decir, se asumieron posiciones en los diferentes

referentes teóricos en relación con la realidad existente. Se explicitó cuál es el criterio de sociedad, hombre, educación, maestro, alumno, etc. Se caracterizó el tipo de currículum, el enfoque curricular que se ha escogido.

En donde la importancia que tiene la determinación del perfil del egresado y la concepción de los planes de estudio para el resto de la modelación se amplía sobre su teoría y metodología.

La modelación del currículum incluye una tarea de mucha importancia para el proceso curricular y es la determinación de los contenidos necesarios para alcanzar los objetivos terminales. Se entiende por determinación de contenidos la selección de los conocimientos, habilidades y cualidades que deben quedar expresados en programas de módulos, disciplinas, asignaturas, programas directores, componentes, de acuerdo al criterio de estructuración que se asuma y el tipo de currículum adoptado, precisados al nivel que se está diseñando.

En la disciplina de Métodos y Contenidos de la Educación, se analizaron que los métodos están determinados, en primer lugar, por el objetivo y los contenidos de enseñanza, los que se convierten en criterios decisivos para su selección y utilización.

La relación profesor-alumno, ocupa un lugar fundamental en este contexto. En el proceso de enseñanza aprendizaje, el profesor tiene una función importante y los recursos didácticos multiplican las posibilidades de ejercer una acción más eficaz sobre los estudiantes. El profesor es quien evalúa las condiciones internas y externas que prevalecen en este proceso para lograr alcanzar los objetivos de una formación integral.

De acuerdo con lo anterior, es que surgió el interés por conocer cómo conceptualizan los docentes la evaluación de los aprendizajes, cuál es la finalidad de su evaluación, bajo qué criterios se determinan lo que se va evaluar. Como docente de primaria, reflexioné acerca de la relevancia del tema de la evaluación, y cómo en muchas ocasiones se limita a un valor numérico. En este aspecto, fue que decidí enfocarme a dos escuelas primarias de Tekax.

Se ha afirmado que los contenidos son los componentes teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje que sirven de sostén material a los métodos, por lo que resulta imposible separarlos.

En el área de Educación y Comunicación, se tuvo una visión clara de que no hay Comunicación sin Educación, como no hay Educación sin Comunicación. Ambos campos del

desarrollo humano trabajan con la información con el objeto de ser transformada en la práctica docente.

Con la continuada emergencia de nuevas tecnologías, el aprendizaje se centrará menos en conocimientos residentes en la cabeza y mucho más sobre aprendizaje de los caminos que conducen al conocimiento. La Educación ha de formarles en la capacidad del aprendizaje autónomo, a aprender a aprender, para que puedan seguir construyendo su conocimiento en todas las etapas de su vida. Necesitamos nuevos enfoques educativos para la formación del ciudadano digital y nuevas metodologías para afrontar procesos centrados en su aprendizaje. Actualmente, con la Reforma Educativa, son más las exigencias para diversificar la manera de evaluar los aprendizajes, que no sólo se remite a un examen o cuestionario cerrado.

La asignatura de Diseño de Proyectos, se tuvo el conocimiento de cómo es el proceso de elaboración de la propuesta de trabajo de acuerdo a pautas y procedimientos sistemáticos, un buen diseño debe identificar a los beneficiarios y actores claves; establecer un diagnóstico de la situación problema; definir estrategias posibles para enfrentarla y la justificación de la estrategia asumida; objetivos del proyecto (generales y específicos); resultados o productos esperados y actividades y recursos mínimos necesarios. Al mismo tiempo, la propuesta o diseño debe contemplar la definición de indicadores para realizar el seguimiento y verificación de los resultados que se obtienen, y establecer los factores externos que garantizan su factibilidad y éxito.

En donde en la materia de Evaluación e Innovación Curricular, se contempló al currículum como un complejo no determinista ni acabado, ya que los cambios y transformaciones en diversos campos de la actividad humana provocan nuevas necesidades y retos que los sistemas educativos deben considerar para la práctica docente y desde luego los investigadores, evaluadores y planeadores deberán tomar en cuenta para promover las reformas educativas conducentes. Es insoslayable la formación de educadores que realicen diseños curriculares de esencia pedagógica, orientados científicamente; que evalúen los resultados en forma permanente, para verificar qué propósitos se cumplen y qué necesidades nuevas surgen, lo que da pie a nuevas construcciones, a innovaciones curriculares que se plasman en reformas que la dinámica señale.

En este aspecto, se decidió abordar “La evaluación de los aprendizajes como elemento para la mejora continua en la escuela primaria” que es evaluación para el docente, cuál es la

finalidad de su evaluación, de qué manera la evaluación de aprendizajes favorece tomar decisiones de mejora. Estas cuestiones originaron el presente documento.

Se llevó el Seminario- Taller Integrador, en donde a través de los aportes individuales de los demás participantes, además de una creación colectiva, en una organización compacta se orientó a la producción, gracias a un intercambio de experiencias de la práctica, especialmente de los sistemas, procesos y productos.

Este centro se tuvo disponible, el conocimiento básico en forma de manuales, diccionarios, literatura especial, banco de datos y también, acceso a Internet.

Esto permitió la solución de problemas detectados y a su vez llevar a cabo tareas de aprendizaje dirigido a encontrar soluciones innovadoras a problemas de la práctica y la investigación. Las tareas de aprendizaje o los problemas suelen estar acordados con los participantes.

Fueron muy condiciones importantes para poder participar, tanto la experiencia práctica y familiaridad con el nuevo conocimiento en el respectivo campo, como la capacidad de organización individual y la coordinación con otros, la creatividad para encontrar soluciones comunes y para vincular conocimientos con la práctica.

Contribuyó al trabajo con nuevos enfoques y el uso algunos muy poco conocidos o, a veces, conocimientos probables (poco seguros) que reflejan el promedio de los diferentes participantes (sus apreciaciones u opiniones), y en donde se aprendió el tipo de modelo exploración de campo.

Y por último el Desarrollo de la investigación, en el transcurso de las clases se analizó la construcción de un proyecto de investigación, después el diseño, operacionalización y metodología, luego la planeación de actividades, cronograma, la organización y gestión de proyectos y por ultimo las presentaciones e informes o publicaciones.

Es importante recalcar que tanto estas asignaturas como las sugerencias y comentarios de los docentes son las herramientas que contribuyeron para poder realizar la investigación y poder concluir satisfactoriamente los estudios y después el trabajo final.

El presente trabajo está conformado la presente introducción, seguida de cuatro capítulos:

Capítulo 1. Planteamiento del Problema, se hace el planteamiento del problema en el que se señalan los antecedentes del mismo, se presenta la pregunta de investigación y el objetivo

que se persigue al término de esta investigación cualitativa, se presenta la justificación la razón por la cual se elaboró el trabajo de investigación, expresando también cuál sería la utilidad del mismo para el campo profesional o en próximas investigaciones, se hace una pequeña descripción del contexto comunitario y un análisis del contexto escolar, finalizando con las delimitaciones que se plantearon para la elaboración de esta tesis.

Capítulo 2. Marco Teórico se desarrollan las teorías curriculares y pedagógicas en las que se fundamenta esta tesis sobre la Evaluación y Evaluación Educativa, se aborda un gran paradigma sobre la Acreditación Versus Evaluación, en donde se da un gran ejemplo de la situación actual, es necesario mostrar cómo es La Evaluación en Educación Básica en estos tiempos, así como también analizar distintos Modelos de Evaluación Alternativa que se contemplan, cuáles son los enfoques actuales de las Funciones de la Evaluación, los Procedimientos del Proceso Evaluativo como una forma de conocer la situación, se presentan las Perspectivas de la Evaluación que posiblemente nos sirvan de referencia, y se describe el Acuerdo 200 para la evaluación del aprendizaje, y siguiendo la ruta de la Integración Educativa se describe cuál es la Evaluación de los Aprendizajes en el Marco de la Diversidad.

Capítulo 3. Método se expone el porqué de la selección de la perspectiva cualitativa en este trabajo, una descripción de la metodología empleada y de las herramientas utilizadas adecuadas al propósito de este trabajo de investigación.

Se menciona el Enfoque utilizado en esta investigación, el diseño de estudio seleccionado, fue realizada, Participantes del Estudio y la población, las Técnicas de Recolección de Datos, el análisis de los referentes empíricos, es decir, los Análisis de los Datos, y cuáles fueron Métodos de Verificación y Validez para dar certeza y confiabilidad a la información recabada y al trabajo final.

Capítulo 4. Se presentan los resultados obtenidos en los cuestionarios, en las entrevistas y en la guía de observación realizados con docentes, padres de familia y alumnos al final del proceso investigativo. De tal modo que se pudo obtener concepto de evaluación, las practicas evaluativas, función y valor de la evaluación y retos de la evaluación docentes.

En las Conclusiones se hace una breve reseña de los pormenores vividos y la mención de algunos aspectos considerados como más significativos, y la síntesis de la interpretación sobre los hallazgos encontrados en el estudio, así como algunas sugerencias para futuras indagaciones.

Las referencias bibliográficas en donde se hace mención de los libros, autores y páginas electrónicas que fueron consultados.

Apéndices, en esta parte del documento se incluyen el Cuestionario, la cedula de Entrevista y la Guía de Observación utilizados en el transcurso de la investigación.

CAPÍTULO 1. LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN PRIMARIA

Este capítulo presenta el primer acercamiento a la problemática de la evaluación docente en el aula. Para ello se revisaron investigaciones que permitieron construir los antecedentes del estudio, así como los objetivos a lograr con el desarrollo de la misma. También se establecieron las delimitaciones del estudio a partir de la pregunta de investigación.

1.1. Antecedentes del estudio

En el año 2002 el Grupo Reforma de la Evaluación (ARG) por sus siglas en inglés, publicó que la “evaluación para el aprendizaje” es uno de los propósitos más importantes que tiene la evaluación. No obstante, hay otros, no es el único propósito, y debe distinguirse de la evaluación del aprendizaje, que se realiza con fines de calificación e información.

Black y Wiliam (1998) evidencian en sus investigaciones sobre la evaluación en el aula, que la evaluación sistemática es una de las formas más efectivas de mejorar el aprendizaje y elevar los estándares.

Por su parte, las investigaciones actuales están proporcionando apoyo a esta afirmación, y la evidencia empírica está fundamentada en teorías provenientes de la psicología del aprendizaje y de estudios sobre la motivación al aprendizaje (Rodríguez, 2001).

Entre los resultados de una investigación realizada por Santos (1993) se encontró que la práctica de la evaluación es disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos ya que cuando se evalúa al alumno, sólo se evalúan los resultados y los conocimientos. Se evalúa estereotipadamente, con instrumentos inadecuados y sin informar al alumnado de las condiciones de la evaluación. La evaluación es incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje o independiente del mismo.

Gómez (1996) afirmó que en ocasiones lo que los docentes evalúan no tiene una relación tan estrecha con lo que según la carta descriptiva deberían cumplir y, por lo general las clases no tienen un sistema de evaluación que les permita determinar en qué medida están ayudando a la formación del alumno de acuerdo al currículo establecido.

Esto resulta preocupante cuando se considera que los cambios pedagógicos contemporáneos apuntan a la formación no sólo de competencias científicas y técnicas, sino también de las competencias sociales que se requieren para asumir cambios materiales y Culturales radicales, para lo cual se exige una evaluación eficiente, que dé cuenta si estas expectativas se están alcanzando o no.

Es así que se advierte que sobre el docente moderno recae una gran responsabilidad y compromiso con un proceso continuo de actualización y la disposición permanente para aprender y para construir conocimiento sobre su propia práctica, en lo que precisamente, la evaluación es una tarea indispensable sin la cual no se concibe la dedicación de esfuerzos (Abadala & Castiglione, 2004).

Horbath y Gracia (2014), también señalan que la evaluación educativa en México afronta un serio reto; estos investigadores examinaron experiencias de evaluación de docentes para evidenciar sus alcances.

Aunque reconocen que las prácticas han evolucionado positivamente en los últimos diez años, encontraron que resta mucho por mejorar respecto de la actividad individual; también reconocen que no se ha hecho un estudio o estudios suficientes para estimar el impacto que la evaluación aporta a los procesos de formación de los estudiantes mexicanos, pero que a partir de que en 2002 cuando se creó el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, (INEE), se mostró el reconocimiento de la importancia de la práctica de la evaluación como un elemento que garantice la calidad del servicio educativo.

A partir de esta fecha, y de la creación de este organismo, se tuvo claridad acerca de las tareas evaluativas que se conferían a cada ámbito del sistema educativo mexicano; desde el nivel más específico o “micro”, ubicado en las aulas de clase, hasta la mayor instancia regulatoria del país, donde se gestan las políticas nacionales de calidad y sus formas de evaluarla.

En la tabla 1 se muestra la esquematización que estos dos autores concentran respecto de las tareas de evaluación en el sistema completo de educación:

Tabla 1.

Organización de tareas de evaluación en el sistema educativo.

Niveles de evaluación, tipos y niveles educativos, instancias	Elementos del Sistema Educativo		
	Insumos; Indicadores	Productos; Aprendizaje	Procesos Pedagógicos y organizacionales
Micro EBO: director y maestros de una escuela de educación básica. EPO: autoridades académicas, dependencia o programa.	Generan Información. Usan resultados.	Evaluación primaria del aprendizaje de alumnos	Hacen autoevaluación de la escuela, de la dependencia o del programa.
Meso EBO: Supervisores de zona escolar. EPO: Instituciones de ed. Media superior o superior	Integran información. Generan información Usan resultados.	Supervisión de prácticas de evaluación primaria. Certificación de alumnos.	Evaluación externa de primer nivel; supervisión. Autoevaluaciones institucionales
Macro EBO: áreas estatales evaluación. EPO: COEPES, COPEMS.	Integran información, usan resultados, hacen indicadores propios.	Certificación de alumnos. Análisis de evaluaciones nacionales, estatales. Supervisión de IES.	Evaluación externa de segundo nivel. Evaluación externa de primer nivel.
Mega EBO: SEP (DGE, DGPP), INEE EPO: CENEVAL, CIEES, COPAES, Organismos acreditadores.	Diseña y mantiene sistema nacional de indicadores. Análisis nacionales.	Diseño de instrumentos. Evaluaciones nacionales.	Diseñan metodologías, capacitan a usuarios otros niveles. Evaluación externa de segundo nivel; diseño de metodologías, capacitación.

Nota: EBO: Educación Básica Obligatoria; EPO: Educación Post-Obligatoria.

Fuente: Horbath y Gracia (2014),

A pesar de que se tiene bien definidas las tareas y deberes de evaluación en cada nivel de educación, su ejecución aún no logra alcanzar los niveles deseables, ya que se han registrado evidencias de que en México, la competencia evaluadora no se ha consolidado en las aulas como un elemento sustancial de la práctica docente; la evidencia muestra que el acto docente se concentra en la enseñanza pero no precisamente en asegurar el aprendizaje con tal enseñanza (Saint-Onge, 2000).

Un caso que mostró condiciones para sugerir lo anterior se encuentra en la evaluación de aprendizajes que realizó en 2001 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a sus 31 países miembros, entre los cuales estaba México, a través del Programa Internacional para el Seguimiento de los Conocimientos de los Alumnos (PISA).

En esta prueba México obtuvo penúltimo lugar en Ciencia, Matemáticas y Comprensión de Lectura. Al respecto Landeros (2008) señaló que parte de estos resultados se deben a que en el país se carece de una cultura de evaluación apropiada, que cumpla con los parámetros para establecer la credibilidad de la información que se obtiene de los instrumentos de evaluación aplicados a los alumnos y maestros, aquéllas que se han realizado hasta la fecha están lejos de reflejar la situación real que prevalece en las aulas.

Esta situación afecta indiscutiblemente la calidad educativa. Sobre esto, Mota (2001) señala que el interés de las políticas educativas debe dirigirse a la calidad, y no a la cobertura, que fue el interés prioritario durante mucho tiempo; así cuando antes se buscó que todos los mexicanos tuvieran acceso a la educación, la aspiración actual es que tal servicio educativo sea de calidad. Para que esto suceda, es indispensable –se ha dicho- que se mejoren las prácticas evaluativas, que se ha encontrado, aún se desarrollan de manera inadecuada en México.

La reprobación es el pobre resultado de una inadecuada evaluación aplicada al alumno ello indica que: “El problema de la evaluación, en muchos casos la reprobación se convierte en causa de la deserción, pero la reprobación es consecuencia de un problema más a fondo”, la inapropiada interpretación de enfoques y principios evaluatorios, de los aprendizajes es un problema serio.

Se mencionan incongruencias o contradicciones entre el propio discurso curricular con las cuestiones prácticas, más bien la diferencia empieza en el campo conceptual y la postura que asume el docente en su práctica, muchas ocasiones se torna pragmático y evalúa como un acto desligado de su quehacer, simplemente de modo inadecuado, y reduccionista haciendo caso omiso de las sugerencias teóricas o los principios que subyacen bajo el currículum o la psicología del niño. Por ello se ha dicho que: “La carencia de bases más o menos precisas que actúen como normas establecidas para la mayoría de los educadores ha determinado la pérdida

de confiabilidad de las notas escolares” y con ello se reconoce la existencia del problema de valoración de logros (Lafourcade, 1984: 216).

El docente no diferencia entre la evaluación de procesos y productos, debido a su quehacer tan práctico y la poca importancia que otorga a esta actividad que realiza en ocasiones mecánica, desprovista de una conceptualización formativa.

El docente tipifica al alumno de acuerdo a su propio criterio cargado de ideología a la cual pertenece de ello depende que tanto el niño se aproxime o asemeje a lo que el maestro cree es un modelo de alumno; por ejemplo el más arreglado, el más limpio, si estos llenan el requisito que ha ideado, están en condiciones de una valoración elevada, no así quien se aleje del ideal de alumno que pretende lograr el maestro en el aula, más que la calidad o cantidad de lo que aprenda, aquí no se requiere que el docente sepa de evaluación únicamente que se le indique a quien va a evaluar para que emita su juicio irrevocable sobre conocimiento que posee el niño.

El docente no emplea instrumentos para emitir el juicio, no se apoya en procedimientos serios, más bien en meras situaciones que le impactan o le impresionan y tienen relación con el ideal de alumno que pretende alcanzar. Recordemos que “la calificación no debe ser un número mágico que surge solo del criterio de profesor, es el resultado de un proceso que el alumno ha vivido y debe basarse en información confiable y válida sobre el desempeño” del propio niño en su trayecto escolar (Arvizo, 1996).

En donde la evaluación es únicamente utilizada como medición; en el mismo sentido se consideró en un tiempo que era una alternativa para solucionar el problema de falta de confiabilidad y objetividad en evaluación; es algo muy serio otorgar una calificación de un modo inadecuado, basado en la tendencia positivista y la psicología experimental, con la aplicación de un método riguroso para hacer las apreciaciones de lo que un alumno aprende de manera “más rigurosa” en esta postura se mide, para poder asignar un número a las características del proceso principal de la educación (el aprendizaje) del alumno, “la prueba objetiva que se aplica es un determinado periodo del curso, es poco confiable y funcional... es un elemento aislado del proceso enseñanza-aprendizaje” (Pérez y Sánchez, 1984)) en cuanto a tiempo y el uso de un examen como único instrumento con un alto valor.

1.2. Planteamiento del Problema

Esta problemática nacional se ha visto replicada en las aulas en las que el investigador de este proyecto tuvo la oportunidad de observar; desde su formación como licenciado en educación primaria, con ocho años de experiencia en escuelas primarias generales, en donde ha recorrido varios municipios del estado de Yucatán, y que en el tiempo de realización del estudio se encontraba laborando en una escuela primaria general de organización multigrado en una zona rural, y que tuvo como tarea formativa la visita a diversas aulas tanto como observador, como “ayudante” y como practicante de docencia; desde esas experiencias se percibió que los docentes se concentraban en la atención de los temas del currículo, pero solían minimizar la importancia de la evaluación, que dejaban relegada a una actividad orientada a la calificación, es decir, con fines de acreditación.

Esto se siguió observando en la etapa profesional: las diversas y numerosas tareas que le son asignadas al docente le obligan en parte, a realizar varias de ellas sin la concentración que merecen: una de estas actividades relegadas era la evaluación, es decir, el aspecto administrativo se hace presente de forma amplia por lo que le quita tiempo a la programación escolar del docente en el aula de clase.

Posteriormente, cuando tuvo la oportunidad de ocupar una función directiva en un Centro de Maestros, pudiendo administrar entre otras actividades, la capacitación y formación continua para actualizar a los docentes de una región, también se tuvo evidencia asistemática sobre las insuficiencias teóricas y prácticas de los docentes respecto de la evaluación.

A partir de esta experiencia recurrente que se decidió abordar esta problemática y desarrollar un proyecto de investigación para obtener información válida acerca de ella, teniendo como finalidad repercutir en el conocimiento y la aplicación de una buena evaluación educativa en el aula de clases para tener una mejora continua en el aprendizaje de los alumnos.

Así, en un acercamiento preliminar a esta situación, realizado con el fin de corroborar la expresión de este problema, se desarrolló un grupo de enfoque en el propio centro de trabajo. Mediante charlas, preguntas y ya más a fondo con entrevistas, cuestionarios y guías de observación que se llevaron de dos a tres veces por semana.

De esta actividad se corroboró que el tema de la evaluación era una cuestión desatendida y tergiversada, de la cual los docentes reconocían no tener un dominio pertinente, e incluso reconociendo que su ejercicio les ofrecía complejidad.

En general, a la evaluación le atribuían funciones diferentes a las formativas, que deberían caracterizarle.

También se conoció que las formas y herramientas de evaluación de las que disponían eran limitadas, y que eran usadas recurrentemente sin análisis o reflexión de la pertinencia de ello, y sobre todo, que su concepción evaluativa era eminentemente cuantitativa. Incluso le adjudicaban a esta actividad la causa de dificultades adversas, como por ejemplo, disgustos y quejas recibidos de los padres de familia, cuando éstos realizaban comparaciones entre las formas de evaluar a sus hijos por parte de los diferentes maestros, sobre todo ante casos de reprobación, lo que –a su decir- justificaba su desestimación por el esfuerzo implicado en evaluar.

Se busca formar personas acordes a la realidad, de lo contrario se estaría viviendo una utopía, la educación prepara bajo ciertos paradigmas, eso es irrevocable para una sociedad existente bajo un modelo de producción determinado, y la única institución que cumple con esta función es la escuela, con la concretización de las acciones, plasmadas en el currículum escolar mientras algunos idealistas buscan el alumno modelo ó ejemplar, como un hombre de nueva estirpe. Por otra parte, el docente es quien decide qué contenido, bajo qué tipo de evaluación y qué estrategias didácticas emplear, de tal modo que no podemos hacer referencia del currículum escolar sin pensar en sus principales actores “docente – alumno”.

Existe distorsión en cuanto a la interpretación del discurso curricular por parte del docente, que evidencia en su aplicación como se indicó en líneas anteriores por cuestión de formación y concepción filosófica “esto se infiere, por ejemplo, en la insuficiencia profesional docente para la interpretación, adaptación y aplicación de planes, programas y nuevos métodos” (Abugaber, 1988) de manera concreta implicando como consecuencia una mala aplicación de los enfoques y formas de desarrollar estos procesos escolarmente cuando el docente hace sus intervenciones pedagógicas.

Toda actividad escolar es organizada didácticamente por ello se dice que “el currículum es el medio principal para adquirir, transmitir, acrecentar y evaluar la cultura“(SEP, 1978: 97).

