



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL- HIDALGO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN: EL EJERCICIO DE CONTROL EN UNA
ESCUELA PRIMARIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE :
MAESTRO EN EDUCACIÓN
PRESENTA :
FLAVIO GERARDO VARGAS MONROY

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. XÓCHITL ISELA QUIJANO FUENTES

TULA DE ALLENDE HGO.,

JUNIO DE 2015.

DEDICATORIA

Agradezco el apoyo que mis hijos me brindaron para la culminación de este proyecto que hoy se ve cristalizado; porque sus desvelos, sonrisas, acompañamientos, sacrificios, y tiempo restado, fue esencial y vital para el logro de esta meta; frases como: “Papá ya vamos a dormir”, “Échale ganas papá, te espero”; era motivo de gran emoción y perseverancia para lograr este gran sueño. Gracias a mi “Princesa, Alexandra” y a mi “Campeón, Gerardo Azael”. A mis dos grandes amores, esto es dedicado a ustedes, porque fueron mi motor y fuente de inspiración.

A mi esposa Bibiana, por su gran apoyo, paciencia, comprensión, desvelos, esfuerzos, acompañamiento, quien fue un aliciente muy importante para que terminara con un proyecto más de mi vida académica.

A mis padres, que con su amor de abuelos cuidaron de mis hijos durante el cumplimiento de mis labores, porque su valioso apoyo fue trascendental para finalizar este gran anhelo.

A mi Directora de Tesis, la mtra. Xóchitl Isela Quijano Fuentes por su acompañamiento profesional, sus aportaciones, consejos, perseverancia y constancia.

A todos mis lectores mtra. Blanca Esthela Franco Torres, mtra. Marlen Gálvez Marín, mtro. Juan Bautista García y al Dr. Jesús Leobardo Rendón García por el acompañamiento, tiempo y saberes brindados para la construcción de mi documento, por sus enriquecedoras charlas, consejos y aportaciones, por su constancia e interés mostrado hasta terminar la tesis. Producto de un esfuerzo compartido, reconociendo, sus grandes aportes, traducidas en ideas innovadoras.

A todos los maestros y Doctores que me acompañaron en esta experiencia de formación en la maestría, ya que, sus aportaciones y consejos contribuyeron al logro de este documento.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Algunas preguntas que guiaron la investigación	10
--	----

APARTADO METODOLÓGICO

Posicionamiento epistemológico y metodológico de la investigación	16
---	----

Instrumentos utilizados en la recogida y análisis de la información	19
---	----

CAPÍTULO I

LA INFLUENCIA DE LA GESTIÓN DIRECTIVA EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS, EL EJERCICIO DE CONTROL EN LA VIDA ESCOLAR.

1.1. La gestión de las prácticas evaluativas como dispositivo de información para la mejora educativa	23
1.2. La gestión directiva en la evaluación de los aprendizajes, surgidas de los informes del Trayecto formativo y resultados del examen de Enlace	28
1.2.1. El examen de Enlace: Instrumento de evaluación externa y formativa	34
1.3. La gestión Directiva Institucional administrativa y la rendición de cuentas en relación a las prácticas evaluativas como mecanismos de información del desempeño docente	38
1.3.1. La gestión administrativa: Las rúbricas de autoevaluación como medio de conocimiento del desempeño docente	41
1.3.2. El Consejo Técnico Escolar y la rendición de cuentas como mecanismos del proceso evaluativo para el análisis y entrega de resultados	43
1.4. La evaluación formativa como proceso de conocimiento, análisis e intervención educativa	46

1.5. La evaluación directiva Institucional como estrategia de control para el mejoramiento del desempeño docente	52
1.5.1. La bitácora y la observación directa como técnicas de evaluación para mejorar el desempeño docente	52
1.5.2. Los encuentros particulares como estrategia de evaluación docente	55
1.5.3. Las visitas en corto, visitas informales al aula y asistencia a las reuniones grupales como estrategias de control de la vida escolar para la evaluación del desempeño docente	56
1.5.3.1. Las visitas en corto antes de la entrada a clases	56
1.5.3.2. Las visitas informales al aula	58
1.5.3.3. Asistencia a las reuniones grupales en la entrega de calificaciones	59

CAPÍTULO II

EL EXAMEN: COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN Y CONTROL, SEDIMENTADO EN LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES.

2.1. El examen como instrumento de evaluación y control que ha perdurado a través del tiempo	63
2.2. El examen bimestral como instrumento de evaluación Institucional sedimentada	66
2.2.1. El valor asignado al examen bimestral en el proceso de evaluación para la construcción numérica de la calificación del aprovechamiento escolar del alumno	71
2.2.2. Utilidad y sentido del examen en el proceso evaluativo docente: ahorra tiempo y cubren expectativas de conocimiento	73
2.3. El instrumento racional técnico: El examen comercial y su estructura	78
2.3.1. El examen como indicador conceptual del proceso enseñanza y aprendizaje	81

2.3.2. Los cuestionamientos de los reactivos del examen bimestral de primer grado, su relación con los contenidos y aprendizajes esperados que se manejaban en la prueba escrita 83

2.4. Los padres de familia: Un sector que legitima al examen como instrumento de clasificación y selección social 88

2.5. El examen: un problema didáctico 91

CAPÍTULO III

LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE UN DOCENTE DE PRIMER GRADO...UN INTENTO ENTRE LO FORMATIVO E INTEGRAL.

3.1. Avatares de la práctica docente del profesor de primer grado, en el contexto Institucional de control 97

3.1.1. Por vez primera...primer grado...un reto en mi práctica profesional 98

3.2. El libro de texto, los proyectos didácticos y el cuestionamiento como mediadores e instrumentos del trabajo pedagógico en la evaluación formativa 102

3.3. Las notas y las amenazas como estrategias de control de evaluación y medio para comunicar a los padres de familia del desempeño del alumno 108

3.4. La resolución de problemas y el juego didáctico como estrategias de enseñanza en la asignatura de Matemáticas generadas a partir del proceso de la evaluación formativa 112

3.5. El escritorio y la banca del alumno: Espacios simbólicos para calificar las producciones realizadas 115

3.6. Las prácticas evaluativas del docente desde el discurso a la práctica real en el marco del enfoque por competencias 117

3.6.1. La evaluación del aprendizaje es el parámetro que nos da pauta para hacer adecuaciones en nuestra práctica docente 118

3.6.2. Evalúo bajo los lineamientos normativos: Los acuerdos de evaluación	121
3.7. Los aspectos para una evaluación más integral y profunda: El examen, las tareas, las participaciones y las actitudes	124
3.7.1. Aplicación del examen escrito....Algo a lo que no nos podemos desacostumbrar al momento de evaluar	124
3.7.2. Llevo el registro y el control de las tareas	126
3.7.3. Instrumentos y técnicas de evaluación del desempeño: La lista de cotejo, el cuaderno del alumno, el libro de texto, la bitácora y la observación directa	132

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

PÁGINAS ELECTRÓNICAS

FUENTES PRIMARIAS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

La educación, vista como un proceso, es una práctica que se configura de manera cotidiana en tres momentos: la planeación, el desarrollo y la evaluación. Son los sujetos involucrados quienes le dan su singularidad, al interior de las instituciones educativas. En el caso de este trabajo de investigación, el foco a través del cual, se mira al quehacer docente, es la evaluación. Ciertamente, los tres elementos del proceso son difícilmente desvinculables, sin embargo, en un acto por comprender e interpretar la complejidad de la evaluación, es que se mira solo éste aspecto.

La evaluación se ha convertido en un problema de interés social por la forma en que se ha desarrollado a través del tiempo, debido, a que su concepto se ha sintetizado a la verificación de conocimientos a partir de un examen, práctica que se ha generalizado y sistematizado, cuyo origen se remonta desde la época antigua, como menciona Ping Wen Kuo citado por Robert Ebel (1987):

“Un vasto sistema de exámenes escritos del rendimiento educacional constituía la base para la admisión y la promoción en la administración pública de la antigua China... [...]...Constituyó una innovación frente a las formas de organización de las sociedades arcaicas, donde el poder y el privilegio eran prerrogativas hereditarias” (Ping Wen Kuo, 1915: 8).

Los exámenes chinos para la administración pública eran parte de un sistema de calificación que recompensaba el esfuerzo y el rendimiento, que ofrecía aun al súbdito más humilde la oportunidad de convertirse en miembro de la élite gobernante. Ejercicio que se fue consolidando con el paso del tiempo y se adentró en las Instituciones Educativas como el instrumento de mayor importancia, legitimado y sedimentado por los actores escolares.

Hoy en día, el examen, continúa siendo la herramienta privilegiada para la valoración de las capacidades, aprendizajes y competencias que los educandos alcanzan en un periodo determinado; su constante aplicación, le ha permitido convertirse en el instrumento maestro para verificar los conocimientos adquiridos, además, de ser el referente para ingresar, desertar o permanecer en las instituciones escolares; prueba

escrita, que responde a una demanda social y que muchas veces no responden a necesidades pedagógicas. Como menciona Bates:

“La rapidez con la que los supuestos por los que se realiza la evaluación en las escuelas son asimilados por los procesos de ubicación social y creación de jerarquías. Si ello es así es porque esos procesos sociales son valores previos y demandas que se vierten sobre la escolarización, aunque sea de forma inconsciente. Una institución como la escuela genera valores y prácticas que la sociedad asimila, pero incorpora otros muchos que antes de ser comportamientos escolares son prácticas sociales a las que no puede sustraerse. Muchos de los efectos o funciones que cumple la evaluación son producto de toda una “patología” en las formas de realizarla producidas por necesidades no pedagógicas” (Bates, 1984:128).

Prácticas evaluativas que adquieren significado en las escuelas, por la forma en que se desarrollan; asimismo, genera valores y códigos que la comunidad escolar va asimilando e incorporando en su esquema evaluativo, las cuales, están sujetas a demandas sociales, a las que no pueden liberarse. Ejercicios evaluativos que responden a funciones específicas, cumpliendo con efectos positivos o negativos, cuya adjetivación, se determina por su desempeño y los resultados que obtienen en su aprovechamiento escolar.

La temática educativa giró en torno a la evaluación, hasta construir la tesis: “Las prácticas de evaluación: el ejercicio de control en una escuela primaria”, producida a través, de las observaciones, registros, procesamiento y análisis de la información; investigación realizada en una escuela primaria de la comunidad de Tetepango, Hidalgo, al Directivo, docentes y específicamente a un docente de primer ciclo que tenía diecinueve años de servicio, además, de que por vez primera, atendía a un grupo de este grado, variable que le generó dudas e incertidumbre en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El interés por conocer las prácticas evaluativas desarrolladas en la escuela primaria me llevó a indagar este aspecto tan importante en el proceso educativo, ya que, los docentes ante las constantes exigencias para atender pormenorizadamente diferentes aspectos de la actividad escolar, dejan en un segundo plano la evaluación de las capacidades y saberes, prestando atención a las exigencias que la SEP les marcaba.

Donde los malos resultados, se acentuaban a significados pedagógicos y sociales. Al respecto Perrenoud menciona:

“El poder de la organización escolar, que evidentemente se deriva del sistema político, consiste en hacer de un niño que se equivoca en las restas, que no concuerda el verbo con el sujeto o no domina el copretérito simple, un “mal alumno” (Perrenoud, 1990:18).

La evaluación por tanto, implica asignar un valor, cumpliendo una función relevante que consiste en jerarquizar las capacidades de los alumnos y que el mismo poder de la organización escolar legitima, evidenciando, el nivel de conocimiento que adquiere el educando o demerita sus competencias por no alcanzar los aprendizajes deseados.

¿Por qué estudiar esta temática? Es importante mencionar que el tema de la evaluación ha cobrado gran importancia en la actualidad, porque permite valorar los logros y limitantes que se han alcanzado en un período determinado, hablese de cualquier ámbito en donde se justifique su accionar. Sobre todo, porque se ha convertido en una cuestión trascendental para valorar los resultados del Sistema Educativo Nacional.

Enfatizando, que la valoración de los resultados, también están sujetas a las evaluaciones estandarizadas que son aplicadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)¹ a través de los exámenes de ENLACE Y PISA en la Educación Básica, se convierten en un sistema de referencia muy importante para medir la calidad educativa.

“El avance en el aprendizaje de los estudiantes debería ser un criterio clave para medir el desempeño de las escuelas, los docentes, los organismos de participación de los padres de familia, las instituciones educativas estatales y federales y el sistema en su conjunto. Los resultados de las evaluaciones estandarizadas son un medio relevante, pero deberán emplearse otras medidas válidas y confiables del

¹ Con el propósito de abordar estos temas, el gobierno mexicano estableció prioridades para las reformas educativas en su Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Con el fin de dar seguimiento al avance hacia la consecución de sus objetivos, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció indicadores de mejora para el aprendizaje de los estudiantes tal como lo miden la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés). Otros indicadores clave se relacionan con el desarrollo profesional de los docentes, la toma de decisiones en el ámbito escolar, la equidad en las oportunidades educativas y las reformas relacionadas con contenido y planes de estudio. Para impulsar el proceso de reforma educativa, el gobierno mexicano estableció en 2008 la *Alianza por la Calidad de la Educación* con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación, 2010: 12).

aprendizaje de los estudiantes para obtener una idea más completa de su logro” (Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación, 2010: 11).

En este sentido, un componente esencial en el proceso de evaluación, es la actividad del docente, ya que sus prácticas evaluativas influyen en los resultados que se obtienen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, me resultó interesante conocer y comprender la manera en cómo se viven esos procesos, documentando, el proceso de configuración entre los ejercicios evaluativos anteriores y los nuevos.

El reto de lo “nuevo” se encuentra relacionado a los cambios promovidos por las reformas educativas donde se proponen nuevas y diversas formas de evaluación de los aprendizajes, demandando, por parte de los actores educativos, mayores exigencias en su actividad, esto ha provocado que los docentes entren en una etapa de resistencia y confrontación entre lo novedoso y lo sedimentado.

Es una etapa de crisis en la configuración de las prácticas, porque el docente se enfrenta a la transición hacia lo nuevo y desconocido, siendo este proceso, un camino complejo en su trayectoria profesional; pues, su propia actividad está evaluándose al mismo tiempo. En este ejercicio, debe lograr el tránsito entre lo que hace cotidianamente, lo que debiera poder hacer y lo que verdaderamente logrará incorporar a su práctica de todo lo nuevo que le proponen.

Algunas preguntas que guiaron la investigación.

Motivado por estas situaciones, surgieron preguntas relativas al tema con las que busqué poder realizar mi investigación de manera sistemática, algunas fueron las siguientes: ¿Qué prácticas evaluativas se generan en la escuela en relación a la evaluación del aprendizaje y en los docentes? ¿De dónde parten estas concepciones? ¿Cómo han contribuido al éxito educativo? ¿Qué funciones cumple la evaluación? ¿A quién va dirigida la evaluación? ¿Si el examen sigue siendo constituyéndose como único instrumento de evaluación para valorar el aprendizaje? ¿Qué otras alternativas han generado a parte del examen para valorar los aprendizajes? ¿Cómo hacen uso de la evaluación cuantitativa y cualitativa en el proceso de evaluación? ¿Por qué

desarrollan estas prácticas tal como las ejecutan?, ¿Qué evalúan? ¿Cuándo evalúan? ¿Por qué evalúan? ¿Para qué evalúan? ¿Cómo evalúan? ¿Con qué evalúan?.

Estas preguntas permitieron problematizar la temática y generar propósitos que guiaron el proceso de investigación en el momento de entrar al campo, las prácticas evaluativas tenían una variable muy importante, en ese momento, se iniciaba la Nueva Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), la cual dentro de su enfoque, ofrecía una nueva alternativa de evaluación de corte cualitativo. Una de las preguntas que constituían su planteamiento general fue: ¿Cómo son las prácticas evaluativas que desarrollan los actores escolares de la escuela primaria?.

El objetivo general estuvo en función de la identificación, análisis y comprensión de las prácticas evaluativas de Directivos y docentes, se prestó particular atención a las del maestro de primer grado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje pues fue objeto de observación. La concepción teórica, partiendo de su enfoque, fases, funciones, instrumentos y escalas, orientaron la producción de las evaluaciones objetivas que condujeron a los actores a valorar los aprendizajes de los alumnos.

Durante la etapa del trabajo de campo, se hizo la construcción del estado del arte para sustentar teóricamente la investigación, se indagó sobre la temática de evaluación. Con la información obtenida se pudo saber, que no se había hecho mucho trabajo de investigación ni sistematización de documentos, sobre las prácticas evaluativas. Ni desde la gestión directiva, ni desde el proceso de enseñanza y aprendizaje de los docentes. Tampoco se encontró material sobre la evaluación en matemáticas que constituye la temática de interés de esta investigación, dicha asignatura está posicionada en el Plan y Programa de estudios, como la segunda más importante en el desarrollo de las capacidades del alumno, que integra el curriculum escolar y que ayuda desarrollar la capacidad de razonamiento del ser humano.

Se seleccionó un primer grado porque la reforma educativa demandaba que a dichos grupos se les enseñara con el modelo por competencias, pero además, por ser el primer escalón de la educación primaria y esa generación fue seleccionada para que su aprendizaje se desarrollara bajo dicho enfoque. Por resultar actores clave, la

investigación se centró en el directivo, los docentes y el maestro de primer grado que tenía 19 años de servicio, de los cuales, 17 años los cubrió como maestro frente a grupo y otros dos años los trabajó en la Jefatura de Sector; una variable importante de resaltar, es que durante la observación, era la primera vez que atendía a un grupo de primer ciclo, lo cual, representó para él un reto importante.

El trabajo de investigación se posicionó epistemológicamente en un plano “hermenéutico”. Para la construcción del cuerpo del texto, realicé visitas continuas en periodos y tiempos distintos para estar en la mayoría de las actividades escolares así como de grupo que ayudaran a construir la trama y significado que los actores les daban a sus acciones.

Los instrumentos de investigación que se utilizaron para la recolección y sistematización de la información fueron los siguientes: tres cuestionarios al docente, dos cuestionarios a la Directora, cuatro entrevistas al docente y una a la Directora, quince observaciones realizadas al docente: seis observaciones realizadas de inicio del curso escolar, cuando el docente inició a trabajar y siete específicas a la clase de Matemáticas, dos registros de observación en la aplicación del examen bimestral, un registro de reunión grupal para la entrega de calificaciones bimestrales, un cuestionario y tres encuestas a la plantilla docente y pláticas informales tanto con los docentes, directivo y padres de familia.

A partir de los registros que se realizaron con los instrumentos, realicé el procesamiento de la información, mediante la obtención de recurrencias que se agruparon en ejes de análisis que dieron cuerpo y sentido a la construcción de la temática que se obtuvo como producto. Con todo ello, se construyeron los siguientes capítulos que dan forma a la tesis.

El primer capítulo, titulado, la influencia de la gestión directiva en las prácticas evaluativas, el ejercicio del control en la vida escolar. Habla sobre la gestión de las prácticas evaluativas como dispositivo de información para la mejora educativa surgida de los informes del Trayecto Formativo y resultados de examen de Enlace; así como de la gestión Directiva Institucional administrativa y la rendición de cuentas en relación

a las prácticas evaluativas como mecanismos de información del desempeño docente, haciendo uso las rúbricas de autoevaluación como medio de conocimiento del desempeño docente; haciendo mención de lo relacionado al Consejo Técnico Escolar y la rendición de cuentas como mecanismos de proceso evaluativo para el análisis y entrega de resultados, aunado a la importancia de la evaluación formativa, siendo ésta, un mecanismo de control para el mejoramiento del desempeño docente. Mostrando así, que su conocimiento como docente y directivo hizo que su labor fuera asertiva y compleja para los docentes. En donde su liderazgo transformacional le permitió delegar, responsabilidades a cada uno de sus docentes, causando malestar profesional por su forma de trabajo, en contraposición a ello, se adentraron a una forma de trabajo innovador.

Capítulo II. El examen: como instrumento de evaluación y control sedimentado en las prácticas institucionales. Este apartado habla sobre como los docentes hacen uso del examen bimestral como una evaluación externa, la cual consideraban como un aspecto integral dentro de su proceso de evaluación del aprendizaje del alumno; especificando el valor numérico porcentual asignado a cada uno de los aspectos que manejaban al momento de evaluar, dando a conocer la utilidad y sentido que le daban a la prueba escrita; categorizado, como un instrumento racional técnico que estandarizaron, sin importar el nivel cognitivo, ritmos y estilos de aprendizaje del alumno. Examen carente de sentido y significado, alejado del contexto comunitario, evaluación convencional que fue legitimada en la Institución por su aplicación sistemática y que se constituyó en una herramienta instrumental de medición poco analizada y utilizada para generar estrategias de enseñanza y aprendizaje que contribuyeran a mejorar la calidad de los aprendizajes. Situación que se convirtió en un problema didáctico.

Capítulo III. Las prácticas evaluativas en el aula: el docente de primer grado...un intento entre lo formativo e integral. En este capítulo se dan a conocer las prácticas evaluativas desarrolladas en el aula por el docente de primer grado. Así como su experiencia adquirida en evaluación con grupos superiores y de la reforma educativa sobre el enfoque por competencias, generando que sus prácticas evaluativas se hibridizaran; el tránsito entre lo conocido y lo nuevo, hizo que implementara formas de evaluar

conocidas, entre una de ellas, el examen, como instrumento de evaluación para valorar los aprendizajes de los alumnos; fundamentando sus evaluaciones en los acuerdos 200 y 499, cuya evaluación giraba en función a los cuatro siguientes aspectos: examen, tareas, participaciones y actitudes; especificando, que las actividades evaluativas formativas aplicadas en las diferentes asignaturas fueron el cuestionamiento y la resolución de problemas. Sin embargo, una limitante importante era que se le dificultaba construir rúbricas, listas de cotejo, escalas estimativas -instrumentos de corte cualitativo- que ayudan a valorar el aprendizaje, sobre todo, no le permitía generar estrategias de aprendizaje diversificadas acorde a los estilos de aprendizaje. Finalizando con los instrumentos y técnicas de evaluación, de las cuales hacía uso, para valorar el desempeño del alumno: la lista de cotejo, el cuaderno del alumno, el libro de texto y la observación directa.

La evaluación se constituyó en el tema central por ser adjudicada como un proceso de relevancia en el proceso de la práctica docente y educativa, que englobó a la misma infraestructura y actores escolares, estableciendo un campo de intervención educativa, generada por los resultados diagnósticos, fortalecidos por la evaluación formativa, que generaba una evaluación sumativa, proceso cíclico que contribuía el mejoramiento del campo educativo, que fue vista como una acción analítica, reflexiva y crítica.

Actividades que en todos los niveles generaban conocimientos, cuya finalidad era, construir proyectos educativos para mejorar en los aspectos social y pedagógico en la vida institucional; en general, la Directora documentaba en su Plan Anual de Trabajo todas sus inquietudes, intereses, necesidades y proyectos que concretizaba en la vida escolar, donde involucraba a todos los actores escolares.

APARTADO METODOLÓGICO

El proceso de investigación es una actividad ardua y compleja que implica el desarrollo de habilidades específicas que ayuden a construir un objeto de conocimiento, acciones que se realizaron durante el trabajo escolar de la maestría, que tuvo sus inicios con el anteproyecto de investigación, guiado desde el principio por el tema de evaluación, hasta llegar con la etapa final del producto, la tesis.

Inicialmente, la investigación estaba pensada para realizarla en tres grupos de un mismo grado, en tres escuelas distintas. Los grados elegidos eran primer y sexto grado, porque iniciaba la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Antes de ingresar a las escuelas primarias para solicitar los permisos correspondientes, tuve que negociar el acceso a las instituciones con el Supervisor Escolar de la Zona.

Para ello, giré un oficio donde solicité la autorización, especificando el propósito del trabajo de investigación para ingresar a los Centros de Trabajo. Después del visto bueno por parte del Supervisor, visité a los Directores de las diferentes escuelas para conversar con ellos, sobre el acceso a los grupos. En un primer momento, ellos me sugirieron a los grupos a donde existía la posibilidad de que los docentes apoyarían sin ninguna dificultad.

Sin embargo, les enfatiqué que mi interés era realizar mi trabajo de campo en grupos del primer y tercer ciclo. Al explicarles las razones de este interés, me dieron la oportunidad de platicar con los docentes titulares, a partir de la etapa de negociación y aprobación por parte de los docentes, se abrió la posibilidad de realizar esta actividad compleja y ardua.

Posteriormente, platiqué con los docentes implicados, pero al final, determiné por observar a los profesores de primer grado; al ver que el campo empírico era muy grande (observar a tres grupos de primer grado), decidí por elegir a un solo grupo para que existiera mayor amplitud en el trabajo de investigación. Finalmente, me incliné por investigar al grupo de primer grado, en la escuela primaria a donde estoy adscrito; esto

fue, con el propósito de conocer más afondo la situación real de la institución educativa, incluida al directivo y docentes de la escuela primaria en general.