Es el documento donde se concretizan las políticas educativas de cobertura nacional particularmente de educación primaria, la evaluación como proceso educativo es un aspecto contemplado en el documento, y se reviste de gran importancia paralelamente a otros procesos que realiza el docente en el salón de clases.

La función del docente no es conocer quién es el mejor o el peor en un grupo, sino lograr que todos los alumnos alcancen el objetivo propuesto, la evaluación no debe ser un acto selectivo, sin embargo, la evaluación por criterios tiene una tendencia rígida pero es dotada de cierta dosis de justicia que permeada con el discurso da forma a este sistema de interpretación evaluatoria.

La evaluación del aprendizaje de manera muy general, es un proceso que se desarrolla en la práctica áulica; para conocer el estado cognoscitivo del alumno respecto a los contenidos que marca el currículum escolar, es decir, lo que debe saber el estudiante.

Este ejercicio profundo, a su vez, podrá servir de punto de partida concreto para establecer compromisos de mejora, a través de la actualización profesional, de los aspectos específicos de su formación y ejercicio profesional que mostrasen áreas de oportunidad, así como tomar conciencia de sus fortalezas, para preservarlas y sistematizarlas.

De tal modo que se reconoce como fenómeno de estudio la concepción que tiene el docente acerca de la evaluación de los aprendizajes, de tal modo que de acuerdo con la mirada docente es la forma en que se desarrollará el currículum escolar. No atender esta situación representaba el riesgo de que el proceso formativo desarrollado en las escuelas involucradas en el estudio, prosiguiera efectuándose sin una necesaria revisión de su pertinencia, con lo que el servicio docente ofrecido a los alumnos se redujera a un proceso de enseñanza o instrucción, sin certeza de que ello produjera aprendizajes significativos, que son en realidad la meta de lo primero, es decir, del acto de enseñar. Es así que una actividad que no se evalúa, carece de certeza sobre su pertinencia, y dificulta intervenir en forma oportuna para mejorar sus procesos deficientes y sostener los efectivos (OCDE, 2010).

1.3. Pregunta de Investigación

A partir de lo antes expuesto se planteó como pregunta de investigación la siguiente interrogante:

¿Cómo conciben un grupo de docentes de educación primaria, la evaluación de los aprendizajes como elemento para la mejora continua en la escuela primaria?

1.4. Objetivo

Conforme a esta pregunta, se planteó como objetivo:

Conocer las concepciones de un grupo de docentes de educación primaria, con respecto a la evaluación de los aprendizajes como elemento para la mejora continua en la escuela primaria

1.5. Justificación

Desarrollar este proyecto cobró importancia por cuanto se reconoce que la evaluación es una tarea y estrategia fundamental para el desarrollo de los fines educativos en el aula (Airasian, 2002; Díaz Barriga & Hernández, 2010).

La importancia de este trabajo radica en términos metodológicos, que permite entender la situación de dos escuelas ubicadas en un mismo contexto, pero con características diferentes. Se aborda el tema de la evaluación docente no desde un dato estadístico, sino desde la cotidianidad de lo que se observó y recupero a partir del sentido que cada docente, padre de familia y estudiante expresó. En este aspecto, se reconoce el empleo de la metodología cualitativa para abordar un tema que muchas veces se presenta con datos numéricos.

En más de una ocasión han experimentado dudas al asentar las calificaciones en las boletas Estas son decisiones difíciles sobre todo en el grupo de multigrado de las comunidades rurales. En este momento se percatan de que el simple recuento de las respuestas correctas o incorrectas de los EXAMENES no son suficientes para expresar la complejidad de los procesos de aprendizaje, ni para discriminar el esfuerzo intelectual que representa para cada alumno arribar a un mismo nivel de dominio” de los contenidos programáticos (Del Valle, 1999: 9).

Así mismo, como docente – director el documento aporta elementos para autoevaluarse en la práctica docente, de tal modo, que se reconoce la parte afectiva que involucra el proceso de evaluación. En consistencia, a partir de conocer a profundidad las concepciones que los docentes poseen sobre esta fundamental actividad, se pretendió alcanzar un reconocimiento reflexivo de la pertinencia o adecuación de sus nociones personales respecto de las nociones profesionales que los enfoques educativos actuales proponen; consecuentemente, los docentes participantes en el estudio podrían reconocer también si su práctica profesional era acorde a sus nociones mentales, es decir, reconocer la coincidencia entre su discurso y su acto.

Las habilidades profesionales son el resultado de un proceso durante el cual el docente se apropia de conocimientos, esquemas de acción y un repertorio de conductas y rutinas. Los conocimientos son representaciones individuales o sociales, que el docente ha adquirido a través de experiencias vividas en la escuela o durante su vida laboral y cotidiana, estos regularmente están presentes y se actualizan en el momento en el que el profesor lleva a cabo un acercamiento con otras representaciones teóricas o en el momento de su acción pedagógica.

El Plan Nacional de Desarrollo (2012-2018) propone la superación del proceso Enseñanza-Aprendizaje mediante el mejoramiento continuo de los contenidos, métodos y materiales educativos, para ello se realizan revisiones con el objeto de reforzarlos y mejorarlos continuamente para evitar acciones incongruentes en la práctica escolar, como indica el ámbito sectorial educativo.

“Los programas se les entiende en esta perspectiva como eslabones fundamentales de todo el engranaje que es el plan, son así mismo propuestas de aprendizajes mínimos que el estudiante debe alcanzar en un determinado tiempo, pero de ninguna manera se consideran exhaustivos y menos aún proposiciones acabadas, más bien trata de una herramienta de trabajo del profesor cuyo carácter es inductivo, flexible y dinámico” (Moran y Porfirio, 1987:261).

De acuerdo con lo anterior, una de las aportaciones del trabajo es que se efectuó en dos comisarías en donde se ubica población indígena, lo cual nos permite reconocer el respeto a esa diversidad cultural. En el contexto yucateco, no se reportan estudios acerca del tema de la evaluación de los aprendizajes en este tipo de población, siendo así una de las principales aportaciones del documento.

Desde el punto de vista práctico han cambiado las interpretaciones de la evaluación, partiendo del concepto de aprendizaje como elemento central que sirve de partida y tónica, por el hecho de que las teorías que han servido de apoyo, también han cambiado, se aclara no todas las concepciones están superadas.

La evaluación como comprobación de congruencia entre logros y los objetivos propuestos. Se basa en los objetivos terminales logrados, se evalúan conocimientos y destrezas logradas, “su propósito fundamental...sondear cuales son los conocimientos que el niño posee con respecto a los contenidos programáticos propuestos” (Guerra y Mará, 1990)). Bloom; toma otra orientación, refiriéndose al “dominio” del aprendizaje para realizar una retroalimentación, concepto que maneja a lo largo de su discurso sobre el tema, para implementar correcciones al interior de la práctica docente, partiendo del aula y los logros del alumno, alcanzados al momento de la aplicación del instrumento único para evaluar, solo con más énfasis en la estructura de dicho indagatorio, además que existen tiempos marcados para la aplicación de la prueba pedagógica (Bimestral) .

La importancia de establecer ese vínculo entre la teoría y la práctica, durante el proceso de formación, radica en que el docente aprende durante el desarrollo de su práctica profesional, debido a que al enfrentarse a una circunstancia, él implementa una estrategia para darle solución, basándose en sus habilidades que posee, si los resultados no son los deseados, reflexiona sobre lo acontecido y experimenta una nueva acción para resolver el problema, si los resultados son positivos, memoriza su acción con la finalidad de aplicarla o adecuarla en otra situación semejante.

Otro aspecto trascendente del proceso de formación continua es la socialización y contrastación de sus diferentes habilidades profesionales con otros docentes, esto lo pone en contacto con otros conocimientos que de otra forma difícilmente podría encontrar en otro lado y algo muy importante es que el aprendizaje durante la acción otorga al docente un papel activo, lo que le permitirá actuar sobre las diferentes problemáticas que surjan durante el desempeño de su práctica docente, modificarlas y experimentar nuevas estrategias, por lo que se puede afirmar que a través de la práctica se genera y al mismo tiempo se valida una nueva habilidad.

1.6. Utilidad del trabajo para el campo profesional

Los procesos desarrollados e implicados en este trabajo ofrecieron una amplia gama de experiencias enriquecedoras para el perfil profesional del investigador.

El contacto cercano con los involucrados; colegas, padres de familia y alumnos, ofreció una comprensión profunda sobre sus percepciones acerca de su participación en un proceso común: la evaluación educativa. A partir de ello, se pudo tener un cuerpo de información que pudo contrastarse con las propias nociones y formar nuevos aprendizajes acerca del valor del ejercicio profesional, ya que se tuvo reconocimiento de que cada elemento de una comunidad posee intereses y características diferentes que obedecen a una historia compleja que debe tenerse en cuenta antes de planear cualquier intervención que involucre a estos sujetos.

Contactar a docentes y alumnos de diferentes grados escolares y de escuelas diferentes, ofreció corroborar esta diversidad, ya que perteneciendo a contextos y condiciones similares, cada uno es fundamentalmente diferente y presenta entonces, diferentes necesidades, expectativas, experiencias, etc.

En donde se va a investigar sobre la práctica de la evaluación que realizan estos docentes de escuelas primarias regulares en zonas rurales, con sus características muy propias y las interpretaciones particulares de estos sujetos sobre los procesos escolares, esto para conocer detalles específicos de la evaluación y estar en posibilidades de cambiar las concepciones de estos docentes si obstaculiza el desarrollo escolar y en ocasiones provoca la reprobación y bajas notas en los alumnos.

Esto se llevará a cabo a través de una exploración de la práctica docente mediante el cuestionario, la entrevista, y una guía de información para después analizar la información obtenida ambas escuelas, realizando una exploración en literatura teórica sobre evaluación de los aprendizajes del alumno, tanto en enfoques como en documentos normativos que emite la Secretaria de Educación Pública, así como también en fuentes bibliográficas, teóricas en evaluación además de campo, con docentes de dos escuelas que están frente a grupo, directivos y padres de familia. Implementando el cuestionario, la entrevista, y una guía de información como instrumentos en base a un proyecto definido de trabajo, con un programa para seguir tiempos y plantear acciones pertinentes.

Así mismo, el desarrollo de este trabajo contribuyó al mejoramiento de la habilidad de lectura, interpretación de información, así como la expresión por escrito de las ideas, ya que se realizó indagación y revisión de bibliografía con respecto al registro, la redacción y el análisis de la información, desarrollando así la habilidad investigadora.

También permitió ejercitar las competencias en investigación, que más adelante podrá ser de gran ayuda en un trabajo futuro, pues se podrá utilizar para darle solución a problemas que se vayan presentando referente a la evaluación y a la práctica docente.

De igual manera en lo personal se buscó adquirir más experiencias y conocer mejores estrategias para que se puedan aplicar en casos similares al tener la oportunidad de estar como docente activo y brindar a los niños bases firmes en su vida social.

Los cambios científicos y tecnológicos han generado grandes transformaciones en todos los ámbitos de la vida humana, ante estas circunstancias, la educación no debe quedar al margen, lo que exige un continuo replanteamiento de la función de la escuela, de los procesos de enseñanza aprendizaje, de los objetivos a lograr, de los contenidos, las metodologías y las actitudes de los protagonistas de esta actividad, con la finalidad de proporcionar al individuo una formación acorde a las necesidades del contexto donde se desarrolla y de esta manera hacer posible una interacción basada en la igualdad, la justicia, la solidaridad y la libertad (Reyzalba y Saenz, s.f.).

En este contexto la formación continua del docente en servicio debe ser considerada como una prioridad, como una necesidad para lograr una profesionalización del docente, concebida esta como la posibilidad de desarrollar su práctica basada en la racionalidad, la autonomía y a partir de ello hacer posible una transformación cualitativa de los procesos educativos.

Un profesional de la educación se define como un individuo dotado de habilidades profesionales, entendiéndose estas como el conjunto de conocimientos, saberes, habilidades y actitudes, de origen cognitivo, afectivo y práctico; todas estas, necesarias para el desempeño de sus quehaceres como docente. Las habilidades profesionales pueden ser de orden técnico y didáctico, en cuanto hacen referencia al manejo y preparación de contenidos; así como de orden relacional, pedagógico y social, aludiendo esto último a los distintos tipos de interacciones que se dan en las aulas. Es importante señalar que dichas habilidades deben tener

como base el conocimiento científico, esto sólo se puede lograr a través de un continuo acercamiento a los diferentes enfoques teóricos, lo que permitirá una reflexión y replanteamiento constante de su práctica docente (Paquay, 2005).

Entre los conocimientos teóricos se pueden distinguir: los de las disciplinas, los cuales deben presentarse en forma didáctica para hacer posible la apropiación por parte de los alumnos. Otros son los pedagógicos y los didácticos, conectados estos con las diferentes disciplinas que se relacionan con la educación.

Los saberes prácticos hacen referencia a la experiencia acumulada por el docente durante el desarrollo de su labor, entre los que se destacan las diferentes ideas que este tiene acerca de su práctica, y las diferentes formas de actuar en una determinada circunstancia.

Estos conocimientos también se pueden clasificar como “el saber en uso”, término que se utiliza para denominar a la vinculación de ambos conocimientos, los teóricos y los prácticos.

Lo trascendente de esto es que el docente, a partir de un proceso de reflexión sobre su práctica profesional, y un acercamiento a referentes teóricos, se podrá apropiarse de diferentes habilidades profesionales para diseñar estrategias pertinentes que le permitan actuar eficazmente en una circunstancia específica de su ámbito laboral.

Los distintos tipos de conocimientos citados en los párrafos anteriores, implican que el profesional de la educación adopte una actitud reflexiva a partir de los diferentes actos de su práctica, con la finalidad de dar solución a las diversas problemáticas e innovar estrategias que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que nos lleva a concebir al docente como a un profesional que desarrolla su actividad pedagógica en una constante interacción entre práctica-teoría-práctica.

Un docente es profesional cuando concentra su acción en la resolución de las diferentes problemáticas a las que se enfrenta durante su práctica; es autónomo cuando es capaz de trabajar en equipo con otros docentes, con otros centros y se organiza para gestionar su formación permanente. Por lo tanto a través de un proceso de formación continua el docente podrá apropiarse de ese conjunto de habilidades profesionales.

Es necesario que el proceso de profesionalización esté estrechamente vinculado con el desarrollo de su práctica, que a partir de ella el docente confronte y cuestione sus habilidades,

con la finalidad de modificarlas. A partir de la formación el docente organiza interacciones con su entorno para favorecer la modificación de sus distintos saberes y al mismo tiempo poner a prueba otros nuevos esquemas.

Durante el proceso de formación para acceder a la profesionalización del docente, los conocimientos previos, es decir los esquemas de acción, las representaciones y teorías, así como su repertorio de conductas, que el maestro posee, desempeñan un papel muy importante, porque al tomar en cuenta estos saberes se abre la posibilidad de ponerlos a prueba, de cuestionarlos, de modificarlos y además de vincularlos con su práctica. Por lo tanto a partir de una formación continua el docente establecerá de forma sistemática una interacción, la cual favorecerá la modificación de sus esquemas previos, además de poner a prueba los nuevos esquemas adquiridos.

Por último es necesario señalar que a partir de la adquisición de nuevas habilidades evaluativas, el docente desarrollará una visión diferente para llevar a cabo la reflexión sobre su quehacer profesional, para tener un mejor acercamiento a nuevos conocimientos teóricos y para desarrollar su práctica docente con mejores elementos teórico pedagógicos. Hablando de investigación educativa es una actividad que implica indagación, sobre dificultades que no se han resuelto con tratamientos corrientes en la práctica cotidiana de docente, de ahí que el planteamiento del problema se hace bajo interrogantes generales ¿Qué?, ¿Dónde?, ¿Cómo?, ¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿Con qué?, ¿Cuándo?, esto se realiza con la idea de ahondar el estudio sobre el problema que se ha seleccionado, en este caso relacionado; con la evaluación de los aprendizajes.

Se hace énfasis en que “la mejor forma de plantearse un problema, es la forma más simple, elaborar una pregunta, estas recomendaciones las hace también los miembros de la academia de ciencias tanto de cuba como la URSS, ya que hasta el momento se carece de mejores formas de presentar el problema de investigación” (Rojas, 1996:55). Dicha pregunta requiere una respuesta que se constituya en una solución, en este sentido diremos que la pregunta es una premisa que implica el problema, mientras la respuesta a la incógnita es la solución al problema, o alternativa.

Para ello se desarrollan cuatro pasos, que ayudan en el abordaje del primer capítulo, de manera que llega a una interrogación, que se va delimitando del universo de la problemática

estudiada y que obstaculiza el proceso educativo en forma general y de manera específica en la promoción del alumno y su vínculo con la evaluación real de aprendizaje al existir reprobación y bajas notas escolares en los educandos.

Por lo anterior, se concluye que la evaluación e investigación son actividades similares, ya que implican procesos indagatorios en ambos casos, y son objeto de estudio los procesos que desarrollan los individuos, específicamente los alumnos en cuanto a logros intelectuales alcanzados o desempeño escolar, siguiendo esta línea.

La evaluación es en todo tiempo de índole formativa ya que es permanente, está vinculada con el desarrollo del programa de curso, en el contexto determinado de cada escuela; esta evaluación formativa se incorporó para la mejora y optimización del programa.

De tal modo que el docente pueda tomar decisiones pertinentes para la formación de estudiantes.

1.7. Contexto Comunitario

La investigación de campo se efectuó en dos escuelas primarias multigrado, localizadas en las comisarías de Canek y San Marcos, ambas pertenecientes a la ciudad de Tekax, Yucatán.

De acuerdo con los datos registrados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI, la localidad de Canek cuenta con 308 habitantes y presenta un nivel económico bajo, por cuanto su población se dedica principalmente a actividades del campo, y el resto de la población, a actividades de comercio principalmente informal y al préstamo de servicios diversificados (INEGI, 2010).

En cuanto a la escolaridad de la población, el porcentaje de analfabetismo entre los adultos es del 20.78% (12.5% en los hombres y 8.28% en las mujeres) y el grado de escolaridad promedio en la población adulta es de tercer grado de primaria en los hombres y de segundo para las mujeres, en donde su lengua materna es la que predomina, la lengua Maya.

La comunidad cuenta con dos escuelas públicas: la primera es la escuela “Francisco Villa” de nivel preescolar y de tipo indígena, que opera en turno matutino.

De igual manera cuenta con una escuela primaria general, que también opera en el turno matutino.

Por su parte, la comunidad de San Marcos, según informan los datos de la misma fuente oficial referida, cuenta 156 habitantes: 78 hombres y 78 mujeres, de los cuales, el 92.31% de los adultos habla la lengua indígena maya.

El porcentaje de analfabetismo entre los adultos es del 25% (17.95% en los hombres y 7.05% en las mujeres) y el grado de escolaridad es de 3.22 (1.83 en hombres y 1.39 en mujeres).

En cuanto a servicios educativos, en la población se encuentra la escuela preescolar pública indígena “Paepi” y la escuela primaria general de turno matutino.

Esta comunidad compara sus características socioeconómicas a las de Canek, ya que por sus dimensiones, no se generan mayores oportunidades de desarrollo económico diferentes a la que ofrece el cultivo de campo por métodos de temporal y cultivo de traspatio, y en las temporadas en las que esta actividad es infructuosa, los adultos y jóvenes se emplean como obreros ocasionales en las comunidades cercanas de mayor tamaño, como la ciudad de Tekax, y otros tantos, en otros lugares como la ciudad de Mérida; una parte importante de ambas comunidades también busca trabajo en otros estados, principalmente en Quintana Roo, pero no se instalan definitivamente ahí, pues demuestran apego a su comunidad.

1.8. Contexto Escolar

El estudio se realizó en dos escuelas de educación primaria del medio rural; una tridocente y una unitaria, ubicadas en las comunidades Canek y San Marcos, de la ciudad de Tekax, Yucatán, mismas que han sido brevemente caracterizadas en el apartado “Contexto comunitario”.

El problema del proceso de evaluación que desarrollan los docentes en los aprendizajes de los alumnos, como parte del quehacer cotidiano que trae otros problemas como la reprobación y bajas notas del alumno, se presentan algunos elementos del contexto que influyen de alguna manera en la problemática y que guardan relación con esta de algún modo.

Esta es una concepción diferente y parte de la premisa de que la evaluación no debe hacer al alumno tributario exclusivo de los logros o fracasos del aprendizaje, dadas las formas de desarrollarse, desde el punto de vista sistémico. Al respecto puede decirse que “la escuela

en el medio rural tiene los más altos índices de reprobación y abandono escolar, que se estima muy por encima de la media en zonas urbanas” (Fierro, 1991).

En cuanto a la organización y estructura estas escuelas son de tipo incompletas y se denominan de multigrado, “Esto es un primer factor la existencia de las escuelas unitarias e incompletas” en atención escolar (COPLAMAR, 1988), se trabaja en turno matutino regularmente, los profesores trabajan simultáneamente con varios grados en turno matutino o discontinuo, estas escuelas desarrollan actividades de tipo cívico los lunes y días festivos respectivamente, con el apoyo de; reseñas históricas y honores a la bandera como actividad central, como señala el calendario escolar, y contenidos programáticos, para exaltar los valores, patrióticos y recordar los héroes nacionales, también se realizan periódicos murales, otro aspecto de relevancia ya que la educación se basa en los valores como principio fundamental.

Sobre estos centros escolares, destaca su condición de ser escuelas multigrado, es decir, escuelas que no cuentan con una organización completa; ésta a su vez, implica contar con al menos un docente por cada uno de los seis grados escolares que abarca la educación primaria, y contar con un encargado dedicado en forma exclusiva a las funciones de director.

Así, en una escuela multigrado, toda la carga de funciones docentes y administrativas, y en ocasiones, también de servicios auxiliares, recae en docentes que imparten clases a alumnos que corresponden a más de un grado escolar. De acuerdo a lo anterior, las escuelas multigrado pueden tomar la estructura bidocente, si dos profesores se ocupan cada uno de tres grados escolares, por lo general, o tridocente, si tres profesores se encargan cada uno de dos grados escolares. Como se puede esperar, existen otras formas de organización que responden a las necesidades específicas de cada centro escolar, en función, principalmente, del número de alumnos integrantes de cada grado escolar; así, en una escuela bidocente, por ejemplo, un profesor puede ocuparse de cuatro grupos y el segundo profesor, únicamente de dos, si así se distribuye equitativamente el número de alumnos por atender.

De particular complejidad, entre este tipo de escuelas, está la escuela unitaria, en donde un solo profesor imparte los seis grados escolares de la educación primaria, y además ejerce todas las responsabilidades administrativas que competen a la dirección (Vargas, 2003).

Durante el ciclo escolar, en estas dos escuelas laboraron cuatro profesores, los cuales podían desempeñar funciones directivas al tiempo de impartir clases, debido al tipo multigrado de sus centros de trabajo.

En la práctica del docente es notable observar que la enseñanza se centra más en la metodología, donde el concepto de aprendizaje receptivo está presente, por consiguiente se habla de un aprendizaje significativo, el método empleado es deductivo, esta metodología tiene ventajas e inconvenientes, una de ellas es que se facilita el trabajo con alumnos mayores de 4º, 5º y 6º grado, una desventaja es que se abusa en gran medida del cuestionamiento y con ello se ve hacia donde repunta el tipo de evaluación que se aplicara al alumno, consecuentemente es la prueba objetiva con sus planteamientos rígidos que la caracterizan, además se abusa de este instrumento de evaluación se puede decir que es el único.