El camino emprendido fue difícil, por la manera de cómo se construyó el objeto de investigación. En un primer momento, nos dimos a la tarea de plantear la problemática relacionada con la temática elegida, seleccionada por el impacto y la experiencia que había tenido con la evaluación en mi práctica docente. Convirtiéndose en un tema de interés personal y social. Así mismo, se planteó el objetivo general y específico que guiaron la investigación.

Posicionamiento epistemológico y metodológico de la investigación.

El trabajo se basó en un estudio etnográfico, donde la investigación se posicionó epistemológicamente en el paradigma interpretativo, cuyo propósito esencial fue desentrañar el significado de la acción social como menciona Weber, citado por Erickson (1989):

“Se puede decir que existe una relación social cuando varias personas adaptan recíprocamente su conducta con respecto al significado que le otorgan y cuando esta adaptación recíproca determina la forma que asume dicha conducta” (Weber, 1978: 130).

En este sentido, en la investigación social interpretativa sobre la enseñanza es esencial centrar la atención en la ecología social: en su proceso y estructura. El investigador procura comprender los modos en los que docentes y estudiantes, en sus acciones conjuntas, constituyen ambientes unos para otros.

El investigador de campo centra su atención en esto cuando observa un aula, y hace anotaciones que registran la organización social y cultural de los hechos observados, en el supuesto de que la organización del *significado-en acción* es a la vez el ambiente de aprendizaje y el contenido a aprender. Como manifiesta Ricoeur, citado por Thompson (1998):

“El estudio de las formas simbólicas es fundamental e inevitablemente una cuestión de comprensión e interpretación” (Ricoeur, 1998: 398).

Las formas simbólicas son construcciones significativas que requieren una interpretación; son acciones, expresiones y textos que se pueden comprender en tanto construcciones significativas. Énfasis que se centra fundamentalmente en el proceso de comprensión e interpretación.

Remitiéndose a Clifford Geertz, citada por Bertely (2000) encuentra que la sociología comprensiva de Marx Weber y su concepto de acción social significativa, así como la corriente hermenéutica de Paul Ricoeur y su noción de texto, aportan el siguiente concepto:

“Contribuye a la definición semiótica de la cultura y al interés del etnógrafo, no en lo que se habla, si no en lo dicho, en el noema, en el pensamiento, en el contenido y en la interacción al hablar lo que explica por qué el etnógrafo educativo estudia las situaciones escolares como acciones sociales que tienen sentido para los participantes y por qué incursiona en el sentido profundo de lo que se dice y hace en las escuelas” (Geertz, 1987: 31).

Lo importante fue construir redes y relaciones significativas entre representaciones y actuaciones -acciones sociales- que aún para los mismos protagonistas, pueden permanecer ocultas o ser desconocidas. Esto no implicó encontrar la verdad, sino inscribir e interpretar las múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico y que permiten desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y las amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar. La comprensión de la acción social como texto, de acuerdo con Hekman:

“No conlleva la descripción objetiva de los comportamientos y conceptos de los actores ni la imposición de los marcos explicativos previos que posee el investigador. La comprensión se gesta a partir de la fusión de los horizontes que intervienen en la producción de una identidad distinta: la interpretación. La tarea del etnógrafo estriba en producir interpretaciones que, más que considerarse como verdades absolutas, constituyen clases de verdad” (Hekman, 1984: 38).

El trabajo de investigación estaba en función de la comprensión de los hechos que se suscitaron con los actores escolares. Cada situación era motivo de interpretación, datos que ayudaron a construir la trama y el texto sobre las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes de la escuela. Como autor de un texto propio, menciona Geertz:

“Aunque el etnógrafo experimenta el proceso de autocomprensión desde el momento en que transita por el primer nivel de reconstrucción epistemológica, relativo a la inscripción e interpretación de la acción social significativa, suele asumirse como un observador neutral, capaz de controlar su subjetividad. En la mayoría de los casos, aunque deja aflorar su andamiaje conceptual, evita incluir las referencias personales e íntimas que constituyen su propio horizonte significativo. El etnógrafo educativo se conforma con mostrar que estuvo ahí, aunque hable poco del estar aquí, del proceso de autocomprensión que experimentó al hacer etnografía, y de sí mismo como autor de un texto” (Geertz, 1989: 39).

El etnógrafo “inscribe” discursos sociales, los pone por escrito, los redacta. Al hacerlo, se aparta del hecho pasajero que existe sólo en el momento en que se da y pasa a una relación de ese hecho que existe en sus inscripciones y que puede volver a consultarla. Donde la inscripción de los actos como menciona Paul Ricoeur relacionada a la pregunta: “¿Qué fija la escritura?”

“No el hecho de hablar, sino lo “dicho” en el hablar, y entendemos por “lo dicho” en el hablar esa exteriorización intencional constitutiva de la finalidad del discurso gracias a la cual el sagen —el decir—tiende a convertirse en Aussage, en enunciación, en lo enunciado. En suma, lo que escribimos es la noema “El pensamiento”, “el contenido”, “la intención”del hablar. Se trata de la significación del evento de habla, no del hecho como hecho” (Ricoeur, 1992: 31).

En este sentido, todo el kid de un enfoque semiótico de la cultura es ayudarnos a lograr acceso al mundo conceptual en el cual viven nuestros sujetos, de suerte que podamos, en el sentido amplio del término, conversar con ellos. La tensión entre la presión de esta necesidad de penetrar en el universo no familiar de acción simbólica y las exigencias de progreso técnico en la teoría de la cultura, entre la necesidad de aprehender y la necesidad de analizar, es consecuencia, muy grande y esencialmente inevitable.

En este proceso, existe una doble tarea, que consiste en descubrir las estructuras conceptuales que informan los actos de nuestros sujetos, lo “dicho” del discurso social, y en construir un sistema de análisis en cuyos términos aquellos que es genérico de esas estructuras, aquello que pertenece a ellas porque son lo que son, se destaque y permanezca frente a los otros factores. En etnografía, la función de la teoría es suministrar un vocabulario en el cual pueda expresarse lo que la acción simbólica tiene que decir sobre sí misma, es decir, sobre el papel de la cultura de la vida humana.

Instrumentos utilizados en la recogida y análisis de la información.

Para la recogida de información se partió de un guión de observación, que inscribía la descripción densa de la información. Que parte del concepto de cultura, enfatizado en un concepto semiótico. Como menciona Geertz:

“Creyendo como Marx Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considerando que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 1992: 20).

Lo que se buscó fue la explicación, interpretación de expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. Pero semejante pronunciamento, que contiene toda una doctrina en una cláusula, exige en sí mismo alguna explicación. Geertz destaca que la etnografía es descripción densa.

“Lo que en realidad encara el etnógrafo es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después... () Hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de “interpretar un texto”) un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipses, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada” (Ibídem, pág. 24).

La descripción densa permitió inscribir “lo dicho” y lo “hecho” de un evento, tratando de describir prácticamente todo lo que observó a profundidad, acto que se realizó a través de la interacción social. Asimismo menciona Taylor y Bogdan:

“Hago uso de la observación participante, como elemento sustancial de la metodología cualitativa para la delimitación del objeto de estudio. La observación participativa se emplea para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bogdan, 1992: 31).

Para ello, fue importante ingresar al campo porque permitió delimitar el espacio empírico, los actores y el espacio en donde realizaría mi trabajo de investigación. El inicio, no fue nada sencillo, entrar a una Institución como una persona “ajena” fue difícil por el tipo de rapport a establecer, se trazó un camino, por el cual, se transitó, que fue desde solicitar permisos para ingresar, hasta lo que se construyó. Es importante

reconocer que fue importante buscar los momentos precisos para lograr la autorización correspondiente, hasta el ingreso a los salones para ir recortando el objeto de estudio y la temática a trabajar.

El trabajo se fue desarrollando gradualmente, pasando por peripecias, que limitaban el trabajo de campo. En un inicio, cuando ingresé a la escuela primaria a la cual estuve adscrito, no se me dificultó, el problema era que como no había maestro de primero segundo y cuarto grado tenía que fungir como “maestro bombero”², en las emergencias, es decir, tuve que aceptar en atender al grupo cuando me lo solicitaba, corresponsabilidad que permitió ganarme su confianza, dicho compromiso, contribuyó a realizar mi investigación sin objeción alguna.

Desde el inicio del curso escolar estuve fungiendo con esta función hasta a mediados del mes septiembre, cuando llegaron los docentes a sus respectivos grupos. Esta era la cuota que pagué para establecer el rapport. En esta misma línea cualitativa del trabajo de campo, hice uso de la entrevista a profundidad. Apropiándome de esta herramienta como lo señalan Benney y Hughes, citado por Taylor y Bogdan (1992):

“La entrevista es “una herramienta de excavar” favorita de los sociólogos. Para adquirir conocimientos sobre la vida social, los científicos sociales reposan en gran medida sobre relatos verbales” (Benney y Hughes, 1970: 100).

Por tal razón, hice uso de las entrevistas cualitativas por ser flexibles y dinámicas. Las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Utilizando la expresión “entrevistas en profundidad” para referirse a este método de investigación cualitativo. Como menciona Taylor y Bogdan:

“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no

² La Directora me denominó como el “maestro bombero” porque en ausencia de sus docentes tenía que atender a los grupos mientras ellos llegaban o por solicitud de un permiso. Fue una forma de negociar y tener acceso al proceso de investigación.

sólo obtener respuestas, sino también aprender más preguntas hacer y cómo hacerlas" (Ibidem., pág. 101).

Las entrevistas permitieron conocer más a profundidad, información, que nutrió el entramado de significaciones, que contribuyeron a una interpretación más amplia sobre los resultados que fueron arrojando las respuestas de los entrevistados. Estas apoyaron a establecer el rapport con los informantes, enfocada inicialmente a preguntas no directivas y en este sentido, en primera instancia se aprendió a conocer lo que era más importante para los informantes antes de enfocarla a los intereses de la investigación.

Las encuestas y los cuestionarios fueron otros instrumentos de investigación que apoyaron a recabar información muy importante, para la construcción de las interpretaciones del actuar docente que se investigó, con la finalidad de que se tuviera un panorama más amplio sobre su entramado de significaciones.

Las pláticas informales se convirtieron en otras herramientas que contribuyeron a fortalecer y a enriquecer el trabajo metodológico de corte etnográfico, información que trascendió por su espontaneidad. Cuyo valor radicó principalmente porque era recolectada con naturalidad sin que los informantes pensarán lo que iban a decir, externaban la información con mayor veracidad. Datos que permitieron conocer y explicar con mayor detalle las situaciones que vivían, ayudando a descifrar el entramado de significaciones.

Asimismo, utilicé el diario del investigador para realizar anotaciones sobre mis inquietudes, dudas, avances, limitantes, etc., que aportaron elementos importantes para la transformación del objeto de estudio, que proporcionó avances significativos para la clarificación de la temática de investigación.

Instrumentos que apoyaron en la inscripción de lo dicho en diferentes momentos y situaciones de la vida escolar, apoyando en su procesamiento y análisis para la construcción de las categorías empíricas que se fueron agrupando en redes, las cuales fueron sustentadas con categorías teóricas que fundamentaron el trabajo de investigación.

El análisis se dio a partir de un proceso simultáneo entre la recolección y la revisión que se hacía de la información, porque al momento de que se hicieron los registros³ se generaron interpretaciones que me ayudaron a comprender los hechos desde un inicio, con lo cual, se fue construyendo el trama de significaciones de lo que el actor investigado hizo y dijo. Se encontró el sentido y significado de lo que él desarrolló en la vida cotidiana. Lacey (1976) da un ejemplo de esto en lo que él ha denominado una “espiral de comprensión”.

“Los actos de comprensión se <<intensificaban>> a través del <<movimiento hacia atrás y hacia adelante entre la observación y el análisis y la comprensión>>, con la utilización ya de la observación del aula, ya de los registros escolares, nuevamente la observación del aula, luego los cuestionarios de marco referencial o los diarios, etc.” (Lacey, 1976: 61).

El proceso realizado para la construcción de las categorías teóricas, fue el siguiente: elaboración del guión de la observación, entrevistas, cuestionarios, encuestas, estableciendo el propósito, investigador, investigado, tiempo, inscripción de la información, lectura, análisis; identificación y relación de recurrencias empíricas (conceptos primitivos) con conceptos teóricos, redes teóricas, construcción de temas, subtemas y tesis.

Las categorías construidas estuvieron en función a las recurrencias que se obtuvieron en la organización de la información, generando categorías teóricas, que ayudaron a construir el cuerpo del documento, estas fueron: La evaluación de control vista desde la gestión escolar; el examen comercial como instrumento sedimentado y la evaluación realizada por el docente, realizando intentos de una evaluación más formativa e integral acorde a las evaluación por competencias.

³ Véase en anexo 4, el procesamiento de análisis de información de un registro.

CAPÍTULO I

LA INFLUENCIA DE LA GESTIÓN DIRECTIVA EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS, EL EJERCICIO DEL CONTROL EN LA VIDA ESCOLAR.

La gestión educativa está aunada a la idea de conducción y transformación, supeditada a las funciones directivas de la administración, que se relacionan generalmente con las acciones de los actores, dirigidas a anticipar, proyectar, organizar, decidir, evaluar los procesos y estrategias de una organización. Actividades que el directivo jerarquiza en función de las necesidades Institucionales, háblese de infraestructura, organización o actores escolares. En este capítulo se hablará sobre la importancia que la Directora priorizó en las prácticas evaluativas, con las cuales, hizo un ejercicio de control en la vida escolar.

1.1. La gestión en las prácticas evaluativas como dispositivo de información para la mejora educativa.

La gestión juega un papel muy importante en la organización y funcionamiento escolar, la Directora ante su inminente necesidad de instituir cambios, se dio a la tarea de conocer a la escuela, desde sus raíces históricas, hasta el contexto social, político, económico y cultural.

“Me di a la tarea de investigar información sobre la historia de la comunidad, sobre sus formas de vivir de la gente, es decir, sobre su contexto, porque estos datos me ayudará a crear un mejor proyecto educativo” (C, 25-09-10: 1).

El contexto institucional como comunitario fue la base para crear un proyecto educativo acorde a la realidad escolar, en función a sus intereses, necesidades, fortalezas y debilidades. Conocimiento que la condujo a organizar, coordinar y dirigir a los padres de familia, maestros y alumnos hacia la consecución de las metas educativas que ella determinaba; buscando en todo momento la aplicación de estrategias de intervención que le ayudaran al cumplimiento de los objetivos de manera gradual hasta alcanzar completamente su logro. En este sentido, como menciona Pozner:

“La gestión se relaciona más directamente con las estrategias, la eficacia y los objetivos de cada proyecto...” (Pozner, 2000:9).

Para la directora, el hecho de reconocer el territorio y la comunidad local, le ayudó a tener un panorama general sobre el contexto cultural en el que estaba inmerso; esta información, le brindó conocimiento para generar estrategias y ser eficiente en el logro de sus objetivos, permitiéndole al mismo tiempo, manejar situaciones, determinar el tipo de roles y relaciones a establecer con sus docentes, llevando un control de cada situación particular. Reconociendo a la escuela, como una organización que debe lograr fines específicos, entre la que se encontraban: alcanzar los aprendizajes esperados que marcaba el Plan y Programas de Estudio. Con respecto a ello, Etzioni:

“En este sentido la institución educativa es una organización, definida como unidades sociales (o agrupaciones humanas) deliberadamente construidas o reconstruidas para alcanzar fines específicos, caracterizadas por la división del trabajo, del poder y de las responsabilidades de la comunicación, en donde existe la presencia de uno o más centros de poder que controlan los esfuerzos concertados de la organización y en donde pueden sustituir personal” (Etzioni, 1993:6).

El reconocimiento de la institución escolar como centro de poder, la llevó a guiar sus esfuerzos, hacia la construcción de una cultura evaluativa, para el crecimiento Institucional y profesional, actividad que coadyuvó, a involucrarlos en el trabajo con la nueva reforma educativa; en donde, la evaluación por competencias se convirtió en el centro de interés; para ello, brindó información sobre los acuerdos de evaluación, implementó un modelo de ficha acumulativa que ayudó a los docentes, al conocimiento y uso de estas nuevas herramientas.

D: “Mira, me interesa crear una cultura de evaluación, en donde los profesores tomen conciencia sobre su importancia, y para que no se les haga muy difícil y hacer más fácil la aplicación de instrumentos de evaluación, les proporcioné una ficha evaluativa donde vienen los aspectos para sacar una calificación y cuenten con mayores elementos para defender su forma de evaluación” (E, 01-12-10: 2).

Su cosmovisión del mundo, en relación a instituir nuevas formas de trabajo, como iniciar un colegiado que orientara su desempeño a la profesionalización, fomentar el trabajo colaborativo, el tomar decisiones personales en beneficio de la institución escolar sin llevarla a consenso, el de vigilar y tener el control sobre la vida escolar en cada una de las actividades y su correcto desarrollo, fue determinante para monopolizar su poder y saber sobre los actores escolares. En donde el gestor como líder indica Pozner:

“Comunica la visión de futuro compartido de lo que se intenta lograr, articulando una búsqueda conjunta de los integrantes de la organización que no

necesariamente comparten el mismo espacio y tiempo institucional, aunque sí los mismos desafíos...” (Ibídem, pág. 10).

Esto significó tener una visión sobre el tipo de escuela a construir, el comenzar a gestionar programas, el conocer y orientar a sus docentes en la consecución de los objetivos institucionales de manera grupal, le permitió crear una cultura escolar propia de su contexto; generada a partir del entrecruce de su experiencia profesional, creencias, visión y misión, configurando así su propio estilo de gestión, encaminada al crecimiento profesional y educativo, teniendo como base fundamental, la evaluación continua sobre el accionar institucional. Como argumenta Pozner:

“La visión de futuro expresa cuáles son las más altas aspiraciones posibles, cuáles son las potencialidades humanas disponibles o las que se pretende alcanzar. Su propósito es crear el sentido y la conciencia para el cambio y su dirección. La visión de futuro hace explícita la cultura que fundamenta el cambio. Las visiones adecuadas y audaces proveen compromiso, comprensión y perspectiva. Promueve espacios de autodesarrollo y elevan al máximo los potenciales personales y profesionales” (Op. cit., pág. 20).

Adquirió un gran compromiso de crecimiento Institucional, sus visiones e ideales, sobre el futuro de la escuela, las fue cristalizando progresivamente con la creación de proyectos, basadas en la comprensión que tenía sobre la Institución; el identificar las principales problemáticas: escuela de bajos recursos, de bajo rendimiento educativo y en donde los padres de familia participaban poco en las tareas escolares, la llevó a reflexionar sobre la manera de cómo iniciar su labor como gestora. Al respecto, desde su posición de gestión la directora manifiesta que:

D: “En cuanto a la infraestructura está en buenas condiciones, con posibilidades de crecimiento en cuanto a su población estudiantil... Es una escuela en transición, de bajos recursos económicos y bajo rendimiento académico” (PI, 24-08-10: 1).

Para abordar este problema, de mejorar el nivel de aprendizaje de manera significativa tomó a la evaluación como el proceso que le permitiría conocer, mejorar y corregir la práctica docente y por ende, el aprendizaje, información originada por los resultados obtenidos de la evaluación diagnóstica y procesual. Como menciona Álvarez:

“La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje al momento de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma,

convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes” (Álvarez, 2011:12).

En este sentido, la Directora hacía uso de la evaluación como un medio para conocer, aprender y plantear las alternativas que le permitieron resolver la problemática en torno a su interés en el aprendizaje. Para esto, relata todo el proceso que le implicó tener esta claridad:

D: “Es de suma importancia conocer y reconocer tanto las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas en todos los ámbitos: nos permite generar primero el anteproyecto escolar con maestros y padres para conocer sus puntos de vista partiendo desde la autoevaluación para realizar el plan de mejora de la institución” (C, 25-09-10: 2).

El análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) realizada a través del proceso de autoevaluación, fue un elemento y proceso muy importante para identificar las necesidades, retos y metas, que ayudaron a la construcción de un plan de mejora, originando, un anteproyecto escolar en donde plasmaron las necesidades escolares: mejoramiento de infraestructura y avanzar en el ámbito académico. Como menciona Simons:

“Una de las premisas más importantes en las que se basa la autoevaluación en las escuelas es que los maestros y la escuela son siempre autoevaluables y tienen la preparación y el conocimiento para describir y analizar sus políticas y prácticas en su contexto relevante. De cualquier manera, no es todavía una práctica común (aunque está creciendo) y es necesaria una cierta cantidad de tiempo para que las escuelas produzcan autoinformes y para que los maestros y las agentes de fuera se familiaricen con el tipo de datos ofrecidos y con el criterio con el que deberían ser valorados” (Simons, 1981:133).

La autoevaluación que aplicaba a sus docentes y al centro escolar, era en función a referentes como: funcionamiento, organización, proyectos, metas y actores; asimismo, fue una herramienta para identificar los problemas, a los que enfocó sus esfuerzos para darles solución en periodos diferenciados, creando estrategias de intervención para abatir y erradicar gradualmente la contrariedad.

Inicialmente, creó un trayecto formativo individualizado, pensado para el colectivo docente. En contraposición a la ideología de mejoramiento, al inicio del curso escolar existió un problema significativo que influyó en la organización y funcionamiento, “E/

*cambio frecuente de maestros*⁴. En sus inicios hacían falta tres docentes frente a grupo, el de primero, segundo y cuarto grado. Situación que originó un conflicto con los padres de familia, convirtiéndose en un problema. Esta problemática fue el punto de partida para iniciar su gestión escolar, al respecto comenta ella:

D: “Me di a la tarea de conocer la historia de la escuela, también sé, que es una escuela donde existe mucha movilización de los maestros, considerada como una escuela de paso. Es difícil luchar contra ello. A los maestros no se les puede obligar a que estén más tiempo, violentaríamos sus derechos de cambio. A pesar de ello, uno trata de formar un buen equipo de trabajo y lo que se trata es que estén a gusto el tiempo que estén aquí para que trabajen bien. Ahora el compromiso que se ha adquirido es que se queden al menos un curso escolar” (PI, 15-10-10: 2).

Biografía Institucional y escolar que interiorizó como un reto profesional, conocimiento que contribuyó a encontrar soluciones parciales para aminorar la problemática y lograr sus propósitos, favoreciendo el compromiso, disposición y trabajo en equipo. Como indica Garay, Lucia:

“La constitución de una institución (institucionalización histórica) determina fronteras, más o menos precisas, más o menos permeables, entre el adentro y el afuera, decide sobre los individuos que la integran, sobre los extraños; recibe mandatos y demandas; demanda a su vez; genera proyectos, planes, programas, edifica una estructura organizativa, instala procedimientos y rutinas; favorece u obstaculiza procesos de cambio, genera mecanismos y modos de regulación de conflictos: se apuntala en un aparato jurídico-normativo” (Garay, 1998: 140-141).

Este saber adquirido sobre la vida escolar en todos los ámbitos fue la base para iniciar e instituir una forma de trabajo guiada con propósitos formativos. Dentro de esta forma de orientarse en el camino profesional, creó un Plan de Trabajo Anual (PAT), pensado inicialmente como un anteproyecto, el cual, deliberó con sus docentes sin sufrir ningún cambio y concretizaron en un proyecto común, que ejecutaron durante el curso escolar.

Organización que los docentes conocieron y dieron vida con su aplicación, sin embargo, no se ajustaron a la dinámica escolar, pasando por una gran travesía, ya que, al no realizar las actividades convenidas, la Directora las realizaba a su manera, teniendo así, el control de la vida escolar, garantizada por su participación constante en mejorar la calidad educativa de su Institución Educativa, fundamentada por el historial de la

⁴ El cambio de maestros se ha convertido en un problema para buscar la estabilidad e identidad de la escuela.

escuela. Situación que generó malestar docente por la forma de trabajo de la maestra y por su actitud autoritaria.

1.2. La gestión directiva en la evaluación de los aprendizajes, surgidas de los informes del Trayecto Formativo y resultados del examen de Enlace.

La Directora comenzó su trayecto formativo con un diagnóstico inicial, tomando como principio fundamental, a los alumnos, considerando los siguientes aspectos: cobertura de atención, aprobación, reprobación, deserción y el programa, cuyos, referentes básicos de comparación y medición utilizados para determinar los alcances y limitantes encontradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, eran los exámenes bimestrales y el examen de ENLACE.

D: “El trayecto formativo es una ruta de trabajo que nos permite identificar hacia dónde nos queremos dirigir, y en ella se proponen alternativas que ayudan parcialmente a resolver situaciones problemáticas de todos los actores escolares, indicadores que contribuyen a identificar fortalezas, debilidades, amenazas y áreas de oportunidad” (PI, 15-11-2010, 2).

Indicadores que le ayudaron a crear un Plan Anual de Trabajo que estaba relacionado directamente con las deficiencias y fortalezas que identificó con la evaluación inicial; proceso que condujo a delimitar los campos de intervención, con el fin de mejorar paulatinamente las debilidades que se presentaban en la Institución Educativa: mejorar el nivel académico de los alumnos, violencia escolar, falta de apoyo de los padres de familia para la realización de las tareas escolares. Como indica Jiménez:

“La evaluación diagnóstica nos permite conocer la realidad en la que operará un programa, tanto a lo relativo al contexto como a los destinatarios del programa, ello nos da pie tanto a posibilitar los recursos y medios necesarios en el contexto para que el programa sea exitoso o bien teniendo presente las limitaciones contextuales, ajustar el programa a dicho contexto. Por lo que se refiere a los destinatarios nos permite conocer sus necesidades formativas, sus posibilidades para con el programa, etc., lo cual facilitará la toma de decisiones sobre admisión, orientación, establecimiento de grupos de aprendizaje según niveles, etc.” (Jiménez, 1999: 36).

La evaluación diagnóstica orientó la creación del trayecto formativo, generando la construcción de un Plan Anual de Trabajo, en donde organizó las actividades del curso escolar en función a las necesidades escolares y formativas de los actores escolares, proporcionándoles documentos legales como pedagógicos que ayudaran a la

organización y correcto funcionamiento de la vida escolar, sobre todo, para apoyar la práctica educativa de los docentes, cuya finalidad era, facilitarles la implementación del Plan y Programas de Estudio 2009, referido al enfoque basado en competencias. Por esta razón, se presentan datos fehacientes en tablas que validan y muestran los resultados de los indicadores del ciclo escolar 2009-2010. Información que fue útil para la creación del PAT.

La aprobación, la reprobación y la deserción: como indicadores evaluativos para la toma de decisiones en el desarrollo de una Plan Anual dirigido al trabajo con la evaluación por competencias.

Alumnos:

Indicadores educativos por grado

Estadística inicial

1°	2°	3°	4°	5°	6°	Total
45	36	32	32	33	29	207

Esta tabla muestra la cantidad de alumnos que se inscribieron al inicio del curso escolar, datos que permiten al final del curso comparar los alumnos que aprobaron, reprobaron y desertaron.

Cobertura de atención: Número atendidos por la zona escolar.

1°	2°	3°	4°	5°	6°	Total
45	36	32	31	35	29	208

Esta tabla muestra la cantidad de alumnos que fueron atendidos en cada uno de los grados escolares, estadística que permite identificar el número de educandos que ingresaron y ayuda a comparar cuántos de ellos terminaron sus estudios y alcanzaron los aprendizajes esperados al finalizar el curso escolar.

Aprobación: Porcentaje de alumnos que aprobaron el grado escolar, del total de alumnos matriculados en el presente ciclo escolar.

EXISTENCIA						APROBADOS						PORCENTAJE					
1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	5°	6°
45	36	32	31	35	29	42	32	30	31	35	29	93	89	94	100	100	100

Estos datos indican el número de alumnos aprobados al finalizar el curso escolar, y permite establecer una comparación entre los alumnos que ingresaron y terminaron.

Reprobación: Porcentaje de alumnos que reprobaron el grado escolar, del total de alumnos matriculados en el presente ciclo escolar.

EXISTENCIA						REPROBADOS						PORCENTAJE					
1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	5°	6°
45	36	32	31	35	29	3	4	2	0	0	0	7	11	6	0	0	0

Esta tabla comparativa muestra la cantidad de alumnos que ingresaron, reprobaron y el porcentaje de este último. Mostrando la diferencia entre quienes cursarán el grado subsecuente y los que se quedaron a recursar el grado nuevamente. Estos datos estadísticos determinan la matrícula escolar y eficiencia terminal del curso escolar 2009-2010.

Tablas que muestran el nivel de aprobación, reprobación y deserción de los alumnos, especificando: a) La promoción y no promoción de alumnos al siguiente grado escolar, b) Demuestra parte de las deficiencias de la Institución para generar ambiente de aprendizaje de calidad que cumplan con las expectativas de los educandos para que logren los aprendizajes esperados de su grado, c) El desarrollo de prácticas pedagógicas poco eficaces que motiven al alumno a seguir aprendiendo permanentemente y e) El limitado apoyo de los padres de familia.

Deserción: Porcentaje de alumnos que abandonaron el grado escolar, del total de alumnos matriculados en el presente ciclo escolar.

EXISTENCIA						DESERTADOS						PORCENTAJE					
1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	4°	5°	6°
45	36	32	31	35	29	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0

Esta tabla indica el número de alumnos que desertaron en cada grado escolar, mostrando la capacidad Institucional de ofrecer una educación de calidad acorde a las expectativas de los estudiantes.

Indicadores Educativos de la Institución

Indicadores	Cantidad	Porcentaje
Cobertura de atención	208	100%
Aprobados	199	96%
Reprobados	9	4%

Tabla 8. Indicadores Educativos de la Institución: Cobertura de atención, aprobados y reprobados del ciclo escolar 2009-2010

Los datos que ofrecieron las tablas fueron un indicador muy importante para definir el tipo de situaciones que se presentaron; asimismo, para tomar decisiones y avanzar gradualmente en el aspecto académico. En este sentido, los indicadores de cobertura de atención, que daban un total de 208 alumnos, 199 aprobaron (96%) y 9 reprobaron (4%), lo que significó que repitieran el grado escolar. Existiendo mayor incidencia en los grupos de 1°, 2° y 3° grado; en donde, únicamente desertó un alumno de primer grado. Justificadas por el desinterés de los alumnos y al escaso apoyo educativo en casa por parte de los padres de familia.

Este saber sobre la institución educativa, guiaron su acercamiento con los docentes, a quienes, brindó asesoría y acompañamiento pertinente para que se concientizaran

sobre el problema real que afectaba a la vida escolar, el *bajo nivel académico*, que presentaban los alumnos de su Institución Educativa.

D: “Mira, estos resultados me llevaron a tomar decisiones que guiaran el trabajo del trayecto formativo, es ella se incluyó, necesidades que requieren sus maestros, solicitar el apoyo del CAM para apoyar a los niños que tienen necesidades educativas especiales, apoyarlos en las competencias digitales y en la evaluación por competencias. Consideré la participación de los padres de familia en las diferentes tareas escolares, sembrar en los alumnos el deseo de superación personal, modificando conductas negativas y luchando contra el conformismo, esto haciéndolo con pláticas continuas con los padres y alumnos, reflexionando sobre su accionar” (E, 01-12-2010: 3).

Decisiones que contribuyeron a la elaboración de proyectos definidos y dirigidos a los alumnos, padres de familia y maestros, que estaban acorde a sus necesidades. Donde su acción reflexiva, guiaban la creación de actividades que contribuyeran a mejorar la práctica educativa. Como menciona Stufflebeam:

“La evaluación es el proceso de delimitar, obtener y proporcionar información útil para juzgar posibles decisiones alternativas” (Stufflebeam, 1973:129).

La información que obtenía era relevante para reflexionar sobre las acciones que darían continuidad a su proyecto escolar, favoreciendo la creación de espacios formativos de aprendizaje en beneficio de la comunidad escolar. Aprovechaba las Comisiones Escolares y las del Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) para desarrollar las actividades que proponía, ante esta meta de operación, manifestó:

D: “En estos momentos ya tengo pensado operar algunas actividades en coordinación con los profesores de las diferentes comisiones que les corresponden realizar en los Consejos Escolares de Participación Social, para que ayuden a mejorar la convivencia escolar y disminuir la violencia que existe entre los alumnos, organicen encuentros deportivos a la hora del recreo para que ocupen su mente en algún deporte y así no darles oportunidad en hacer travesuras” (PI, 12-09-2010: 3).

La maestra fijaba metas a corto, mediano y largo plazo, tenía su calendarización de actividades en las que marcaba tiempos, acciones y docentes responsables. Entre algunas tareas que desarrolló fueron el pintado de juegos tradicionales en el patio escolar y juegos de mesa en los comedores, el funcionamiento de la biblioteca escolar, el cuidado y mejoramiento del medio ambiente, realizar conferencias para disminuir el problema de violencia escolar, acciones que coordinaba con los docentes en sus diferentes comisiones del Consejo Escolar de Participación Social.

En este sentido, la valoración cuantitativa apoyada de la evaluación cualitativa, le permitió tomar decisiones para crear un conjunto de acciones que aportaron soluciones a las problemáticas que se presentaban. La finalidad de su anteproyecto era evidenciar productos que llevaran a la institución a tener argumentos para considerarse una escuela que “ofrece oportunidad de crecimiento”. Como pronuncia Gimeno:

“Un sistema que no dispone de mecanismos de información sobre lo que produce queda cerrado a la comunidad inmediata y a la sociedad entera, sin la posibilidad de que ésta en su conjunto, previamente informada, pueda participar en su discurso y mejora...[...]. Sin información sobre el funcionamiento cualitativo del sistema escolar y curricular, los programas de innovación o reformas pueden quedarse en la expresión de un puro voluntarismo o en sometimiento a iniciativas que podrían no responder a necesidades reales del sistema escolar, de los alumnos y de los profesores” (Gimeno, 1989: 375).

La Directora se enfocó a realizar un trabajo integral, donde involucró a los padres de familia para que se responsabilizaran en su función como tutores, propósito que logró, al dialogar continuamente con ellos, concientizándolos sobre la importancia de sus responsabilidades; trató de abatir conductas negativas, como: escaso apoyo a las tareas escolares y poca participación en acciones benéficas para la escuela. En relación con los docentes, concretó acciones⁵ que ayudaron a elevar el nivel académico, por ello, proponía:

- a) Apoyo a Instituciones como C.A.M. (Centro de Atención Múltiple), Área de la psicología DIF Municipal. UBR (Unidad Básica de Rehabilitación).
- b) Capacitación docente sobre problemas de aprendizaje (CAM), estilos de aprendizaje, competencias digitales e instrumentos de evaluación a través de competencias.

Estas disposiciones fueron producto de las necesidades escolares, entre las que se encontraban: atención a niños con problemas de aprendizaje, conocer sus estilos y ritmos de aprendizaje, su contexto escolar, todo ello, para brindarles mejores elementos en la realización de su labor educativa y apoyar el proceso de aprendizaje de sus

⁵ Acciones que la Directora concretó en su Plan de Acción elaborado en el ciclo escolar 2009-2010.

alumnos, respetando la diversidad cultural, social, política y económica e influir en sus prácticas evaluativas.

1.2.1. El examen de Enlace: Instrumento de evaluación externa y formativa.

Asimismo, la evaluación externa se convirtió en un indicador y criterio, para evaluar el nivel académico del alumno en las diferentes asignaturas, así como, el desempeño de los docentes de la escuela. Los resultados del examen de ENLACE se constituyeron en un referente que orientó el proceso pedagógico y las prácticas evaluativas. Tal como indica:

D: “Los resultados del examen de Enlace... Los datos duros, nos dan un panorama sobre el trabajo de los maestros en sus aulas, nos indican en qué estamos fallando, en qué hay que poner atención para abatir esta situación de reprobación, ya que, la mayor parte de los alumnos se encuentran en el estado elemental” (C, 25-09-2010: 4).

La evaluación, en este sentido, se volvió un proceso con dos funciones educativas específicas: para indagar e identificar los temas en los que existían debilidades y en un parámetro para posicionar a la escuela en el nivel académico en que se encontraba, en comparación con las demás Instituciones Educativas de la misma Zona Escolar. Sobre todo, para diagnosticar el desempeño individual y grupal de sus maestros, indicando, que el docente ya no es el único sujeto del que dispone el Sistema Educativo para ofrecer información sobre el aprovechamiento escolar del educando.

Los resultados obtenidos de esta evaluación estandarizada que se aplica a nivel nacional fue un instrumento relevante para que la Directora tomara decisiones sobre el proceso a seguir en el mejoramiento académico, el cual, se vio reflejado en el Plan Anual de Trabajo, donde sus esfuerzos estuvieron encaminados a mejorar e innovar sus prácticas evaluativas. Como indica Broadfoot, Murphy Y Torrance:

“La evaluación externa encaminada a dar acreditación o títulos a los alumnos, conocida también como exámenes públicos, imperante en otros sistemas educativos, es una forma de control sobre el currículum que se imparte que quita la exclusividad de la evaluación de los alumnos a los profesores, restándoles autonomía en el diseño y realización de su práctica. Las formas de hacerlo varían de unos sistemas educativos a otros” (Broadfoot, Murphy y Torrance, 1991: 360).

El examen de ENLACE, en este sentido, es un instrumento de control sobre el currículum, los docentes y procesos, convirtiéndose, en un referente para determinar que tanto los alumnos han alcanzado los aprendizajes esperados, estándares curriculares y perfil de egreso, valorando al mismo tiempo el desempeño profesional. Situación, que limita su capacidad de creación y diseño de exámenes relacionados a su contexto escolar de sus alumnos. Por ende, se muestran los resultados obtenidos en la asignatura de Matemáticas.

Análisis cuantitativo de los resultados obtenidos en la prueba enlace 2009-2010 aplicada al quinto grado.

Rangos de valor: Matemáticas	Alumnos	Puntaje
Puntaje mínimo obtenido en el grupo		282
Puntaje máximo obtenido en el grupo		624
Puntaje promedio del grupo		462.7
Núm. De alumnos con puntaje de 200 a 299 puntos	1	
Núm. De alumnos con puntaje de 300 a 399 puntos	6	
Núm. De alumnos con puntaje de 400 a 499 puntos	15	
Núm. De alumnos con puntaje de 500 a 599 puntos	10	
Núm. De alumnos con puntaje de 600 a 699 puntos	1	
Núm. De alumnos con puntaje de 700 a 800 puntos	0	
Calificación promedio del grupo	33	462.7= 5.7

Tabla 9. Resultados de la prueba enlace 2009-2010 aplicada al quinto grado.

Esta tabla nos muestra los resultados obtenidos por los alumnos del grupo de quinto año en su sección “A” en el examen de ENLACE, en donde treinta y uno de los alumnos obtuvieron entre los 300 y 599 puntos, un alumno, estuvo por debajo de los 300 puntos y solamente uno de ellos, alcanzó un puntaje de entre los 600 y 699 puntos, mostrando

los bajos resultados obtenidos; el puntaje mínimo obtenido por el grupo fue de 282 puntos, el puntaje máximo fue de 624 y el promedio resultante fue de 462.7, obteniendo una calificación reprobatoria de 5.7.

Análisis cuantitativo de los resultados obtenidos en la prueba enlace 2009-2010 aplicada al cuarto grado.

Rangos de valor: Matemáticas	Alumnos	Puntaje
Puntaje mínimo obtenido en el grupo		306
Puntaje máximo obtenido en el grupo		743
Puntaje promedio del grupo		529.3
Núm. De alumnos con puntaje de 200 a 299 puntos	0	
Núm. De alumnos con puntaje de 300 a 399 puntos	5	
Núm. De alumnos con puntaje de 400 a 499 puntos	8	
Núm. De alumnos con puntaje de 500 a 599 puntos	8	
Núm. De alumnos con puntaje de 600 a 699 puntos	5	
Núm. De alumnos con puntaje de 700 a 800 puntos	4	
Calificación promedio del grupo	30	529.3= 6.6

Tabla 10. Resultados de la prueba enlace 2009-2010 aplicada al cuarto grado.

Esta tabla nos muestra los resultados obtenidos por los alumnos del grupo de cuarto año en su sección "A" en el examen de ENLACE, en donde veintiséis alumnos obtuvieron entre los 300 y 699 puntos, y cuatro alumnos obtuvieron entre los 700 y 800 puntos, mostrando los bajos resultados obtenidos; el puntaje mínimo obtenido por el grupo fue de 306 puntos, el puntaje máximo fue de 743 y el promedio resultante fue de 529.3, obteniendo una calificación aprobatoria de 6.6.

Análisis cuantitativo de los resultados obtenidos en la prueba enlace 2009-2010 aplicada al tercer grado.

Rangos de valor: Matemáticas	Alumnos	Puntaje
Puntaje mínimo obtenido en el grupo		269
Puntaje máximo obtenido en el grupo		576
Puntaje promedio del grupo		427.6
Núm. De alumnos con puntaje de 200 a 299 puntos	3	
Núm. De alumnos con puntaje de 300 a 399 puntos	10	
Núm. De alumnos con puntaje de 400 a 499 puntos	9	
Núm. De alumnos con puntaje de 500 a 599 puntos	5	
Núm. De alumnos con puntaje de 600 a 699 puntos	2	
Núm. De alumnos con puntaje de 700 a 800 puntos	0	
Calificación promedio del grupo	29	427.6= 5.3

Tabla 11. Resultados obtenidos en la prueba enlace 2009-2010 aplicada al tercer grado.

Esta tabla nos muestra los resultados obtenidos por los alumnos del grupo de cuarto año en su sección “A” en el examen de ENLACE, en donde veinticuatro alumnos obtuvieron entre los 300 y 599 puntos, tres de ellos obtuvieron entre los 200 y 299 puntos y dos alumnos obtuvieron entre los 600 y 699 puntos, mostrando los bajos resultados obtenido; el puntaje mínimo obtenido por el grupo fue de 269 puntos, el puntaje máximo fue de 576 y el promedio resultante fue de 427.6, obteniendo una calificación reprobatoria de 5.3.

Las tablas muestran los puntajes obtenidos por los alumnos de tercero a quinto grados en el examen de Enlace en la asignatura de Matemáticas, datos que se convirtieron en un indicador trascendental para ver a la evaluación del aprendizaje como un aspecto común e importante que ayudara a elevar el nivel académico de los educandos a nivel

general. Identificando como elementos problemáticos la comprensión lectora y la resolución de problemas.

1.3. La gestión Directiva Institucional administrativa y la rendición de cuentas en relación a las prácticas evaluativas como mecanismos de información del desempeño docente.

La Directora ante su cosmovisión de institucionalizar su forma de trabajo y de construir un cambio en las prácticas evaluativas de los docentes, realizó un trabajo continuo y sistemático. En el desarrollo del proceso de su labor, partiendo de su experiencia profesional como docente y ahora como Directivo, estableció, una estrecha relación y un acompañamiento continuo con los padres de familia, docentes y alumnos a través de su ejercicio de control, investidura que le brindaba su posición como Directivo.

El rol del Directivo jugó un papel muy importante en la conducción de las actividades de organización y funcionamiento escolar. Su saber sobre la pedagogía, el contexto escolar, la forma de conducirse y manejar las situaciones, le daba el control de las situaciones, permitiéndole, establecer una forma de trabajo a su estilo personal, tal como mencionaba:

D: "Mi principal problema que se me está dificultando...es porque soy muy individualista, soy un ratón de biblioteca, me gusta despertar la individualidad. Desde mi hacer intelectual, Directivo" (C, 25-09-10: 4).

Este individualismo, afectaba directamente la organización y funcionamiento de la escuela por querer imponer su estilo personal en la realización de las actividades escolares, haciendo valer sus ideales, creencias y conceptos educativos. Como específica Garay:

"Esto nos remite la instancia social y la instancia individual, instala en toda práctica dos cuestiones: la cuestión contextual (social) y la cuestión del sujeto [...] la importancia que la cuestión del sujeto tienen en las instituciones de existencia explica que no se pueda hablar sólo de historia institucional y debemos reconocer la historización originada en las relaciones humanas que conforman su esencia, en la trama simbólica e imaginaria donde alimente sus significados. Es por esta razón que los escenarios educativos se inundan de subjetividad y personalismo...proceso éste que necesariamente requiere la confrontación crítica con la realidad" (Garay, 1998:144-145).

Dirigida por su imaginario y creencias pedagógicas, orientada por el compromiso de desempeñarse profesionalmente en esta nueva faceta, sobre todo, por ser su primer año como Directora y buscar el reconocimiento social, intentaba crear un espacio de cambio, cuyo proceso de autoevaluación, la llevaba a la confrontación crítica con la realidad. Ante la llegada de una nueva reforma educativa, se dio a la tarea de brindar herramientas para iniciar el trabajo con el enfoque por competencias, sobresaliendo, el ámbito de evaluación. Esta postura *maternal*, originó rechazo, inconformidad y una barrera en la relación a su forma de trabajo.

MQ: “La Directora es una persona autoritaria, prácticamente ella decide lo que se tiene que hacer, por eso, en las reuniones, mejor no decimos nada y únicamente hacemos lo que nos corresponde sin involucrarnos más de lo debido” (PI, 14-09-10: 1).

Esta actitud de “saber” asumida, afectaba la relación con los profesores. Situación que los limitaba a comprometerse, realizando exclusivamente, lo que les correspondía hacer. Sometimiento que realizaba sistemáticamente en cualquier aspecto de la vida escolar Como manifiesta Richardson:

“La calidad solidaridad que existe entre ciertos miembros del personal puede haber sido comprada a costa del aislamiento y el sentimiento del rechazo de otras persona” (Richardson, 1973:182).

Esta posición de aislamiento y malestar de los docentes se tornaba más evidente por la actitud autoritaria asumida por la Directora, generando, poca disposición, limitándose exclusivamente, a la realización de sus tareas escolares, sin brindar mayor tiempo y dedicación a lo que hacían.

La relación cara a cara entre sus docentes era muy formal, mostrándose muy seria al tratar los asuntos relacionados a la vida escolar, siempre teniendo un comportamiento dominante y respetuoso. Esta distancia en la relación, limitaba la confianza con sus docentes, porque, al momento de interactuar, ejercía su liderazgo, los convencía en su forma de pensar y de hacer las actividades. Realizando su ejercicio de control y poder que su función le otorgaba.

D: “¿Qué piensas hacer en tu proyecto de Biblioteca Escolar?”.

M: "Para iniciar voy a pedir el apoyo a los padres de familia para remodelar el salón de la biblioteca".

D: "Pero debes pensar bien cómo los vas a organizar para que no las molestes tanto, también te recomiendo que utilices este libro [Refiriéndose al libro de bibliotecas escolares]... Ahí trae ideas de cómo puedes organizar los libros" (DC, 08-10-10: 2).

Esta vigilancia, control y poder que le confería su función complementado con su experiencia profesional, le permitían enfocar sus esfuerzos hacia lo que ella determinada y creía conveniente en un momento dado. Imponía sentidos, significados y prácticas de diversos tipos. Como indica Foucault:

"Se concibe al poder como la capacidad humano social de producir, determinar e imponer sentidos, significados y prácticas en diversos dominios, que se despliegan a través de la actividad humana en sus relaciones de fuerza sociales" (Foucault, 1976:174).

Esto indicaba la fuerza social ejercida por la Directora para dirigir el trabajo desde su perspectiva y visión. El plan estratégico y la toma de decisiones final eran determinadas por la maestra, actitud que molestaba a los docentes, porque no existía libertad y autonomía para implementar sus proyectos. Formas de pensar y hacer que eran rebasadas por los ideales de la maestra. Como menciona Balls:

"La autonomía no es presentada como un derecho básico de profesionales en actividad, sino más bien como un privilegio concedido por el director en ciertos términos y condiciones. Si estas condiciones no se cumplen, se sugiere que la autonomía puede ser retirada. Se retira el apoyo se bloquean las decisiones o no se aplican, se niegan recursos y se retienen los nombramientos. La aceptación de las condiciones de la autonomía implica de hecho la aceptación de un conjunto de limitaciones prácticas sobre la libertad de maniobrar [...] y la aprobación del director es la última restricción que se pone al departamento y el profesor del aula" (Balls, 1987: 129).

Autonomía que se limitaba y restringía por la falta de compromiso que tenían los docentes en la entrega de documentos oficiales y de sus planes de comisión en las fechas en que se los solicitaban, aunado al limitado control (organización social) que ejercían sobre sus alumnos, situación que le generaba conflictos con los padres de familia; dichas acciones, les restaban fuerza a sus propuestas y sobre todo credibilidad. Debilidades que eran aprovechadas por la Directora para imponer sus ideas y propuestas; ante la falta de argumentos sólidos, eran convencidos.

1.3.1. La gestión administrativa: Las rúbricas de autoevaluación como medio de conocimiento del desempeño docente.

En su gestión administrativa, utilizaba una rúbrica⁶ de carácter informativo, donde llevaba la relación de los documentos que le entregarían en fechas determinadas, que sus docentes, firmaban de recibido. Instrumento que utilizaba para justificar alguna supervisión que le hicieran sus autoridades inmediatas. En este proceso indicaba:

D: “A que lloren en mi casa, mejor que lloren en la de ellos, porque si existe una supervisión me amparo manifestando que no me los entregaron en tiempo y en forma, por ello, les digo con tiempo la relación de los documentos que me entregarán” (PI, 15-10-10: 3).

A pesar de su actitud autoritaria, brindaba las herramientas pedagógicas para que cumplieran con su labor educativa de manera satisfactoria. El *poder*⁷ que le confería su función Directiva le daba la libertad de actuar y tomar decisiones sin que existiera contrariedad sobre ello. En donde el poder, se convierte en la matriz de decisiones sobre lo que se desea imponer, como lo menciona Foucault:

“El poder se concibe como la capacidad humano social de producir, determinar e imponer sentidos, significaciones y prácticas en diversos dominios, que se despliegan a través de la actividad humana en sus relaciones de fuerza sociales. El poder se ejerce, despliega y delega a todos los órdenes e instituciones sociales” (Ibid.).

En este sentido, la maestra se excentaba de cualquier falta administrativa que le pudieran asignar, ya que, con la entrega de la relación por escrito y firma de enterado, cumplía y cuidaba su labor, que ejercía desde lo que marcaba la normatividad escolar. Estrategia que utilizaba para obligar e informar a los docentes sobre los documentos oficiales que entregarían en los tiempos establecidos.