Tomando en cuenta las características culturales, sociales, económicas de los alumnos así como también el contexto escolar, que implico holísticamente el aula, fuera de ella, el espacio escolar, los alrededores y sobre todo la parte importante que es la comunidad en donde se encuentra inmersa las escuelas primarias es importante tener en cuenta las características de los alumnos como se ha mencionado anteriormente los alumnos no llegan en cero o en blanco a la escuela es por eso que el docente debe tener en si un conocimiento de diversas opciones que puede desarrollar en el aula para motivar y poder conseguir un buen aprendizaje en la escuela, de esto se presentan algunas modelos de enseñanza para poder implementar.

Modelo de enseñanza receptivo.

El exponente principal de este modelo fue: David Paul Ausubel, nos remite a sus inicios (1965-1977). Aun predomina esta tendencia que tiene sus consecuencias relativas en la práctica docente, como se expondrá brevemente en las líneas siguientes, en relación al modelo.

Elementos descriptivos del modelo.

Esta tesis expone que los niños aprenden mejor por medio de la recepción de información proporcionada de manera verbalizada de parte del docente hacia el grupo de alumnos escolarizados. En este modelo se emplea el método de enseñanza por medio de la exposición verbal como técnica, que va de lo general a lo específico, partiendo de una fórmula

deductiva de lo abstracto a lo concreto, de la fórmula al problema por resolver, los problemas se tiene que ajustar inclusive a un formulario dado.

Modelo de enseñanza por descubrimiento.

Esta tendencia de la enseñanza tiene como eje central las acciones del alumno, otorga una importancia significativa a la participación, se centra en el descubrimiento que realiza de la información, el método que se emplea va de lo particular a lo general, se parte de cuestiones concretas para llegar a formulaciones generales, el alumno tiene la necesidad de manipular objetos para llegar a apropiarse del conocimiento, el docente da pistas al alumno, para que lo realice logrando así estimular el desarrollo de la intuición, además de alentar el pensamiento creativo que se manifiesta en la producción de textos, informes o resolución de problemas que realiza el alumno a simplemente manifestar sus ideas.

Este modelo de enseñanza empieza a dar un vuelco total al sistema de evaluación que el docente realiza de los aprendizajes del niño, ya que la creación y producciones son una muy buena oportunidad para evaluarlo, además de la resolución de problemas que ofrece oportunidades, de igual manera no puede cometerse el error de castigarlo cuando sigue otras alternativas diferentes (al tradicionalismo) y que son errores constructivos, que indican que está aprendiendo y efectúa aproximaciones al conocimiento, intentos válidos de construcción del conocimiento.

Entonces una vez analizado los modelos de enseñanza, es importante señalar que haciendo una analogía de términos nos aproximamos a la evaluación, y que esta debe ser caracterizada por su flexibilidad y sencillez, como se indicó en parte de este capítulo de evaluación, lo importante no es aprobar sino mejorar la enseñanza incluso en ese mismo sentido dar oportunidad de que el alumno emita su juicio sobre la evaluación propia y de sus compañeros.

Teniendo como eje central las acciones del alumno, otorga una importancia significativa a la participación, se centra en el descubrimiento que realiza de la información, el método que se emplea va de lo particular a lo general, se parte de cuestiones concretas para llegar a formulaciones generales, el alumno tiene la necesidad de manipular objetos para llegar a apropiarse del conocimiento, el docente da pistas al alumno, para que lo realice logrando así

estimular el desarrollo de la intuición, además de alentar el pensamiento creativo que se manifiesta en la producción de textos, informes o resolución de problemas que realiza el alumno a simplemente manifestar sus ideas.

Así como también la nueva postura de enseñanza basado en el método de proyectos que se articulan con una forma de evaluación específica con la evaluación auténtica con la instrumentación de las carpetas, el portafolio y las rúbricas como trazos del proceso de evaluación, incluyendo el registro de las acciones ejecutadas por el alumno, en el registro de observación y la lista de cotejo anexa en las carpetas de evidencias de logros del alumno.

Con relación a los sujetos implicados, a continuación se señala a los profesores como sujetos – expertos de la investigación. En la tabla 2 se muestran algunos de sus datos generales:

Tabla 2.

Docentes participantes en la investigación

Personal y función	Edad	Formación Académica	Años de servicio
Docente 1. Director. A cargo de 1° y 2° grados.	44	L.E.P	19
Docente 2. Docente. A cargo de 3° y 4° grados.	30	L.E.P	7
Docente 3. Docente. A cargo de 5° y 6° grados.	37	L.E.P	14
Docente 4. Docente. A cargo de 1° a 6° grados.	41	L.E.P	11

Una de estas escuelas, a la que se identificará como la escuela “Uno”, tiene una población de 43 alumnos distribuidos en tres grupos: un grupo está integrado por alumnos de 1° y 2° grado haciendo un total de 12 niños, otro grupo está integrado por alumnos de 3° y 4° grado haciendo un total de 15 niños y el último grupo está integrado por alumnos de 5° y 6° haciendo un total de 16 niños.

En esta escuela laboran tres docentes, uno de los cuales se desempeña como director comisionado con grupo; también entre el personal se encuentra un auxiliar de intendencia y un docente de educación física.

Se labora en un turno matutino cubriendo el horario de 7 de la mañana a 12 del día, con un espacio de 30 minutos para el recreo de los alumnos.

La escuela se sitúa a las afueras de la comunidad, al frente tiene ubicado el campo deportivo del poblado, el cual es aprovechado para las actividades de educación física.

El edificio escolar está compuesto por tres aulas para impartir las clases y un aula adaptada como dirección; todas las edificaciones son de tipo Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE). Cuenta también una cancha de usos múltiples, y dos baños que no están en buenas condiciones.

Cada aula tiene mobiliario de mesas, sillas y sólo dos cuentan con pintarrones, cada una tiene un espacio en el que se encuentra instalada la biblioteca del Programa Nacional de Lectoescritura (PNLE), ventiladores insuficientes para la temporada de calor, la iluminación también es buena más no suficiente pues sólo cuentan con dos lámparas cada uno.

Entre los tres docentes se han distribuido las comisiones principales, las cuales se declaran que han desempeñado equitativamente sin problema alguno y de este modo se ha podido contribuir al funcionamiento de la escuela. Estas comisiones se asignaron al inicio del curso escolar en una reunión colegiada. A partir de ello, se elaboró de modo individual el Plan de Comisión, en el que se describieron las actividades a realizar a lo largo del ciclo escolar; a medio curso escolar se expusieron todas las actividades realizadas según lo establecido, evaluando las que se habían logrado y las que faltan por realizar.

La jornada laboral se inicia a las 7:00 a.m. con el programa de Activación Física en un tiempo aproximado de 10 a 15 minutos: Seguidamente cada docente pasa a su salón junto con sus alumnos para empezar las actividades planeadas tratando siempre de lograr aprendizajes significativos. A las 10:00 a.m. tiene lugar el recreo, un espacio en el que los alumnos comen, juegan y descansan concluyendo a las 10:30 el recreo, regresando a sus salones para continuar con la clases hasta las 12:00 p.m. que es cuando se retiran.

El director también desempeña la función de docente frente a grupo, realizando actividades diversas, entre las cuales destacan la de supervisar el correcto funcionamiento de

la escuela, la asistencia del personal de la escuela, la solución de problemas que se presenten o bien canalizarlos a las instancias correspondientes, buscando mantener siempre una relación armónica y un clima de solidaridad y tolerancia basado en el respeto mutuo, además de gestionar los apoyos que se requieran para satisfacer las necesidades que se presentan en la escuela.

Este profesor efectúa reuniones de padres de familia de forma general bimestral o según se considere dependiendo de los asuntos a tratar. El director o los docentes según sea el caso, son los encargados de informar a los padres de familia sobre los asuntos relacionados con el aprendizaje de sus hijos, la organización del aula y los acuerdos a los que se lleguen para beneficio de los alumnos.

La edad de los alumnos oscila entre los 6 y 13 años de edad. Los niños de 1° a 6° grados, la gran mayoría llegan solos a la escuela, una parte en compañía de sus amigos o hermanos, y una minoría son llevados por sus padres. A la hora de la salida generalmente los esperan para retornar a sus casas, quienes luego de tomar sus alimentos acudan a la milpa para ayudar en las labores correspondientes.

La segunda escuela involucrada en este estudio, a la cual se le denominó como escuela “Dos”, tiene una población de 18 alumnos distribuidos en seis grados escolares (de primero a sexto) congregados en un solo grupo. Estos alumnos son atendidos por un único docente, el cual también se desempeña como director comisionado, y ocasionalmente, también ejerce servicios de mantenimiento a los bienes muebles e inmuebles e instalaciones del centro escolar, pues no se cuenta con un auxiliar de intendencia.

Principalmente, en su función directiva, este profesor se ocupa de gestionar ante las autoridades correspondientes todos los apoyos que se requieran para satisfacer las necesidades que se presentan en la escuela, realizar la labor frente a grupo, así como realizar actividades y funciones propias de su cargo como director, supervisar el correcto funcionamiento de la escuela, la solución de problemas o bien canalizarlos a las instancias correspondientes, mantener una relación armónica y además llevar a cabo reuniones con los padres de familia de forma general bimestral o según se considere dependiendo de los asuntos a tratar, son entre otras las labores del director comisionado con grupo en una escuela unitaria.

En cuanto a la población de estudiantes, se encuentran niños y adolescentes ya que sus edades fluctúan entre los 6 y 13 años de edad. Los alumnos de 1^oa 6^o grados, acuden a la escuela solos en la mayoría de los casos, y en una minoría en compañía de sus padres. A la hora de salida generalmente los esperan para retornar a sus casas sus hermanos, primos, vecinos o algún otro familiar, quienes luego de tomar sus alimentos acuden a la milpa para colaborar en las labores correspondientes.

El tiempo escolar se trata de aprovechar pertinentemente: la jornada laboral se inicia a las 7:00 a.m., con un tiempo aproximado de 10 a 15 minutos de tolerancia en la entrada a las aulas. Seguidamente el docente pasa a su salón junto con sus alumnos para iniciar su labor educativa con las actividades planeadas siempre con el propósito de lograr los aprendizajes esperados. A las 10:00 a.m tiene lugar el receso, en donde los pequeños comen, juegan y descansan dando por terminado este receso a las 10:30 am., pasando a las aulas para continuar con sus actividades hasta las 12:00 p.m.

El edificio escolar está compuesto por dos aulas tipo Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE); una es destinada para la impartición de clases y cuenta con servicios básicos de ambientación, como ventiladores de techo y un aire acondicionado tipo *minisplit* para la temporada de calor. Un aula ha sido adaptada como dirección y también alberga la biblioteca escolar.

Se cuenta con dos baños, uno para mujeres y otro para varones, que están en buenas condiciones de funcionamiento.

El espacio abarcado por la escuela es bastante pedregoso y está abrigado por árboles frondosos de mediana altura (correspondiente al monte bajo), pues, como la primera escuela, está al pie de la cordillera conocida como *Pu'uc*, que se caracteriza por este tipo de vegetación silvestre y tipo de suelo. Fuera de las delimitaciones de la escuela, es decir, en espacio público, se encuentra una cancha de usos múltiples; dicha cancha es la que sirve para la práctica de actividades de educación física.

Uno de los elementos que influye en el proceso de evaluación es la organización multigrado de las escuelas, ya que el docente tiene que darse a la tarea de seleccionar contenidos que sean impartidos de manera transversal; sin embargo, se pudo reconocer que esto no es una tarea sencilla. En este aspecto, el docente atraviesa por la cuestión crítica de

abordar contenidos que el programa demanda, pero aunado a lo anterior, tomar en cuenta las diferencias individuales.

El tiempo, los trámites administrativos, la poca pertinencia de recursos didácticos dificultan la tarea docente al momento de tener que evaluar los aprendizajes. La situación se torna más compleja en una escuela, en donde el docente cumple una diversidad de roles: psicólogo, directivo, padre de familia, intendente, gestor ¿En qué momento el docente va reflexionar acerca de su proceso formativo para con estudiantes?.

En efecto “los dibujos, carteles y maquetas que elaboran los niños pueden ser un recurso o técnica muy útil para realizar la evaluación” ya que el grupo puede autoevaluarse y coevaluarse en su proceso de aprendizaje. De tal modo, que la evaluación no recae en pruebas o exámenes escritos.

Bajo la perspectiva de la diversidad, un elemento básico es la flexibilidad. De tal modo, que conceptualiza el alumno como elemento central, ésta se considera como un proceso de construcción que se da en el individuo de manera continua, formando nuevos esquemas y transformando los existentes, que han servido de asiento a otra forma más compleja de abstracción. Los niños en ocasiones no pueden, estos procesos son constructivos y formativos. Al ser evaluado aprende y repasa.

La diversidad implica formalizar fácilmente el conocimiento, al evaluar es preciso tener en cuenta las diferencias entre los niños, tanto en experiencia y conocimientos como en habilidades, lo que es más importante antes de aplicar una calificación reprobatoria es recordar que existen investigaciones acerca de los procesos de aprendizaje, que han demostrado que los niños no llegan a la escuela como hoja en blanco, sobre los cuales la escuela imprime los conocimientos cuentan con un paquete de información previa, ningún alumno llega cognoscitivamente en cero; ello equivaldría asignarle una calificación reprobatoria, y teóricamente esto es contradictorio por lo tanto el conocimiento que construye el niño tiene su origen en la instrumentación o manipulación concreta de los objetos y la interacción social que ejerce, no existe un solo niño, que no logre aprender un mínimo aprobatorio a excepción del no inscrito o el desertor escolar, y aun así aprende en el ámbito social, abundando en el comentario en el sentido cognoscitivo, en los primeros grados escolares porque uno es introductorio y el otro de reafirmación de contenidos escolares, las deficiencias que presenta

un alumno en los contenidos no implica que se deba reprobar, da pie a reorientar el trabajo con el mismo e instrumentar estrategias didácticas, porque el educando que no logra alcanzar los objetivos en el grado, lo hará en el siguiente ciclo escolar por consecuencia lógica.

Los niños aprenden con el profesor, y sus compañeros lo que evidencia en cierta medida que no es aceptable la reprobación del alumno, por no haber dado una respuesta a expectativa rígida del docente, no debe haber censura para el que no responda a la expectativa señalada la reprobación se constituye en eso. El aprendizaje puede ser concebido como un proceso caracterizado por saltos, retrocesos, avances, parálisis, afecciones, miedo y construcciones. Se caracteriza por ser dinámico, cambiante, cuando se habla de la espiral dialéctica del aprendizaje” que forma parte de una postura ampliada en cuanto a aprendizajes y los logros del educando (Díaz, 1984).

El docente debe tener presente que los alumnos no son iguales, que tienen emociones y problemas lingüísticos que aparecen en la confrontación competitiva, por lo tanto deben considerar formas adecuadas de evaluar el aprendizaje que eviten actitudes y enfoques reduccionistas, que causa un efecto irreversible en el alumno, la reprobación, al respecto se plantea que uno de los propósitos de la evaluación no es aprobar sino mejorar los procesos formativos (Heredia, 1987). En la práctica docente la evaluación no es un certamen sobre un tema, con un listado de respuestas emitidas, es un proceso escolar que debe tratarse de manera particular como tal.

Es por eso que en esos espacios es importante tomar en cuenta las características psicológicas del niño, sus posibilidades individuales, es un proceso dialéctico, la aplicación de principios teóricos adecuados es lo ideal, permite el proceso de evaluación de aprendizajes del educando claramente sin traslapar las acciones reales. En el enfoque cualitativo se parte de los intereses de los participantes, concibe cada situación de un modo muy particular no repetible, esta perspectiva cuenta las partes, pero no aisladas, se parte de situaciones globales no interesa el resultado únicamente, para en línea importa el hecho de saber lo bueno que pudiera ser un método de enseñanza que depende de conocer cómo se desarrollan procesos del pensamiento, como aprende el alumno.

El docente. “Debe tomar en cuenta la opinión de los niños no obstante que algunas no sean acertadas, pues esto permite confrontarlas, generando la discusión sobre el tema” da

pautas a la evaluación natural del niño. “Es conveniente señalar que la evaluación ampliada, no es propiamente un nuevo método, sino un conjunto de estrategias que se caracterizan por una ampliación de esquemas experimentales” incluyentes con tendencia a emplear una variedad de instrumentos y opciones de exploración en los saberes del educando.

Consecuentemente se entiende que, las técnicas e instrumentos en la evaluación ampliada de ninguna manera pueden vincularse con un método propiamente dicho, o decirse que lo es, son estrategias útiles para evaluar rebasando el reduccionismo metodológico de la evaluación, pero con riesgo de caer en postura radical dando una ponderación a la evaluación sobre la enseñanza y aprendizaje del mismo.

1.9. Delimitaciones

De Tiempo

La investigación se llevó a cabo en un periodo comprendido de septiembre de 2013 a julio del 2014.

Efectuando observaciones en los meses de septiembre y noviembre de 2013 y enero de 2014 por una semana seguida.

Realizando entrevistas en los meses de octubre y diciembre de 2013 y febrero de 2014.

Aplicando los cuestionarios noviembre de 2013 y marzo de 2014.

De lugar

Dos escuelas primarias regulares de organización multigrado, pertenecientes a comunidades rurales y comisarías de la ciudad de Tekax, Yucatán.

De Participantes

Cuatro docentes expertos conformados por tres de la escuela multigrado y uno de la escuela unitaria respectivamente, estos fueron la fuente principal de información. Asimismo, alumnos y padres de familia, como fuentes de contraste.

De la metodología

Se utilizó un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico, el cual es definido por Mayan (2001:18) como aquel estudio que busca “ estudiar y describir la esencia de la experiencia humana vivida”, siendo en este caso la experiencia de cuatro docentes entorno a la evaluación de aprendizajes. Así como la experiencia de estudiantes de dichos docentes acerca de cómo viven la evaluación de su aprendizaje.

De Instrumento

Dos cédulas validadas en contenido, para entrevistas semiestructuradas y cuestionario, y una guía de observación.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se presenta un planteamiento teórico argumentativo acerca de la evaluación; para ello fue necesario hacer una revisión de la literatura, seleccionando aquella información que mayor apego tenía al objetivo de la investigación. La finalidad del este cuerpo de referencia teórica es dar sustento científico a las actividades de campo a desarrollar en el proyecto de investigación.

2.1. Evaluación

La evaluación es una actividad reconocida como parte fundamental de cualquier proceso; en educación esto no ha sido diferente, pues desde que los sistemas educativos se constituyeron en sistemas formales, la evaluación ha sido precisamente un elemento esencial entre las tareas del educador, las instituciones y las organizaciones que las regulan.

Es así que se puede encontrar una amplia cantidad de referentes que la definen y orientan, según las concepciones predominantes de cada época. Entre las primeras definiciones reconocidas, está la de Cronbach (1963), quien definió a la evaluación como el proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones.

Desde esta noción se puede identificar que un elemento importante es la posibilidad de tomar decisiones a partir de evaluar. Es así que años más tarde, Stufflebeam y Shinkfield (1987) insisten en que la evaluación es un proceso que implica 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 problemas, responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

Al respecto, Quesada (1988) señala que la evaluación es un proceso mediante el cual se emite un juicio de valor acerca del atributo en consideración; también la definió como el proceso sistemático por el cual se recaba información pertinente para tomar decisiones.

2.2. Evaluación Educativa

A partir del momento en que se consideró la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza – aprendizaje, diversos investigadores empezaron a realizar estudios que profundizaron en el tema, esto dio como consecuencia que en los últimos años hayan surgido diversos trabajos que aportan elementos nuevos para entender mejor la influencia de una buena evaluación de los aprendizajes de los alumnos para una mejora educativa.

Históricamente, se reconoce a Tyler como uno de los referentes más importantes en el tema de la evaluación educativa, sobre todo por sus aportaciones en el campo del diseño y evaluación de la instrucción a partir de objetivos educacionales (Madaus, 1989). Stufflebeam y Shinkfield (1987) incluso refieren que Tyler es reconocido como el “Padre de la evaluación educacional”, y su influencia aún persiste en la actualidad, si bien este constructo ha evolucionado sustancialmente hasta nuestros días.

Por su parte, McDonalds (en Stufflebeam y Shinkfield, 1987), advirtió que evaluar es un proceso que se orienta a hacer a un lado la presuposición de que ciertos datos (calificaciones de los alumnos) deben constituir su área de preocupación, sino que el evaluador debe aceptar como potencialmente relevantes todos los datos relativos al programa y sus contextos.

Es así que a nuestras fechas, se ha consolidado al menos en el plano de los conceptos, la idea de que la evaluación es una oportunidad, y no un proceso administrativo y mucho menos punitivo contra los alumnos que no se aplican a sus estudios; así consiste en sí misma en un aprendizaje en el que se identifican los aciertos realizados para repetirlos y los errores para evitarlos, de manera que se despliegue una dinámica de aprendizaje continuo (Frade, 2001).

Casanova (2001) reitera la idea de que la evaluación es un proceso sistemático de recogida de datos que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación y que estos juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuente con objeto de mejorar la actividad educativa valorada.

También Rodríguez (2001) señaló a la evaluación como el proceso sistemático e integrado en la actividad educativa que mide lo más exactamente posible el estado actual del alumno, incluyendo logros, estrategias de aprendizaje, factores personales y ambientales, que influyen en dicho aprendizaje, con objeto de llegar a una toma de decisiones.

Es así que el elemento más recurrente en las definiciones actuales sobre la evaluación, es su carácter formativo, que ayuda a tomar decisiones de mejora.

2.3. Acreditación versus Evaluación

Una noción que usualmente se confunde con la evaluación, es la Acreditación.

Esta confusión puede explicarse ya que la Acreditación demanda –o debe hacerlo- un proceso de evaluación, del cual se oriente.

Es así que quien (o lo que) satisfaga los elementos criteriosales de la evaluación, podrá acceder en un sistema formal a la acreditación. Consecuentemente, la no acreditación sugiere que la evaluación hecha sobre un sujeto(o proceso) encontró que el nivel de logro esperado no pudo concretarse después de invertirse en él.

El Diario oficial de la Federación (DOF, 2012) señaló que la Acreditación es la acción que permite determinar que una persona, previa evaluación, logra los aprendizajes esperados en una asignatura u otro tipo de unidad de aprendizaje, grado escolar, nivel educativo o tipo educativo, previstos en el programa de estudio correspondiente.

Con objeto de precisar los alcances conceptuales de la acreditación y de la evaluación, es conveniente recalcar que la evaluación es un proceso que, partiendo de un diagnóstico de situación, busca la optimización de la acción; analiza los datos para resolver problemas de una situación dada, con el fin de manejar la funcionalidad de lo que se evalúa. En cambio, la acreditación es un procedimiento cuyo objetivo es registrar el grado de conformidad del objeto analizado, con un conjunto de normas convencionalmente definidas y aceptadas por las contrapartes involucradas: el acreditador y el acreditado.

La meta de la acreditación se efectúa en función de los resultados de los diversos procedimientos de verificación utilizados. La evaluación es un proceso que puede ser endógeno o exógeno; en cambio, la acreditación siempre se realiza ante un organismo especializado y depende, en última instancia, de un juicio externo.

La evaluación se asemeja más a un diagnóstico; la acreditación constituye una constancia de credibilidad.