⁶ Lista de control de evaluación de entrega de documentos administrativos. Véase en anexo 1.

⁷ ... por poder hay que comprender primero la multiplicidad de relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de las luchas y enfrentamientos incesantes la transforma, las fuerzas, las invierte: los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que forman cadena o sistema, o al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan unas de otras; las estrategias, por último que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales (Ibid.).

Para facilitar su trabajo e involucrarlos gradualmente al mundo de las TIC'S, que era una de las necesidades de su trayecto formativo, creó un correo para la escuela, con el propósito de que se comunicaran, conocieran información, documentos, programas, listas, encuestas, test y ligas, como indica:

D: "He creado un correo para la escuela, esto con la finalidad de llevar una mejor organización y orden de los documentos relacionados a los alumnos, en donde exista información disponible cuando se requiera, además, les proporciono ligas educativas para que les apoye en su trabajo académico" (PI, 23-03-2011).

Esta herramienta, les ayudaba estar a la vanguardia, sujetos, a los cambios establecidos en la reforma educativa. La Directora los enmarcaba dentro del contexto de la superación profesional y progreso académico, metas que estableció en su Plan Anual de Trabajo. Como menciona Berstein:

"El enmarcamiento regula las relaciones dentro de un contexto, se refiere a las relaciones entre los que transmiten y los que adquieren conocimiento, relaciones en la que los adquirientes hacen suyos los principios de la comunicación legítima" (Berstein, 1996: 44).

La maestra a partir de su conocimiento, actualización constante, experiencia y trayectoria profesional, establecía un enmarcamiento fuerte⁸, por tener el mayor número de argumentos fundamentados y convincentes sobre sus decisiones que no eran consensadas, viendo siempre por el beneficio de la Institución. Ejercicio que manifestaba a través de su trabajo individual al crear estrategias de intervención en favor de los actores escolares.

El trabajo se dio en función de lo establecido en el Plan Anual, el cual, era adoptado por cada actor en función de sus necesidades. Dado que cada sujeto va adquiriendo conocimientos, habilidades, y experiencia para afrontar situaciones prácticas que aplica en los momentos requeridos. Experiencias que se van construyendo a partir de su

⁸ El enmarcamiento tiene que ver con quien controla algo. Podemos describir lo que sigue como lógica interna de la práctica pedagógica. En el enmarcamiento se refiere a la naturaleza del control en que se ejerce sobre: -la selección de la comunicación, -su secuenciación (qué es lo que va antes y qué es lo que va después); -su ritmo (el grado previsto de adquisición); -los criterios, y -el control de la base social que hace posible esta transmisión (Ibidem., pág. 44).

Cuando el enmarcamiento es fuerte, el transmisor tiene el control explícito de la selección, la sucesión, el ritmo, los criterios y la base social de la comunicación (Ibid.).

forma de ser, actuar y sentir, situaciones que configuraban la vida Institucional donde laboraban, unificándose a partir de la intersubjetividad.

1.3.2. El Consejo Técnico Escolar y la rendición de cuentas como mecanismos del proceso evaluativo para el análisis y entrega de resultados.

Dentro de esta nueva práctica educativa, de instituir cosas nuevas y diferentes, produjo conflictos entre los mismos docentes por la manera de cómo venían trabajando en anteriores escuelas. Por tal motivo, tenían que adaptarse a las nuevas disposiciones que la Directora estaba implementando. Dentro de su Plan, estaba la nueva visión que tenía sobre la función de un Consejo Técnico.

D: “Se pretende que este ciclo escolar dar una diferenciación en cuanto a lo que es una reunión de información (administrativo) a la Técnico Pedagógico. Las reuniones de Consejo Técnico se harán bimestralmente antes del rendimiento de cuentas a los padres de familia” (E, 01-12-2010: 2).

Buscaba un cambio rotundo entre una reunión de información y una de Técnico Pedagógico. Trataba de abordar temas académicos, sobre los problemas que enfrentaba la escuela en su momento: bajo nivel académico, problemas de aprendizaje y comprensión lectora. Esta nueva visión, tenía consecuencias, ante la falta de costumbre de abordar este tipo de temas, existía apatía y poca disposición para este tipo de trabajo.

A partir de esta nueva visión de centrarse en el proceso de aprendizaje de los educandos, ratificado en el primer principio pedagógico fundamentado en el Plan y Programas de Estudio 2009. Los exámenes convencionales, fueron, el primer instrumento de rendición de cuentas entregada a los padres de familia, que justificaba el aprendizaje construido por su hijo en cada uno de los bimestres. La rendición estaba asociada a la innovación de las prácticas evaluativas desarrolladas, buscaba que aplicaran las normas y sugerencias didácticas normadas en los Planes y Programas de estudio.

Acatamiento que tenían que estar a la vista de la Directora y publicada a través de los resultados generados a nivel individual y general. Bajo el concepto de responsabilidad,

aplicabilidad y profesionalidad, que estaba implícita y se explicitaban en los resultados obtenidos en el examen comercial. Acción que era más de un constructo social. El East Sussex Accountability Project, distinguen tres facetas de la rendición de cuentas, como externa McCormick de James:

1. "Capacidad de responder ante los propios clientes (answerability), o sea, los alumnos y sus padres (rendición de cuentas moral)".
2. "Responsabilidad (responsability) ante uno mismo y sus compañeros (rendición de cuentas profesional)".
3. "Rendición de cuentas (accountability), en sentido estricto, ante los propios empleadores o dirigentes políticos (rendición de cuentas contractual)" (East Sussex Accountability, 1979: 97).

Rendición de cuentas que hacía a través de las siguientes acciones: solicitar la secuencia didáctica, entrega de documentos pedagógicos y administrativos (calificaciones, estilo de aprendizaje de los alumnos, entrega de gráficas de resultados); con ello, valoraba su capacidad de responder ante la demanda que exigía la reforma educativa, asociada a la responsabilidad social, sujeta a la situación contractual con la Secretaría de Educación Pública, dependencia a la que pertenecen; se convirtieron en elementos centrales para situar a la evaluación como el proceso a seguir para mejorar la práctica docente. Causando malestar con su plantilla docente.

En relación con el docente de primer grado, la maestra, tenía que ir directamente a su salón por la documentación requerida, debido, a que no se la entregaba cuando se la solicitaba. Manifestando que estas actividades administrativas le restaba tiempo a la actividad académica.

MP: "Hago esto (refiriéndose al llenado del formato en el interior del aula) o atiando primero a mis alumnos" (en tono molesto)" (O9, 26-09-10: 2).

En voz y opinión del maestro de quinto grado, en correspondencia a este tipo de documentación, manifestaba su sentir y sentido que le asignaba a esta actividad vacía carente de significado, que consideraba como simple carga administrativa, externó lo siguiente:

MQ: "A ver... que me diga la Directora qué escuela está en primer lugar por entregar ésta documentación, eso no es lo que importa, lo que interesa es que hay que ponerse a trabajar realmente sobre lo que hace falta" (PI, 24-11-10: 3).

El sentir de los docentes era relevante porque pensaban que dentro de su práctica educativa, lo más importante, era ocupar el tiempo, en el trabajo académico, y, que la entrega de documentos administrativos era pérdida de tiempo, porque no existía funcionalidad en su entrega, categorizado como tiempo “inerte”, ya que, dicho tiempo no era aprovechado en actividades pedagógicas. Como manifiesta Lortie, Dan C. citado por Rockwell:

“.....El segundo tipo podría llamarse “tiempo inerte” y se refiere a las ocasiones en que ese potencial de aprendizaje está ausente, o muy bajo, porque la actividad del maestro no es de enseñanza....”El tiempo potencialmente productivo” puede ser benéfico para los estudiantes y provechoso para el maestro, el tiempo inerte no es ni lo uno ni lo otro” (Lortie, 1985: 95-96).

Los tres problemas y motivos de irritación que con más frecuencia se mencionan (el papeleo administrativo, las interrupciones y las presiones del tiempo, y los trabajos adicionales) implican un tiempo inerte, situaciones que se vivían a diario en la escuela, la maestra continuamente interrumpía al maestro en el aula porque en Coordinación Regional les solicitaban entregaran cierto documento administrativo, los cuales, tenían que llenar o elaborar en horario escolar.

Una actividad que continuamente realizaba la Directora era solicitar la presencia de los maestros en la Dirección para dar indicaciones sobre lo que se tenía que hacer durante la semana o para proporcionar información de carácter oficial, que realizaba en las mañanas y a cualquier hora del horario escolar. Gestiones que causaban malestar, causada principalmente, por las interrupciones de carácter administrativo, ya que, su reporte no garantizaba elevar el rendimiento escolar. Como externa Garay:

“En las instituciones educativas la vivencia del malestar es intensa y se expresa en ese fenómeno que impregna toda la tarea docente: la queja. Queja cuyo contenido insiste en la carencia, en lo que no se tiene, vivencia de carencia que, más allá de que expresa una verdad en lo que respecta a los recursos materiales, se hace extensiva a carencia de contención, reconocimiento y afecto que la acerca a la vivencia de una carencia primaria de los sujetos y, por lo tanto, imposible de satisfacer desde una propuesta de asistencia o intervención. Malestar, que alcanza niveles importantes dentro de la dinámica de la institución, atacando a los indicadores privilegiados: al clima y el funcionamiento institucional” (Garay, 1998: 146-147).

Malestar que influía directamente en la relación entre los docentes, lo que suscitó conflictos que afectaban en el clima y funcionamiento escolar. Estas peripecias y

confrontaciones no fueron determinantes para que la maestra diera continuidad a este trabajo, sin importar los obstáculos que se le presentaran en la vida escolar, avanzaba en el logro de sus objetivos.

1.4. La evaluación formativa como proceso de conocimiento, análisis e intervención educativa.

La Directora partía de un concepto implícito de evaluación que englobaba a todos los actores escolares, visión que contribuía al mejoramiento del accionar educativo en todas sus dimensiones. Conceptualizaba a la evaluación educativa como un proceso integral que contribuía a obtener y analizar la información, tal como indica:

D: “Un proceso al igual que la evaluación docente, del alumno, también es necesario la evaluación en todos los campos, no sólo en el aprendizaje, sino también el material, infraestructura, educativa, Planes, la evaluación educativa en todos los participantes del proceso, alumnos, padres, docente (estructura humana) y la estructura material, a partir de qué fuimos, qué tenemos y hacia dónde vamos” (C, 26-09-10: 6).

A partir de este concepto global, la concebía como un proceso de mejora continua en donde participaban todos los actores escolares, reconociendo, en la que todos los sujetos e inmuebles materiales están sometidos al proceso de examinación. Valoraba la importancia de su papel que jugaba como líder pedagógica. Como menciona Eisner, Citado por Santos, Guerra:

“La evaluación educativa es un proceso que, en parte, nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas contribuye a conseguir fines valiosos o si es antitético con estos fines. Que hay diversidad de versiones de valor es indudablemente verdad...[.....]...Esto hace de la evaluación educativa una tarea difícil y compleja, sin embargo a fin de cuentas algunos valores han de buscarse, algunos juicios deben ser formulados acerca de lo que se hace o lo que ocurre. No tenemos otro modo de conocer si estamos educando o deseducando” (Eisner, 1985: 43).

Su importancia radicaba en la mejora continua, partiendo de lo que fueron, son y serán, reconociendo a la autocrítica como un proceso que contribuía al análisis de los acontecimientos para optimizar la eficiencia en los resultados. Su acompañamiento ayudó a los docentes en el proceso de integración, organización, funcionamiento escolar y áulico.

El diagnóstico inicial, le permitió elaborar un anteproyecto de Plan de Trabajo Anual. Construido a partir de las necesidades y de la realidad escolar. Dentro de la propuesta del PAT que creó, incluyó: documentos oficiales, calendarización de las reuniones bimestrales para la entrega de calificaciones por grado y grupo, una propuesta para el horario escolar, información sobre evaluación por competencias, el acuerdo 200 y 499⁹, y una ficha acumulativa, que era un formato de evaluación que incluía el nombre de las asignaturas y los rasgos a valorar en el desempeño de los alumnos, haciendo uso de listas de cotejo, entre otras.

Documentos que apoyaron al ejercicio docente durante el ciclo escolar correspondiente, brindó las herramientas para que fortalecieran su trabajo, y fungieran como elementos de defensa para su trabajo, cuando surgiera alguna eventualidad. Esto funcionaba como un mecanismo de apoyo para justificar alguna falta de disposición docente en la entrega de algún documento o actividad, fundamentada en los lineamientos normativos. A pesar, de este apoyo documental, existía resistencia al cambio para aplicar la evaluación por competencias, aplicándola, en función a su experiencia profesional:

⁹ Los acuerdos 200 y 499 como su nombre lo indica son los acuerdos de evaluación que se publicaron el 19 de septiembre de 1994 y el 20 de octubre de 2009, respectivamente, manifestando en el primero: "Que de conformidad con la Ley General de Educación, la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio; Que en este contexto, una evaluación permanente y sistemática posibilita la adecuación de los procedimientos educativos, aporta más y mejores elementos para decidir la promoción de los educandos, coadyuva al diseño y actualización de planes y programas y, en general, conduce a una mejor planeación en el sistema educativo nacional, y Que la evaluación permitirá al docente orientar a los alumnos durante su proceso de aprendizaje y, además, asignar calificaciones parciales y finales conforme a su aprovechamiento, en relación con los propósitos de los programas de estudio y en donde en el segundo, manifiesta Que el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en su Eje 3 ("Igualdad de Oportunidades") establece, entre las estrategias de su Objetivo 9 ("Elevar la calidad educativa"), la necesidad de impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, así como de los procesos de enseñanza; Que el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, entre los criterios para elevar la calidad de la Educación a que se refiere su Objetivo 1, señala que la evaluación será un instrumento fundamental en el análisis de la calidad, la relevancia y la pertinencia del diseño y la operación de las políticas públicas en materia de educación; Que de conformidad con la Ley General de Educación, la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio; en el que se modificaron el artículo 7º y 8º (Acuerdo número 200, Diario Oficial, lunes 19 de septiembre de 1994; Acuerdo número 499, Diario Oficial, miércoles 04 de noviembre de 2009).

D: “Es de suma importancia...aunque todavía estamos en el proceso de integración...con un sinfín de situaciones que están afectando de manera directa el proceso de organización de la Institución: es conocer por tanto los nuevos planes y programas como la evaluación basada en competencias, debemos detectar las competencias docentes para integrar un trabajo colaborativo, compartiendo nuestras fortalezas profesionales y personales para modificar nuestras debilidades...aceptar y valorar el esfuerzo de todos y de cada uno de acuerdo al ritmo personal de trabajo...sin imponer...confío en que la misma necesidad nos haga integrarnos a un trabajo profesional” (C, 26-09-10: 2).

La evaluación formativa fue un proceso importante para ir logrando la mejora educativa, ya que le permitió identificar las competencias profesionales de sus maestros, fue integrando a sus docentes en un equipo de trabajo, fomentaba la colaboración como valor fundamental para avanzar lentamente en el logro de las metas comunes, encaminaba sus esfuerzos a fortalecer constantemente la práctica docente y educativa, aunque esto le significara ser una persona impositora y autoritaria, donde sus decisiones eran las legítimas. Como manifiesta Gimeno:

“La evaluación con fines formativos sirve a la toma de conciencia que ayuda a reflexionar sobre un proceso, se inserta en el ciclo reflexivo de la investigación en la acción: planificación de una actividad o plan, realizando toma de conciencia de lo ocurrido, intervención posterior [...]” (Ibídem., pág. 372).

La maestra ante la falta de disposición de sus docentes para la realización de alguna actividad o nula entrega de documentos administrativos, externaba molestia y desánimo por una respuesta poco favorable, justificando que esto era así y había que esperar los resultados con el paso del tiempo, ya que, estaban en proceso de transición. Como menciona Ardonio y Berger:

“El control tiene un perfil técnico, ya que, la evaluación constituye un dispositivo por métodos, técnicas e instrumentos empleados “para dar cuenta y rendir cuentas (de manera cuantitativa) de los resultados obtenidos” (Ardonio y Berger, 2009: 13).

El registro cuantitativo de los documentos administrativos y de apoyo pedagógico, eran fuente de información básica que ayudaban a dar seguimiento a las actividades que se realizaban en la vida escolar. Esta evaluación sobre su desempeño, le permitía verificar en qué medida alcanzaba sus logros y metas. Asimismo, esta información ayudaba a la generación de estrategias de intervención. Una de ellas, fue brindar mayores elementos teóricos-pedagógicos.

Para el fortalecimiento pedagógico hizo entrega de un test para conocer el estilo de aprendizaje de sus alumnos, del cual, los docentes hicieron caso omiso de entregarlo. No alcanzaban a ver el significado y utilidad que les ofrecían estos cuestionarios para eficientar su proceso de enseñanza y aprendizaje, como mencionaba:

“Les he brindado un cuestionario para que identifiquen el estilo del aprendizaje del niño, es importante que identifique si tiene niños auditivos, kinestésicos y visuales, esto es, para que organice de mejor manera sus secuencias didácticas” (PI, 12-09-2010: 2).

Asumía su responsabilidad como líder pedagógica. Se daba tiempo para realizar diferentes tareas como: investigar, actualizarse, de brindar información y ser un apoyo para que los docentes estuvieran actualizados con la reforma educativa. Liderazgo que es entendido como menciona Pozner:

“El conjunto de procesos que orientan a las personas y a los equipos en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y el aprendizaje organizacional, primordialmente por medios no coercitivos” (Ibid.).

Desde el principio la Directora marcó sus metas educativas, trató de enmarcar un estilo de *liderazgo transformacional*¹⁰, en el sentido, de que con las herramientas pedagógicas que les brindaba, trataran de innovar su práctica docente, en especial, sus prácticas evaluativas, intentando influir en su estilo de enseñanza. Sin embargo, esta constante vigilancia y control sobre su quehacer docente, incomodaba y afectaba su relación. Como menciona Bass:

“Estimulaba intelectualmente a sus maestros, despertaba en los seguidores una conciencia de los problemas de sus propios pensamientos e imaginación y un reconocimiento de sus creencias y valores” (Bass, 1990: 30).

Esta actitud transformadora, la llevó a desarrollar un tipo de trabajo especial de iniciación y acercamiento al enfoque por competencias para que los docentes se adentraran al mundo de la evaluación en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) de una manera menos complicada y existiera menos resistencia al cambio.

¹⁰ La Directora tenía un liderazgo transformacional, aunque los docentes la consideraran una maestra impositora, ya que, establecía metas y objetivos en el intento de hacerse seguir. Trataba de desarrollar un proceso a través del cual desarrollaran la capacidad de determinar su propia actuación. Los líderes transformacionales: -motivan a sus seguidores para que hagan más de lo que en un principio esperaban, -despiertan la conciencia de estos acerca de la importancia y del valor de unos resultados determinados y del modo de alcanzarlos, -consiguen además que superen sus propios intereses inmediatos, en beneficio de la misión y/o imagen de la organización y elevan los niveles de confianza y amplían sus necesidades.

En esta misma línea, propuso una ficha acumulativa¹¹, que los docentes utilizaron como una herramienta para evaluar varios rasgos en el desempeño del educando, instrumento que consideraba los siguientes aspectos: asistencia y puntualidad, tareas, participaciones, trabajo individual y en equipo y el examen bimestral. Como lo menciona:

D: "A los primeros cinco aspectos le damos un valor de 10 puntos, equivalentes al 50%, obteniendo así una calificación parcial, dando a cada rasgo un valor de 10 puntos, en donde para obtener esta calificación, se sumaría el puntaje obtenido y dividirla entre estos cinco elementos y el otro 50% le correspondería al examen, cuya, calificación final bimestral se obtendría sumando y dividiendo la calificación parcial con la calificación parcial obtenida en el examen. Por ende, las calificaciones variarían por el desempeño del alumno durante cada bimestre y que estaban directamente relacionadas con la normatividad que marcan los lineamientos de evaluación" (PI, 13-09-2010: 4).

Alternativa que daba a conocer a sus profesores, pero que en ningún momento fue impuesto u obligado a realizar, sino al contrario, se concibiera como un instrumento que fortaleciera su forma de evaluar, aunque al final, la utilizaran como instrumento legítimo. Aspectos que estaban relacionados con la evaluación por competencias. Este enmarcamiento fue configurando la vida institucional entre docentes y Directivo, creando un ambiente ríspido de disputa, alienación e imposición. Como indica Rockwell:

"En este sentido, las relaciones del interior de la escuela tienen como contexto la organización del funcionamiento escolar realizado por el Director. Cada Director organiza la escuela con base en el reconocimiento de la situación material de ella, a su conocimiento sobre aquello que le corresponde como Director y a los propios intereses laborales y personales en su carrera. En todo esto entran en juego las concepciones, usos, saberes, posiciones construidas y apropiadas en su experiencia laboral" (Rockwell, 1985: 90).

En este sentido, la Directora buscaba que se adentraran al mundo del enfoque por competencias sin que existiera angustia y de manera inteligente, proporcionaba herramientas pedagógicas para su aplicación de una forma menos compleja.

¹¹ Véase ficha acumulativa en anexo 2. En la ficha acumulativa, los aspectos se dividían en dos secciones; una, donde se incluía: asistencia y puntualidad, tareas, participaciones y trabajo individual y en equipo, a cada uno, se le daba un valor (puntaje o porcentaje) que se obtenía por separado y al final se sumaba entre el número de elementos, dando así, un valor parcial, que se sumaba con el valor asignado al examen, que era considerada la segunda sección, calificación numérica que se sumaba y dividía con el número obtenido en la primera sección y se obtenía así la calificación bimestral. Cuyo valor de los aspectos estaba en función de lo que el alumno obtuviera en ellos, dependiendo de su desempeño. También consideraba la autoevaluación y evaluación del padre, tomando como base escalas estimativas cualitativas (E, 01-12-10: 2).

D: “Mi idea es empapar a los maestros de una manera suave, para se vayan adentrando poco a poco al mundo del enfoque por competencias, brindándoles herramientas pedagógicas, sobre todo con lo que se refiere a la evaluación por competencias, para que cuando se entré de lleno al programa ya tengan conocimiento sobre ello y así le ganamos tiempo al tiempo” (E, 01-12-10: 5).

Esta visión de imaginario, de apoyar antes de tiempo a sus docentes, les ayudaba a mantenerlos actualizados en su profesión, con el propósito de que brindaran mejor servicio educativo. Apoyos pedagógicos, que orientaron el trabajo sobre la evaluación basado en competencias. Donde al final cada docente determinaba sus procedimientos y formas más adecuadas de evaluar.

Dentro de la gestión Directiva, la maestra fijó metas específicas para abatir la reprobación escolar, debido, a que uno de los problemas común a toda la institución era que existía mucha reprobación en el examen escrito y que muchos de los alumnos pasaban año por la manera de evaluar de los docentes, específicamente en las asignaturas de Español y Matemáticas. Dato obtenido a través del análisis de la información que realizaba de manera sistemática.

D: “Una de mis metas es restarles el trabajo administrativo, yo me voy a encargar de apoyarles en algunos documentos para que ese tiempo lo aprovechen en el aspecto académico, de igual forma, organizaré a los padres de familia para que lo apoyen en actividades que los docentes pueden hacer en tiempos de clase, argumentando que esto, le ayudará a los maestros a no perder tiempo de clase” (E, 01-12-10: 1).

Esta preocupación le motivó a crear alternativas para que disminuyera la entrega de documentos administrativos, porque su elaboración les restaba tiempo en la actividad académica. Entre las que se encontraron las siguientes: organizó a los padres de familia en equipos de trabajo para apoyar a los docentes en la realización de las actividades que designaron en su Plan de Comisión que les fueron asignadas en los Consejos Escolares de Participación Social y subir calificaciones a plataforma.

La evaluación sistemática aportó elementos importantes para adentrarse más a la realidad escolar; conocer las competencias profesionales y comportamientos de sus maestros fue trascendental porque obtuvo información relevante que fue aprovechada para potenciar su capacidad en beneficio de los alumnos y escuela a nivel general. El reconocimiento de sus fortalezas y debilidades fue el primer peldaño para generar

proyectos integrales para mejorar el desempeño de los actores escolares. Como indica Bass (1990):

“El liderazgo transformacional permitió la consideración individual¹², el proporcionar la atención a cada subordinado le permitió elevar sus necesidades y capacidades, dio oportunidad y creó una cultura de la organización que favoreció el crecimiento y desarrollo de la persona” (Bass, 1990: 30).

Acciones y decisiones que determinó para que enriquecieran sus prácticas evaluativas. Le dieran versatilidad e hicieran uso de los instrumentos y procedimientos evaluativas de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Encaminadas al uso de la ficha acumulativa, rúbricas, bitácoras, registros anecdóticos, listas de cotejo y el uso del portafolio de evidencias como herramientas que ayudaran a que sus alumnos lograran los aprendizajes esperados de su grado y periodo educativo. Fungieran como registros de información que ayudaran al análisis, reflexión y toma de decisiones con el fin de intervenir pedagógicamente en la implementación de estrategias didácticas.