De manera semejante, la acreditación se diferencia de la certificación, de la revalidación o de la convalidación, porque no pretende construir equivalencias con base en similitudes, sino

registrar la conformidad de una institución o de un programa, en relación con estándares generales de excelencia.

2.4. La Evaluación en Educación Básica

En la educación básica, la evaluación escolar, se llevó a cabo durante mucho tiempo mediante exámenes de ejecución máxima, lo que se mide el alcance o nivel de conocimientos, aptitudes, habilidades o de capacidades físicas determinadas (Aragón & Silva, 2004). En este sentido, se usó como una herramienta para determinar la idoneidad de alguien para la realización de una actividad o el aprovechamiento de unos estudios.

Aunque en este tipo de evaluación se implementaron diversas estrategias y herramientas, en todos los casos se limitaban únicamente a medir los conocimientos que el educando demostraba sobre el tema que se examinaba.

Sin embargo, en la actualidad se ha avanzado en la concepción de la evaluación, instando a los docentes a cambiar el enfoque de su uso; así, se espera que la evaluación sea un elemento más de aprendizaje, que disponga de diversas herramientas por las cuales, el que es evaluado pueda aprender. Es así que prevalece la idea de considerar a la evaluación como una actividad formativa en el aula que facilite la toma de decisiones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje requiere de la reflexión y el diálogo entre los actores. Para ello se deben considerar los resultados de la autoevaluación, la evaluación de los pares y la evaluación del docente así como las condiciones y elementos que intervinieron en dichos procesos que permitan analizar la génesis de los aciertos y los errores, y proponer acciones de mejora.

Esto significa que las situaciones de evaluación deben integrarse al proceso de aprendizaje como una actividad más. Deben ser situaciones que permitan conocer las estrategias usadas por los estudiantes para resolver una determinada tarea, autorregularse y crear su sistema personal de aprender a partir de la reflexión de sus propias acciones. Las evidencias producidas por el estudiante se integrarán en un portafolio de evidencias que será analizado y valorado por el docente y el propio estudiante, a fin de dar lugar a un proceso de retroalimentación que sustente las propuestas de mejora (SEP, 2012).

En la tabla 3 se presenta un concentrado de formas de evaluación recomendadas en la búsqueda de logros específicos, que puede apoyar a la construcción de aprendizajes consolidados.

Tabla 3.

Concentrado de estrategias de evaluación con sentido formativo.

Entrevista	Clarifica temas planteados en la evidencia documental presentada y/o verifica el alcance y profundidad del aprendizaje. Puede ser particularmente útil en áreas donde el juicio y los valores son importantes. (Puede estructurarse con preguntas determinadas o semi- estructuradas, sin preparación específica previa).
Debate	Permite confirmar la capacidad para sostener opiniones o puntos de vista con argumentos sólidos, que demuestren conocimiento amplio y adecuado respecto al tema o materia tratados.
Presentación	Pone de manifiesto la habilidad para exponer información precisa, adecuándola a la audiencia.
Examen	Permite verificar el dominio de los elementos factuales y conceptuales, la profundidad de la comprensión de temas complejos y la habilidad para explicarlos.
Ensayo	Comprueba la calidad de la escritura académica y el uso de referencias, la habilidad para desarrollar un argumento coherente, confirmar la extensión, comprensión y transferencia de conocimientos así como la evaluación crítica de ideas.
Proyecto	Demuestra la capacidad de integrar un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de resolver un problema, producir algo o satisfacer alguna necesidad. Pueden ser usados para comprobar la aplicación integrada de conocimientos y habilidades en la realización de productos concretos.
Informe, crítica, artículo	Indican el nivel de conocimiento y evalúan habilidades para el análisis y la escritura de temas de actualidad en un área determinada.
Portafolio	Permite validar los resultados de los estudiantes mediante una colección de materiales seleccionados que reflejan el aprendizaje previo y los logros de aquellos. Incluye el trabajo propio, las reflexiones sobre la propia práctica y la evidencia indirecta de otros que están calificados para comentarlo.
Casos	Demuestran la capacidad para desarrollar propuestas conducentes a la solución de situaciones problemáticas, las cuales se presentan a través de narrativas o historias estructuradas, retomadas preferentemente del contexto profesional.

Resolución de problemas	Demuestran la capacidad para integrar conocimientos, habilidades y actitudes de manera creativa, original o innovadora para resolver situaciones problema. En este proceso de búsqueda y propuesta de soluciones el estudiante es partícipe activo y responsable de su proceso de aprendizaje.
-------------------------	--

Fuente: (SEP, 2012).

2.5. Modelos de Evaluación Alternativa

De los anteriores, se reconoce que existen algunas opciones de evaluación que por su diseño y demandas de aplicación, son menos comunes que otras, como es el caso de los exámenes, que son bastante empleados en aulas e instituciones y organizaciones, por su aparente practicidad.

Con la intención de abundar en estas opciones menos empleadas, se presentan a continuación a mayor detalle algunos modelos de evaluación que pueden ofrecer experiencias profundas de aprendizaje y evaluación.

2.5.1 El Debate

El debate es una técnica que con frecuencia se utiliza para discutir sobre un tema.

Hay diferentes maneras de llevar a cabo la técnica, una de ellas es ubicar a los alumnos en parejas, asignarles un tema para que primero lo discutan juntos. Posteriormente, ya ante el total del grupo, se le pide a un alumno que argumente sobre el tema a discutir, después de que el maestro lo marque debe continuar su compañero. El resto de los estudiantes debe escuchar con atención y tomar notas para poder debatir sobre el contenido.

Otra forma de trabajar el debate en un salón de clases es separar el grupo en dos partes; al azar pedirle a un equipo que busque argumentos para defender el contenido del tema y al otro equipo solicitarle que esté en contra. Después de un tiempo, cada equipo debe tratar de convencer al otro de lo positivo de su postura con argumentos objetivos, ejemplos, dejando hablar a los otros, respetando los puntos de vista contrarios y con mente abierta para aceptar cambiar de postura.

Una forma importante de implementar los debates es elaborando diálogos entre personajes comunes de la comunidad en historietas, y de algunos personajes históricos de la localidad y la región, y así simular debates entre dos personajes históricos “contrarios” y

construir argumentos para defender su postura. Así mismo se puede desarrollar una historia la cual se aprende con la acumulación de información, de hechos, datos, fechas, personajes o instituciones, con otro tipo de aprendizaje de la historia basado en la comprensión de la construcción de la narración o de la explicación histórica, de las interrelaciones entre personajes, hechos y espacios históricos. En donde se pone énfasis en la cronología como eje central del discurso, y se gira alrededor de los cambios sociales, de la temporalidad, de las fuentes.

El maestro en estos casos guiará la discusión y observará libremente el comportamiento de los alumnos, anotando durante el proceso aquellos aspectos que le hayan llamado la atención y que le permitan realizar posteriormente una observación más dirigida, como en los siguientes casos: si un alumno no participa, si un alumno se enoja y arremete a otro o a otros, si un estudiante se ve temeroso, angustiado, entre otras conductas.

Las recomendaciones para un buen desarrollo de un debate son:

- a) Definir objetivo del debate con la mayor información posible,
- b) Definir el tema del debate y
- c) Ofrecer los recursos materiales necesarios.

Resta decir que el debate exige una moderación cuidadosa del profesor, para evitar que se produzcan situaciones de confrontación no deseables; para ello, el establecimiento de normas claras de actuación consensuadas por el grupo, resulta indispensable. El debate, no debe ser visto como una estrategia para generar conflicto sino incluso como la oportunidad de reconocer diferencias y respetarlas.

Un ejemplo claro sería cuando el docente está atento a cualquier expresión que denote prejuicio o discriminación hacia otros niños, ya sea por género, lengua, etnia o capacidades, estatus social, entre otras. Además de identificar las actitudes, es pertinente detenerlas en el momento y expresar su postura de rechazo antes las mismas; procurar además, ocupar un tiempo para su discusión reflexiva. En el caso de situaciones en donde un niño no acepta realizar una tarea por ser exclusiva del género femenino, el docente debiera brindar un espacio para reflexionar acerca de estas acciones que ubican estereotipos. Resulta pertinente brindar espacios de reflexión a nivel áulico en donde se analice e incluso debata acerca de este tipo de actitudes.

2.5.2 El Portafolio.

El portafolio es una modalidad de evaluación, su uso permite ir monitoreando la evolución del proceso de aprendizaje por el profesor y por el mismo estudiante, de tal manera que se puedan ir introduciendo cambios durante dicho proceso.

Es una forma para recopilar la información que demuestra las habilidades y logros de los estudiantes, cómo piensa, cómo cuestiona, analiza, sintetiza, produce o crea, y cómo interactúa (intelectual, emocional y social) con otros, es decir, permite identificar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes. Puede utilizarse en forma de evaluación, co-evaluación y de autoevaluación. El uso de este recurso permite ir monitoreando la evaluación del proceso de aprendizaje de tal manera que se puedan ir introduciendo cambios en él.

De acuerdo con la Asociación de Evaluación Northwest (1991) un portafolio es una muestra con ciertas características (con algún propósito) del trabajo del estudiante que muestre su esfuerzo, progreso y logros.

El estudiante debe participar en la selección de los contenidos, de los criterios de selección, de los contenidos para juzgar sus méritos y de la evidencia de la auto reflexión.

Como señala Sigal (2007:303) en el ámbito educativo se define portafolio como “una colección de evidencias que no solamente resumen el trabajo académico sino que explicitan procesos de aprendizaje personal, describen procesos metacognitivos individuales y grupales, presentan juicios de evaluación acerca del desempeño integral, valoran el logro de objetivos y el desarrollo de competencias y establecen metas futuras de desarrollo personal y profesional”

Las recomendaciones para su elaboración en opinión de Medina y Verdejo (1999) son la determinación del propósito, la selección del contenido y la estructura, el decidir cómo se va a manejar y conservar el portafolio, establecer los criterios de evaluación del contenido y la comunicación de los resultados a los estudiantes.

El portafolio no se debe convertir en un legajo que contiene un grupo de papeles, sino que debe incluir reflexiones de los propios alumnos y de los maestros. Toda información que sirva para lograr una buena evaluación deberá ser tomada en cuenta.

Con el uso de los portafolios se estimulará el cambio en las prácticas del aula con mejoras en la evaluación y motivación así como la participación de los estudiantes en su

propio aprendizaje.

El portafolio de evaluación busca llegar a una calificación final producto de la integración y que se anota en la cartilla escolar para evaluación, todo con el intento de evitar el examen tradicional por sus características y consecuencias. Se constituye en una propuesta metodológica nueva, mas no incluye una teoría nueva sobre la evaluación, lo último en el renglón de evaluación, y tiene como base elementos teóricos de innovación, ya que contempla el aspecto psicológico del niño, sus etapas de desarrollo cognitivo, en esta propuesta se acepta el criterio del alumno, asentado en la autoevaluación y coevaluación, son importantes las producciones que hace el niño.

Esta recoge principios de la evaluación integral haciendo adaptaciones, recordemos que no todo lo viejo es malo por viejo o lo nuevo es mejor por nuevo, se toma una postura ecléctica desde el punto de vista didáctico, rescatando aspectos positivos con ello, “el docente se beneficiará al crear las bases para fomentar actitudes de participación y responsabilidad, estimulando en los alumnos la autoevaluación por promover la capacidad de dirigir reorientar el proceso de aprendizaje” (Martínez, 2002:15).

Se ha establecido un procedimiento distinto del tradicional para evaluar al alumno, la propuesta se ajusta a los planes y programas de estudio es propuesta de trabajo académico y experiencia en los sistemas de evaluación y de intercambio cultural con otros países, que recientemente se ha efectuado en México enfocado a la sensibilización pedagógica del docente. El sistema educativo ha adaptado dichas recomendaciones para llevarse a la práctica en el aula, y guarda una relación y coherencia con los enfoques innovadores, que recogen incluso principios psicológicos del niño para evitar traslapar los hechos educativos y momentos pedagógicos de intervención evaluatoria que realiza el docente.

El portafolio y la carpeta de evaluación personal de cada alumno, es parte de la propuesta en ella se adjuntan todos los trabajos o una muestra de los niños, desde un texto libre hasta un dibujo, cabe decir que esta propuesta de evaluación se ha centrado desde el principio en la asignatura de español pero existe la intención de hacer ajustes e incorporarla a todas las asignaturas de educación primaria.

Al respecto se dice: “ que es también importante que el niño sepa que puede guardar, no solamente lo que obtuvo en clase de español; sino en cualquier clase de Historia, Geografía, Ciencias, Dibujo y demás” (Gómez, 1999).

2.5.3. Método de Casos

La evaluación con este método se realiza relatando una situación que se llevó a cabo en la realidad, en un contexto semejante al que los estudiantes están o estarán inmersos y donde habrá que tomar decisiones. El relato deberá contener información suficiente relacionada con hechos, lugares, fechas, nombres, personajes y situaciones. Dependiendo del propósito del profesor el planteamiento del problema puede o no estar oculto para que el estudiante lo identifique.

El método de casos, permite evaluar la forma en que un alumno es probable que se desempeñe ante una situación específica, sus temores, sus valores, la utilización de habilidades de pensamiento, su habilidad para comunicarse, para justificar, o argumentar, la forma de utilizar los conceptos y la forma de utilizar lo aprendido en una situación real. Además, es importante mencionar que otro propósito del método es evaluar la forma en que el participante pone en práctica su habilidad de preparar reportes escritos.

Para esto el profesor debe ofrecer criterios específicos que serán considerados en la revisión del escrito, como pueden ser: características de la carátula del trabajo, tipo de procesador de palabras, ortografía, entre otras. La evaluación para el método de casos se puede realizar a través de la observación con una discusión en el salón de clases o utilizado una rúbrica.

Entre las recomendaciones para este modelo se encuentra el hecho de que el escrito debe ser guiado por los antecedentes (descripción del contexto en que se desarrolla el caso), planteamiento del problema, solución del problema según punto de vista de las personas involucradas y solución personal.

2.5.4. El Diario.

El uso del diario se centra en técnicas de observación y registro de los acontecimientos, se trata de plasmar la experiencia personal de cada estudiante, durante determinados períodos de tiempo y/o actividades.

La experiencia de escribir en un diario permite a los alumnos sintetizar sus pensamientos y actos al ir adquiriendo más datos.

El registro puede contener la elaboración de un objetivo, con el cual hacer la comparación al final de lo logrado, además, permite que el evaluado tenga una idea, desde el principio, de lo que sucederá durante un tiempo. También se espera el registro de la forma en que se va gestionando la clase, con el propósito de irle dando seguimiento al proceso, al alcance de las actividades, a su participación en ellas y en la dinámica de los grupos, entre otros aspectos.

Uno de los aspectos más importantes por registrar, se refiere a los comentarios sobre su propio progreso académico, actitudinal y de habilidades; sobre todo, el proceso seguido para el logro de dicho progreso, esto los sensibiliza sobre sus propios modos de aprender (metacognición).

El Diario es una técnica que se utiliza principalmente, para la autoevaluación, sin embargo, puede ser revisado por el docente si así es estipulado desde el principio y quedan claros los aspectos que serán evaluados en él. Puede aprovecharse para que los alumnos escriban en un espacio específico, las dudas, partes que causaron confusión y comentarios u opiniones sobre lo aprendido, entonces el docente ocupará un tiempo cada día o cada semana para responder, durante la sesión de clase, a dichas dudas. Las recomendaciones para la evaluación a través del diario, son entre otras, elaborar el objetivo del diario y ofrecer pautas al alumno de cómo realizarlo.

2.5.5 Mapas Mentales

El mapa mental consiste en una representación en forma de diagrama que organiza una cierta cantidad de información. Parte de una palabra o concepto central (en una caja, círculo u óvalo), alrededor del cual se organizan 5 o 10 ideas o palabras relacionadas con dicho concepto.

Cada una de estas 5 o 10 palabras se pueden convertir en concepto central y seguir agregando ideas o conceptos asociados a él.

A los alumnos los mapas les permiten aprender términos o hechos, practicar sobre el uso de gráficas, sintetizar e integrar información, tener una visión global con la conexión entre los términos y mejorar sus habilidades creativas y de memoria a largo plazo. Es importante mencionar, además, que el resultado de los mapas puede verse y memorizarse con la memoria visual, lo cual favorece el recuerdo.

A través de los mapas mentales, los docentes, tienen la oportunidad de evaluar la visión que poseen los estudiantes acerca de la totalidad de un determinado conocimiento o tópico científico, además, se puede observar cómo el alumno establece relaciones y formas de organizar la información asociada con dicho conocimiento. Esta técnica permite examinar la comprensión y la naturaleza de los errores de pensamiento de los alumnos, facilitando la identificación de cómo se están realizando las conexiones de los conceptos y el desarrollo de las ideas a lo largo de cierto tiempo.

La evaluación por medio de la elaboración de mapas mentales tiene diferentes formas, por ejemplo, elaborar un mapa completo, eligiendo cada estudiante los conceptos, ideas a incluir y conectores: se puede ir elaborando durante el desarrollo de una sesión de clase y pedir el mapa producto al final (evaluación formativa), ofrecer papeletas (o una lista) con los términos que deben ser incluidos y pedir a los estudiantes que usen solamente esa información, ofrecer un número de papeletas (por ejemplo 20) y pedir a los alumnos que elijan 10 para incluir en la elaboración de su mapa, completar un mapa, donde el evaluador hace un mapa y elimina algunos conceptos para que el evaluado los llene.

Entre las recomendaciones para la elaboración de mapas mentales, se puede mencionar el ordenar la información de lo más general a lo más específico, escribir el concepto más inclusivo arriba o al centro (de preferencia) y dentro de un cuadro, círculo u oval, conectar los conceptos, un par a la vez e incluir la palabra o idea conectiva y sobre todo recordar que no hay respuestas correctas.

Para calificar los mapas mentales se puede hacer primero un análisis del aspecto cualitativo, enfatizando lo preciso y válido del conocimiento representado. Algunas preguntas que pueden servir para realizar la evaluación son ¿Están expuestos los conceptos más

importantes?, ¿Las ligas son aceptables?, ¿Hay suficiente cantidad de jerarquía y uniones cruzadas?, ¿Algunas de las proposiciones sugeridas son errores de pensamiento significativos?, ¿Han cambiado los mapas conceptuales a lo largo del curso?.

La evaluación con la utilización de Mapas Mentales no se recomienda si el docente no incluyó la construcción de éstos durante las actividades de clase ya que su elaboración implica una tarea cognitiva que requiere entrenamiento.

2.6. Funciones de la Evaluación

Existen diferentes funciones que la evaluación desarrolló en el proceso educativo, para la presente investigación serán consideradas las propuestas por Siguan, et al (1997).

- a) **Función Previa:** Se asocia con el diagnóstico de la situación del alumno antes de iniciar el proceso docente-educativo, revela su estado real y sirve de apoyo para emprender nuevas acciones.
- b) **Función Motivadora:** Mueve al estudiante a realizar un aprendizaje significativo y al profesor para buscar métodos que los estimulen a actuar con dinamismo sobre los contenidos dados.
- c) **Función Desarrolladora:** Se produce en la interacción donde el alumno cambia su estado mental y muestra la experiencia educativa adquirida y el aprendizaje recibido el cual le permite solucionar nuevas tareas con mayores complejidades, se desarrolla a través de los procesos de instrucción aprendizaje y educación.
- d) **Función Reforzadora:** Retroalimenta los contenidos de la enseñanza en el trabajo conjunto de los alumnos y el profesor; es el intercambio de conocimientos producido en la evaluación; la reacción a una acción previa para permitir la toma de conciencia sobre lo aprendido y una relación de tutoría entre los sujetos participantes.
- e) **Función Colaborativa:** Es la acción de cooperación producida entre los alumnos aventajados y el profesor sobre los alumnos necesitados de apoyo en el aprendizaje, quienes colaboran juntos en la toma de conciencia de su aprendizaje, para lograr la transformación cognoscitiva en diferentes etapas del proceso docente-educativo.

Estas funciones deben ser tomadas en cuenta por el educador para revisar sus actividades y cotejar que la evaluación cumple con la que pretende, o las que pretende, ya que en una misma actividad pueden implicarse más de una intención, dependiendo de las intenciones y formas de trabajo que se desarrollen.

2.7. Procedimientos del Proceso Evaluativo

En la etapa de desarrollo o preparación previa a una evaluación, el docente presenta y practica los contenidos propuestos para cumplir con los objetivos de la enseñanza, lo cual requiere de tareas que integren los contenidos y desarrollen las habilidades de los alumnos, las cuales constituyen el medio y el fin de la enseñanza.

En la selección de los procedimientos para desarrollar los contenidos y lograr el aprendizaje, el propósito del profesor con la evaluación es determinante, porque cualquier tarea puede servir a la evaluación y a la enseñanza, por ello, se sugieren tareas que impliquen la codificación y el procesamiento rápido de la información. Se recomienda realizar en cada clase una distribución balanceada de ejercicios que contengan aspectos cognitivos, pragmáticos (de su uso práctico) y que integren lecturas, cuestionarios, para verificar constantemente la comprensión mediante el análisis reflexivo.

El desarrollo de dicho sistema de evaluación alternativo se apoyará en varias tendencias Psico-pedagógicas, de dirección de los procesos docente-educativos y otras que van desde las asociacionistas hasta las socio-humanistas, con énfasis en la construcción del conocimiento con la acción del alumno, (individual o en colectivos) alternando los procedimientos para mantener la motivación una vez que se haya producido la práctica necesaria.

Los procedimientos interactivos son los que vinculan al alumno no sólo con los contenidos esenciales, sino también con otros alumnos y el profesor para lograr el aprendizaje requerido. El uso de tales procedimientos usados equilibradamente en cada clase, puede producir resultados deseables a lo largo de todo el proceso, ya que mantendrá la motivación y la variabilidad en cada clase, factores de motivación y de relevancia en el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Las recomendaciones anteriores se desarrollarán sistemáticamente durante el proceso docente-educativo en la enseñanza, para que se conjuguen múltiples habilidades que permitan

que el estudiante se enfrente a diversos recursos en el desarrollo de las clases, y otras actividades programadas.

El proceso se produce en cada clase mediante la orientación de las alternativas, destacando los éxitos logrados y el fortalecimiento de los contenidos por medio de la retroalimentación; el error se considera aquí, un regulador del aprendizaje.

2.8. Perspectivas de la Evaluación

Los cambios que se plantean suponen una reconceptualización de la evaluación y de sus procesos, por lo que se analizan las perspectivas señaladas por Hargreaves (1999) como son la tecnológica, política, cultural y social. Las cuales describiré en este apartado.

La Perspectiva Tecnológica asume que cualquier innovación es una tecnología con soluciones predecibles y que pueden ser transferidas de una situación a otra. Aplicado al campo de la evaluación de los aprendizajes, la perspectiva tecnológica se focaliza en aspectos tales como la organización, la estructura, la estrategia y las habilidades para el desarrollo de nuevas técnicas de evaluación. Por tanto, desde esta perspectiva se asume que un proceso alternativo de evaluación de los aprendizajes como el planteado, constituiría una tecnología compleja que requeriría formación y práctica en desarrollo de sistemas de medición fiables y válidos y contruidos de manera que sean capaces de capturar la complejidad de la información sobre la ejecución de los aprendizajes por parte de los alumnos.

En cuanto a la Perspectiva Política implica el ejercicio y la negociación del poder y de la autoridad y la competencia de intereses entre diferentes grupos (House, 1981).