1.5. La evaluación directiva Institucional como estrategia de control para el mejoramiento del desempeño del docente.

La Directora hacía uso de técnicas de evaluación como la observación directa, la bitácora y de las estrategias de evaluación, entre las que se encontraron: Los encuentros particulares, las visitas informales y la asistencia a reuniones de grupo para entrega de calificaciones, las cuales le ayudaron a identificar fortalezas y debilidades de sus docentes, conocimiento del que hacía uso, para el mejoramiento de su desempeño docente.

1.5.1. La bitácora y la observación directa como técnicas de evaluación para mejorar el desempeño docente.

La Directora al ser una persona profesional, autodidáctica, sistemática y responsable sobre su función, se dio a la tarea de investigar documentos relacionados con la

¹² <<La consideración individual le implicó: dar orientación; comunicar oportunamente la información a los subordinados; propiciar un seguimiento continuo y un feed-back y le permitió poner en conexión las necesidades actuales de un individuo con la misión de la organización mientras se elevan esas necesidades cuando resultó adecuado>> (Ibídem, pág. 31).

actividad docente, que proporcionó para que permitieran informarse y conocer más a fondo su labor educativa. Elementos que contribuyeran a evaluar el desempeño docente.

La Directora para llevar el registro del desempeño de sus docentes hacía uso de la observación directa, para identificar los problemas que les aquejaban, realizaba anotaciones individuales en un documento personal, que ella denomina bitácora.

D: “El principal que manejo es la observación directa y llevo una bitácora donde registro los problemas, las soluciones brindadas hacia los compañeros de manera particular” (C, 26-09-10: 8).

La observación directa que realizaba a sus docentes sobre su desempeño, le permitía recoger información sobre sus actitudes, talentos, comportamientos, acciones positivas y negativas. La observación como indican Postic y De Ketele:

“Es un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración. Esta recogida implica una actividad de codificación: la información bruta seleccionada se traduce mediante un código para ser transmitida a alguien (uno mismo u otros)” (Postic y De Ketele, 1992: 17).

En este sentido, la observación fue la mayor fuente visual que la maestra utilizó para valorar los procesos de evaluación, le permitió recoger información relevante sobre los aspectos que le interesaban saber y se convirtieron en datos valiosos para la creación y desarrollo de proyectos comunes en beneficio de la comunidad escolar.

Asimismo, llevaba una bitácora donde anotaba los incidentes, faltas, inasistencias, retardos, situaciones de salud, conflictos con padres de familia y acontecimientos sobresalientes que le sucedían al maestro durante el día. Este registro sistemático sobre su accionar y desempeño ayudó a conocer más sobre sus actitudes y comportamientos, información que les hacía saber para de mejorar su desempeño y era al mismo tiempo un medio de retroalimentación.

D: “Mira, acostumbro a platicar con mis maestros para apoyarlos en la organización de sus actividades, aunque desafortunadamente, en ocasiones no puedo dejarles toda la libertad, porque quieren realizar sus actividades sin antes haber cumplido como se debe” (PI, 24-08-11: 1).

El reconocimiento de sus debilidades, era una fuente de información que utilizaba para convencer a los maestros de sus propuestas de trabajo. El que descuidaran parte de

su trabajo en la falta de entrega de algunos documentos o el no fungir con su responsabilidad en las actividades de comisión que les correspondía hacer, les restaba fuerza moral para defender sus ideas cuando debatían en colegiado.

Estas situaciones condujeron a que le relación entre Directivo y docentes se resquebrajara. Sin embargo, los maestros trataban de cumplir con sus labores en su totalidad para estar en igualdad de condiciones (los que estaban a favor de presentar ideas diferentes a la maestra) y poder participar libremente. Estas diferencias y sometimiento provocaban desánimo y nulo compromiso con su Institución Educativa. Situación que obligaba a los docentes a buscar su cambio de centro de Trabajo.

Un elemento importante en este contexto de subordinación, fue la secuencia didáctica; la mayoría de los docentes no la entregaban en los tiempos acordados, su planificación no estaba acorde al enfoque por competencias porque no estaban familiarizados con el nuevo formato. Los que la entregaban eran en dos modalidades: planificación segmentada y por correlación de contenidos, y la segunda modalidad consistía en entregarla bajo el modelo de competencias, planificación que entregaban acorde a los lineamientos que marcaba el Plan y programas de estudio 2009.

Estas acciones les restaban fuerza y credibilidad a las posturas de los docentes, de quienes, querían participar fuera del enmarcamiento de la maestra. Lo que limitaba más su participación en la iniciativa de propuestas, validando sin discusión alguna a las propuestas de la maestra por la falta de argumentos sólidos. Para favorecer su enmarcamiento, llevaba un registro de desempeño en el cumplimiento de la entrega de documentos administrativos. Esta heteroevaluación realizada bajo una lista de control era utilizada como instrumento de control y evaluación del desempeño docente. Como indica Casanova:

“La heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento” (Casanova, 1998: 99).

Registro que informaba de la puntualidad y cumplimiento en su trabajo, herramienta que se convirtió en un instrumento de control por la forma en que la maestra hacía uso de

ella. Su función era importante porque construía un enmarcamiento más sólido sobre el control de la vida escolar, al momento de negociar alguna situación en particular

1.5.2. Los encuentros particulares como estrategia de evaluación docente.

La Directora hacía uso de los encuentros particulares para conversar con sus maestros sobre su labor docente, que desarrollaban durante su proceso de enseñanza y aprendizaje, encuentros cara a cara que tenía en la Dirección, espacio, que se convirtió en un lugar de disputa y convencimiento.

Durante el proceso de investigación tuve la oportunidad de escuchar una discusión entre la Directora y el maestro de sexto grado. La desavenencia giraba alrededor de que el maestro diagnosticara bien a su grupo a partir de lo que los alumnos sabían, con la finalidad de conducirlos adecuadamente en el proceso de enseñanza.

Existían diferentes situaciones en su grupo que originaban problemas; primeramente, porque les dejaba mucha tarea a sus educandos, realizaba reuniones sin autorización, citaba constantemente a los padres de familia consciente de que no podía hacerlo, situación que a los tutores molestó e hicieron uso de conocimiento a la Directora.

D: “Maestro, debes tomar una mejor actitud hacia las sugerencias que se te hacen para que mejores tu trabajo”.

MS: “Pero maestra....siento que estoy haciendo bien mi trabajo, esa es mi forma de trabajar. Lo que pasa... es que ni siquiera se saben lo básico...sumar...ni restar... [En tono preocupado y molesto]...la verdad me preocupa”.

D: “Pues por ahí debes empezar...baja el nivel de las actividades para saber cómo trabajar con ellos...Debes empezar por saber diagnosticar a tu grupo” (DC, 15-01-10, 2).

En estos espacios de disputa, la Directora mostraba una lista de cotejo de autoevaluación de desempeño, donde revelaba las fortalezas, pero sobre todo, las debilidades. Información que cumplía con dos propósitos específicos: someterlos a sus disposiciones y mejorar aspectos relacionados a su práctica docente. Evaluación permanente que cubría aspectos: cognitivo, social y cultural. Tal como lo menciona Croizer y Friedberg:

“En este sentido, el poder reside, pues, en el margen de libertad de que disponga cada uno de los participantes comprometidos en una relación de poder, esto es, en su mayor o menor posibilidad de rehusar lo que el otro pida. Y la fuerza, la riqueza, el prestigio y la autoridad, es decir, los recursos que poseen unos y otros no intervienen sino en la medida en que éstos le proporcionen una libertad de acción más grande” (Croizer y Friedberg, 1980: 60).

La libertad de aplicar proyectos propios tenía que garantizarse a través de un adecuado desempeño profesional, porque el prestigio, la autoridad y el poder moral se adquieren a través del trabajo, la responsabilidad y el compromiso. En este sentido, la evaluación permanente se convirtió en el medio para identificar, reconocer, prevenir, generar, analizar, criticar, reflexionar y tomar decisiones sobre las acciones a realizar en beneficio de la Institución Escolar.

1.5.3. Las visitas en corto, visitas informales al aula y asistencia a las reuniones grupales como estrategias de control de la vida escolar para la evaluación del desempeño docente.

La maestra hizo uso de las visitas informales con los docentes de su escuela como estrategia pedagógica de control para reconocer su labor educativa. Se constituyó en un medio muy importante para conocer el desempeño docente en todos los sentidos: su sentir, forma de pensar, comportamiento, actitudes, estilo de enseñanza, formas de afrontar los problemas, entre las más significativas.

Estrategia que le fue funcional durante todo el curso escolar y que utilizó en tres momentos específicos: a) Platicar con ellos antes de iniciar la jornada escolar, a la hora del recreo y a la salida; b) Visitas espontáneas al aula, tomando como estrategia, la entrega de documentos administrativos y c) Las visitas que realizaba cuando entregaban los docentes el reporte de calificaciones a los padres de familia, en las reuniones grupales.

1.5.3.1. Las visitas en corto antes de la entrada a clases.

Las visitas en corto se convirtieron en una estrategia relevante para recabar información sobre la manera de pensar de sus maestros y evaluar su desempeño. La maestra tenía el hábito de visitar a los docentes a sus aulas o en los pasillos a la hora de entrada,

recreo u hora de la salida para abordar previamente los proyectos que trabajarían en las reuniones. Información que le ayudaba a crear una estrategia de intervención, transitado por un proceso reflexivo, mecanismo que fortalecía la forma en como manejaría las reuniones y los puntos a desarrollar.

La presentación, socialización y revisión de los planes de Comisión pasaban por dos filtros muy importantes: el primero, consistía en socializar el plan con el maestro comisionado, interactuaban y compartían ideas para poder determinar cuáles serían las más idóneas y en segundo lugar, se presentaban en Consejo Técnico para compartirlas y consensarlas con toda la plantilla docente, cuya tarea consistía simplemente validar el plan sin objeción alguna.

A partir de esta consideración individual enmarcada, la maestra los *invitaba a lograr una conciencia entre las necesidades del individuo y las de la organización*, despertando su estimulación intelectual, brindándoles las herramientas necesarias, involucrándolos en la conceptualización, comprensión y análisis de los problemas a los que se enfrentaban y de las soluciones que generaban. Esta forma de operar, ayudaba a tener el control total sobre la vida escolar e institucionalizaba su estilo de trabajo. Como lo argumenta Lourau (s/a):

“El entramado de situaciones que se viven diariamente en el aula e institución convierten a la escuela en un espacio singular y particular distintas a otros funcionamientos y organizaciones escolares. Sus acciones, actividades individuales y colectivas (colegiado) y sus relaciones, constituyen una unidad en el interior de la misma para conformar una dinámica de trabajo muy importante, construyendo un entramado de relaciones y significados a través de las interacciones producidas, como lo determina Rousseau, utiliza el concepto de institución para deslizarse tres significados, que en este sentido se remite al significado particular, dinámico, de la institución, se refiere al acto de instituir, de fundar, el modificar el sistema instituido” (Lourau, s/a: 33).

Los encuentros cara a cara ayudaban a la maestra a construir un entramado de situaciones singulares y colectivas que los docentes interiorizaban, que conocían a través de las interacciones, significados que construían con las disposiciones y gestión de la maestra. Esta forma de proceder y enmarcar su liderazgo, le permitía integrarlos a su proyecto institucional que eran concretizadas en los mejores términos. El evaluar

su actuar, pensar y desempeño profesional, la llevaba a desarrollar sus proyectos sin tener ninguna limitante.

1.5.3.2. Las visitas informales al aula.

Las visitas informales de la Directora al aula ayudaron a monitorear el trabajo de sus docentes. Regularmente la maestra visitaba el aula de los docentes por diferentes motivos, entre las que se encontraban: entregar documentos oficiales a llenar, entrega de encuestas, para conversar con los docentes sobre temas de su interés, para llamar la atención a los alumnos; asimismo, aprovechaba los espacios para observar el trabajo que realizaban los profesores con sus escolares en el aspecto académico.

En algunas de sus visitas al grupo de primer año, cuestionaba a los alumnos sobre el contenido que estaban trabajando en esos momentos, los niños respondían acorde a su conocimiento y comprensión. Utilizaba el cuestionamiento como técnica de evaluación para valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del educando.

D: "Me permite entrar por favor..."

MP: "Si... Adelante".

D: "A ver...si Isabel compra un lápiz de \$4.00 pesos y una goma de \$3.00 pesos... ¿Cuánto dinero va a pagar?..[Pregunta dirigida a todo el grupo]..Algunos niños comienzan a contar con sus dedos...mientras otros en su libreta representan un peso con un palito para contarlos...Los niños más hábiles al tener la respuesta la externan al mismo tiempo...A ver Benito..."

B: "Son \$7.00 pesos...Directora..."

D: "¡Que bien!...es correcto...bueno...los dejo..." (O7, 14-09-10: 6).

La maestra con las inspecciones informales observaba el avance académico de los educandos en relación a su aprovechamiento escolar en las diferentes asignaturas, conocía su vida escolar en el aula: comportamientos, actitudes, formas de ser y pensar, niveles de conocimientos, problemas que prevalecían y formas de socialización e interacción grupal. Un punto que continuamente remarcaba era que a algunos docentes les faltaba control de grupo. Información que utilizaba para tomar decisiones y actuar. Como indica Hopkins:

“Considera que la máxima fuerza de la inspección radica en un “íntimo conocimiento del escenario del aula”, y cree que esto sólo puede conseguirse volviendo a la función básica de la inspección” (Hopkins, 1982: 4).

El conocimiento íntimo del escenario del aula le ayudaba a generar “saber” sobre la actuación del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, observaciones que anotaba en su bitácora; datos, que en sus tiempos y espacios libres reflexionaba para crear estrategias de intervención que apoyaran a erradicar el bajo desempeño académico de los alumnos. En su función como líder pedagógica, brindaba materiales didácticos para contribuir en la calidad educativa de los educandos de su Centro de Trabajo, dejaba a su disposición: cuadernillos de trabajo, videos, juegos didácticos, ligas, que ayudaran a diversificar las actividades de enseñanza, recursos que dejaba a su disposición en el correo de la escuela.

1.5.3.3. Asistencia a las reuniones grupales en la entrega de calificaciones.

La Directora para tener mayor control sobre la organización escolar agendaba las reuniones de entrega de calificaciones bimestrales de los docentes para que no coincidieran en horarios y asistiera a ellas. Uno de sus roles era revisar el orden del día con anticipación para conocer el contenido de la misma y así saber cómo intervenir en las reuniones grupales, buscando el tiempo propicio para hacerlo, su participación y tiempo de estancia dependía de los temas a tratar.

Con la previa autorización del docente iniciaba su participación en aspectos que consideraba relevantes. Sus aportaciones eran en relación a los eventos que estaban sistematizadas en el Plan Anual o sobre situaciones de comportamiento, conducta, indisciplina, rendimiento académico de los alumnos o simplemente pedir el apoyo de los padres de familia para la realización de las actividades que tenían que llevar a cabo para la escuela o con el docente en el aula. En voz de la maestra:

D: “La idea es tener conocimiento y comunicación con los padres tanto a favor como en contra identificar los problemas de aprendizaje y conducta para saber qué se está haciendo...que tenemos la atención de acá...ya se va viendo, no se puede atacar a los seis, aunque a Miguel se le mandó a llamar...se ha tratado con CAM o UBR, tanto grupal como individual para no salirse de control la relación con los representaciones pero cuando son asuntos generales es para tratarlos directamente con el comité, aceptando las sugerencias y si son mejores que las nuestras por qué no mejor aceptarlas” (E, 01-12-10: 15).

Las reuniones se limitaban exclusivamente a la entrega de calificaciones y exámenes, comunicaban el comportamiento general del grupo. Brindaban algunas recomendaciones para retroalimentar y mejorar el aprendizaje de sus pupilos. Los docentes intentaban integrar a los padres de familia para que colaboraran en el aprendizaje de su hijo aunque no existieran los resultados esperados, Salazar (comp.) citado por Martínez, Myers, González y Flores (2006):

“Al comunicar los resultados de la evaluación a los padres de manera permanente e involucrarlos de forma organizada en la educación de sus hijos, éstos dejan de ser sólo receptores de información, y se convierten en colaboradores en el proceso educativo” (Peralta, 2000).

Los docentes intentaban cambiar la modalidad de las reuniones, no solo tenían la función de cumplir con entregar calificaciones y exámenes, sino que también tenían la intención de modificar conductas de padres de familia, concientizándolos sobre la importancia de su labor académica que tienen en el hogar y compromiso que tienen para con sus hijos en el cumplimiento de las tareas escolares. Intentaban convertirlos en colaboradores del proceso educativo.

La maestra de esta forma construía las redes sociales en el interior de la escuela, involucrando a todos los actores escolares; su trabajo dentro y fuera de la institución como gestora, le permitía ir ganando terreno y confianza con los padres en beneficio del alumnado en general. Priorizando las mejoras materiales y académicas. Como menciona Garay:

“Por ello, la red simbólica se compone de un registro imaginario, que es la capacidad original de producción y transformación de los símbolos. Tiene una fuente individual y otra social, con límites imprecisos entre ambas. Individual porque desde el momento en que los seres humanos nos reunimos en la institución y por ella, y en que compartimos espacios, tiempos y prácticas, con lenguaje común, generamos flujos de representaciones, la materia de lo simbólico. Pero también invertimos estas imágenes de afectos, sentimientos, deseos, miedos, que tensionan, angustian, movilizan, paralizan, encierran, rechazan o impulsan a la creación, al hacer, a proyectar y proyectarse” (Garay, 1998: 155).

Redes simbólicas que adquirirían estatus de legitimidad, donde los docentes interiorizaban códigos y significados comunes que se institucionalizaban con las acciones que la maestra enmarcaba, donde la evaluación fue el centro de poder y

control para tener dominio sobre la vida escolar, rebasando el interés colectivo por el personal. Relaciones interpersonales que estuvieron investidas por malestar, temores, escasa autonomía y libertad, desánimos, nulo compromiso, desinterés, poco compromiso y rechazo.

La Directora al conocer la historia Institucional y el identificar los problemas que la aquejaban, se convirtieron en el punto de partida para construir un diagnóstico escolar que le permitiera ir adentrándose en la cultura escolar, en donde incluyó: la infraestructura escolar y los actores. Con el cuál, elaboró un Plan Anual de Trabajo (PAT) que al final fue consensado pero que no fue discutido a fondo por el liderazgo y autoridad de la maestra. Su individualismo y autoritarismo fortalecía su enmarcamiento en la Institución escolar que deseaba construir.

Proyecto Institucional que ayudó a dirigir las actividades educativas de manera particular y general, en el que se inscribieron herramientas pedagógicas que ayudaron a los docentes a fortalecer su competencia con relación al conocimiento sobre la evaluación por competencias, brindando información oportuna y veraz sobre los nuevos lineamientos, donde incluyó documentos como: acuerdo 499, ficha acumulativas (como alternativa), calendarización de realización del examen bimestral, Enlace y la olimpiada del conocimiento y entrega de calificaciones; documentos que ayudarían en el proceso de evaluación del docente, para adentrarse en el conocimiento y en la aplicación de las nuevas normas de evaluación.

Con relación a su influencia de las prácticas a nivel discursivo de querer transformarlas a través de los documentos los involucrara en la evaluación por competencias y tomaran en consideración las sugerencias, le trajo conflictos con sus docentes. Debido, principalmente por su forma de trabajar -al no estar acostumbrados a una forma de trabajo más complejo y ardua-, la cual, requería mayor esfuerzo, tiempo y dedicación. El iniciar su trabajo administrativo, con realización y llenado de documentos de corte evaluativo que apoyaran su trabajo pedagógico, provocaron inconformidad con los docentes. A pesar de ello, cada docente trabajó y evaluó a su manera.

En este mismo sentido, la Directora evaluaba a sus docentes, utilizó los encuentros personales y las visitas como estrategias de control para valorar su desempeño docente en todos los ámbitos. A partir de la bitácora, observación y la memoria llevaba un registro sobre su comportamiento y accionar que le ayudaba afrontar situaciones escolares a su favor. Conocimiento que le permitía imponer su voluntad, ejerciendo su autoridad que su función le delegaba, velando en todo momento por sus ideas y creencias, sin considerar las opiniones de su plantilla docente, todo a favor y en beneficio de la comunidad escolar.

CAPÍTULO II

EL EXAMEN: COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN Y CONTROL, SEDIMENTADO EN LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES.

El examen a través del tiempo se ha constituido como una práctica intersubjetiva que los docentes han adoptado como hábito al momento de realizar la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Prueba estandarizada, que es aplicada sin objeción alguna, la cual no es sometida a debate por ser considerada una herramienta pedagógica, creada, objetivamente; acorde a lo que se ve durante los bimestres establecidos, práctica evaluativa que sigue permeando en la Institución educativa.

2.1. El examen como un instrumento de evaluación y control que ha perdurado a través del tiempo.

El examen a través de la historia se ha convertido en una herramienta pedagógica legitimada para evaluar el aprendizaje de los alumnos en una Institución Educativa, y que por costumbre, se aplican en los Centros Educativos de manera sistemática. Práctica evaluativa que los docentes han internalizado con el paso del tiempo y ha permanecido viva en cada escuela a donde prestan sus servicios, actividad que configuran y adoptan por disposiciones oficiales, fundamentadas en los acuerdos de evaluación. Como argumenta De Lella:

“Las instituciones de enseñanza constituyen espacios donde se llevan acabo y se configuran las prácticas de los docentes; estos escenarios son formadores del docente, debido a que modelan sus formas de pensar, percibir y actuar” (De Lella, 1999: 3).

El impacto de esta influencia modeladora puede observarse en el hecho de que las prácticas docentes dentro de una institución determinada, presentan regularidades y sistematicidad en sus acciones. Los docentes de la escuela primaria, al momento de evaluar partían de sus concepciones, creencias y significados con las que fueron

formados y con las que han construido sus esquemas evaluativos con el paso del tiempo, en las diferentes reformas educativas que han vivido en su práctica pedagógica.

En este sentido, van modificando sus procedimientos y al mismo tiempo, sedimentan éstas prácticas, que se estabilizan por la funcionalidad de su operación cuando así lo requieren. La prueba escrita se convirtió en una herramienta pedagógica muy importante en el proceso de evaluación que aplicaron los docentes para evaluar el aprendizaje de sus alumnos.

Los docentes ante su ineludible actividad educativa, han convertido al examen en una práctica de evaluación sistematizada, que le ha sido impuesta desde fuera, como práctica institucional y que aplican sin menoscabo alguno, por el valor histórico, que le han asignado. El asunto de los exámenes se viene asociando totalmente con la evolución de la capacidad humana en relación a lo que sabe el ser humano. Se ha constituido en un instrumento pedagógico que ha sobrevivido a través del tiempo, como medio para valorar las capacidades humanas. Como indica Pin Wen Kuo:

“La prueba estandarizada que se aplica actualmente en las escuelas primarias, tiene su origen desde la época antigua, que se basaba, en identificar y reconocer las capacidades que poseían los seres humanos para ocupar un puesto público. Un vasto sistema de exámenes escritos del rendimiento educacional constituía las bases para la admisión y la promoción de la administración pública de la antigua” (Pin Wen Kuo, 1915: 8).

El examen tiene sus antecedentes en el ámbito público, práctica, que con el tiempo se trasladó al Sistema Educativo. Pruebas escritas que actualmente están consolidadas como instrumentos para valorar el aprendizaje del alumno y que su valor ha residido en la clasificación y jerarquización de las capacidades. Al respecto indica Judges:

“El sistema de exámenes actuó como un estabilizador de los miembros de la jerarquía de poder, si bien no de las características de toda estructura política; esto mantuvo una traducción de erudición por medio de que se le podía discriminar entre los talentos” (Judges, 2001: 35).

Desde entonces, existía competitividad, con el fin de alcanzar logros y objetivos personales, que consistía en medir las capacidades del individuo para poder ocupar un lugar en una Institución Escolar o en un lugar público al momento de querer emplearse. Situación que no ha cambiado con el paso del tiempo.

La función de evidenciar el nivel de aprendizaje adquirido en el examen era interiorizada sistemáticamente; se constituyó en el instrumento maestro para acreditar el saber del alumnado en general, ya que, para poder acceder al siguiente grado, se tenía que presentar un test, que acreditara los aprendizajes y conocimientos adquiridos, que justificara su competencia en el cumplimiento de cierto campo del saber. Estos antecedentes permitieron que la prueba escrita se fuera convirtiendo en la estandarización de la excelencia. Como menciona Sadler, citado por Judges:

“Con respecto a la estandarización de la excelencia, cuya línea de evolución se manifestó primero en Inglaterra, cuando la Universidad de Cambridge adoptó el examen del trídope matemático, a mediados del siglo XVIII, como menciona Sadler, decisión ésta, que ha sido considerada “casi un nuevo descubrimiento en la mecánica de la educación. Los objetivos de los nuevos exámenes eran obtener y estandarizar el rendimiento, satisfaciendo así la aspiración de los aún no graduados que tenían seriedad de propósitos y que estaban dispuestos a trabajar metódicamente bajo supervisión y a someter constantemente sus conocimientos a rigurosas pruebas” (Sadler, 1936: 38).

De esta manera, el examen se fue consolidando como un valioso recurso que se insertó en el Sistema Educativo Nacional, cumpliendo un propósito específico: estandarizar el rendimiento, satisfaciendo, los requerimientos de un sistema que metódicamente estaba bajo constante supervisión y sometido a los conocimientos que le demandaban en su momento.

En esta misma evolución del examen, Alemania creó una gran invención, El abitur – examen final de la escuela clásica- era una elegante y precoz, pieza de ingeniería académica. Como lo ratifica Paulsen, citado por Judges:

“Esto hizo que la nueva Universidad Alemana encontrara su identidad y se transformara en un modelo para el mundo, como proeza de erudición. Desde este momento, el examen final, se le debe la mayor parte de su imagen nacional al hecho de ser virtualmente el único camino para ingresar a la Universidad” (Paulsen, 1908: 40).

Esta conversión del examen se fue adentrando en el proceso de la evaluación del aprendizaje de los educandos, convirtiéndose como el único instrumento para valorar las capacidades de los seres humanos, cuya función principal, era, decretar el ingreso o permanencia en una Institución Pública de Nivel Superior. Método que utilizan las élites académicas y de poder para determinar los saberes, porque es una forma de mantener

el control sobre los conocimientos que se debían manejar y la aplicación del test era el medio que se utilizaba para supervisar que se cubrieran.

2.2. El examen bimestral como instrumento de evaluación Institucional sedimentada.

En la Institución Escolar, la Directora en conjunto con su plantilla docente, compraban el examen comercial, adquirido desde la Supervisión Escolar. Práctica Institucional, que ha quedado como procedimiento de evaluación sedimentada y ha tenido arraigo a través de su existencia y que siguen desarrollando actualmente.

MP: “Nosotros aplicamos el examen comercial que compramos de la Supervisión escolar y por norma, no sé por qué lo hacen; de la escuela donde venía, teníamos que hacer nuestros exámenes y teníamos nuestra batería. Además que determina lo que el niño aprende y le permite calificar, para ver cómo está en su conocimiento” (E, 11-03-2011: 7).

Con su aplicación cumplían con un lineamiento que marca el Plan y Programas de Estudio del actual enfoque por competencias, donde se considera al examen como un instrumento que *forma parte* de la evaluación del alumno. Foucault al respecto sostiene:

“El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él, vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad” (Foucault: 1975: 63).

Esto significaba que el examen cumplía con una función de vigilancia sobre el saber que permite calificar, sancionar y castigar los malos resultados. Se ritualiza la ceremonia del poder y el establecimiento de la verdad que lo legitima. Función que los docentes no alcanzan a mirar. Esto justificado por su capital cultural, factor diferencial de cada alumno por la clase social a la que pertenece. Como indica BERNSTEIN:

“El efecto diferencial sobre la estructura de comunicación y socialización del alumno está potenciado por la utilización de ciertos códigos socio-lingüísticos sobre otros, códigos claramente relacionados con tradiciones y formas culturales de diferentes clases sociales y cuya inculcación determina, en última instancia, tanto las destrezas sociales del alumno como su estructura cognitiva” (Bernstein, 1977: 167).

El capital cultural se convierte en un factor determinante de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores con los que el alumno cuenta para enfrentarse a diversas situaciones cotidianas, que muchas veces, se ve limitada por las escasas experiencias educativas suministradas en su hogar. Situación que se ve reflejada y se hace más evidente por las prácticas evaluativas ejercidas en la institución. Dato pedagógico que no respeta el examen escrito.

En contraposición a esta postura, los docentes tenían un concepto claro sobre esta prueba, reconocían su importancia para valorar el aprendizaje de los alumnos, además de que le ayudaban a construir una calificación numérica, coincidiendo en dos aspectos esenciales:

MC: “Como instrumento de evaluación que permite valorar y mejorar el aprendizaje de los alumnos de manera objetiva y que contribuye a identificar el avance y progreso del alumno, así como sus limitantes, que les ayuda ajustar y mejorar su práctica docente” (E, 16-04-11: 3).

La objetividad es un aparente “objetivismo” que se plantea en la resolución del examen, porque su valor reside en delimitar el dominio, conocimiento o habilidades adquiridas por un sujeto, tomando como referencia los aprendizajes esperados. Simplemente, se mide la capacidad de los alumnos a través de la resolución de ítems, dejando fuera, su verdadera función, que es contribuir a mejorar las competencias de los alumnos. Considerada dentro de un proceso de evaluación más amplio. Tal como menciona el docente:

MP: “Como un aspecto más del proceso de enseñanza que les permite identificar limitantes y fortalezas” (E, 16-04-11: 3).

La concebían como un instrumento de evaluación de autorreflexión de la práctica docente, considerada objetiva, es decir, como una prueba veraz y neutral, que ayudaba a verificar el nivel de conocimiento del alumno, así como, identificar el avance, progreso y deficiencias. A pesar de ello, no hacían entrega de un análisis cualitativo, únicamente entregaban su reporte cuantitativo, de carácter estadístico. Al respecto menciona Díaz Barriga:

“El estudio estadístico de tales pruebas es un estudio centrado en el instrumento, con lo cual el docente pierde de vista la totalidad del proceso, tanto del aprendizaje como de la evaluación escolar; así la importancia se centra en el análisis del instrumento, lo que conlleva la suposición de que, una vez perfeccionado éste, se puede aplicar en supuesto las condiciones iguales” (Díaz, 1979: 309).

En este sentido, el examen funge como un aplicador para “medir” el grado de retención de información, donde de manera implícita se asienta que las funciones presentes son meramente mecánicas y estáticas, con lo que se rompe la práctica propia de una situación de enseñanza-aprendizaje, que coloca al grupo escolar humano en condiciones de realizar múltiples actividades que configuran al aprendizaje como un conjunto de acciones únicas e irrepetibles en un proceso dinámico.

Sin embargo, al no estar de acuerdo en la aplicación del examen comercial, “en apariencia”, existía una aceptación ineludible hacia esta prueba escrita, porque al estar ya elaborado, les ahorra tiempo y esfuerzo, lo que finalmente se convertía en una comodidad, debido, a que lo único que hacían era aplicarlos en los tiempos establecidos. Para su elaboración, en promedio se llevaban entre 7 y 12 horas, por la búsqueda de contenidos y tipo de reactivos que aplicaría, actividad que les resultaba compleja, ya que, debían cumplir con los aprendizajes esperados trabajados en el bimestre correspondiente. Como menciona Anastasi:

“La elaboración de estos instrumentos es exigente, alcanzando un nivel de medición exacto. El proceso de elaboración es complejo y lento, precisa de la colaboración de expertos en diversos campos para definir los conocimientos a abarcar, el rasgo objeto de medida, las teorías y enfoques que lo sustentan, procedimientos estadísticos y de medición...” (Anastasi, 1992: 70).

Dentro de este proceso de elaboración, exigía y requería tiempo, conocimiento sobre los Planes y Programas de estudio en su totalidad, en relación a los aprendizajes esperados, estándares curriculares, propósitos por cada una de las asignaturas, competencias a desarrollar, tipos de preguntas, definir los saberes a abarcar, la intención pedagógica de cada ítem, la teoría y enfoques que lo sustentarían, escala de medición, entre otros. Indicadores que limitaban su elaboración, por tal motivo, el examen comercial era aplicado bimestralmente sin objeción pedagógica. Su importancia radicaba en la obtención de los resultados numéricos.

Actividad que no realizaban por su grado de complejidad y tiempo de inversión. A pesar de ello, la aplicación y función del examen comercial como instrumento objetivo, radicaba en cuantificar y traducir los resultados en datos numéricos, que les ayudaba a construir juicios de valor para la asignación de una calificación al final de cada bimestre. Campo del saber que permitía identificar el reduccionismo de sus capacidades, valoradas a través de una test. Como menciona Elliot:

“En los exámenes, situaciones en las que precisan indicaciones normalizados de aprendizaje, existen fuertes presiones para trabajar en plan reduccionista, razón por la cual se acepta la capacidad para recordar definiciones formales como indicador que el examinado comprende su significado. Al reducir la comprensión de los conceptos a los términos, y ésta a la del recuerdo de las definiciones formales, los examinadores pueden “superar” las dificultades que plantea la puntuación de estos resultados normalizados del aprendizaje” (Elliot, 1990b: 219).

Ante la presión social de entregar resultados, conceptualizaron al examen como parte del proceso evaluativo, como instrumento viable y veraz, que resumía el campo del saber trabajado en el periodo bimestral, que era legitimado por todos los actores escolares, instrumento que no era considerado como el único elemento de evaluación para asignar un número, sino que formaba parte de otros rubros para construir una calificación numérica parcial. La prueba escrita, se integraba dentro del proceso de evaluación conceptual, dejando fuera los procedimental y actitudinal.

Este avance significativo era muy importante, la *calificación* ya no era validada por un solo instrumento de evaluación, sino que el proceso mismo de valoración, emisión de juicios, de selección, comparación y toma de decisiones, estaban en función de otros aspectos muy importantes: las tareas, las participaciones y actitudes, los productos obtenidos de los proyectos, el trabajo en equipo, las asistencias, entre lo que ellos consideraban evaluar. Al respecto indica Díaz:

“La calificación escolar es un acto que se materializa en el siglo XIX. De hecho pervirtió las relaciones pedagógicas al centrar el resultado de un curso, y por tanto su valoración, sólo en función del examen. El examen convierte la información en un decálogo a recitar, y la calificación sanciona si se respondió lo que el maestro esperaba como respuesta correcta” (Díaz, 1993: 27).

En este sentido, el examen únicamente se centraba en responder unos ítems para verificar si el alumno responde adecuadamente a ellos. A partir de cuantificar los

reactivos buenos o malos, obtenían una calificación en función de las respuestas acertadas, situación que era simplista. En contraposición a ello, el examen, ya no era considerado como el único instrumento de evaluación para dar una calificación.

Ahora, el desempeño era observado desde lo que los alumnos eran capaces de hacer con el saber y de realizarlo de manera consciente sobre las consecuencias que podían desencadenar sus actos. Las producciones realizadas en clase, sus actitudes y participaciones se convirtieron en el centro de interés para valorar el aprendizaje del alumnado en relación a las competencias que desarrollaban en los diferentes bimestres.

Esta integración de varios aspectos para valorar los aprendizajes esperados en relación a sus cualidades y a la cuantificación que los docentes asignaban, les permitía tomar decisiones sobre lo que tenían que evaluar. Reconociendo su importancia al momento de procesar la información que obtenían de manera parcial, a la cual le daban seguimiento, realizando actividades como: el registro de actitudes, análisis de producciones y la observación de sus competencias que aplicaban en la movilización de sus saberes en situaciones reales.

Proceso que institucionalizaban en colegiado, creando códigos y significados con estas nuevas formas de evaluar el aprendizaje de los educandos. Transitado por avatares vividos con los padres de familia, ya que al ser nuevos procedimientos, que los tutores desconocían, generaba controversia, originadas por el examen, ya que éste, era, el único instrumento de evaluación legitimado que se utilizaba con anterioridad. Ante ello, los nuevos aspectos considerados en la evaluación del aprendizaje se posicionaban como una nueva cultura evaluativa dentro de la Institución.

2.2.1. El valor asignado al examen bimestral en el proceso de evaluación para la construcción numérica de la calificación del aprovechamiento escolar del alumno.

A partir de la aplicación de una encuesta se hizo la recopilación de los aspectos que cada uno de los docentes de la escuela consideraba en su proceso de evaluación formativa y final, cuyo seguimiento se basaba, en el uso de varios instrumentos de evaluación que ayudaban a obtener información, analizarla, tomar decisiones y actuar pedagógicamente.

Aspectos y porcentajes considerados por los docentes al momento de evaluar el aprendizaje de los alumnos y que utilizan para construir una calificación numérica

ASPECTOS GRADO	PORCENTAJE O PUNTAJE QUE SE LE DA A CADA ASPECTO CONSIDERADO AL MOMENTO DE EVALUAR							PORCENTAJE O PUNTAJE TOTAL
	TAREAS	TRABAJO EN EQUIPO	ASISTENCIA	PRODUCTO DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA	PARTICIPACIÓN INDIVIDUAL	ACTITUDES	EXAMEN	
1°	10				10	10	10	10
2°	20%				20%	20%	40%	100%
3°	10%	20%		30%	10%	10%	20%	100%
4°	25%				25%	25%	25%	100%
5°	10%	20%	10%		20%	30%	10%	100%
6°	10%	10%		40%	10%	10%	20%	100%

Tabla. Porcentaje y puntajes que los docentes asignan a cada uno de los aspectos al momento de evaluar y construir una calificación bimestral.

La tabla muestra los elementos que cada docente utilizaba para el proceso de evaluación. En sí misma, muestra los aspectos, porcentajes, puntajes que cada docente consideraba al momento de evaluar el desempeño del educando, partiendo de sus

necesidades grupales, que fueron construidos individualmente durante su trayectoria y experiencia profesional.

A partir de ello, un elemento común que aplicaban como práctica *sedimentada*¹³, era el examen. Constituida como una herramienta pedagógica, que les permitía valorar el aprendizaje de los alumnos. Instrumento, que la escuela ha sedimentado como una práctica evaluativa Institucional común, legitimada por los actores escolares, sin conocer realmente a los fines a los que cumple: castigar y clasificar a los alumnos, haciendo propia la cultura particular dominante, la de los alumnos con mayor capital cultural. Al respecto externa Bachelloni:

“Pero la escuela hace propia la cultura particular de la clase dominante, enmascara su naturaleza social y la presenta como cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela legitima de tal manera la arbitrariedad cultural” (Bachelloni, 1972: 168).

Esta objetividad aparente limita a los alumnos con menor bagaje cultural a no resolver adecuadamente una prueba, sumada a las oportunidades de aprendizaje que no se relacionan con el contenido del examen comercial. El valor que le asignaban era menor al cincuenta por ciento, dato relevante, que llevó a reflexionar que este instrumento, no era determinado como el indicador de mayor rango, sino que su valor era equivalente o estaba por debajo en comparación con los demás aspectos.

Con este tipo de cuantificación, se sigue legitimando a la cultura dominante, que ha requerido del sujeto educativo una continua valoración e internalización de ésta, hasta adquirir un habitus permanente y autónomo. Dicho habitus es el resultado del poder de la “*violencia simbólica*”, inherente a toda acción pedagógica, pues como indica Bourdieu y Passeron:

“...logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, (y) agrega su propia fuerza, es

¹³ La palabra sedimentada proveniente del concepto sedimentación, se remite cuando la conciencia retiene solamente una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, parte que una vez retenida se sedimenta, vale decir, que esas experiencias quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables. Si esa sedimentación no se produjese, el individuo no podría hallar sentido a su biografía. También se produce una sedimentación intersubjetiva cuando varios individuos comparten una biografía común, cuyas experiencias se incorporan a un depósito común de conocimiento (Berger y Luckmann, 2001: 91).

decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1977: 44).

Significados que los alumnos internalizaban periódicamente al aplicarles cada bimestre la prueba escrita, lo que se constituía en una actividad de evaluación permanente para obtener la calificación numérica. Construyendo de esta manera una cultura del examen necesaria para evaluar su aprendizaje, basada en una metodología cuantitativa, que consiste en medir los conocimientos a través de una evaluación escrita.

2.2.2. Utilidad y sentido del examen en el proceso evaluativo del docente: ahorra tiempo y cubren expectativas de conocimiento.

Los docentes, conscientes de que el examen comercializado formaba parte importante del proceso evaluativo, más por tener ventajas que desventajas en su aplicación; por ser una elaboración externa, cumplía con los propósitos educativos en el enfoque por competencias. Prueba que reduce la carga laboral de su elaboración, pudiendo dedicar ese tiempo liberado, en otras demandas de orden administrativo.

MP: “El examen tiene ventajas, nos ahorra tiempo y esfuerzo, además de que viene relacionado con el Plan y Programas de Estudio del enfoque por competencias” (E, 14-09-11: 5).

Al mirarlo como un instrumento de evaluación sedimentado, implicaba una cultura de conformidad, “ahorrar” esfuerzo intelectual, lo que generaría inversión de tiempo para poder crearlos. Su aceptación era inminente, cuya aplicación generaba una cultura de evaluación de corte cuantitativo, permitía suministrar una calificación numérica, contabilizando los aciertos y errores.

MS: “Las preguntas están bien planteadas” (E, 22-03-11: 2).

Los docentes consideraban que una fortaleza importante era que las preguntas estaban bien planteadas, cumpliendo con sus expectativas de conocimiento. Esto generaba un problema significativo, los cuestionamientos eran de corte memorístico y comprensivo, lo que representaba dificultad en su resolución, no eran comprendidos por la mayoría de los alumnos, porque estaban alejados de sus esquemas cognitivos, dejando al descubierto la poca sistematicidad en el trabajo con planteamientos de estos tipos de niveles.

MQ: “Las preguntas están acorde al nivel cognitivo del alumno y son de interés práctico” (E, 16-04-11: 3).

Es reconocible por alguno de los docentes que las preguntas estaban acorde al nivel cognitivo, premisa que se cumplía con algunos alumnos, ya que, al existir diversidad grupal, sumado a las diferencias establecidas tanto en capital lingüístico, cultural y su estructura cognitiva, limitaba su acceso a estos planteamientos memoristas estandarizados. Como indica Álvarez:

“Uno de los problemas del examen que exige respuestas atomizadas y automatizadas es que “obliga” a repetir las mismas vulgaridades o vaguedades previamente contadas que informan sobre pensamiento o conocimiento transmitido. Tal vez éste sea importante pero permanece oculto, indescifrable o confundido entre tanta palabra que simplifica el contenido hasta hacerlo incomprensible, y consecuentemente, hasta hacerlo reproducible en los mismos términos en que fue contado, sin salirse una línea, una palabra, del guión con anterioridad” (Álvarez, 2001: 96)

Al considerar que estaban acordes al nivel cognitivo, no alcanzaban a cubrir las demandas de conocimiento consideradas dentro del estándar indicado, condicionante que afectaba al momento de responder adecuadamente las preguntas. En este sentido como indica Habermas:

“El que aprende lleva la lección bien sabida: lo que importa en ese momento es dar con las claves que aseguren el éxito, que no siempre se identifica con el saber reflexivo. Es la acción estratégica que asegura el éxito, como opuesta a la acción comunicativa, que busca el entendimiento y la comprensión” (Habermans, 1968: 1968).

A pesar de esta distinción, se aplicaba de manera sistemática, cumpliendo una función meramente sumativa, que consistía en determinar el estado final de conocimiento en un momento determinado. Ítems que intentaban buscar la correlación de contenidos. Dentro de estos argumentos positivos, manifestaban, lo siguiente:

MS: “Cubren fielmente los contenidos vistos durante el bimestre y ésta cumple con la transversalidad” (E, 22-03-11: 4).

Una transversalidad que cumplía en teoría y que regularmente era aplicado sin que se hayan abordado todos los temas del bimestre, pero los tiempos no eran suficientes para alcanzar a cubrir los contenidos en el periodo establecido, originada por varios factores que lo limitaban: eventos culturales, deportivos, sociales y cívicos, llamadas a

Dirección, interrupciones en el aula y atención a padres de familia. Como menciona Piaget, citado por Aray:

“Se ha dicho todo acerca del valor de los exámenes escolares, y sin embargo, esta auténtica plaga de la educación a todos los niveles sigue viciando- y la palabra no es demasiado fuerte- las relaciones normales entre el maestro y el alumno, comprometiendo en ambos la alegría de trabajar y a menudo la confianza mutua. Los dos efectos esenciales del examen son en efecto, que no obtiene generalmente resultados objetivos y que se convierte fatalmente en un fin en sí mismo, porque en los exámenes de acceso son siempre, en última instancia, exámenes finales. El examen de entrada a la escuela secundaria se convierte en un hito de la educación primaria” (Piaget, 1975: 208).

El examen se convirtió en el eje central del proceso evaluativo, en el que no se obtienen resultados objetivos porque las capacidades de los alumnos se miden en un plano conceptual, únicamente, limitando su apertura al aspecto procedimental y actitudinal. Aprobando únicamente, los más aptos. Considerándolo, como el eje central del proceso evaluativo, mandando, en plano secundario los demás elementos de formación en el aula, como argumenta Aray:

“La mayoría de los pedagogos modernos advierten que los sistemas tradicionales de educación, entre los que se encuentran los exámenes, generan disposiciones sumisas del pensamiento, desde la más temprana etapa escolar, que persisten como estereotipos nocivos en el adulto, muy difíciles de superar. Genera individuos cuya meta concreta es la de memorizar para superar los exámenes, limitándose así la capacidad de pensar libremente, las posibilidades creativas, el desarrollo del pensamiento lógico y aún la capacidad del pensamiento abstracto, tan importante en el desarrollo de la ciencia” (Aray, 1980: 208).

En contraste con estas afirmaciones existía una docente, que consideraba al examen como un instrumento que formaba parte del proceso de evaluación, complementado con otros aspectos que ayudaban a fundamentar la calificación, que estaba integrado al proceso de autoevaluación de su quehacer educativo.

MS: “Es importante porque es un aspecto que me ayuda a valorar parte del proceso de aprendizaje del alumno que complemento con otros aspectos que no se observan en la prueba escrita (actitudes y valores)” (PI, 24-11-11: 2).

El auto-análisis de su experiencia docente, lo orientaba a determinar las deficiencias de su práctica, reflexionaba sobre su proceso de enseñanza y aprendizaje, valoraba el tipo de actividades presentadas, los materiales o recursos didácticos, la organización social

en el aula, sus intervenciones, entre otros elementos de análisis, que permitían criticar constructivamente su labor docente. Como menciona Kemmis:

“La reflexión es un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por las situaciones que vivimos) en determinados productos (pensamientos comprensivos, compromisos, acciones), una transformación afectada por nuestra concreta tarea (nuestro pensamiento sobre las relaciones entre el individuo y la sociedad), utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción)” (Kemmis, 1985: 148-149)

Esta introspección pedagógica aportaba mayores elementos de comprensión a su proceso, reflexión que ubicaba a los docentes en su realidad, ejercicio de análisis que era motivo de diálogo con su trabajo y de mejora continua. El examen, se convertía en un aspecto irrelevante porque no podía ser respondido de igual manera por todos los alumnos, originada, por a la diferencia de capacidades y experiencias pedagógicas adquiridas en su trayecto educativo.

MT: “Considero al examen como algo irrelevante porque no es un instrumento neutro y de injusticia social, porque los alumnos que atiendo provienen de distintos estratos sociales, que los clasifica por no tener los mismos recursos y posibilidades de aprendizaje” (C, 18-01-10: 4).

La prueba escrita muestra en sí mismo, sus verdaderas funciones: nula neutralidad, es decir, no respeta las características cognitivas del alumno; es injusto, porque no viene relacionado a su contexto social y clasifica el nivel intelectual del alumno. Ejercida por una acción pedagógica, que se desarrolla a través del proceso de inculcación. Coincidente con el siguiente argumento:

MT: “Como un aspecto de evaluación que me genera un problema por no arrojar resultados adecuados en el proceso de aprendizaje” (C, 29-01-10: 3).

El examen se convertía en un problema meramente pedagógico porque no se obtenían resultados favorables, los cuestionamientos surgían, ¿por qué los alumnos no pasan una prueba escrita? Venía consigo el análisis cualitativo que no era utilizado como un recurso sistemático de mejora, quedándose solo, en plano cuantitativo. En este sentido, la evaluación jugaba el rol de la mentalidad dominante de control. Sacristán menciona al respecto:

“La mentalidad dominante de control deriva en que la evaluación de los alumnos se realiza cada vez más con el fin de expresarla hacia afuera de la relación pedagógica, e incluso, en muchos casos, sólo para verterla al exterior. Lo cierto es que cualquier evaluación que se realice con el afán de conocimiento y control no tendrá sentido sino se refleja en una información que se hace pública” (Sacristán, 1988: 351)

Su aplicación convergía a una exigencia institucional dotada de gran valor social y educativo, poder legitimado por los actores escolares. Donde su reconocimiento se consolidaba cuando los resultados eran presentados a los padres de familia, haciéndose públicos, brindando información, sobre el aprovechamiento escolar del educando. La rendición de cuentas era un mecanismo dominante de control sobre el saber.

La Directora ante el conocimiento general sobre la función que cumplía el examen, a partir de las concepciones de sus docentes, les brindaba elementos para reorientarla, intentaba modificar su utilidad, cumpliendo con los siguientes propósitos: a) Identificar los aprendizajes esperados alcanzados, b) Tomar decisiones pedagógicas y c) Reflexionar sobre su intervención educativa. Tal como menciona:

D: “Les digo que elaboren el semaforo porque esta técnica de evaluación muestran los aprendizajes que no se alcanzan, los que están aún en proceso y los consolidados. Además, deben permitir identificar las debilidades y fortalezas de sus alumnos, permitiéndoles, identificar qué contenidos, tienen que trabajar más y en cual ya no darles tanto tiempo porque ya han sido consolidados, además de que les ayuda a dosificar mejor sus tiempos” (PI, 13-09-10: 3).