De acuerdo con Torrance y Prior (1995) se identifican dos aproximaciones evaluativas conceptualmente distintas, que ellos denominan como la evaluación convergente y la divergente.

En la evaluación convergente, lo realmente importante es determinar lo que el alumno sabe, comprende o puede hacer respecto de alguna cosa previamente determinada.

El poder de la toma de decisiones se sitúa fundamentalmente en el área del profesor.

Por su parte, desde la perspectiva cultural, el verdadero reto de las nuevas propuestas evaluativas se sitúa en la necesidad de que los profesores reconceptualicen y reculturalicen sus juicios respecto de la naturaleza y el propósito de la evaluación de los aprendizajes.

La innovación en la evaluación de los aprendizajes supone la aplicación coordinada de un conjunto importante de distintas estrategias.

Una evaluación auténtica es por naturaleza multidireccional, directa, su uso ha de ser intensivo de forma que produzca retroalimentación.

En cuanto a la perspectiva social, la sociedad constituye una realidad compleja, diversa e incierta. Hechos que aunque hay que percibir como elementos enriquecedores, suponen una enorme complicación en el momento de pretender establecer y desarrollar la misión de la institución y consecuentemente orientar su innovación y establecer los objetivos y la evaluación de su nivel de logro.

Hay que considerar el nivel de impacto que ha producido la presencia de las nuevas tecnologías, las actitudes que ha despertado frente a ellas y las expectativas que ha generado.

Así, en lo que afecta a los procesos de innovación educativa, la sociedad se pregunta sobre los tipos de habilidades básicas que tendrían que desarrollar necesariamente nuestros alumnos (y que consecuentemente habrían de constituir objeto de formación en la educación); cómo se deberían reorganizar los procesos de enseñanza y aprendizaje: de qué manera estarían mejor representados los aprendizajes o cómo se podría integrar la evaluación en el contexto de las nuevas tecnologías, entre otras cuestiones.

Las características generales aquí señaladas cuestionan la posibilidad de establecer modelos únicos de evaluación, de aquí la importancia de que la evaluación se sustente sobre una multiplicidad de fuentes y evidencias; debe admitir diversos puntos de vista, compartir juicios y ha de ser permanentemente redefinible.

2.9. Acuerdo 200 para la Evaluación del Aprendizaje

Finalmente, conviene conocer el marco normativo que rige formalmente la evaluación y su indisoluble relación con la acreditación.

Esto compete al Acuerdo número 200 por el que se establecen normas de Evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y Normal (DOF, 1994).

Esta normatividad señala lo siguiente en sus diez artículos primarios:

Artículo 1o.- Es obligación de los establecimientos públicos federales, estatales y municipales, así como de los particulares con autorización, que imparten educación primaria,

secundaria y normal, en todas sus modalidades, evaluar el aprendizaje de los educandos, entendiendo éste como la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como la formación de actitudes, hábitos y valores señalados en los programas vigentes.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Esta normatividad se dirige a homogenizar las prácticas y concepciones de los educadores respecto de la evaluación, sin embargo, como se ha mencionado, el establecimiento de la norma no garantiza por sí sola su aplicación, y es por ello que se llevó a cabo este trabajo.

La evaluación formativa tiene aplicación a lo largo del curso de manera continua, con la finalidad de reconocer los avances de los estudiantes. El docente puede analizar si los propósitos del curso se están desarrollando, si van de acuerdo con los intereses de estudiantes, es una reflexión continua que el maestro realiza a partir de práctica y de los logros obtenidos por parte de los estudiantes.

“La evaluación formativa intenta identificar debilidades en el aprendizaje, antes que calificar el alumno” (Nilo, 1979). Esta evaluación se encuentra inmersa en el proceso enseñanza-aprendizaje en todo momento, con el propósito único de ir obteniendo información continua y permanente, sobre el trabajo social desarrollado, esto permite tanto al profesor como al alumno conocer los adelantos logrados, en cada lección, tema, unidad, así también detectar posibles fallas y hacer adaptaciones que se requieren en el trabajo.

Aunque: “no todos los docentes entienden bien que es un sistema de calificación y adecuan la asignación de notas a lo que subjetivamente juzgan como lo más correcto” (Lafourcade, 1984) sin importarles el momento o las consecuencias es una práctica de procesos evolutivos del educando aquí es donde radica lo formativo de ésta.

El Plan de estudios 2011 propone que la evaluación sea una fuente de aprendizaje y permita detectar el rezago escolar de manera temprana y, en consecuencia, la escuela desarrolle estrategia de atención y retención que garanticen que los estudiantes sigan aprendiendo y permanezcan en el sistema educativo durante su trayecto formativo.

En donde en su planificación para potenciar el aprendizaje en uno de sus apartados propone claramente:

- Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y de evaluación del aprendizaje, congruentes con los aprendizajes esperados.

Por lo que los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo

docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula.

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas de estudio.

2.10. La Evaluación de los Aprendizajes en el Marco de la Diversidad

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.

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 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.

En educación preescolar, los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados establecidos en cada campo formativo, que constituyen la expresión concreta de las competencias; los aprendizajes esperados orientan a las educadoras para saber en qué centrar su observación y qué registrar en relación con lo que los niños hacen.

Para la educación primaria y secundaria, en cada bloque 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.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

La parte operativa central de un trabajo de investigación se encuentra en su método, ya que éste constituye la aplicación de las herramientas teórico-prácticas para el conocimiento del problema identificado, mediante el método científico. Esta sección, por tanto, informa de los medios por los cuales se orientaron diversas acciones sustentadas en el proceder científico, para el acercamiento al objeto identificado como problema de estudio; en concreto, este capítulo integra cada una de las actividades intencionadas que se dirigieron al logro de los propósitos del proyecto de investigación que en este documento se reporta.

3.1. Enfoque de la investigación

El enfoque seguido en este trabajo corresponde al paradigma cualitativo de investigación, que se caracteriza por que sus actividades se van desarrollando a través de etapas sistemáticas flexibles, como la planificación, la reflexión permanente sobre la ejecución de lo planeado, la contrastación permanente de la información construida con la realidad, sin exigir una linealidad o rigidez inmutables; al contrario, el avance de la metodología cualitativa sugiere etapas cíclicas que bien podrían describir una gran espiral, donde cada etapa permite la revisión de lo avanzado y la posibilidad de ir construyendo la siguiente etapa por venir, o modificarla si ya había sido anticipada (Rodríguez, Gil & García, 1999).

En términos generales, Sánchez (2001), señala que lo cualitativo considera la perspectiva del investigador tomando como válido lo que observa y experimenta en un momento determinado, dentro de su realidad educativa, de manera que puede ser aprovechado por los docentes para buscar soluciones a diversas problemáticas de su entorno, basándose en lo que perciban como más útil para su comunidad escolar.

En términos generales, este autor considera que entre sus principales características, en la investigación cualitativa:

- a) Los datos de mayor significancia son los procesos de pensamiento, análisis, interpretación y comprensión de las situaciones sociales.
- b) Usa una metodología amplia y flexible y todas las técnicas de recogida de

información son útiles y

c) La teoría se formula a partir de los propios datos de análisis.

Conforme a estas características, este paradigma de estudio se consideró pertinente de implementar para alcanzar el objetivo de investigación planteado, puesto que no se tenía una plena certeza de las etapas del proceso completo de intervención, de tal forma que era necesario hacer primeramente una inmersión en el fenómeno identificado para diagnosticarlo con suficiencia, y sólo a partir de ello, establecer etapas graduadas de avance, tal como se ha descrito que operan los métodos con enfoques cualitativos.

Otro criterio fundamental que definió el paradigma de investigación a recurrir, fue el hecho de que el nivel de alcance de su propósito era muy particular (de extensión micro, es decir, que solamente se consideró en las unidades de análisis a dos escuelas del sur del estado), circunscrito a un contexto sobre el cual no se encontró referencia empírica disponible de la cual partir, por lo que se fue construyendo los datos a partir de la información recopilada a través de instrumentos utilizados; el cuestionario, la entrevista y la observación participante.

En este caso, la dirección del proceso de construcción del conocimiento tenía que iniciarse desde lo particular, por lo cual sería de modelo inductivo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Se mantuvo una perspectiva como investigador de estar observando de tal modo que no solo se registró sino también se interpretó toda la información obtenida dentro y fuera del aula, en la escuela misma y en las comunidades donde pertenecen ambas escuelas primarias.

3.2. Diseño del Estudio

De las diversas formas que puede adoptar la investigación cualitativa, se seleccionó para este trabajo el enfoque Fenomenológico, por las características que se describirán a continuación.

La fenomenología es una corriente filosófica originada por Edmund Husserl a mediados de 1890; se caracteriza por centrarse en la experiencia personal, en vez de abordar el estudio de los hechos desde las perspectivas grupales o interaccionales. La fenomenología descansa en cuatro conceptos clave: la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relación o la comunidad (la relación humana vivida) (Álvarez, 2012: 85 y 86).

De acuerdo con lo anterior, la experiencia entorno a qué es la evaluación a partir de los cuatro docentes, de tal modo que su concepto de evaluación no fue exclusiva del grupo de estudiantes con el que en su momento trabajaban sino a partir de sus años docentes. Si bien este espacio vivido se circunscribe o se remitió principalmente a lo que trabajan con el grupo de estudio. El cuerpo vivido corresponde al mismo docente, a los estudiantes que viven el proceso actual y al de los padres de familia.

Como se señala, las dos premisas básicas del estudio fenomenológico son primero, las percepciones de las personas a partir no de lo que piensan, sino de cómo lo viven; la segunda corresponde a que la experiencia humana es por naturaleza interesante, por lo que la existencia implica que las personas están en su mundo y sólo pueden ser comprendidas en su contexto. (Álvarez, 2012).

Quay (2016) también señala que este diseño no solamente refiere a una forma distinta de investigar, sino que se trata de un cambio de paradigma, de cómo puede cambiarse la visión del entorno profesional a través de su implementación, basándose en el estudio de los fenómenos que determinan la conducta humana. De esta manera, el entender mejor a la persona, en este caso a los docentes, puede servir para proporcionar un entendimiento profundo de cómo percibir las conductas de los sujetos, sin descalificarlos, sino entendiéndolos para poder apoyarlos; así, se le considera un ejercicio que señala a la educación como una ciencia humanística que estudia no sólo a la persona sino también a su entorno. De tal modo, que en este trabajo se incorporó la cuestión áulica de estudiantes y a los padres de familia.

Siendo que el propósito interpretativo de la investigación fenomenológica coincide con suficiencia a las intenciones de este estudio, las cuales quedaron expresadas en su propósito general (Cfr. Capítulo uno) se consideró pertinente seguir este enfoque en la metodología de esta investigación; así, su nivel de alcance se ubica en la recolección de las ideas de los participantes.

Ante la naturaleza del objeto de estudio de este trabajo, y las intenciones de tratamiento que sobre él se propusieron, se corroboró entonces que el enfoque fenomenológico de la investigación cualitativa, era el más propicio de implementar en este estudio, ya que no se tenía al inicio de su planteamiento, una plena certeza de las etapas que se habrían de seguir en

el proceso de intervención, de tal forma que era necesario hacer primeramente una inmersión en el fenómeno identificado para diagnosticarlo con suficiencia, y solo a partir de ello, establecer etapas graduadas de avance, tal como se ha descrito que operan los métodos con enfoques cualitativos.

3.3. Participantes del Estudio

Los sujetos o participantes del estudio fueron cuatro profesores de educación primaria rural, a cargo de escuelas multigrado de contextos rurales.

La determinación de esta población se basó por un criterio dirigido, o de conveniencia, (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), ya que el investigador tuvo la posibilidad plena de acceder a este grupo de profesores, en un caso, por tratarse de sus compañeros de trabajo, y en otro caso, por la cercanía del centro escolar del cuarto profesor involucrado en el estudio.

Perfil de los sujetos de estudio.

Estos no cuentan con estudios de maestría o de postgrado. Participan en el proceso de evaluación profesional cada ciclo escolar, en cuanto a capacitación y actualización profesional del docente, la Secretaría de Educación del Estado organismo administrativo a nivel estatal, se encarga de normar la educación en Yucatán, programando cursos, a los cuales no asisten con regularidad estos docentes, por falta de motivación o desinterés, se le otorga una constancia de participación y un puntaje con valor para la promoción al siguiente nivel de carrera magisterial, y un evaluación a través de una prueba escrita en donde los docentes demuestran los conocimientos adquiridos, cabe aclarar que la percepción salarial depende de la categoría lograda, esta se alcanza mediante la evaluación de los aspectos que acordó la comisión mixta paritaria de carrera magisterial SEP-SNTE, organismo con carácter autónomo en esta materia a nivel estatal.

El docente “1” atiende al 1º “A” y 2º A conformado por 12 alumnos, es Licenciado en Educación Primaria (LEP), estudió en la Escuela Normal de Ticul Yucatán (ENTY). Tiene una antigüedad de 20 años frente a grupo y tiene cuatro años de labor en esta escuela primaria. Ha tomado diferentes Talleres Generales de Actualización (TGA), que actualmente reciben el

nombre de Cursos Básicos de Formación Continua (CBFC), los cuales se dan al inicio de cada ciclo escolar. Tiene nivel “A” del programa Carrera Magisterial.

El docente “2” atiende al 3° “A” y 4° “A” conformado por 15 alumnos, es Licenciado en Educación Primaria por la ENTY; tiene una antigüedad de 8 años frente a grupo y tiene 3 años de labor en esta escuela primaria. Ha participado de los Cursos Básicos de Formación Continua (CBFC) y asimismo ha participado en diplomados de la Reforma Integral de la Educación Básica, como el diplomado en Desarrollo humano, en cursos de capacitación y actualización y de cómputo. Tiene nivel “A” del Programa Carrera Magisterial.

El docente “3” atiende al 5° “A” y 6° A, conformado por 16 alumnos, es LEP por la ENTY, Y tiene una antigüedad de servicio de 15 años mismos de laborar en esta escuela primaria. Ha tomado los TGA, actualmente Cursos Básicos de Formación Continua (CBFC). Tiene nivel “A” del Programa Carrera Magisterial.

El docente “4” atiende al 1° “A”, 2°“A”, 3°“A”, 4°“A”, 5°“A”, y 6°“A” en escuela unitaria y está conformado por 18 alumnos, es LEP por la ENTY; tiene una antigüedad de servicio de 12 años y actualmente 8 de laborar en esta escuela primaria. Tiene nivel “B” del Programa Carrera Magisterial.

3.4. Técnicas de Recolección de Datos

Para Pulido, Ballen & Zúñiga (2007), la etapa de recolección de datos constituye el momento en el que el investigador comienza en forma permanente el trabajo en el terreno, para lo cual necesita acudir constantemente a estrategias como: apersonarse de la investigación, revisar permanentemente las notas de campo, con el fin de plantear nuevas preguntas, escribir apuntes o memorandos en los que registre ideas originarias o en las que encuentre relaciones.

Para la obtención de los datos del estudio se recurrió a cuatro estrategias eminentemente cualitativas: la encuesta por cuestionario, la entrevista semi-estructurada, la guía de observación participante y la observación directa.

Asimismo, se empleó el instrumento del diario de campo.

Los instrumentos utilizados en cada una de estas estrategias tuvieron como elemento base una guía de nociones básicas sobre la evaluación, mismos que han sido referidos en el segundo capítulo de este trabajo, y que se concentraron en las siguientes categorías:

- a) Concepción de la evaluación.
- b) Prácticas evaluativas; estrategias e instrumentos.
- c) Función y valor de la evaluación.
- d) La parte formativa del proceso de evaluación

Es así que se tomaron en cuenta las premisas principales encontradas en la revisión de la literatura, respecto de los factores y procesos que pueden construir las consideraciones y opiniones de los profesores hacia la valoración de la práctica de la evaluación docente, en conformidad con los rasgos del perfil profesional esperado de un educador de educación básica (Cardeña, 2008), a la vez que las observaciones personales y profesionales del investigador, mismas que fueron descritas en el primer apartado de este trabajo.

Se tuvo muy claro que lo que se pretendía ubicar eran las prácticas evaluativas; estrategias e instrumentos que el docente utilizaba en la escuela, señalando si estos eran tradicionales o actualizadas, si era cuantitativa o cualitativa y por último si estas eran diversificadas o monótonas.

Se observó que función le daba a la evaluación cada docente siendo estas de índole; punitiva, formativa, de acreditación, o simplemente no percibida.

A partir de estas categorías, se elaboró un cuestionario general de seis cuestiones de respuesta abierta, que incluía un cuadro de registro sobre la frecuencia en el uso de diversos elementos de evaluación, que adicionalmente, incluyó apartados para que él respondiente pudo añadir comentarios personales (ver apéndice A).

De acuerdo con las observaciones realizadas, se pudo reconocer el examen y la resolución de problemas son las estrategias de evaluación que siempre utilizan los docentes; casi siempre emplean el ensayo; de tal modo que las estrategias cualitativas de evaluación nunca fueron empleadas durante el tiempo que se observó: entrevista, debate, presentación, proyecto, informe, crítica, artículo y análisis de datos.

Por cuestiones éticas, se inició con la visita a los Directores de la “Escuela Primaria 1” y de la “Escuela Primaria 2” para entregar los oficios correspondientes para solicitar permiso para realizar el trabajo de campo en dichas instituciones, seguidamente se platicó con los

responsables de los grupos escolares en donde se realizaría la observación e implementación de los instrumentos para la obtención de información.

La visita al escenario empírico, se dio directamente al aula de clase, a cierta hora y determinados días ya que de esta manera se había acordado con los docentes en el momento de la negociación del acceso, cuando se debía presentar y explicar la intención y motivos del trabajo, con el compromiso de respetar los horarios que ellos/as tenían programados en su planeación anual. De esta manera se llegó a conseguir las facilidades para las visitas a las que se llevó siempre un cuaderno, el cual se convertiría posteriormente en el diario de campo o en el cuaderno de notas. Este fue un instrumento de gran utilidad por el valor que adquirió dentro del mismo campo. Sin él en las sesiones no hubiera sido posible recordar todo aquello que aconteció en ese microcosmos áulico, pues siempre se anotó lo que se oía y veía.

En donde un primer momento se observó en el espacio áulico en busca de la concepción de la evaluación: noción y valoración, de los docentes y de los alumnos tomando en cuenta los siguientes criterios, si esta era aplicada de manera tradicional o actualizada y en su caso si era cuantitativa o cualitativa.

Posteriormente se realizaron entrevistas como un recurso más para apoyar el trabajo de campo, pues después de haber captado la información se tenía cierta confiabilidad durante la estancia en el espacio áulico. Cuando ya se hubieron acordado las fechas y lugares para tales eventos, se dio a conocer a los profesores la dinámica que se seguiría para la realización de las entrevistas tanto para ellos como para los alumnos, de manera que se sintieran lo mejor posible y en un ambiente de aceptación y profesionalismo.

En la mayoría de estas entrevistas se acompañó de un cuestionario y encuesta guía, pero que en realidad estas pláticas aunque entrarían en la clasificación de entrevistas formales, su carácter se centraría en las “no estructuradas” ya que permitieron que el entrevistado hablar libremente sobre distintos aspectos de un tema”, permitiendo a través de un número de preguntas guía, desplegar información del entrevistado.

En esta entrevista se encontró comentarios acerca de la función principal de la evaluación educativa y cuál es el papel que esta toma para el logro del perfil de egreso que deben tener los alumnos al terminar la educación primaria, resaltando firmemente cuáles son las principales tareas que el docente debe realizar antes y después del proceso enseñanza-

aprendizaje y su función en el proceso de la evaluación educativa para favorecer los aprendizajes permanentes.

Con relación al docente, señaló cuándo reconoce que el alumno ha logrado un aprendizaje y si identifica cómo aprende cada uno de sus alumnos y qué requieren algunos para hacerlo. El mismo docente expresó que es lo que cuenta para indicar que sus alumnos aprenden lo que tienen que aprender.

En esa entrevista se pudo rescatar si conocen o utilizan estrategias en sus formas de enseñanza, y si lo hace cuáles son los resultados que obtiene, y en su caso que decisión toma o ejecuta cuando sus estrategias o formas de enseñanza no cumplen con su propósito.

Se analizó si tienen claro lo que deben aprender los alumnos en cada asignatura, grado y al finalizar el nivel primaria, y qué hacen para verificar si los alumnos han logrado un aprendizaje y lo mismo para cuando no han logrado los aprendizajes esperados; se indagó sobre si realmente en el aula se logra que lo aprendan y a través de qué medios, instrumentos o estrategias se aseguran de ello, expresaron como adquieren la confianza de sus estudiantes para estimular sus esfuerzos logros y avances, así como que tipos de actividades realizan para promover la participación de sus alumnos y externaron si toman en cuenta las sugerencias de evaluación que le propone el Plan y Programas de Estudio en donde se les pidió mencionar un ejemplo, se habló de cuáles con los criterios que utiliza para evaluar a sus alumnos. El uso que le da a estos los resultados que se obtienen de sus alumnos son los esperados y por qué, se adentró a las formas en que evalúa y si estas les permiten identificar las dificultades o ausencias que tienen sus alumnos para aprender, en donde se les pidió mencionar un ejemplo de algo que haya identificado.

Y así sobre el transcurso del diálogo, el entrevistador pudo intercalar cuestionamientos que de manera libre y espontánea motiven a su interlocutor a proporcionar información mucho más relevante y significativa.

3.5 Análisis de datos

Para su análisis, las fuentes de datos se estructuraron en dos unidades de análisis: Una, la principal, estuvo constituida por los cuatro profesores de primaria de la población de estudio. Estos profesores accedieron a participar como informantes en este estudio, una vez que se les

informó sus intenciones y se les aseguró el anonimato y confidencialidad de sus aportes, comentarios, y datos recabados de su observación.

La otra unidad de análisis se constituyó por dos subunidades que fueron: los alumnos y los padres de familia de los participantes; igualmente, a estos participantes se les informó de las intenciones netamente académicas de las actividades en las que se les solicitó participar y aportar comentarios.

Los criterios de análisis antes mencionados sirvieron de eje articulador para diseñar los instrumentos utilizados en la entrevista semi-estructurada, la observación participante y la observación directa (ver apéndices B y C).