El examen no lo llevaban a un plano analítico y reflexivo, se limitaba exclusivamente a la entrega de resultados cuantitativos, reporte que era poco aprovechado; la institucionalización de una función distinta, estaba transitando en el proceso de evaluación, enmarcando que el valor de los resultados residieran en la generación, búsqueda, e implementación de estrategias didácticas que ayudaran a avanzar gradualmente en el aprendizaje de contenidos complejos, donde era necesario intervenir. Elliot, afirma:

“La práctica de la enseñanza no es simplemente una creación de individuos en el escenario de la escuela, sino que está conformada por estructuras que trascienden el poder de cualquier individuo para realizar el cambio. Esta estructuración se manifiesta en la selección, secuenciación y organización de los contenidos del currículum; en los programas de tareas de aprendizaje que gobiernan cómo se

trabaja el contenido; en la forma en que los alumnos son organizados socialmente y cómo los recursos y el tiempo se asignan y distribuyen” (Elliot, 1991: 52-53)

La evaluación del examen comercial era exclusivamente de corte cuantitativo, el revisarlo y asignar el número de aciertos, era únicamente, para hacer entrega de una calificación parcial, sumada a otros aspectos que consideraban relevantes al momento de evaluar el aprendizaje de los alumnos. Aunque, no cumplían con un propósito educativo: mejorar las prácticas pedagógicas, las sesiones, estaban alejadas de la realidad, no respetaban necesidades e intereses grupales.

La aplicación del examen comercial era una actividad de evaluación que se realizaba de manera sistemática, durante un período de cinco bimestres, la cual, permitía generar una calificación numérica que evidenciaba su aprovechamiento escolar, constituyéndose en el principal instrumento de evaluación sedimentado.

2.3. El instrumento racional técnico: El examen comercial y su estructura.

El examen comercial que aplicaban los docentes como instrumento de evaluación estaba estructurado por pruebas escritas de las diferentes asignaturas. Para su mayor elemento de análisis se consideraron el número de interrogantes y los indicadores en los que se apoyaban para su construcción y que estaban en función a los indicadores del Plan y Programas de Estudio 2009.

Los docentes lo aplicaban en cinco periodos lectivos, durante los meses de agosto (evaluación diagnóstica), octubre, diciembre, febrero, abril y junio, establecidos en un cronograma de aplicación de exámenes que la Directora organizó. La prueba escrita estaba conformada por las asignaturas que integran la currícula escolar.

La cantidad de reactivos y cuestionamientos variaba en cada una de las asignaturas en función de la gradualidad y complejidad de los contenidos. Para mayor comprensión, se hizo el análisis del test del grupo de primer año. Cada evaluación bimestral estaba en función de los aprendizajes esperados, respetando los estándares curriculares que se desarrollaban en su momento y tiempo determinado.

Los docentes potenciaban su aprendizaje a través de las planificaciones didácticas donde venían sus actividades didácticas a desarrollar para lograr los aprendizajes esperados, valoración, que se hacía con la aplicación del examen, donde los alumnos mostraban el grado de comprensión adquirida en el proceso de enseñanza y aprendizaje, información que recogían con la contabilización de aciertos que lograban obtener al término de su aplicación.

A continuación se presentan la cantidad de reactivos por asignatura durante los cinco bimestres.

BIMESTRES ASIGNATURAS	PRIMER BIMESTRE	SEGUNDO BIMESTRE	TERCER BIMESTRE	CUARTO BIMESTRE	QUINTO BIMESTRE
ESPAÑOL	12	8	6	9	8
MATEMÁTICAS	10	8	10	8	8
EXPLORACIÓN DE LA NATURALEZA Y LA SOCIEDAD	9	9	8	9	10
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA	2	3	4	4	3

La tabla muestra la cantidad de reactivos que presentaba cada asignatura, que estaban entre 8 y 10 interrogantes. Cada planteamiento venía acompañado de una a siete preguntas, creadas a partir, de los indicadores o aprendizajes esperados que se trabajaron durante todo el curso escolar, específicamente en los proyectos.

Los cuestionamientos eran diversos: contestar preguntas a partir de la lectura de un texto escrito (cuento, leyenda, poema, etcétera); completar textos, comparar e identificar imágenes, relacionar imagen-palabra; resolver problemas a partir de una imagen en donde compara y completa colecciones, problemas de quitar o agregar elementos de una colección, completar sucesiones, a través de un dibujo observar la cantidad de figuras geométricas y describa la cantidad de personas u objetos; agrupar objetos acorde a sus características y leer y registrar información contenida en

imágenes, rodear las características personales; unir con líneas los letreros con las partes del cuerpo, escribir las partes del cuerpo, dibujar los órganos de los sentidos; identificar y colorear la respuesta correcta, escribir palabras, completar oraciones, interpretar croquis y dibujos, unir imágenes con textos; llenar el óvalo según la respuesta correcta, distinguir y rodear situaciones que no representan un peligro.

Test que integraba una gran variedad de ítems, que cumplían distintos propósitos, de los cuales, los docentes no eran conscientes, y que aplicaban, sin tener una meta didáctica. Su práctica consistía en la obtención de resultados cuantitativos, olvidándose de la evaluación criterial, que tiene un sentido cualitativo. Como fundamenta Jornet y Suárez:

“La evaluación referida al criterio es aquel acercamiento de evaluación educativa en el que recoge información mediante un instrumento estandarizado, con objeto de poder describir el conjunto de conocimientos o habilidades adquiridas por un sujeto acerca de un dominio de referencia descrito adecuadamente” (Jornet y Suárez, 1994:70).

Resultados que eran considerados como simples datos cuantitativos, que no se llevaban al grado de análisis cualitativo, información que no era utilizada para mejorar el desempeño del educando, y sobre todo, contribuyera a la selección y diseño de estrategias didácticas para intervenir pedagógicamente de manera informada y fundamentada

En este sentido, cuando llegaba la aplicación de la prueba escrita, los docentes no lograban terminar con los temas y los aprendizajes esperados, por consecuencia, tenían que apresurarse en el tratamiento de los mismos, para poder cumplir con el periodo correspondiente y coincidieran con los temas vistos que venían en este instrumento venían. Esta situación, limitaba la construcción de aprendizajes significativos, se alejaban de un proceso de comprensión y movilización de saberes.

2.3.1. El examen como indicador conceptual del proceso enseñanza y aprendizaje.

La prueba escrita estaba considerada para alumnos con un nivel de conocimiento estándar, valorando exclusivamente la dimensión conceptual, sin contemplar los rubros: procedimental y actitudinal. Estaba en función a los conocimientos que los estudiantes aprendían durante el bimestre, sin respetar los siguientes criterios: niveles de aprendizaje, estaba alejado de su contexto escolar y los ítems en algunos casos movilizaban los saberes de los alumnos.

MP: "El examen únicamente evalúa conocimientos, pero en este caso, vienen problemas donde tienen que aplicar sus conocimientos, pero en los cuales, deben tener conocimientos". Aunque estoy consciente de que no todos lo pueden resolver, tienen capacidades diferentes" (E, 22-03-11: 5).

Existían reactivos donde los alumnos tenían que movilizar sus saberes, los cuales, no resolvían correctamente, lo que se convirtió en un problema. Resultados que ayudaban a reflexionar a los docentes para que identificaran en qué medida su práctica docente les permitía generar situaciones de aprendizaje para que sus educandos adquirieran herramientas sólidas y observaran hasta que nivel de complejidad podrían aplicarlos. Dentro de sus planificaciones no consideraban planteamientos analíticos y reflexivos que contribuyeran a movilizar sus saberes en la resolución de problemas de diversa índole.

El docente de primer grado, en este sentido, utilizaba como referente los problemas que venían inscritos en los proyectos en el libro de Matemáticas. No hacía uso del contexto de su comunidad, las situaciones-problemas que presentaba no las relacionaba con lo que el alumno interactuaba cotidianamente, restando significatividad a su aprendizaje.

MP: "El examen se considera como un elemento más que participa dentro de la evaluación sumativa y también arroja parámetros sobre el nivel de conceptualización" (E, 22-03-11:4).

La prueba escrita era un insumo más, que formaba parte de la evaluación formativa, que ayuda a la operatividad de la evaluación sumativa para construir la calificación final de cada bimestre, número que se generaba a partir de la valoración de los productos o procesos que se consideraban terminados y que está en función a como indica Casanova:

“La funcionalidad sumativa de la evaluación resulta apropiada para la valoración de los productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones y consecuciones concretas valorables. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final (es un objeto o un grado de aprendizaje), decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil y hay que desecharlo. No se pretende mejorar nada con esta evaluación de manera inmediata –en sentido estricto, ya nos es posible-, sino valorar definitivamente. Se aplica en un momento concreto, final, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido” (Ibídem, pág. 79).

Este reconocimiento como parte integral de la evaluación sumativa, permitía al docente modificar sus esquemas evaluativos, al considerarlo como un aspecto, que formaba parte de la calificación final. Valoración que consideraba a la evaluación formativa como elemento vertebral de comparación entre las metas fijadas y los aprendizajes logrados en un tiempo determinado. Resultados que ayudaron a tomar decisiones para la intervención pedagógica, acciones que estuvieron en función a las necesidades requerentes. Como indica el profesor:

MP: “Es importante porque nos permite conocer los conocimientos adquiridos durante el bimestre” (E, 14-09-11: 3).

El test mide los conocimientos adquiridos por los alumnos en un proceso que consideran terminado, demuestra el aprendizaje conceptual adquirido a través de las secuencias didácticas que los docentes generan, para alcanzar los aprendizajes, cuya aplicación no garantizaba totalmente la construcción del saber, pero, la evaluación resulta un proceso imprescindible de aprendizaje que proporciona información relevante para la mejora de la educación de los educandos, fortaleciendo la toma de decisiones.

Resultados que permitían observar y registrar el desempeño del alumno en la evaluación escrita que se simplificaba con una calificación numérica, valor que englobaba parte de sus saberes, específicamente, los conceptuales, que era sumada a los valores obtenidos de los demás aspectos que conformaban la evaluación del proceso y final.

2.3.2. Los cuestionamientos de los reactivos del examen bimestral de primer grado, su relación con los contenidos y aprendizajes esperados que se manejaban en la prueba escrita.

Los exámenes presentaban las competencias e indicadores a desarrollar en cada uno de los proyectos didácticos de los temas vistos, se relacionaban directamente con las competencias que se aprehenderían durante cada bimestre. Sin quedar clarificado, cuál era el criterio de elección de los tipos de planteamientos y contextos en que se manejaban los problemas.

En cada reactivo estaba especificado el indicador que se relacionaba con los aprendizajes esperados que se trabajaban en cada uno de los proyectos, cuya característica principal era que las preguntas estaban apoyadas con dibujos de donde se desprendían los cuestionamientos, como ejemplo, se muestra un reactivo del examen bimestral (Primer bimestre):

3. Resuelve.

Martín compró 15 lápices. Regaló 4 a Julia y 6 a Elena. Después compró otros 7 lápices. ¿Cuántos lápices tiene ahora?

Al lado derecho de este problema venía dentro de un círculo 15 lápiz dibujados, para que se apoyaran en la resolución de los problemas.¹⁴

Dentro de este reactivo se podía mostrar el planteamiento y el tipo de problema que se había trabajado, el indicador era que estableciera el resultado de agregar o quitar elementos de una colección. En relación a ello, el alumno en primera instancia, tenía que comprender el problema a partir de la relación entre los datos, para resolver el problema a partir de una cantidad dada, utilizando conceptos como regalar y comprar, posteriormente, tenía que juntar dos colecciones para restarlas con la cantidad inicial y obtener el resultado.

Es importante resaltar que en el cuestionamiento utilizaba un objeto común como es el lápiz, dos nombres propios y la relación entre los datos, quitar y agregar, utilizando un rango numérico de 15 elementos que conformaban la colección. Sin embargo, para su

¹⁴ Reactivo tomado del primer examen bimestral. Véase en anexos número 3.

resolución los alumnos debían tener conceptos claros y saberes para responderlo, como: conocimiento del conteo y de la escritura del número 15, establecer la relación entre los datos, comprender qué hacer, y saber la forma de resolverlo.

Esto muestra, como cada pregunta o cuestionamiento estaba construido a partir de un indicador, que orientaba la construcción del reactivo, convirtiéndose en el criterio de referencia para verificar la movilización de saberes de sus alumnos. Los planteamientos mostraban un problema significativo, la comprensión del texto escrito, situación que generaba respuestas erróneas por la falta de entendimiento.

Esta situación generaba interpretaciones distintas en la comprensión de la pregunta y por ende, de la respuesta. El nivel de razonamiento, se veía en parte en la resolución de los cuestionamientos, ante ello, existían factores que influían directamente en decidir la respuesta correcta, el haber estudiado un día antes, los nervios, la seguridad, su capacidad de memoria. Aspectos que no se consideraban en la prueba escrita.

MT: "EL examen no es neutral, ya que, el proceso de conocer y aprender de los niños es distinta, sumada a que sus capacidades son diferentes" (E, 22-03-11: 5).

Este ocultamiento de neutralidad que en apariencia guarda el examen, muestra, las diferencias de su capital cultural (familiar e institucional) que existen entre los alumnos, factor determinante en la resolución de la prueba. Situación que no es percibida conscientemente por los docentes y afecta el proceso de aprendizaje de los educandos. Como afirma Bourdieu:

"En la medida en que los habitus adquiridos por familiarización y "en familia" determinan y orientan las experiencias escolares posteriores, esta democratización supone que se amplíe el dominio de lo que puede ser adquirido racionalmente y técnicamente mediante un aprendizaje metódico, a expensas de lo que está irreductiblemente abandonado a los avatares de los talentos individuales, es decir, en verdad, a la lógica de los privilegios sociales" (Bourdieu, 1994: 14).

El capital cultural incorporado en la pedagogía familiar era un factor determinante que influía en la resolución del examen, correlacionada con los insumos que la misma Institución ofrecía para adquirir los nuevos conocimientos en los cursos regulares. El problema central era la *comprensión*, competencia que se constituyó en una limitante muy importante para dar respuesta a los cuestionamientos. Esta neutralidad pensada

por los que lo crean, quedaba evidenciada en los contextos escolares donde se aplicaban.

MP: “Estos exámenes como que no están hechos para todos los alumnos, están elaborados para los que saben...pero para los que no...es donde existe el problema...pero a pesar de ello...hay que aplicarlo” (PI, 26-09-10: 2).

En cada examen bimestral estaba bien marcado el cambio de contenidos, su gradualidad y complejidad, que se daba de manera sistemática. En correspondencia a la asignatura de Matemáticas, se manejaban distintos tipos de actividades como: contar, comparar, escribir y ordenar números, pero, cuando ya llegaban los exámenes y los docentes aún no alcanzaban a cubrir los temas, apresuraban su tratamiento didáctico.

D: “¡Ya llegaron los exámenes del tercer bimestre! ¿Qué tanto les falta para terminar sus proyectos?...Vean su examen bimestral...para saber cuanto les falta por ver....porque hay que entregar calificaciones.

MP: ¡Aún, me falta!...pero si lo voy a terminar...tengo que apurarme a ver lo que me falta...” (PI, 10-12-10: 2).

Los contenidos que estaban planeados en cada uno los proyectos durante el periodo de cada bimestre (dos meses) correspondían a los indicadores y aprendizajes esperados que estaban contemplados en la prueba escrita. Sin embargo, estos no se alcanzaban a cubrir en el tiempo establecido, por diferentes factores, como: el tiempo para ver los contenidos no era suficiente en ese periodo; estilos y ritmos de aprendizaje, nivel de comprensión y capacidad de memoria, elementos que se observaban al momento de que resolvían problemas matemáticos.

Factores y procesos que están determinadas por el poder y control que tiene un examen en el Sistema Educativo Nacional, su arraigo como instrumento de evaluación, se ha convertido en el referente maestro de rendición de cuentas, legitimado por la comunidad escolar. Por tal motivo, se aplica sin importar, los procesos de aprendizaje de los alumnos que están por debajo de las demandas que deben cubrir en la currícula escolar. Bajo esta situación como menciona Pérez:

“La evaluación es una forma tecnificada de ejercer el control y la autoridad sin evidenciarse, por medio de procedimientos que se dicen sirven a otros objetivos:

comprobación del saber, motivar al alumno, informar a la sociedad, etc. estamos ante una función generalmente encubierta de la evaluación” (Pérez, 1993: 369).

Sumado a ello, no quedaba claro ¿cuál era el criterio de elección de los tipos de planteamientos y contextos en que se manejaban los problemas?, los maestros no los cuestionaban. Estas limitantes llevaban al docente a tomar decisiones como: trabajar los contenidos faltantes rápidamente, sin desarrollarlos en situaciones generadoras de aprendizaje duraderas y significativas.

Los cuestionamientos resultaron un indicador muy importante para la comprensión de la pregunta y el tipo de respuesta a contestar. Se presentaban cuestionamientos de tres tipos de niveles: de complejidad baja, media y alta. Sin embargo, estos dependían del grado de conocimientos, el tipo de experiencias que tenían sobre este tipo de planteamientos y movilización de saberes para dar solución a las situaciones-problemas. Los reactivos alcanzaban a cubrir el 90% de los contenidos que se tenían que trabajar durante los proyectos, dato que se obtuvo a partir del número de contenidos cubiertos en la prueba y del análisis de las evaluaciones convencionales.

Estas actividades relacionadas con los cuestionamientos y el tipo de preguntas de las mismas giraban en torno a completar tablas numéricas, comparar y ordenar números, haciendo uso de la cardinalidad y ordinalidad, longitudes y figuras geométricas tomando como propiedad la superficie; resolver problemas con distinto planteamiento, contexto y significado, resolver sumas y restas, ubicar espacialmente objetos, tomando como referencia: oraciones cortas y dibujos que ayudaban a la comprensión del reactivo; realizar cálculos mentales, completar dibujos con líneas curvas y rectas, cuantificar el número de unidades de capacidad, son los conocimientos graduales que se trabajaron en el examen bimestral.

En este sentido, lo importante era que los docentes tomaran conciencia sobre la función real del examen, sobre todo, reflexionaran, en qué medida creaban situaciones generadoras de aprendizaje duraderas que ayudaran a los educandos no solo en ser competentes para resolver un examen escrito, planteado en cualquier contexto, sino que aprendan a movilizar sus saberes de la mejor manera posible, en cualquier tipo de

situación que se le presente en la escuela y fuera de ella. Eran quienes al final determinaban qué enseñar, cómo, por qué y para qué, seleccionando lo que consideraban relevante construir como aprendizajes. Ante ello, prescribe Schwill:

“El profesor es quien, en última instancia, decide los aspectos a cubrir en su clase especificando cuánto tiempo dedicará a una determinada materia, qué tópicos va a enseñar, a quién se los enseña, cuándo y cuánto tiempo les concederá y con qué calidad se aprenderán” (Schwill, 1982: 12).

Los docentes eran quienes tomaban la decisión de la pertinencia de su aplicación, que al final, se convertía en una comodidad. Sin embargo, no eran conscientes, sobre esta reproducción sistemática en el proceso de evaluación, cumpliendo con una función muy determinante, que consiste en clasificar las capacidades de los alumnos, que inicia en el nivel primario, y en etapas, posteriores se consolida. La escuela, contribuye a esta desigualdad social, que los actores escolares legitiman y dan poder al sistema, ejercidas a través de las prácticas evaluativas.

En este sentido, el examen sigue utilizándose como un instrumento de evaluación de selección y clasificación de capacidades, alejado del verdadero valor didáctico, que ayude a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. El terreno que ha ganado es muy importante, su aplicación, no ha cambiado en lo absoluto, no se ha considerado como un recurso de perfeccionamiento de la práctica docente, encaminada a potenciar y crear oportunidades de aprendizaje reales.

Es un referente para medir lo aprendido del educando en un momento dado, verificando su saber aprendido, conocimientos que no indican realmente la capacidad del alumno en situaciones prácticas de la vida cotidiana, ya que las competencias, se viven en la resolución de problemas reales. Sin embargo, existían problemas al resolver reactivos donde tenían que razonar y reflexionar, tenían problemas al momento de comprender los reactivos que leían.

2.4. Los padres de familia: Un sector que legitima al examen como un instrumento de clasificación y selección social.

Los padres de familia dentro de este proceso de evaluación jugaron un papel muy importante. El validar al examen como el instrumento más importante en el proceso de valoración, legitimándolo, como el elemento más valioso, para construir una calificación numérica. Cultura de evaluación creada por la sistematización del examen escrito y porque era la única herramienta, con la cual, median el desempeño escolar del alumno.

PF: "El examen es muy importante porque con él...me doy cuenta si mi hijo está aprendiendo o no" (E, 23-05-11: 3).

El examen al ser el eje rector que guía la valoración cuantitativa, se fortaleció como el instrumento de mayor importancia. Creencia y significado que fue construida por las prácticas evaluativas de la Institución Educativa, originada por su aplicación continua.

Como menciona Cassanova:

"Las pruebas objetivas son un conjunto vertebrado claras y precisas que demandan del alumno una respuesta igualmente breve, generalmente limitada a una elección entre una serie de alternativas que les proporcionan" (Cassanova, 1998: 72).

Pruebas objetivas que al ser un instrumento de control y medición del aprendizaje, se convirtió en el corazón tecnificado de la evaluación, porque era el instrumento que rendía cuentas y evidenciaba el nivel de desempeño del educando. Calificaciones que los padres de familia validaban y eran su punto de referencia para reconocer qué lugar ocupaba su hijo en el proceso de aprendizaje.

Herramienta que produjo conflictos con los padres de familia por los esquemas de evaluación variable que cada docente implementaba, esto, por considerar aspectos como: participación, trabajos individuales y en equipo, la conducta, los productos, el desempeño en clase, las tareas; estas formas de evaluar, y los tutores ante el desconocimiento de estas evaluaciones formativas, entraron en un proceso de resistencia, dudas y debates. Situación que originó problemas con algunos padres de familia.

PF: "Yo no sé por qué el maestro, no respetó la calificación del examen, fíjese. Cómo es posible que saquen buenas calificaciones y ahora resulta que en la boleta

tiene una calificación menor a la que obtuvo en el examen... y resulta que por su mal comportamiento y por la falta de tareas bajo su calificación” (PI, 25-02-11: 1).

Esta construcción del pasado, fue instituyendo al examen como el único instrumento que valoraba los aprendizajes. Práctica que se fue sistematizando con el paso del tiempo y que los docentes conflictuaron por sus formas de evaluar. Configuración que creó significados arraigados y difíciles de erradicar. Como menciona Gilly:

“Las prácticas de evaluación son las encargadas de proporcionar una información constante, revestida de autoridad, reforzada por la familia, que se convierte en relevante para que el alumno obtenga noticia de su valía. La misma familia utilizará el “valor académico” del hijo en la apreciación que hará de él como persona. No olvidemos el significado que muchas familias dan a los “estudios” como camino de promoción y de rendición social. El “buen escolar” y el “mal escolar” son imágenes elaboradas y proporcionadas por la escuela con incidencia en las relaciones sociales, en tanto no sea indiferente a las reacciones que provocan esas imágenes en el medio externo” (Gilly, 1980: 378).

Esta nueva cultura de evaluar produjo encuentros diversos con los padres de familia que gradualmente fueron resolviendo, a través del diálogo; los docentes aprovechaban las reuniones de entrega de calificaciones para clarificar que la evaluación estaba guiada por otros aspectos que se complementaban para asignar la calificación. Elementos, que lejos de apoyar la formación de su hijo lo consideraban un problema.

A pesar, de que en la Reforma Integral de Educación Básica la evaluación de los aprendizajes existían técnicas e instrumentos que les permitían valorar su aprendizaje de forma más diversificada, solo algunos docentes comenzaban a utilizarlas; ante ello, se iniciaba a instituir otra cultura de evaluación de corte cualitativo, dando así, sus primeros acercamientos con otros elementos que permitían observar, registrar y analizar los resultados obtenidos. Dos de los docentes hacían uso de la carpeta de evaluación, donde guardaban las producciones de los niños, que eran funcionales para ver el proceso de evolución en sus aprendizajes.

MP: “Los papás se molestaban porque pensaban que la calificación que obtenían en el examen era la que va directamente a su boleta de calificaciones, pero no se dan cuenta que hay otros aspectos que ayudan a dar una calificación” (PI, 28-02-11: 2).

Los docentes dieron cavidad a otros instrumentos de evaluación, considerando aspectos para valorar su saber, saber hacer y saber ser, entre los que se encontraban:

la carpeta de evaluación, los trabajos en clase, los libros de texto, listas de cotejo, que permitían identificar de manera sistemática sus avances y retrocesos. El uso de la evaluación cuantitativa y cualitativa ayudaba a formar juicios de valor y tomar decisiones más completas.