En la figura 1 se muestra el plan esquemático del trabajo de campo para el acopio de datos:

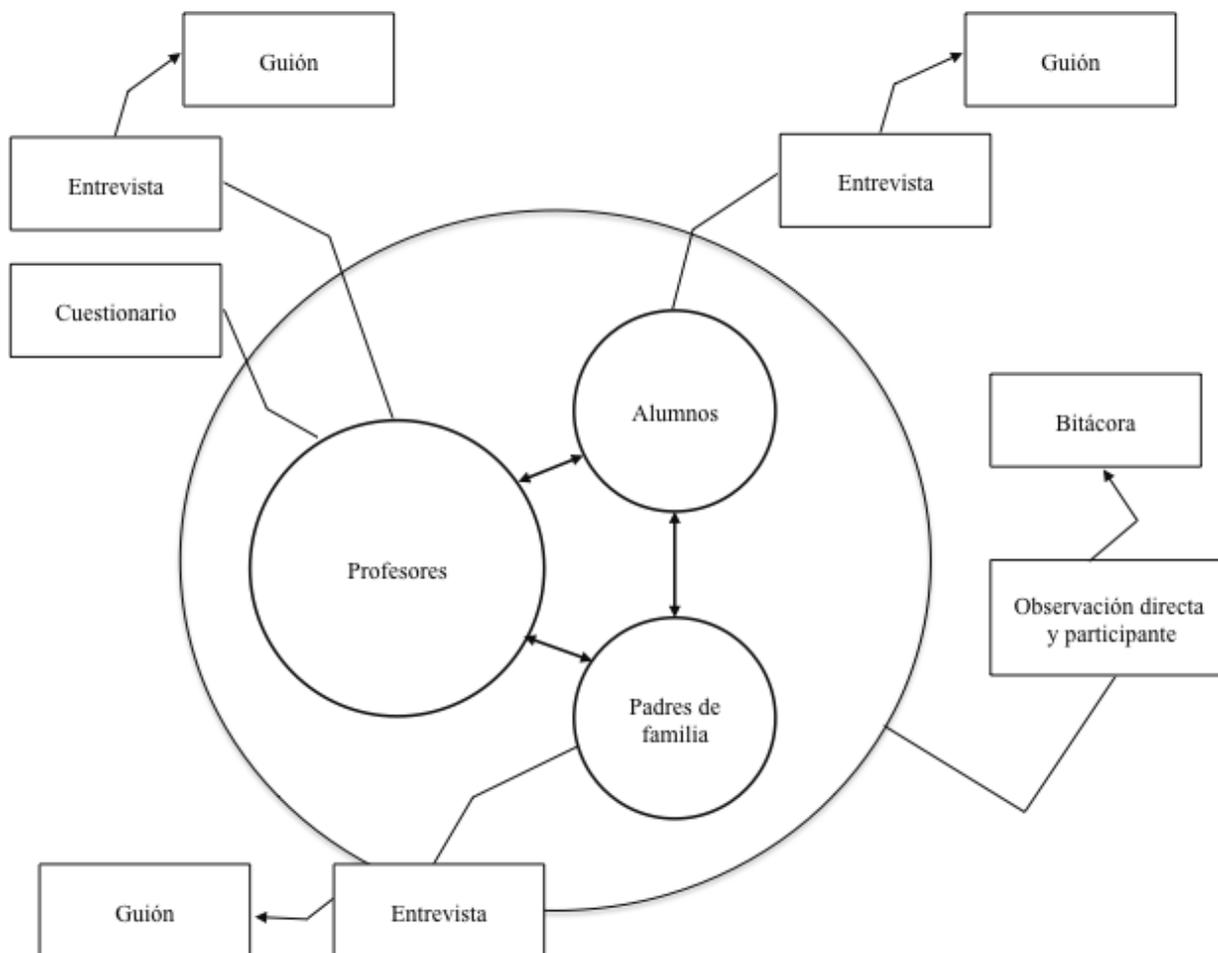


Figura 1. Estructura del trabajo de campo para la obtención de datos.

A continuación se presentan los ejes de revisión de lo incorporado a estos instrumentos, para los cuales el observador (investigador) realizó visitas *in situ* a las fuentes de información: es decir, se hicieron visitas al aula, enfocándose en tiempos diferenciados a los profesores y alumnos, y se realizaron visitas domiciliarias para abordar a los padres de familia que accedieron a conceder un tiempo para ser entrevistados.

Los ejes fueron:

- a) Concepción de la evaluación: noción y valoración.
 - a. C. Tradicional o Actualizada.
 - b. C. Cuantitativa o Cualitativa.
- b) Prácticas evaluativas; estrategias e instrumentos.
 - a. E. Tradicionales o Actualizadas.
 - b. E. Cuantitativa o Cualitativa.
 - c. E. Diversificadas o Monótonas.
- c) Función de la evaluación.
 - a. Punitiva.
 - b. Formativa.
 - c. De acreditación.
 - d. No percibida.

En este procedimiento se conservaron las unidades de análisis establecidas en el proceso para la obtención de datos: por una parte se realizó un análisis de contenido que se dirigió a la reducción de datos a través de tres actividades que fueron: separación de datos en unidades, síntesis y agrupamiento en categorías e identificación y clasificación de elementos.

Las categorías que se obtuvieron por parte de sujetos fueron: concepto de evaluación, tipo de evaluación que señalan, estrategias de evaluación, finalidad, ventajas de la evaluación.

Después de la reducción de datos se procedió a la disposición y transformación de dichos datos. Este proceso se constituyó de dos actividades: la disposición, en la cual se ubicaron las unidades de información reducidas cada una respecto de las otras para identificar sus líneas de relación y con ello identificar fuentes de influencia.

Específicamente, para la organización y concentración de resultados recabados en el trabajo de campo, se recurrió a la estrategia de marcado de los datos estructurados a través de

etiquetas, las cuales fueron del tipo Teórico y Operativo, conforme a las indicaciones de (García, 1999) lo cual se realizó de forma manual.

La segunda actividad se constituyó por la transformación, con la cual la información se tradujo a elementos concretos de fácil acceso para el lector (Gibbs, 2007).

Finalmente se obtuvieron y verificaron conclusiones como procedimiento final, el cual se constituyó de tres actividades propuestas por Rodríguez, Gil & García (1999) la construcción de enunciados conclusivos, verificación de las conclusiones a través de su confrontación frente a las fuentes y autoridades externas al investigador y por último el diseño de los enunciados finales resultantes de las actividades anteriores (véase la Figura 2).

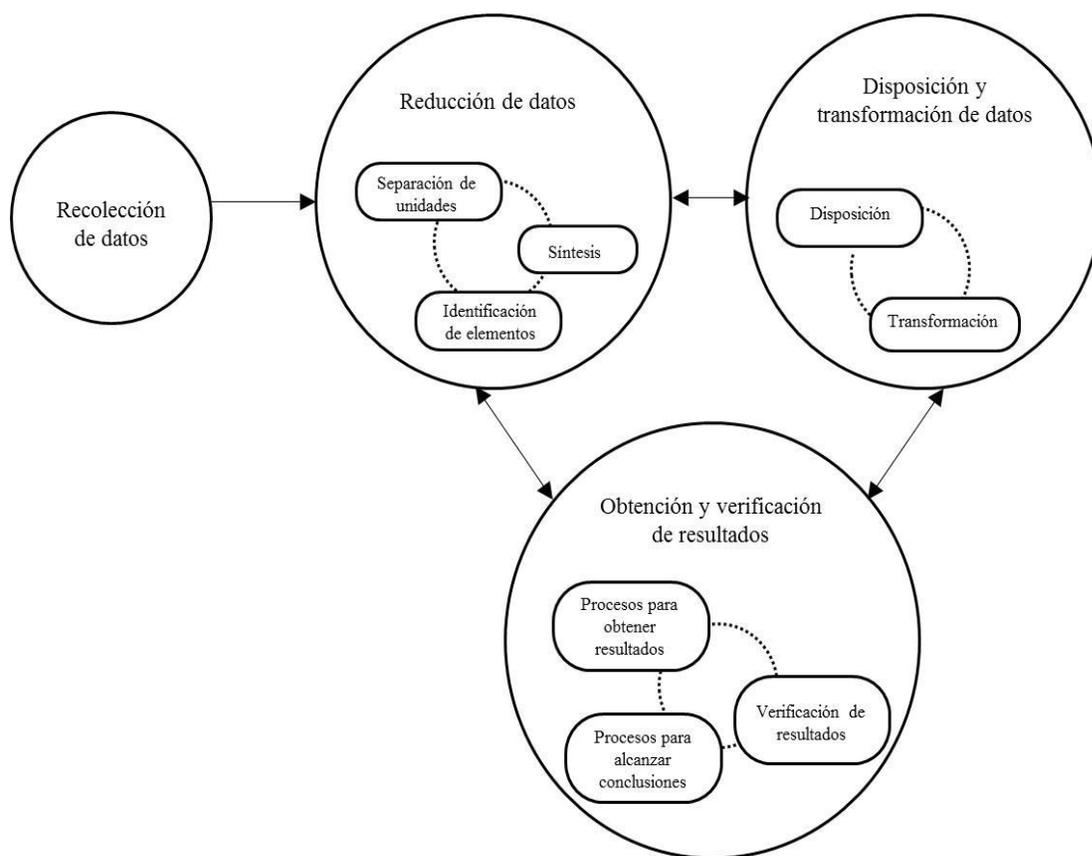


Figura 2. Tareas implicadas en el análisis de los datos.

Fuente: Rodríguez, Gil & García, 1999, pág. 206

En la investigación cualitativa, la recolección y el análisis de datos ocurren en forma cíclica, ya que tras la culminación de un episodio de recolección de datos, sobreviene un proceso de análisis y vuelve a plantearse nuevamente la recolección y así sucesivamente; esta faceta termina con la ya anotada saturación de categorías (Pulido, Ballen y Zúñiga, 2007).

3.6 Métodos de Verificación y Validación

En los estudios cualitativos cobra particular importancia el aseguramiento de validez y confiabilidad, tanto de los instrumentos, como de los procesos llevados a cabo para dotar de objetividad a los resultados obtenidos, ya que en este tipo de estudios no aplica el uso de estrategias estadísticas que aporten una certeza de exactitud sustentada en las ciencias duras.

Según Rodríguez (2009), para que la validez y confiabilidad se encuentre en una investigación cualitativa, es necesario principalmente realizar una triangulación de datos, incluyendo al menos, a un observador externo al conjunto de fuentes de información, el cual puede ser un colega del investigador o un experto en el tema de estudio analizado. En este estudio, se triangularon los datos de dos formas:

- a) A través de la revisión de cada fase, por un asesor metodológico asignado.
- b) La contrastación de los datos recabados de la fuente principal de información (Profesores) frente a los datos recabados de las fuentes Alumnos y Padres de familia.

A partir de este cruce de información se aseguró objetividad en la información construida, ya que permanentemente se sometía la percepción del investigador, a la confrontación de ideas por diferentes fuentes de apoyo o de generación de datos (Denzin & Lincoln, 2011).

Por otra parte, la confrontación de los resultados ante la misma realidad para observar su consistencia resulta en el filtro más riguroso de la validez en la investigación cualitativa. Por último son los sujetos participantes quienes aportan la evaluación final que dota de autoridad, y por tanto, de validez a los procesos y resultados de la investigación.

Para la validación de los hallazgos encontrados en la recolección y el análisis de la información Pulido, Ballen y Zúñiga, (2007), mencionan que se puede contar con estrategias básicas: el permanente contacto con los actores o participantes, la triangulación y la

contrastación continúa de los datos con la literatura producida desde la teoría ya existente.

La triangulación implica reunir una gran variedad de datos desde distintos puntos de vista, realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único para, hallar la objetividad. Esto puede hacerse a través de métodos en el estudio de un mismo fenómeno o bien por un control de varias fuentes de datos, personas, documentos, también puede ser el contraste y comparación de observaciones, apreciaciones de una situación o aspecto (Pérez, 2001).

La triangulación, según Pulido, Ballen y Zúñiga (2007), impide que se acepten con facilidad las impresiones iniciales, que pueden tener diferentes sesgos y adolecer de la experiencia; por el contrario, amplía el ámbito, la densidad y la claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación; permite además corregir los sesgos que aparecen cuando un fenómeno es examinado por un solo observador, una técnica y un solo ángulo de observación.

Por su parte, Blández (2000), considera que la triangulación de la información consiste en reunir información desde diferentes perspectivas, con el fin de contrastar y comparar los hechos, es decir, comprobar su autenticidad y observar las diferencias y semejanzas. En este caso se utilizó la triangulación de datos obtenida de los docentes, padres de familia y estudiantes.

Es así como este procedimiento coadyuvó al aseguramiento de un procesamiento objetivo y sistemático de los datos recabados, para poder dotarlos de validez para su comunicación.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados de la investigación realizada sobre las concepciones de los profesores sobre la evaluación, en las escuelas primarias multigrado “Uno” y “Dos”, como se han identificado para fines de este trabajo.

A través del análisis cualitativo de los datos recabados por diferentes estrategias e instrumentos, referidos en el capítulo correspondiente a la metodología, se organizaron los siguientes resultados, en función de las categorías de análisis del objeto de estudio a través de las siguientes siglas - clave:

ED: Entrevista Docente

EA: Entrevista Alumno

EPF: Entrevista Padre de Familia

ODD: Observación Directa Docente

C: Cuestionario.

D: Docente.

A: Alumno.

PF: Padre de familia.

4.1. Concepción de la evaluación

De acuerdo con las características del estudio, se partió de indagar qué es evaluación para el docente, ya que a partir de la experiencia de cada uno se han ido conformando su propio concepto de evaluación.

De tal modo que el D.1. Expreso “*es una medición para saber si aprendió el alumno*”, dicha conceptualización fue compartida por el D.2. Quién señaló que “*es una medición que se realiza para ver si va a pasar de la asignatura o grado el alumno*”, de tal modo que en estas dos respuestas se obtiene conceptos comunes que remiten a una evaluación cuantitativa, en dónde el docente ubica evaluación como sinónimo de medición. De tal modo que hacer pruebas, aplicar exámenes, revisar resultados y adjudicar un número o una nota, es sólo

calificar el rendimiento escolar. En este sentido, se señala que la medición y la calificación forman parte de la evaluación, pero no equivalen al todo de la misma.

En contra parte, el D.3. Asegura totalmente *“es una oportunidad de mejora tanto para el como para el alumno”*, siendo así que se ve a la evaluación desde el sentido de tomar decisiones para mejorar. Asimismo, el D.4. Tiene claro que es un proceso sistemático de recolección de información para tomar medidas de cambio

Se pudo reconocer que de acuerdo con la forma como el docente vive la evaluación, así es como los padres de familia la expresan en cuanto a su finalidad.

P o T.1. *“El docente evalúa para ver si aprendió mi hijo”*.

P o T.2 *“El profesor pone el examen para saber si mi hijo ya sabe responder las tareas”*.

P o T.3 *“El docente califica para ver si mi hijo aprendió o le falta más ejemplos”*.

P o T.4. *“El profesor valora quienes ya saben y quienes necesitan apoyo después de clase”*.

Por otra parte, los estudiante ubican que se evalúa para *“saber si aprendimos”*; *“para que tengamos una calificación”*, *“el docente quiere saber y comprobar si sabemos lo que nos enseña”* y finalmente *“sólo les hace practicar el ejercicio”*, en estos planteamiento podemos reconocer que no existe claridad para los estudiantes acerca de por qué el docente los evalúa. Asimismo, la evaluación sumativa o final es la que predomina, de tal modo que la intencionalidad de evaluar se remite al finalizar un curso, una tarea, un tema.

Como plantea Arbesú y Rueda (2003:58) *“el reconocimiento de la complejidad de la docencia resulta fundamental cuando se pretende incursionar en su evaluación, ya que la valoración implica una idea precisa de qué es enseñar y aprender en un contexto determinado”*

En este sentido, se les cuestionó a los estudiantes acerca de lo anterior:

E: *“¿Para ti que significa aprendizaje? el aprendizaje es una situación que se da en el salón de clases, a través del convivio con los compañeros y es el medio de aprender es adquirir, apropiarnos de algo, ya sea un valor, una conducta o que se refleja en ella”*.

E: *“¿Qué es la enseñanza?”*

A: “Cuando el docente prepara situaciones que se deben hacer para que aprendamos, conocimientos, valores a través practicarlos a través de una forma. Es prepararnos para mejorar nuestro aprendizaje”.

La evaluación es un proceso inherente al de aprendizaje, quien aprende necesita saber si aprendió, qué tanto aprendió, cómo aprende, para qué aprende cómo aplicar lo que aprende, y esta labor es responsabilidad primordialmente del maestro.

En este aspecto, como señalan Arbesú y Rueda (2003:62) se debe “reconsiderar que el aprendizaje, por parte de los alumnos, es un proceso que no sólo implica cuestiones cognitivas sino que también incluye un nivel de comunicación más cercano entre el profesor y los estudiantes”. El planteamiento anterior, no se reconoció en el D1. Y D2., en las observaciones realizadas, puesto que se obtuvo lo siguiente:

D.1. Este docente utiliza a la evaluación como medición, ya que hace preguntas y quiere respuestas textuales dejando a un lado la aportación o comprensión del alumno

D.2. Al pasar al frente a resolver unos problemas que implican el uso de fórmulas y las cuatro operaciones básicas el profesor solicita que lo haga tal cual lo enseñó y limita al alumno al uso de su propia estrategia de comprensión.

D.3. Se brinda oportunidad de mejora ya que el docente da apertura a que el alumno explique el concepto cómo lo entendió y presente ejemplos que él considere necesarios así como algún compañero complementa lo dicho por el primer alumno.

D.4. El profesor tomó nota del alumno que no pudo responder al momento de su participación y le explicó que no se preocupará, que no afectaría en nada y que repase más y le pidió a otro alumno que lo ayude a repasar para cuando le toque participar en la siguiente ocasión en donde quedó claro que él utiliza a la evaluación como un proceso sistemático de recolección de información.

De lo anterior se encontró que los docentes tenían diversas nociones acerca de la evaluación; si bien algunos presentan concepciones eminentemente teóricas, también se encontró que en un caso, se identificó la noción de mejora involucrada en este concepto.

Sin embargo, es necesario observar que la exploración de la noción del tema de trabajo, no ofrecía en los casos positivos, la certeza de que el acto docente se llevara en coherencia con

este conocimiento; para ello se realizaron otras actividades de confrontación basadas en la observación.

4.2. Estrategias de evaluación

Hay muchas formas de evaluar según la concepción que se tenga del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, las estrategias de evaluación conocidas por la mayoría, integradas por pruebas objetivas y exámenes con preguntas cerradas que requieren la elaboración de guías de estudio y cuestionarios para garantizar que los alumnos acierten al responder, no siempre corresponden al modelo de educación que se quiere impulsar.

Aquí surge el conflicto entre teoría y práctica y los docentes se encuentran ante un sinnúmero de posibilidades que hace falta definir para poder aplicarlas de la mejor manera y realmente construir una nueva cultura hacia la evaluación.

En la Observación Directa a los Docentes se pudo visualizar lo siguiente: el D.1. operaba la evaluación solamente es una tarea administrativa regular que permitía la asignación de un numeral clasificadorio, mismo que en ocasiones asignaba arbitrariamente, con sustento en su conocimiento de los alumnos, es decir, sin un debido proceso; de igual manera para el D.2., la evaluación fue una tarea administrativa irregular para obtener un resultado numérico con el cual calificar. Para el D.3., esa tarea regular docente y periódica permitió realizar el repaso de temas no consolidados; de alguna forma, este docente ofreció evidencia de emplear a la evaluación, aun asistemática, como un medio para tomar decisiones de mejora. Por su parte, el D.4., se condujo con monotonía, repitiendo la misma estrategia y herramienta para evaluar; en ocasiones, dejó esta tarea inconclusa por falta de tiempo, sin retomarla en una ocasión posterior.

D2. “Buenos días, saquen el libro vamos a ver el problema # 9 que tiene cierta dificultad, luego continúan ustedes solitos”.

D2. “Estamos haciendo los problemas de la 101 de la clase pasada”.

Alumnos. Así es maestra.

D2. “Se pone a escribir varias fórmulas en el pizarrón”.

D2. “Alan nos puedes leer el # 9. Página 101, no página 102”

Alumno: empieza a leer

Se oye un murmullo de alumnos y alguien que dice: “no entendí nada”

Alumno. “¿Profesor, van a venir muchos problemas en el examen profesor?”

D2. “Pocos. Bueno hay que trabajar y es para entregar”

Alumno. “¿Profesor, podemos poner las puras respuestas?”

D2. “Acuérdense que es conveniente que vayan revisando los resultados del libro aunque generalmente vienen muy redondeados”.

La evaluación en éste sentido, debe proporcionar elementos objetivos para tomar decisiones efectivas. Por ejemplo, podría indicar cuáles son las dificultades que tienen los estudiantes para lograr uno u otro logro, para que el maestro busque alternativas de apoyo, esto exige una actitud diferente a “colocar notas” en el educador.

Como docentes nos corresponde analizar si nuestra forma de evaluar el aprendizaje es congruente con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se pretenden desarrollar.

El proceso sistemático e integrado en la actividad educativa que mide lo más exactamente posible el estado actual del alumno, incluyendo logros, estrategias de aprendizaje, factores personales y ambientales, que influyen en dicho aprendizaje, con objeto de llegar a una toma de decisiones (Rodríguez, 2001).

En este fragmento de la observación de una clase, se nota una práctica docente técnico-instrumental al centrarse la enseñanza en el programa escolar controlado por el libro de texto y el examen con su clara motivación extrínseca que exige un aprendizaje memorista dentro de una evaluación de racionalidad técnica que responde al modelo del currículo de racionalidad técnica.

En términos generales, se mostró que la actividad sustancial que más ocupaba a los docentes, era la impartición de explicaciones y la asignación de tareas revisadas en conjunto, dejando sin consolidar la retroalimentación individual que pudiera dar cuenta al alumno de sus necesidades de fortalecimiento; esto, evidentemente, redundó en que no hubiera por parte de los docentes, actividades de atención a las áreas deficientes en los aprendizajes de los alumnos.

Estando presente en el aula se realizó una observación de la misma índole que al docente pero teniendo muy en cuenta que los alumnos son impredecibles:

A.D.D.1. El alumno participa levantando la mano con seguridad pero se equivoca en la respuesta y se muestra temeroso el docente le dice que estudie más y se concentre sino va a reprobar.

A.D.D.2. Al pasar a la pizarra el alumno efectúa el ejercicio realiza todo bien el proceso las operaciones pero por la prisa comete un pequeño error en la respuesta el docente no valoro todo lo anterior solo se enfocó en la respuesta diciéndole que estaba mal al alumno.

A.D.D.3. En equipo se está efectuando una exposición de los acontecimientos históricos durante su intervención un alumno se expresa correctamente con la parte que le correspondió sin embargo se equivoca en una fecha y se muestra triste el docente le dice que no se preocupara todo estuvo bien que solo fue un pequeño inconveniente y que en la próxima vez lo hará mejor y pide un aplauso para el equipo.

A.A.D.4. El alumno entrega su tarea y el docente le señala que está bien la respuesta pero que el proceso esta erróneo y que lo intente de nuevo y regrese para que se lo revisen otra vez.

La evaluación, en algunas escuelas, se limita a un mero requisito administrativo. Hay que evaluar porque la dirección de la escuela pide que se entreguen calificaciones de los alumnos, no porque sea parte fundamental del proceso que permite mejorar las estrategias de enseñanza y ayudar a los alumnos a desarrollar todo su potencial.

No nos interesa que los alumnos resuelvan problemas de matemáticas utilizando la raíz cuadrada, sino que puedan ir al mercado y administrar el dinero que les dieron para las compras. Queremos que desarrollen habilidades para la vida, no que acumulen una serie de contenidos en su memoria.

De igual manera, hemos dado una carga tan negativa a la evaluación que los alumnos raramente la ven como una oportunidad de aprender. Si se le da una conexión lógica y real con las finalidades e intenciones educativas, con los objetivos de aprendizaje y propósitos, será lo más natural para los alumnos el querer comprobar los resultados del proceso.

En las entrevistas a los padres de familia, estos ofrecieron muy poca información; aunque a pesar de las limitantes en su vocabulario, pudieron señalar que les parece importante la evaluación; sistemáticamente confundieron a la evaluación con la calificación, pero también prevaleció la idea de que esta actividad es una tarea importante de los docentes, y todos los entrevistados manifestaron su interés de que los profesores evaluaran a sus hijos en el tiempo de clase y a través de sus tareas.

Algunos de ellos manifestaron que muchas de las tareas que les son asignadas a sus hijos, no eran calificadas por los profesores, lo cual les parecía incorrecto.

La evaluación con enfoque formativo se concibe como un insumo importante para mejorar los procesos de aprendizaje durante todo el trayecto formativo. Esto se sustenta en el *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica* (SEP, 2011).

Los docentes tienen absoluta libertad para determinar, interpretar, registrar y utilizar distintos elementos para la evaluación, y brindar retroalimentación a sus alumnos, aunque siempre teniendo como referente directo lo señalado en el Plan y los programas de estudio 2011 de Educación Básica.

4.3. Prácticas evaluativas, estrategias e instrumentos

Al observarse algunas clases de todos los docentes, se encontró que las estrategias de evaluación empleadas fueron las siguientes:

Tabla 4.

Concentrado de elementos de evaluación en las prácticas docentes.

Elemento	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
Entrevista	No	No	No	No
Debate	No	Sí	No	No
Presentación	Sí	Sí	No	Sí
Examen	Sí	Sí	Sí	Sí
Ensayo	No	No	No	Sí
Proyecto	No	Sí	No	Sí

Informe, crítica, artículo	No	No	No	No
Portafolio	Sí	Sí	Sí	No
Casos	No	No	No	No
Resolución de problemas	Sí	Sí	No	Sí

Como se puede observar, las actividades de evaluación no eran diversificadas; únicamente el docente 2 presentaba varias formas en esta actividad, pero en general, éstas eran poco alternativas, es decir, que eran las comunes a los modelos tradicionales de enseñanza.

También fue evidente encontrar que el examen, en diversos formatos, pero principalmente por escrito, y no construido por el propio docente, era la forma más usualmente empleada por cada uno de los docentes.

Esto corroboró que los docentes no habían impreso actualización a sus competencias evaluadoras: las más de las veces, los exámenes empleados eran adquiridos ya elaborados por una empresa comercializadora, o descargada de fuentes particulares en el internet, con lo que no se garantizaba una plena adecuación entre lo tratado en clase, y lo evaluado en los instrumentos.

Por otra parte, se encontró que los docentes siempre se mostraron dispuestos a conocer otros tipos de instrumentos o estrategias de evaluación, a partir de que se les encuestara sobre sus prácticas en el primer acercamiento del estudio (ver apéndice A).

También mostraron el uso del portafolio; si bien su estructura no era común entre casos, y no respondían a un modelo formal, se mostró sistematicidad en su acopio y cuidado; todas las evidencias de los alumnos eran resguardadas en estos materiales y se encontraban ordenados y al alcance de los alumnos, quienes eran los que administraban su resguardo, incorporaban nuevos productos, y se les era permitido hacer su revisión; asimismo los alumnos mostraron un completo orden en su uso y consulta, y además mostraron pleno respeto por los productos de sus compañeros, ya que para revisarlos, tenían que pedir autorización del “propietario” del portafolio, y mostraban cuidado extremo en su manipulación, para no deteriorarlo.

Se hace necesario mencionar que esta herramienta y estrategia de evaluación, se limitaba a un acopio de materiales producidos por los alumnos, pero no era aprovechado como fuente

de evidencia para evaluar la evolución de los desempeños de los alumnos y de mejora continua de los mismos.

En este caso, se percibió que los docentes identificaron sin dificultad que este material podía tener un uso posterior o más productivo, al de servir de evidencia del trabajo realizado, y podía constituirse en un referente para el aprendizaje de los alumnos.

Alumno 1: “En cada participación da una calificación del 1 al 10 dependiendo, y si no se la sabe le pone un 0 y es como ir bajando puntos al puntaje de la participación que al final son 2 puntos de la calificación del mes”.

Alumno 2: “Tenemos que juntar 4 participaciones de 10 para tener el 20% de la calificación y como dijo mi compañera, es del 1 al 10 conforme nos pregunta”.

Alumno 4: “Sí, así es para poder ganar la participación con ella, hay que estudiar desde antes, prepararse y así juntar los 4 puntos o décimas que se ocupan para tener el 20% de la calificación”.

Alumno 4: “Antes nos daba las clases usando más el pizarrón, pero como que vio que como se nos era un poco más difícil y decidió darnos los cuestionarios y es un poco más fácil porque nosotros al leer el libro y encontrar la respuesta, pues como que se nos queda algo grabado, entonces pero pocas veces usa el pizarrón de un tiempo para acá”.

Desde esta perspectiva, el *Plan de estudios 2011. Educación Básica* recupera las aportaciones de la evaluación educativa y define la evaluación de los aprendizajes de los alumnos como “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” (SEP, 2011:22). (El enfoque formativo de la Evaluación p. 19. Herramientas para la evaluación en educación básica., SEP 2012).

Los exámenes y cuestionarios caracterizan a este tipo de práctica docente, pues facilitan que el alumno ponga atención a la clase aunque sea por motivación extrínseca y, que también se esté dando un aprendizaje memorista. El control y la disciplina se logran a través de estos instrumentos de evaluación que son del tipo de la racionalidad técnica.

4.4. Función y valor de la evaluación

De la entrevista se obtuvo que el D.1., expresó que proporcionan datos para asignar una calificación, contraponiéndose a lo afirmado por el D.2., quién comentó que permiten una mayor certeza de lo enseñado y de lo aprendido teniendo una similitud con lo afirmado por el D.3., que señaló que son un apoyo y referente para analizar el proceso enseñanza aprendizaje, el D.4., comentó que son un medio para verificar los aprendizajes.

En el campo de la evaluación educativa, la evaluación es un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado: los aprendizajes de los alumnos, el desempeño de los docentes, el grado de dominio del currículo y sus características; los programas educativos del orden estatal y federal, y la gestión de las instituciones, con base en lineamientos definidos que fundamentan la toma de decisiones orientadas a ayudar, mejorar y ajustar la acción educativa (Ruiz, 1996; Hopkins, 1998; JCSEE, 2003; Worthen, Sanders y Fitzpatrick, 1997). El enfoque formativo de la Evaluación p. 19. Herramientas para la evaluación en educación básica., SEP 2012.

Como se puede observar, en este aspecto específico, los docentes repitieron ideas expresadas en la primera cuestión; esta no señala alguna situación negativa; al contrario, puede señalar consistencia al separar un segmento específico de una idea más amplia anteriormente comunicada.

En términos generales, se encontró que la finalidad de la evaluación se centra en un proceso aislado del aprendizaje; si bien se expresa reconocer la utilidad e importancia de su función (no definida con claridad, sin embargo), no se reconoce como una actividad cuya función se dirija al aprendizaje; se considera que esto es exclusivo de la didáctica de la enseñanza, es decir que el aprendizaje se lograra únicamente con el proceso de enseñanza por parte de docente y no tomando en cuenta la información obtenida en el proceso de evaluación.

En el proceso de Observación Directa Al Docente, el D.1., demostró que utiliza a la evaluación como una herramienta de medición para asignar una calificación, el D.2., de igual manera le da un uso consistentemente a la evaluación, como una herramienta de medición cuantitativa, de la cual asignó unidades cuantitativas casi arbitrariamente, teniendo en consideración que el promedio general del grupo no fuera bajo, no por el aprendizaje

corroborado, sino por el interés de informar a los padres de familia y autoridades, “resultados” satisfactorios. El D.3., empleó a la evaluación como instrumento para la detección de errores, muy similar al planteamiento del D.4., quien señaló que la evaluación en la que permite realizar una recolección de información.

D1: “*Ok, pero aquí hay un pequeño errorcito, a ver ¿Cuál es el errorcito María?*”

Alumnos: Varios levantan la mano para responder

D1: Un poco molesta, “*los mismos de siempre, ¿y los demás?, a ver Oscar*”.

Alumno: No pudo responder

D1. “*Si continúas así vas a reprobar naturales*”

Alumnos: Desde el inicio algunos tenían el libro de naturales abierto y en los momentos de participar se apoyaban en él.

D1. Hace algunas figuras en el pizarrón que representan varios espermatozoides, dos A mayúsculas y dos a minúsculas y empieza a exponer, pone algunos ejemplos que tienen que ver con el color de los ojos o con la estructura, diciendo que sean necesario no se manifestó porque había puros dominantes. Después les empieza a comentar algo relacionado del libro relacionado con el tema y le pregunta sobre lo que les dijo.

La rutina escolar está presente en la expresión: “*siempre contestan los mismos*”; expone el tema y pregunta, siempre tomando en cuenta la programación de los contenidos del libro de texto.

Además de lo establecido en el Plan de estudios 2011, la frase “evaluar para aprender” remite a la posibilidad de que todos los que participan en el proceso de evaluación aprendan de sus resultados. No sólo hace referencia a los alumnos y sus aprendizajes, también se dirige a las educadoras, las maestras y los maestros, quienes con los procesos de evaluación tienen la oportunidad de mejorar la enseñanza, al adecuarla a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, la evaluación también es una herramienta para mejorar la práctica docente. (El enfoque formativo de la Evaluación p. 9. Herramientas para la evaluación en educación básica., SEP 2012).

En la Entrevista a los Alumnos se obtuvo información muy relevante que a continuación se describe; en donde el A.D.1., expresó que considera que la evaluación ha sido una tarea para saber si se aprendió; el A.D.2., señaló que es un requisito para tener una

calificación y pasar a otro grado. Por su parte el A.D.3., comentó que es un medio que utiliza el docente para comprobar si se aprendió lo que enseñó, y por último el A.D.4., dejó en claro que es una estrategia para recabar información útil para tomar decisiones, si no se aprendió o se enseñó bien. En la entrevista Al Alumno para el A.D.1. Se encontraron respuestas anidadas, en las que se repitieron casi textualmente las consideraciones sobre la función de la evaluación, que fueron incluidas en la pregunta sobre la noción de esta actividad.

Los padres de familia coincidieron en todos los casos en señalar que la evaluación tenía la función de “pasar” o reprobado a los alumnos; consideraron que esta función se debe realizar al final de las unidades de aprendizaje y que el mejor medio para realizarse es a través de un examen escrito, por ello, mencionaron, exigían a sus hijos mostrar sus pruebas escritas para verificar su desempeño escolar.

La evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones (García, 1989).

Algunos padres de familia incluso señalaron que la evaluación (que insistentemente confundieron con la calificación) podía servir como medio para incentivar o castigar la conducta, es decir, propusieron que los alumnos con buena conducta, debían de ser recompensados con buenas calificaciones, así que la reprobación pudiera ser una consecuencia de la conducta de un alumno.

Se expresó que sí es importante la evaluación, ya que sirve para entregar resultados de los logros obtenidos; de igual manera el D.2., señaló que *“es importante porque permite detectar avances de los alumnos en su aprendizaje”* y para el D.3., *“es de vital importancia porque ayuda a identificar el grado de aprovechamiento de los alumnos”*, y el D.4., recalcó que *“sí es importante ya que permite comprobar procesos y aprendizajes de los alumnos y del propio docente”*.

Se puede percibir en los datos acopiados cómo los docentes repetían ideas en todos los aspectos sobre los cuales se les cuestionaba; así, repetían como valor, la función de evaluar.

Únicamente un docente señaló que el proceso de evaluar es relevante porque implica una preparación adecuada del docente para efectuarse en forma pertinente; reconoció que era

indispensable dotar de sistematización y rigor técnico a los procesos y herramientas y que esto no era factible mediante el sentido común, sino que requería de una preparación profesional.

También se reconoció que el auto didactismo requiere del acceso a diversas fuentes actualizadas para realizarse en forma pertinente.

La evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuesta pedagógicas que promueva el docente (Díaz y Hernández, 2002).

Al observar a los docentes, se corroboró que la evaluación era una actividad relegada, que podía realizarse en forma asistemática: algunos de ellos evaluaron algunas lecciones únicamente mediante preguntar a los alumnos si la lección había quedado clara; no hubo una implicación en la revisión del aprendizaje.

Ante esta situación, los docentes manifestaron que las condiciones de su grupo les permitía prescindir del uso de herramientas de evaluación: esta situación se refería a que los profesores, en todos los casos, habían tenido a sus alumnos al menos por dos años seguidos, y a que eran pocos en cantidad; a su decir, esto les permitía conocerlos a tal profundidad, que podían identificar cuándo el aprendizaje de las lecciones había sido alcanzado y por quiénes. Sin embargo, no se observó que a razón de este dominio declarado de sus alumnos, se hiciera alguna actividad para recapitular o reforzar alguna lección, es decir, que al término de cada sesión, se daba por “visto” el tema tratado y éste no se revisaba más.

Se espera que el docente: *a)* sea un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, *b)* sea un profesional reflexivo que de manera crítica examine su práctica, tome decisiones y solucione problemas pertinentes al contexto de su clase; *c)* analice críticamente sus propias ideas; *d)* promueva aprendizajes significativos; *e)* preste ayuda pedagógica ajustada a las necesidades y competencias del alumnado, y *f)* establezca como meta educativa la autonomía y la autodirección de sus alumnos (Díaz y Hernández, 2002).

Los alumnos manifestaron que era muy importante evaluar; consideraron que ello les permitía saber su nivel de logro. Sin embargo, cuando se les cuestionó, qué hacían con los temas o aprendizajes que la evaluación sugería que no habían consolidado, ninguno de ellos pudo comentar algo al respecto.

Esto señaló que el valor de la evaluación se limitaba a la información, pero no incidía en la guía para la mejora; por supuesto, esto no supone ser injerencia del alumno: En todo caso, esta es una obligación del profesor que a la postre, podría fomentar en sus alumnos para tomar la iniciativa y la habilidad para aplicarla en su propio aprendizaje; en estas condiciones, esta pretensión parece por demás lejana.

Por lo que es necesario que el docente guíe u oriente a la mejora de la calidad de la educación, al alumno, un ejemplo claro se da cuando el alumno le presenta su trabajo y este no lo deja a un lado ni solo lo califica, sino que valora su esfuerzo, dándose cuenta como el niño lo aprendió, como lo hizo, así como también el como docente que hace para retroalimentar, para mejorar práctica.

Una situación muy importante se va dando cuando se logra que el alumnos sea consciente de que el construye su conocimiento y el necesita de las herramientas y que por ende tiene que crearlas.

La evaluación escolar se refiere a: “la valoración del progreso de los estudiantes en términos de aprendizaje de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, así como de la adaptación personal y social. De manera específica, la evaluación escolar tiene el propósito de orientar a los educandos sobre su progreso personal, proporcionar a los maestros un conocimiento objetivo de los educandos y del proceso educativo que permitan planificarlo. Un ángulo relevante es la evaluación del rendimiento, ya que de esta manera se diagnostican las diferencias individuales” (Saavedra, 2001:72).

Los padres de familia no ofrecieron información relevante al respecto; en un grado mayor que lo ocurrido con los docentes; los padres de familia reiteraron ideas relacionadas con la función de la evaluación, pero no pudieron concretar una opinión clara sobre si la consideraban valiosa o no.

P o T1. *“El profesor les pone las tareas y examen para ver si aprendió mi hijo, aunque a veces no siempre marca tarea y otras veces ni la revisa”.*

P o T2: Menciona que sabe que su hijo ya paso de grado, pero no sabe cómo lo hace si con tareas o con examen que no tiene tiempo porque se pasa todo el día en el trabajo.

P o T3: Señalo que revisa las libretas de su hijo y que tiene tareas que las vuelve a hacer porque el docente le dice que tiene que mejorar y le da tiempo para que repase otra vez.

P o T4: Sabe que es importante una buena preparación escolar, reconoce la necesidad e importancia de que evalúen para ver si aprendieron los alumnos, para que aprendan más cosas.

Esta categoría exigió que los acercamientos a los participantes fueran en momentos propicios, ya que exigió que no hubieran situaciones de contexto (tanto ambientales, como situacionales) poco propicios, que pudieran influir en las respuestas a estas categorías, que demandan por su naturaleza, de profunda reflexión.

Entre las funciones principales de la evaluación, está recopilar información para establecer balances fiables de los logros de aprendizaje obtenidos por los alumnos cuando concluyen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y brindar retroalimentación para mejorar este último (Sanmartí, 2010).

El proceso de evaluación que el docente lleva a cabo sobre los logros de aprendizaje de los alumnos, es un insumo de información importante para reflexionar sobre su práctica docente, así como para comunicar los logros a los alumnos y a las madres y los padres de familia.

4.5. Retos de la evaluación docente

Todos los docentes manifestaron reconocer sus deficiencias en cuanto a sus competencias en evaluación.

Los docentes 1, 3 y 4, señalaron tener estrategias limitadas y herramientas no validadas para realizar sus evaluaciones.

El docente 2 demostró tener un mayor dominio conceptual al respecto, pero reconoció no implementar formas diversificadas para esta actividad.

Los docentes también reconocieron que han minimizado la importancia de evaluar en forma técnica, debido a que consideraban que era más conveniente asignar calificaciones con base en su conocimiento cercano de sus alumnos; señalaron que esto les representaba una economía de esfuerzo por dos razones principales:

- a) Evitaban dedicar tiempo extra clase a la preparación de procesos y herramientas de evaluación, así como a la tarea de revisión de productos. No dejaron de reconocer que esto denotaba falta de compromiso por su labor.

- b) Evitaban problemas relacionados con las exigencias de su supervisión escolar y los propios padres de familia, quienes exigen recibir resultados satisfactorios, los cuales, los restringen a las calificaciones asignadas; es decir, que en ningún caso se ocupan de la revisión directa de los logros de aprendizaje, una vez que reciben calificaciones, para cotejar que éstos reflejen el logro educativo.

Los docentes manifestaron en este aspecto, su voluntad para capacitarse para la implementación de estrategias efectivas de evaluación; se mostraron interesados en conocer estrategias que implicaban actividades basadas en proyectos y en el debate, ya que reconocían que los alumnos eran dados a manifestar sus dudas y comentarios en clase de forma abierta, es decir, que mostraban la capacidad de expresarse en forma oral frente a sus compañeros, con lo cual se tenían condiciones para realizar debates con fines de aprendizaje.

Manifestaron estar dispuestos a incluir esto en sus temas de colegio, a fin de encontrar medios propios o externos, para revisar este punto y hacerse de más y mejores habilidades para evaluar a sus alumnos e incluso a ellos mismos.

El objetivo de la evaluación auténtica es, que tanto estudiantes como profesores, obtengan información importante y relevante acerca del desarrollo de conocimientos y habilidades complejas durante el proceso de enseñanza, por tal razón se centra fundamentalmente en procesos más que en resultados (Ahumada, 2005), principalmente en el desempeño de las y los estudiantes (Díaz-Barriga, 2006). La evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y los procedimientos de evaluación; propone una serie de instrumentos de recolección de información cuyo diseño y empleo requieren de conocimiento, flexibilidad y práctica constante de los docentes, pues el dominio de su ejecución precisa ser revisado constantemente para su mejoramiento (Ahumada, 2005).

Sanmartí: “La evaluación es la actividad en la que principalmente se ponen de manifiesto los valores del profesorado. Por ello, el contrato didáctico de cada enseñante se comunica a los estudiantes de forma implícita al evaluar, no sólo cuando se califica, sino también cuando se opina sobre cómo trabajan, se comentan sus errores y aciertos, o se sugieren estrategias para superar las dificultades” (Sanmartí, 2010, p. 73).

Diferentes investigaciones han demostrado que la comunicación de los logros de aprendizaje desde un enfoque formativo permite capitalizar los beneficios de la evaluación

como herramienta para mejorar el aprendizaje de los alumnos tanto en sus logros como en su calidad.

La situación anterior, relacionada a la limitada aplicación de la evaluación, fue corroborada en las observaciones; se tuvo la oportunidad de participar de una entrega de boletas de calificación, y se pudo constatar que los padres de familia se limitaban a revisar las calificaciones en estos documentos, y al encontrar calificaciones aprobatorias, se conformaban sin hacer cuestionamientos sobre los logros de los alumnos.

En este punto particular se pudo conocer que la calificación guarda una gran importancia para los padres de familia por cuanto de ella depende un apoyo económico recibido por un programa federal. Es así como para los padres de familia, se tergiversa el interés que dedican a las calificaciones, como expresiones o asignaciones al aprendizaje.

En la actualidad se da una importancia relevante a los padres de familia, pero las características propias del medio rural impiden una participación más fundamental. La participación de los padres es decisiva para mejorar la calidad de la educación, sus aportaciones por modestas que sean, son importantes, para que el docente norme su criterio y realmente se haga responsable de la educación del alumno.

Muchas veces al padre de familia se le ve como un proveedor de la cuota anual o de apoyo en actividades de mantenimiento y limpieza de las áreas de la escuela, ya además asiste únicamente a firmar las boletas de sus hijos, así como a recibir quejas cómo se comporta su hijo, sino entrega las tareas e incluso si llega tarde todos los días.

Aunque el papel del padre de familia debe contemplar los anteriores puntos, pero también tiene que ver con el hecho de que si se pide una mejora en la calidad de la educación, esto implica una interacción entre docentes-padres de familia-alumnos, en donde se informa si se hicieron tales actividades o se planearon tales propósitos y se cumplieron, o no se cumplieron.

Es decir la sesión final del bimestre escolar o del curso escolar no se lleva a cabo de manera general, ni está instituida, ellos deben participan de manera decisiva en alguna junta de consejo técnico, en las reuniones de entrega de boletas y en las actividades en las que se requiera su presencia, para poder opinar sobre la calidad de la educación de sus hijos.

Poco se ha comentado que los padres actuales de estas generaciones les tocó un momento de transición, han ido cambiando también, los medios de comunicación han influido mucho en relación a la visión que tienen y la misma relación con los docentes se ha ido fusionando todo para que ahora los padres de familia tengan una visión muy específica con los docentes que antes no había, o sea antes se veía que el padre de familia casi adoraba al profesor.

Actualmente el docente es aquel que se equivoca a cada rato, que llega tarde, que falta, que no hace que sus hijos evolucionen, que no les enseña nada a sus hijos, o sea que ya existe mayor crítica.

Abordando la participación de estos en la escuela, el padre de familia algunas veces actúa igual que el profesor, con la ley del menor esfuerzo. Si no se les está reiterando a que hagan algo, el padre de familia no se acerca a la escuela y nunca se preocupa por ver este, si participa o no participa, y ahora con esta modernización, pues de alguna forma se le trata de acercar más a la escuela y que participe más y que de alguna forma este más enterado que es lo que sucede en ella y que participe aún en la toma de decisiones a nivel material y de alguna forma aunque está allí como que medio escondido.

En las escuela se omiten la oportunidad de opinar en cuestiones técnico-pedagógicas, aunque el padre de familia tiene la capacidad y debería de hacerlo, pero no como un sujeto que esta allá afuera fiscalizando, sino como un sujeto que se mete dentro de la escuela y que participa en las dinámicas de la misma, a nivel del aula, se han visto experiencias que han sido muy buenas en la escuela, muy satisfactorias.

D4. "Tengo una compañera que en el curso escolar pasado involucró a los padres de familia en el trabajo diario de los niños. Y se veía todos los días a la mayor parte, no, no puedo decir que todo el año, en ocasiones se veía a los padres de familia allí trabajando con sus hijos, haciendo actividades que los niños tenían como responsabilidad de hacer del trabajo escolar y la verdad fue una actividad .que le rindió muchos frutos, porque el padre de familia veía que era lo que estaban trabajando los niños y cuáles eran las fallas...

D2. Es muy difícil que uno mande traer al padre de familia y que le diga; "Oiga señor sabe que su hijo hizo esto, o su hijo no trabaja, o su hijo no hace tarea"... a que el padre de familia lo vea allí, y para el niño también es una experiencia muy interesante. Existe la idea de

que los padres de familia sólo van a la escuela a criticar el trabajo del maestro, por lo que se les cierra las puertas, no se les deja entrar, ya que se considera que los padres de familia no tienen que opinar nada acerca del trabajo.

La dinámica familiar también está en proceso de cambio: la madre o el padre de familia hace algunos años atrás estaba mayor tiempo en su casa y podía de cierta manera apoyar a sus hijos en sus tareas o cuando menos ver que las hagan, esto no se da ahora por la necesidad de ambos cónyuges trabajen en algo para el sostenimiento económico de su hogar, es muy difícil, pero se ha dado esa importancia fundamental al trabajo del padre de familia; esos son elementos necesarios en el hecho educativo.

Un padre de familia ante el aspecto educativo, considera que el depositar a los niños en una escuela por ese tal hecho el alumno va a ser educado y no llegan a comprender todavía que ellos son los primeros agentes educativos del alumno desde que están en casa, eso aunado a la falta de tiempo por tener que resolver sus problemas económicos, impiden que tengan un mayor involucramiento con los hijos en aspectos educativos. Habría que ver también el ambiente que rodea la escuela, que a veces inhibe de alguna manera que los docentes acepten la participación de los padres de familia.

Los hijos muchas veces pasan mayor cantidad de tiempo ante una televisión, jugando con los amigos o los juegos tradicionales en su colonia o área cercana a su casa, o los famosos videojuegos que en la compañía de sus familiares, entonces falta mucho por hacer para lograr en el padre de familia esa noción y aceptar esa responsabilidad, sin embargo al menos por los intentos que se hacen de involucrar a la escuela en la comunidad son tendientes a incorporar al padre de familia a este proceso escolar de manera participativa y no solamente obligatoria.

Comunicar los logros de aprendizaje de los alumnos es una de las responsabilidades del docente, por lo que se debe tener en cuenta que la comunicación debe permitir mejorar el aprendizaje. Es decir, una comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos, pertinente en tiempo y forma, posibilitará que la evaluación sea para aprender, como se señala en el principio pedagógico 7 del *Plan de estudios 2011. Educación Básica*.

Si las madres, los padres o tutores conocen el proceso seguido por sus hijos o pupilos, entonces, los aprendizajes esperados, los retos que suponen y los criterios con que se evalúan,

así como los progresos y obstáculos que el docente ha identificado, podrán incentivarlos a realizarlas de la mejor manera.

CONCLUSIONES

Ya en la parte final de los estudios realizados en la Universidad Pedagogía Nacional Unidad 31-A Subsede Peto, Yucatán, en la Maestría en Educación, Campo: Desarrollo Curricular, de igual manera se concluyó con el desarrollo de las acciones organizadas por el estudio del tema elegido donde se abordó el problema de “La evaluación de los aprendizajes como elemento de mejora continua en la escuela primaria”, se alcanzaron respuestas a interrogantes antes planteadas, de las cuales resultan algunas conclusiones y recomendaciones que dieron origen a este capítulo apartado final.

La evaluación del aprendizaje es una noción y práctica que requiere de permanente actualización y disposición para su eficiente implementación en los procesos educativos; las concepciones de los docentes respecto de esta competencia, determinan en gran medida su aplicación.

Los docentes involucrados en el estudio aceptan que sus concepciones y consecuentemente, sus prácticas relacionadas con la evaluación, son un área de oportunidad para su desempeño profesional; reconocen que sus estrategias y herramientas empleadas son limitadas y en el mayor de los casos, concentradas en herramientas tradicionales.

Los docentes inmersos en el estudio reconocen que otorgan una función no formativa a sus actividades de evaluación; consideraban que el proceso de enseñanza y el de evaluación constituían etapas excluyentes, en la que la evaluación se ubicaba solamente al final del proceso instructivo, pero no al mismo tiempo, como oportunidad para mejorar el aprendizaje. Como lo expresa el siguiente docente *“es una medición que se realiza para ver si va a pasar de la asignatura o grado el alumno”*.

Se coincide con OCDE (2001) cuando propone que se debe evaluar todo lo que sucede a nuestro alrededor con el fin de mejorar; quien no evalúa lo que hace no tendrá oportunidades de identificar los errores, las fallas y, en consecuencia, limita las oportunidades de mejoramiento. Estas ideas debieran ser incorporadas en las prácticas docente entorno a la evaluación.

La enseñanza tradicionalista por parte del profesor reduce la oportunidad de emplear a la evaluación de los aprendizajes como mecanismo de mejora continua, al darle prioridad solo a aspectos académicos en el aula en la asignación de un número con fines de acreditación.

Esta práctica tradicional se fomenta por el entorno comprendido por los padres de familia y las propias autoridades, quienes concentran su interés en el reporte numérico de resultados calificadorios, sobre los cuales no ahondan para evidenciar que los alumnos hayan alcanzado los logros educativos correspondientes a tales calificaciones.

Los alumnos que reciben un ejercicio tradicional de la actividad evaluadora, generan a su vez concepciones erróneas sobre ella; la pueden considerar un momento específico de su trayecto formativo, más que un proceso integrante de él, al que generalmente consideran desagradable; así, la evaluación se encuentra relacionada con retos punitivos dirigidos a identificar las deficiencias en el aprendizaje, por los cuales se expone a los alumnos que resultan evaluados negativamente.

En este aspecto, los estudios acerca del aprendizaje, nos evocan a la necesidad de evaluar para comprender y fortalecer apropiadamente los procesos formativos que se quieren auspiciar desde la enseñanza. Espero que los docentes que lean el documento, se genere la reflexión acerca de cómo perciben su proceso de evaluación es una invitación para que el docente se autoevalúe, en su práctica y en su conocimiento.

Este trabajo me permitió reconocerme en mi propio proceso de cómo evaluó, asimismo, me permitió consolidar competencias dentro de la misma Maestría en Educación, permitiéndome entender que es importante respetar las diversas opiniones en torno al tema. Que en un estudio de investigación no necesariamente se tiene que lograr un cambio, puesto que hay temáticas que requieren primero de una comprensión del fenómeno.

Por otra parte, es importante incorporar a diversos actores dentro del proceso, como en este caso fueron los padres de familia. Se obtuvo que consideran a la evaluación como un sinónimo de calificación; desconocieron la diferencia entre ambos conceptos, y restringieron su interés por estos dos conceptos, a la calificación que los docentes les reportan usualmente hasta el fin de año. Adicionalmente, el interés de los padres de familia se concentra en la relación que establecen entre la calificación y la acreditación del curso escolar.

Los docentes involucrados en el estudio declaran el interés por actualizar sus competencias docentes evaluadoras, a fin de mejorar su práctica y propiciar en sus alumnos, los aprendizajes consolidados que ello permite; reconocen que el enfoque actual de la educación pretende desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los alumnos, para lo cual la evaluación es una habilidad necesaria, por tanto, ésta no compete únicamente al profesor, sino también al alumno, aunque es al profesional a quien le compete su promoción y acercamiento.

Es muy recomendable que los docentes tengan presente una conceptualización teórica sobre los aprendizajes porque estos procesos son la médula del acto pedagógico y dan pie a los análisis de la práctica docente, con el objeto de mejorarla o reorientarla, centrándose en el interés del propio niño, en los procesos que desarrolla para apropiarse del conocimiento, empleando sus propias estrategias que son una forma de evidenciar lo aprendido y dan pautas para una adecuada evaluación de los aprendizajes del niño de manera natural.

Una evaluación que se caracteriza por su flexibilidad y sencillez, en donde lo importante no es aprobar si no mejorar la enseñanza incluso en ese mismo sentido dar oportunidad de que el alumno emita su juicio sobre la evaluación propia y de sus compañeros.

Como plantea el texto de Líderes Transformadores, El modo de evaluar de los docentes se parece más a lo que ellos mismos vivieron como “evaluados” durante su formación, que a experiencias innovadoras, propuestas alternativas o maneras participativas de valoración. Los avances producidos en el campo curricular parecen no haber permeado las prácticas de evaluación del profesorado que siguen manteniendo como prototipos de la misma, a la prueba escrita y la lección oral.

Algunas de las recomendaciones que se plantean son considerar a la evaluación no como una actividad coercitiva, sumativa y cuantitativa, sino como un proceso continuo de carácter formativo que permite conocer los avances logrados por los alumnos, con lo cual se evalúa la misma práctica docente. Esta competencia, además debe reconocerse como merecedora de actualización constante, la cual debe ajustarse a las concepciones dirigidas a promover el aprendizaje del alumno y su aplicación a su entorno real.

A los Directivos de las Escuelas, se recomienda promover en los docentes el uso de diferentes estrategias e instrumentos de evaluación, y coadyuvar en su planificación para

desarrollarla de forma pertinente, sobrepasando el cumplimiento de esta actividad como un requisito administrativo, lo cual puede propiciar que se realice de manera superficial.

A futuros investigadores interesados en el tema de la evaluación del aprendizaje, se recomienda proseguir esta línea temática a través de los enfoques del paradigma cualitativo, ya que esto permite un acercamiento profundo y contextualizado de las situaciones que les son objeto de interés; considérese como un recurso valioso para validar los datos cuantitativos que son de uso común a nivel institucional; tales datos pueden carecer de validez interna al provenir de procesos masivos de medición que no atienden a las expresiones particulares de los sujetos y comunidades medidos; a cambio, la inmersión en estas realidades permitirá encontrar información concreta que se aplique de forma estratégica, y por tanto, efectiva, en estas condiciones para mejorarlas.

Se presentan reflexiones teóricas para mejorar el desempeño docente, ya que se ha ido convirtiendo en un acto pragmático que otorga un valor irrevocable al texto y contenidos, excluyendo así el bagaje del niño, de ello se deriva la tendencia a valorar documentos en la línea de lo formal y excluir lo cotidiano, lo espontáneo, pero esto es lo más auténtico proporciona información real del avance del educando en cuanto a logros en el aprendizaje.

La estructura didáctica en el sentido tradicional abandona al alumno, es necesario que el eje central de la práctica docente como se toma en cuenta en un sentido tradicional sea superado.

Las características del niño de primaria son el referente que debe tener el docente en servicio, ya que es necesario perder el miedo a decir lo que pensamos, así como reconocer nuestros errores, la crítica constructiva es necesaria para mejorar el desempeño, es una fuente privilegiada para mejorar los procesos al interior de la práctica docente hacia una práctica de calidad educativa.

Tener presente las características del niño deriva en acciones pertinentes y coherente evitando violentar los procesos que se desarrollan, en el ámbito escolar, la evaluación tradicional lo hace en gran medida por la dosis de rigidez que se desarrolla en algunos casos por qué no puede generalizarse, la principal característica de la evaluación auténtica dentro del enfoque alternativo es que se centra en el alumno puntualmente, por ello exponemos el siguiente listado, que de alguna manera fortalece esta línea.

Es importante que se sigan realizando estudios cualitativos acerca del tema de la evaluación, sobre todo por los cambios actuales en las Reforma Educativa, puesto que aunque de manera oficial se estipulen exigencias administrativas, queda en el sentido y significado de cada docente su incorporación en la práctica docente.

El desarrollar este trabajo de investigación me permitió de manera personal ampliar mi concepción acerca de evaluación, reconocer que si bien existe la parte numérica, la evaluación del aprendizaje no sólo debe valorar esa parte, ya que la cuestión cualitativa debe ser incorporada.

Finalmente, espero que este documento pueda ser de utilidad para otros compañeros docentes que sólo remiten medir como sinónimo de evaluar. De igual modo, el trabajo evidencia que es posible construir y consolidar competencias aún después de haber egresado de la Maestría en Educación. Reconozco que el tiempo y la constancia permitieron mejorar este trabajo.

REFERENCIAS

- Abdala, L. & Castiglione, A. (2004). La reconstrucción teórica de la problemática de la deserción desde la perspectiva de P. Bourdieu. *Jornadas de Sociología*. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Abugaber, Lagunas Alejandro. (1988). *Educación y alternativas. Problemas de educación y sociedad en México*. México.
- Ahumada, Pedro. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Airasian, P. (2002). *La evaluación en el salón de clases*. México: McGraw Hill.
- Álvarez-Gayou, J. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social IV. Técnicas para la recogida de datos e información*. 1ª. Edición. Buenos Aires: Lumen.
- Aragón, L. & Silva, A. (2004). *Evaluación psicológica en al área educativa*. México: Pax.
- Arbesú, María y Rueda, Mario (2003). “La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente”. *Revista Reencuentro*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, núm. 36.
- Arvizo, Octavio. (1996). Sugerencias para evaluar en el aula. *Antología Evaluación Educativa, Maestría en Docencia en Educación Superior UAMCEH*. Universidad Autónoma de Tamaulipas. México.

- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education* 5(1).
- Bolio, A. (2012). "Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX". *Revista Reencuentro*, Diciembre-Sin mes.
- Cardaña, C. (2008). *Factores determinantes en la formación de licenciados en educación primaria competentes*. Memoria de congreso. Cuba: Universidad de La Habana.
- Casanova, Ma. A. (1991), *La evaluación. Garantía de calidad para el centro educativo*.
- COPLAMAR. (1988). Documento de la Presidencia de la República, en problemas de Educación y Sociedad en México, Proyecto Estratégico Nacional, México.
- Cronbach, L, et Al (1963). *Toward reform of program evaluation*. Estados Unidos: Jossey Bass.
- DEL VALLE, Guerrero Estela y otros. (1999). "Evaluación y Resultados. Unidad de Programas Compensatorios, Documentos de Trabajo". En *Proyecto Escolar para mejorar las Competencias Básicas en Educación Primaria* SEP-CONAFE, México, D.F.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *The sage handbook of qualitative research*. 4th ed. United States of America: SAGE publications, Inc.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F. y G. Hernández (2003), *Estrategias para la comprensión y producción de textos*, 2^a. ed., México, McGraw-Hill.

- Díaz, Barriga Ángel. (1984). *Una Propuesta Metodológica Para La Elaboración De Programas De Estudio*. México D.F. 1984.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada*. México: McGraw Hill.
- DOF. (1994). *Acuerdo número 200 por el que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal*.
- Fierro, Cecilia. (1991). *Reflexión Sobre Nuestra Práctica Docente Y Su Entorno*. En *Maestro Rural* Biblioteca del Maestro SEP. México D.F.
- Frade, L. (2008) *La evaluación por competencias*. México: Mediación de Calidad.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. México: Morata.
- Gómez, Margarita. (1999). “Evaluación y Portafolios Dentro De La Evaluación Auténtica”. *Antología de materiales de PRONALES*. México.
- Guerra, María y Mará. (1990). *Sugerencias Para Evaluar. Documento de Apoyo al Docente en Ciencias Naturales 5° y 6° Grado de Educación Primaria*. s.e. S.E.P. México D.F.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Heredia A. Bertha. (1987). *La Evaluación Ampliada. Antología Evaluación en la Práctica Docente*. U.P.N. México, D.F.
- Hernández, R., Fernández, C. &, Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación. Sexta edición*. México: McGraw Hill.

- Horbath, J. & Gracia, M. (2014). La evaluación educativa en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, vol. 9, núm. 1, enero-junio, 2014.
- HOUSE, E. (1981), "Three perspective on innovation: Technological, political and cultural. En Rolf Lehming y Michael Kane (1981), *improving Schools: Using what know*. Beverly Hills. Ca. Sage Publications.
- Lafourcade, P. Dionisio. (1984). *Evaluación de los aprendizajes*. Ed. Kaperluz.
- Saézn-López. (2000). "Buscando un modelo innovador de formación de maestros principiantes de educación". XXI *Revista de Educación*. 2 Universidad de Huelva.
- MARTINEZ, Félix. Francisco y otros. (2002). *Evaluación Del Aprendizaje*. Estados del conocimiento, Cuaderno N°8 del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. Colaboración de la Dirección General de Evaluación Incorporación y Revalidación (D.G.E.I.R.) SEP. México D.F.
- Medina, María y Verdejo, Ada. (1999). *Evaluación del aprendizaje estudiantil*. Isla Negra Editores.
- Miguel Martínez Miguélez: *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*, México D.F., Editorial Trillas, S. A. de C. V., 2004.
- MORAN, Oviedo. Porfirio. *Propuesta De Evaluación De Programas De Estudio En La Didáctica Tradicional y Tecnología Educativa y Didáctica*. U.P.N. México 1987.
- Nilo, Sergio U. (1979). *Temas De Evaluación*. En *Evaluación Educativa*. Cuaderno de Lectura No. 1 del Programa de Especialización de la U.P.N. México.

- OCDE. (2002). Glosario de los principales términos sobre evaluación y gestión basada en resultados. Disponible en www.oecd.org/dac/evaluation.
- OCDE. (2010). Acuerdo de cooperación México - OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México.
- Ostergaard, E., Dahlin, B. & Akse, H. (2008). Doing Phenomenology in Science Education: A Research Review. *Studies in Science Education*. Núm 44.
- Quay, J. (2016). *Learning Phenomenology with Heidegger: Experiencing the Phenomenological "Starting Point" as the Beginning of Phenomenological Research*. ERIC.
- PAQUAY, Léopold. Et. al. (2005). La formación profesional del maestro, estrategias y Competencias. F.C.E. México.
- Pérez, Buján Rafaela y Sánchez, Juan. (1984). *Proceso enseñanza-aprendizaje*. Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. S.E.P. México.
- Madaus, G. (1989). *Educational Evaluation: classic works of Ralph W. Tyler*. Estados Unidos: Kluwer Academic.
- REYZABAL, Ma. Victoria y Saenz Ana Isabel. (S.F.). *Los ejes transversales aprendizajes para la vida* .
- Rodríguez, T. (2001). *La evaluación en el aula*. Ediciones Nobel, España.

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Ediciones Aljibe.

ROJAS Soriano, Raúl. (1996). *Guía Para Realizar Investigación Social* Universidad Autónoma de México, México.

Saavedra R. M. (2001). *Diccionario de Pedagogía*. Editorial Pax México.

Saint-onge. (2000). *Yo explico. Pero ellos ¿aprenden?* México: SEP.

SANMARTÍ, N. (2010), *10 ideas clave. Evaluar para aprender*, Barcelona, Graó.

Secretaría de Educación Pública. (1987). *Normas Fundamentales de Pedagogía. Antología Práctica Docente*, U.P.N. México.

_____ (2011). Plan de estudios 2011. *Educación Básica*. Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

_____ (2012). *Orientaciones para la evaluación de los estudiantes*. México: SEP.

Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J., (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Vargas, T. (2003). *Escuelas multigrado. ¿Cómo funcionan? Reflexión a partir de la experiencia evaluativa Escuelas Multigrado Innovadas*. UNESCO.

APÉNDICES

APÉNDICE A
CUESTIONARIO

Consigna:

El presente instrumento está dirigido a los profesores y profesoras que están desarrollando su función frente a un grupo de educación primaria. Tiene el propósito de identificar situaciones que pueden ser relevantes para el buen desarrollo de la evaluación del aprendizaje como mecanismo de mejora continua en la escuela primaria. Esta información es indispensable para poder saber de qué manera se puede fortalecer la labor educativa, por lo que se pide analice y responda verazmente cada una de las cuestionas.

Fecha de aplicación: _____

Profesor (a): _____

Grado que atiende: _____

1. ¿Qué entiende usted por evaluación?

2. Escriba el nombre de dos instrumentos de evaluación

3. ¿Usted para qué evalúa?

4. Medidas tomadas a partir de una mala calificación obtenida por el alumno

5. Antes de iniciar el proceso enseñanza-aprendizaje ¿realizó alguna evaluación para determinar el nivel de desarrollo cognoscitivo del alumno? Si su respuesta es negativa, ¿Por qué?

Si su respuesta es positiva, ¿Por qué?

6. Con qué frecuencia realizaba las siguientes actividades con el desempeño de sus alumnos:

Elemento a comentar	Frecuencia y descripción sintética del uso
Observación y registro anecdótico.	
Examen escrito.	
Debate.	
Rúbrica.	
Lista de cotejo.	
Portafolio.	
Presentación	
Caso	

APÉNDICE B
ENTREVISTA

Consigna:

El presente instrumento está dirigido a los profesores y profesoras que están desarrollando su función frente a un grupo de educación primaria. Tiene el propósito de identificar situaciones que pueden ser relevantes para el buen desarrollo de la evaluación del aprendizaje como mecanismo de mejora continua en la escuela primaria. Esta información es indispensable para poder saber de qué manera se puede fortalecer la labor educativa, por lo que se pide analice y responda verazmente cada una de las cuestiones.

Profesor (a): _____

Grado que atiende: _____

1. ¿Cuál es la función principal de la evaluación educativa?

2. ¿Qué papel toma la evaluación educativa para el logro del perfil de egreso que deben tener los alumnos al terminar la educación primaria?

3. ¿Cuáles son las principales tareas que el docente debe realizar antes y después del proceso enseñanza-aprendizaje?

4. ¿Cuál es el papel del docente en el proceso de la evaluación educativa para favorecer aprendizajes permanentes?

5. ¿Cuándo se reconoce que el alumno ha logrado un aprendizaje?

6. ¿Identifica cómo aprende cada uno de sus alumnos y qué requiere para hacerlo?

7. ¿Qué es lo que toma en cuenta para indicar que sus alumnos aprenden lo que tienen que aprender?

8. ¿Qué estrategias utiliza en sus formas de enseñanza?

9. ¿Cuáles son los resultados de las estrategias que emplea?

10. ¿Qué hace cuando sus estrategias o formas de enseñanza no cumplen con su propósito?

11. ¿Tiene claro lo que deben aprender los alumnos en cada asignatura, grado y al finalizar el nivel primaria?

12. ¿Cómo verifica que los alumnos han logrado un aprendizaje?

13. ¿Qué hace cuando un alumno no ha logrado los aprendizajes esperados? ¿Logra que lo aprenda? y ¿Cómo se asegura de ello?

14. ¿Cómo adquiere la confianza de sus estudiantes para estimular sus esfuerzos logros y avances?

15. ¿Qué actividades realiza para promover la participación de sus alumnos?

16. ¿Toma en cuenta las sugerencias de evaluación que le propone el Plan y Programas de Estudio? Mencione un ejemplo

17. ¿Qué criterios utiliza para evaluar a sus alumnos?

18. ¿Los resultados que obtienen sus alumnos son los esperados? ¿Por qué?

19. ¿Las formas en que evalúa le permiten identificar las dificultades o ausencias que tienen sus alumnos para aprender? Mencione un ejemplo de algo que haya identificado

20. ¿Qué hace con la información que recaba de sus evaluaciones o valoraciones?

21. ¿Aprovecha los errores de algunos alumnos para retroalimentar el aprendizaje? Mencione una situación ocurrida en el aula...

APÉNDICE C
GUÍA DE OBSERVACIÓN

- e) Concepción de la evaluación: noción y valoración.
 - a. C. Tradicional o Actualizada.
 - b. C. Cuantitativa o Cualitativa.
- f) Prácticas evaluativas; estrategias e instrumentos.
 - a. E. Tradicionales o Actualizadas.
 - b. E. Cuantitativa o Cualitativa.
 - c. E. Diversificadas o Monótonas.
- g) Función de la evaluación.
 - a. Punitiva.
 - b. Formativa.
 - c. De acreditación.
 - d. No percibida.