En este sentido, la carpeta de evaluación, fungió como un aspecto que permitía recolectar los trabajos de los alumnos de manera bimestral. Seleccionaban sus producciones, bajo los siguientes criterios: guardar el primer trabajo que realizaban, posteriormente, las versiones finales de cada uno, asimismo, integraban trabajos que realizaban durante los bimestres de las diferentes asignaturas.

MP: “La carpeta de evaluación es importante porque permite seleccionar los trabajos de inicio, desarrollo y final de las diferentes asignaturas...permiten ver en dónde están mal y poder ayudarlos para mejorar..por ejemplo si...respetan el margen, utilizan todo el renglón, que cumplan las características del contenido” (PI, 18-04-11: 1).

Productos que les ayudaban a observar la evolución del desempeño de los alumnos, revisando dos aspectos importantes: a) La forma: revisaban caligrafía, respeto del margen y del renglón separando las palabras en sílabas, uso adecuado del espacio, uso completo de la hoja, buena presentación, letra de buen tamaño, trabajos limpios; y b) El contenido: respeto a la convencionalidad ortográfica, dependiendo del tipo de trabajo, consideraban las características del mismo, cuidando los aspectos, léxicos, sintácticos y semánticos. Criterios que consideraban importantes para evaluar y emitir una calificación numérica.

Trabajos que formaban la parte más destacable del proceso de aprendizaje, ya que, permitían observar, identificar, analizar y reflexionar sobre el desempeño del alumno en situaciones de su vida cotidiana, reconociendo hasta que punto movilizaban sus saberes de manera integral para dar solución a las situaciones didácticas que les presentaban y de esta manera contribuía a la construcción de actividades significativas acorde a su contexto y estilos de aprendizaje.

Paralelo a ello, se encontraban los ejercicios en su libreta y libro de texto gratuito, actividades que ayudaban a valorar su aprendizaje, identificando avances y debilidades

en su aprendizaje, incluidas sus participaciones, tareas, los productos realizados y sus formas de comportamiento. Como menciona González:

“La calificación, como en todo proceso de evaluación, tiene que subordinarse a su función formativa, en el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje. Como condiciones necesarias requiere de transparencia para el estudiante, de la comprensión y concertación de Indicadores y criterios de calificación, de la garantía de su significación pedagógica para la retroalimentación, regulación y autoevaluación del estudiante” (González, 2000: 101).

Aspectos que justificaban su calificación final y ayudaban a la construcción numérica bimestral. Formas de evaluar que confundían a los padres, pero que los docentes resolvían con sus explicaciones en las reuniones de entrega de calificaciones. Por lo tanto, el examen comenzó a integrarse a un proceso de evaluación global que marcaba el inicio de nuevos esquemas evaluativos que se institucionalizaban.

2.5. El examen: Un problema didáctico.

Los resultados en las evaluaciones escritas a nivel escolar han sido en su mayoría poco favorables, este empobrecimiento, se convirtió en un problema didáctico. Esta situación devino porque los educandos presentaban problemas para resolver reactivos que estaban planteados de forma analítica y reflexiva. Generando discrepancias entre los resultados obtenidos y las practicas docentes desarrolladas en el aula.

MT: “Los alumnos no contestan bien su examen, no leen bien, no comprenden...por eso no responden bien su examen y no saben resolver problemas” (C, 29-01-10: 4).

La prueba escrita al no ser respondida adecuadamente, se convirtió en el tema central. El análisis cualitativo y cuantitativo proporcionaba información al respecto, los promedios bimestrales por asignatura era una evidencia sobre las debilidades encontradas que se relacionaban directamente con la no consolidación de aprendizajes esperados.

Los docentes a nivel grupal y escolar identificaron la problemática que influía en los resultados obtenidos: baja comprensión lectora y poca capacidad para resolver problemas. A pesar de ello, no existía un proyecto que iniciara a propiciar las condiciones para que los alumnos tuvieran la posibilidad de acercarse a comprender la gran diversidad de los diferentes tipos de textos.

MP: “Cada maestro genera sus propias estrategias, no existe un proyecto común que permita avanzar en este aspecto. A pesar de ello, hemos quedado que algunas estrategias que podemos implementar sean: leer diariamente 15 minutos a los alumnos en clase, en el horario que sea el más pertinente para cada uno y que cuando abordemos textos les enseñemos a comprenderlos” (PI, 22-03-11: 2).

Los docentes a partir de su experiencia profesional, iniciaron la aplicación de algunas estrategias como el fomento a la lectura, leían diariamente 15 minutos a sus alumnos. Argumentaban que al no existir el tiempo suficiente y ante la misión de terminar los contenidos y temas de los bimestres, no podían generar espacios para ejercitar la comprensión lectora, y que esta competencia la desarrollaban con el análisis de las lecturas que realizaban cuando trabajaban con sus libros de texto gratuito en las diferentes asignaturas. Lo que significaba que no existían espacios en donde se trabajaran otros tipos de textos, distintos a los que marcaba la currícula escolar de manera sistematizada.

MP: “Yo por momentos dejo que lean mis alumnos libremente aunque no pregunte nada sobre su contenido” (PI, 23-03-11: 1).

En este sentido, cada docente tomaba las decisiones para seleccionar y aplicar las estrategias didácticas que consideraba pertinentes para avanzar gradualmente en las problemáticas encontradas. Sin embargo, no existía sistematicidad en el trabajo de comprensión lectora. Como menciona Mateo:

“La información evaluativa recogida debe ser utilizada extensiva e intensivamente, muy especialmente para retroalimentar los procesos formativos de los alumnos. Información que deberá situarse en el contexto estratégico de la institución para analizar y desarrollar el cúmulo de decisiones que se podrán derivar de ella bien sea directa o indirectamente” (Mateo, 2000: 70).

Al no existir espacios específicos para el trabajo de la “comprensión lectora” y sobre la manera de trabajarla continuamente, se ausentaba como ejercicio sistemático; los docentes no eran conscientes de la importancia y necesidad de generarla, no la consideraban, ni mucho menos, la fortalecían. Esta situación no permitía obtener resultados positivos, no implementaban actividades de comprensión.

En el examen comercial los alumnos se enfrentaban a problemas de comprensión, los cuales, eran resueltos por ellos, a pesar, que los resultados eran negativos al momento de calificar, únicamente quedando, como reactivos buenos y malos. No realizaban un

análisis sistemático sobre las dificultades encontradas. Mostrando así, la poca capacidad que tenía el alumno para dar respuesta correcta a la situación.

MP: “Cuando califico los exámenes me doy cuenta que no resuelven bien los problemas” (O15, 09-05-11: 3).

Asimismo, el no saber resolver problemas que permitieran la construcción de saberes matemáticos limitaba avanzar en el aprendizaje de los contenidos en la asignatura de matemáticas. Al no existir respuesta adecuada a los problemas, no daban importancia al “error”, lo que significaba que dentro de su proceso de enseñanza se estandarizaba la clase, la cual, no se llevaba al nivel de la comprensión, quedándose solo, en el plano convencional. Existiendo así, diferencias de capacidades produciendo la desigualdad social. Como menciona Pierre Bourdieu:

“Cuando los profesores bromean acerca de los ‘disparates’, se olvidan de que estos fallos del sistema encierran la verdad” (Bourdieu, 1970: 4)

Errores que determinaban la diferencia de capacidades entre los alumnos, lo que conducía a determinar su nivel de aprendizaje; en donde el error, no jugaba el papel de fuente de conocimiento para mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los ejercicios de planteamientos de comprensión no eran resueltos por los alumnos.

MP: “El Plan y Programas marca el ritmo de trabajo y a estas alturas –tercer bimestre- los niños ya deben resolver los problemas con las operaciones convencionales” (O15, 14-02-10: 3).

La carpeta de evaluación se constituyó en una herramienta de construcción de conocimiento para intervenir pedagógicamente, existía la recopilación de evidencias exclusivamente de los proyectos que producían en cada bimestre, que permitían conocer los procesos seguidos por los alumnos en un nivel comparativo entre el nivel procedimental y conceptual así como identificar el desempeño en clase y la calidad de su trabajo, realizando las correcciones pertinentes.

MP: “Que la carpeta de evaluación de evidencia permite conocer el desempeño en clase y la calidad de su trabajo y esta evaluación se complementa con los conocimientos adquiridos en el examen y de esta manera podemos evaluar cuantitativamente y cualitativamente” (O5, 10-09-10: 9).

En donde el portafolio, se constituye en un instrumento de evaluación sistemática que permite observar la evolución del trabajo que realiza cada alumno de manera individual, en equipo y grupal, que para su compilación se requieren de criterios específicos que cada docente determina para ello. Como indica Castillo:

“Es una técnica dirigida a evaluar ejecuciones o procedimientos concretos, se apoya en la recogida y almacenamiento de información sobre los objetivos alcanzados durante un periodo de formación o aprendizaje, centrándose en el análisis del proceso seguido hasta adquirir unas competencias o aprendizajes y en el análisis de los logros” (Castillo, 2004: 185).

Los trabajos de los alumnos eran indicadores muy importantes para observar el desempeño y proceso seguido del alumno, evidencias que se convertían en indicadores esenciales para observar el logro de los aprendizajes esperados para desarrollar la evaluación continua, aunque no eran analizadas en su debida dimensión. Reflexión que era apoyada por las intervenciones de la Directora y que identificaba cuando los alumnos les manifestaban comentarios negativos:

D: “Los niños me han dicho que se aburren en las clases, entonces lo que hago es hablar con el docente para que revise que está pasando en su práctica docente” (PI, 14-10-10: 3).

Estos comentarios realizados por los alumnos eran comunicados inmediatamente a los docentes, para que analizaran y reflexionaran sobre le tipo de actividades que planteaban en sus secuencias didácticas, con el propósito, de mejorarlas y propusieran acciones dinámicas, interesantes y significativas. Como menciona Carmona:

“La evaluación permanente se incorpora a la actuación educativa no solo como la emisión de calificaciones hacia los alumnos, sino como un proceso sistemático de recogida de datos incorporado al sistema general de actuación educativa, considerando a los docentes, al director, la actuación de cada uno de ellos en relación a los logros educativos en los alumnos, y la participación social y la consecución de las metas planteadas. Los juicios de valor emitidos acerca de una situación se utilizarán en la toma de decisiones consecuentemente, un objeto de mejorar la actividad educativa valorada” (Carmona, 2010: 30).

Las conclusiones obtenidas hacían reflexionar a los docentes sobre su propio desempeño, esta introspección, les invitaba a analizar su práctica docente, revisando los factores que limitaban la construcción de los aprendizajes e impedían la mejora en el desempeño de sus alumnos. Resultados que eran valorados por el Directivo,

haciéndolos “conscientes” sobre la importancia de analizar su quehacer educativo, con el fin de mejorar y lograr los aprendizajes esperados. Como indica Carter y Doyle:

“De ahí la importancia de remover los supuestos de las prácticas vigentes y de promover su análisis. El pensamiento y las preocupaciones técnico-profesionales de los profesores pueden inferirse o explicitarse por diferentes caminos metodológicos, pero es fundamental la autocrítica, la revisión autobiográfica, el análisis junto a observadores externos y de los propios compañeros, partiendo de las tareas que se realizan en clase. De este análisis puede abstraerse el modelo cognitivo y los supuestos diversos que guían al profesor en la configuración y desarrollo de una tarea” (Carter y Doyle, 1987: 326).

La directora como líder pedagógica los orientaba y cuestionaba para que autoanalizaran su práctica docente, guiada por la autocrítica constructiva, de la revisión biográfica que corresponde a su trayectoria profesional, examen, que les permitiera tener mayor comprensión sobre sus formas de evaluación y se concientizaran sobre la importancia de enriquecer e incorporar nuevas herramientas a sus esquemas evaluativos. Procedimientos que no fueron aceptados por la resistencia al cambio, por el tiempo que se generaban para su creación, por considerarlos poco funcionales, limitándose únicamente a lo que ya sabían aplicar.

El examen era el elemento central de evaluación, al que le daban mayor importancia, sin embargo, los docentes dejaban fuera otros instrumentos valiosos para la recogida de información, entre los que se encontraban: las escalas estimativas, el registro anecdótico, las entrevistas, los cuestionarios y el portafolio de evidencias, como elementos que aportarían datos para integrar una evaluación global e integral. Instrumentos que no usaban por el limitado conocimiento sobre cómo construirlos y aplicarlos, porque implica tiempo de elaboración, mayor trabajo y sobre todo disposición para elaborarlos.

CAPÍTULO III

LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE UN DOCENTE DE PRIMER GRADO...UN INTENTO ENTRE LO FORMATIVO E INTEGRAL

La labor docente implica desarrollar una práctica educativa acorde a las exigencias institucionales y una práctica docente en el aula sujetadas a los acuerdos que se construyen intersubjetivamente y se configura con el sello personal de cada docente cuando interpreta y ejecuta su labor, acorde a los lineamientos que marca la reforma educativa, prescrito en un Plan y Programas de estudio, interpretada por el saber y experiencia adquirida en su formación inicial y profesional. Desarrollada a través de los mecanismos que la reproducen, realizada dentro de los espacios de autonomía, aunque sea mínima. Como menciona McNeil:

“Aunque la reproducción cultural se suele discutir generalmente a nivel social, en tanto es el resultado de un complejo sistema de fuerzas, la forma de mediación en las escuelas está decisivamente condicionada por los esfuerzos de los individuos para desenvolverse con las limitaciones institucionales” (McNeil, 1983:137).

El docente al enfrentarse a un nuevo Plan y Programas de estudio le exigió un proceso de transición entre lo conocido con lo nuevo, entre lo que ya se ha construido y sedimentado en la práctica docente y lo que se tiene que aprender e institucionalizar. Situación que se hizo más compleja porque el docente, nunca había atendido a un grupo de primer año en su trayectoria profesional. Movi6 sus esquemas cognitivos de ensefianza y al mismo tiempo transit6 entre la duda e incertidumbre por la forma en c6mo trabajaría con la nueva currícula escolar. En el que surgi6 un problema didáctico por la forma en que trabajaría. Como lo conceptualiza Gimeno:

“El profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y otros también que son resultado de experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podamos distinguir en un currículum: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas...[...].la interacción entre los significados y usos prácticos del profesor (condicionados por su formación y experiencia, que son las que guían la percepción de la realidad), las condiciones de la práctica en la que ejerce y las nuevas ideas que configuran un campo-problema del que soluciones o acciones del profesor, que son resultantes o compromisos a favor de un extremo u otro de este triángulo. Es el triángulo de fuerzas de la praxis pedagógica” (Sacristán, op. cit., pág. 122).

Este campo-problema le permitió investigar la manera de cómo afrontar la praxis pedagógica con el grupo de primer año, buscando una metodología de enseñanza para que sus alumnos aprendieran a leer y escribir significativamente, donde sus principales herramientas era su formación y experiencia profesional.

3.1. Avatares de la práctica docente del profesor de primer grado, en el contexto Institucional de control.

El docente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje pasó por una serie de avatares por ser la primera vez que atendía un grupo de primer grado. El desconocimiento total del trabajo con estos infantes y de la metodología en la cuestión pedagógica, lo llevaba a proponer actividades que consideraba importantes para el desarrollo de los aprendizajes esperados. A pesar, de tener el conocimiento teórico, adquirido sobre el enfoque por competencias, no tenía clarificado su forma de enseñar.

MP: "Es la primera vez que atiendo un grupo de primer grado y desconozco la metodología de trabajo con estos infantes pero voy a echarle muchas ganas, tendré que leer mucho" (E, 11-03-11: 1).

Este desconocimiento lo hacía dudar sobre su estilo de enseñanza y sobre la forma de evaluar y calificar los productos. Inicialmente utilizaba una simbología o calificación numérica para determinar y valorar el aprendizaje construido por el educando, asignaba un revisado y un diez alternadamente. Al final optó por utilizar un revisado parecido a un diez de calificación. Realizando un acto de hibridación entre una escala numérica y una estimativa. Ante un currículum impuesto desde fuera, el docente se convirtió en un gestor de su propia práctica, tal como indica Gitlin:

"Las estructuras escolares han contribuido a crear y mantener una experiencia alienada en el trabajo de los profesores. Y ello es así porque el instrumento que utilizan para modelar la experiencia educativa para los estudiantes, el currículum, no les pertenece. Más bien, *gestionan un currículum* cuyas metas y fines están en su mayor parte determinada por otros. La enseñanza como gestión del currículum desprofesionaliza a los profesores y les reclama la competencia necesaria para hacer que sus alumnos se dirijan de forma efectiva a lo largo de una ruta predeterminada" (Gitlin, 1987: 117).

El docente tuvo que hacer uso de sus competencias docentes adquiridas durante su experiencia profesional para desarrollar su práctica docente, adaptando la currícula

acorde a las situaciones que se le presentaban cotidianamente, haciendo una reflexión de su propia práctica docente.

Antes de incorporarse a la función de maestro frente a grupo, prestó sus servicios educativos en la Jefatura de Sector, los dos cursos anteriores, fungía como asesor pedagógico en la impartición de cursos de diferente índole. Se encargaba de brindar asesorías a los docentes frente a grupo sobre la nueva reforma educativa, el enfoque por competencias, así como a las escuelas que presentaban bajos niveles académicos, en el aspecto pedagógico. Detectaba a las escuelas que tenían altos índices de reprobación para apoyarles con el programa PAE.

Esta experiencia profesional lo llevó a conocer el Plan y Programas de estudio 2009, en el enfoque por competencias, conociendo desde sus propósitos, estándares curriculares, aprendizajes esperados, ámbitos, ejes temáticos, estructura, contenido, evaluación y todo lo relacionado con el concepto competencias. Conocimiento teórico, que operó profesionalmente con el grupo de primer grado.

3.1.1. Por vez primera....primer grado...un reto en mi práctica profesional.

Los docentes con el paso del tiempo van adquiriendo un cúmulo de experiencia que van configurando con todos los acontecimientos que viven durante varios ciclos escolares en su práctica docente; que al encontrarse con nuevos Planes y Programas de estudio va moldeando su estilo de enseñanza bajo los nuevos lineamientos y requerimientos que les solicitan, tratando en todo momento de alcanzar los propósitos educativos que le demandan. Sin demeritar que durante la ejecución e interpretación del Programa surgen problemas de distinta índole que afectan su proceso de enseñanza y aprendizaje, en voz del maestro.

MP: "Es la primera vez que voy a trabajar en el Plan por competencias, a pesar, de que tengo la teoría, falta algo muy importante, la práctica, pero es algo, que se aprende sobre la marcha y es un hecho innegable" (E, 11-03-11: 2).

El docente ante el conocimiento teórico y la falta de práctica de la currícula escolar en este grado, no lo limitó a desarrollar una práctica acorde a los lineamientos marcados. Su experiencia adquirida en su formación inicial y trayectoria profesional se convirtieron

en la herramienta pedagógica para asumir este grado como un reto en su carrera profesional. Como menciona Gimeno:

“El profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podamos distinguir en un curriculum: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación, etc. Cualquier innovación que se le proponga alterará sus apoyaturas conceptuales, los mecanismos de seguridad personal y el propio autoconcepto de los profesores. La interacción entre los significados y usos prácticos del profesor (condicionados por su formación y experiencia, que son los que guían la percepción de la realidad, las condiciones de la práctica en las que ejerce y las nuevas ideas configuran un campo-problema del que surgen soluciones o acciones del profesor, que son resultantes y compromisos a favor de un extremo u otro de ese triángulo. Es el triángulo de fuerzas de la praxis pedagógica” (Ibídem, pág. 212).

Durante su labor educativa, existieron barreras, en el trabajo intelectual del cambio, en sus diferentes perspectivas: técnico, cultural, político y posmoderna, que afectaban su práctica docente en todos los ámbitos. Como menciona House:

“La perspectiva técnica subraya la importancia de las dificultades técnicas del cambio de conocimientos, habilidades y conductas, en este sentido para el éxito de esta reforma, depende del dominio técnico que se adquiere sobre el curriculum técnicamente complejo o sobre una serie de nuevas estrategias docentes” (Hargreaves, Andy y otros, 1981: 129).

Esta labor, no solamente era técnico e intelectual, sino también era emocional. Técnicamente por el desconocimiento de la metodología de trabajo y emocionalmente porque le generaba incertidumbre y dudas constantemente. Situación que fue superando con la experiencia que adquiría cotidianamente en su trabajo intelectual y con el apoyo de la Directora.

En este sentido, cualquier cambio educativo necesita algo más que dominio técnico y esfuerzo intelectual. No puede basarse únicamente en los conocimientos, habilidades y en la capacidad para resolver problemas. Toda reforma educativa implica también un *trabajo emocional*¹⁵ que se desarrolla dentro de un entramado de relaciones humanas significativas que conforman la labor en las escuelas.

¹⁵El trabajo emocional implica, una práctica emocional, ya que, ésta, activa, expresa y da color a los sentimientos de las personas que la ejercen y de aquellas otras con quienes interactúan (Denzin, 1984). En este sentido para estabilizar el trabajo emocional hay que dominar las cinco habilidades emocionales básicas descritas por Goleman (1995, 1998)-saber expresar las emociones, controlar los estados de

MP: "Me da gusto...que Isabel ya esté iniciando a leer y resuelva problemas matemáticos por sí solo" (O8, 20-09-10: 6).

Trabajo emocional que fue resolviendo gradualmente; cuando existían avances, progresos en el aprendizaje y se consolidaban con el paso del tiempo. Los buenos resultados ayudaban a elevar la autoestima y era un incentivo para que el docente fortaleciera continuamente su proceso de enseñanza y aprendizaje Como cita, House (1981):

"En este sentido, el trabajo emocional de la enseñanza resulta placentero y gratificante cuando las personas tratan de cubrir sus propios objetivos a través de él y lo hacen en unas condiciones que les permiten desempeñar bien sus oficios" (Oatley, 1991; Ashforth y Humphrey, 1993: 150).

El cambio emocional e intelectual fue muy complicado, porque el atender a grados superiores, sedimentó y configuró su estilo de enseñanza, saber hacer, que le ayudó a resolver problemas particulares de distinta complejidad. Estabilidad profesional que permitió ejercer su práctica de la mejor manera posible.

MP: "...Es un reto para mí porque la mayor parte he trabajado con grupos superiores...agrégle que vamos a trabajar con la nueva reforma, la RIEB...Tendré que documentarme (en tono preocupado)...Voy a pedir ayuda a maestras que conozco que han trabajado con este grado...para que me den tips..." (E, 17-08-11: 5).

Esta nueva experiencia educativa, lo obligó a conflictuarse y a tener problemas emocionales sobre la manera de cómo trabajar con ellos. Buscó apoyo pedagógico para desarrollar un trabajo adecuado al grado. Esta multiplicidad de su práctica hizo movilizar esquemas cognitivos en situaciones parecidas y a resolver problemas nuevos con diferentes actores y contextos a los que no había estado habituado.

Experiencia docente que es producto de una combinación de saberes en la interpretación y ejecución de los diferentes Planes y Programas de estudio que ha trabajado durante su quehacer educativo que estabiliza, pero que al mismo tiempo pasa por un proceso de transición entre lo de antaño y lo nuevo, modificando sus esquemas cognitivos. Como menciona Gimeno:

ánimo propio, saber empatizar con los demás, ser capaz de motivarse a sí mismo y a los otros, y conocer una amplia gama de habilidades sociales- es algo esencial para ser eficaz como profesor. "El trabajo emocional del cambio"; (Ibidem., pág. 147).

“En este sentido, el curriculum es una praxis, antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y de los jóvenes, que tampoco se agota en la parte explícita. Es una práctica, expresión, eso sí, de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución, que reagrupa en torno a él una serie de subsistemas y prácticas diversas, entre la que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente llamamos enseñanza [...] es una práctica en la que se establece un diálogo. Por así decirlo, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reacción ante él, profesores que lo modelan, etc. Desarrollar esta acepción del curriculum como ámbito práctico tiene el atractivo de poder ordenar en torno a este discurso las funciones que cumple y el modo como las realiza, estudiándolo procesualmente: se expresa en una práctica y toma significado dentro de una práctica en alguna medida previa y que no solamente es función del curriculum, sino de otros determinantes. Es contexto de la práctica al tiempo que contextualizado por ella” (Sacristán, op. cit., pág. 16).

El docente cambió en parte sus esquemas conceptuales y procedimentales para tratar con alumnos de esta edad: implementando las metodologías de enseñanza acorde al grado, uso de un vocabulario en función a las características contextuales y cognitivas del alumno, implementación de materiales, así como de recursos didácticos, adaptando su práctica a sus estilos de aprendizaje. Asimismo, se enfrentó a una experiencia nueva que lo llevó a reflexionar sobre la manera de evaluar el desempeño del alumno.

MP: “La verdad profe...es la primera vez que atiendo este grado...tengo desconocimiento sobre cómo trabajar...tengo que investigar la manera...tengo dudas...[estaba angustiado]...pero bueno....tengo que echarle ganas...no me queda de otro...tendré mucho trabajo” (PI, 14-09-10: 2).

Emocionalmente pasaba por un gran desconcierto, momentos de incertidumbre y angustia, por no saber cómo conducirse asertivamente. Se adentraba a otro tipo de cultura escolar, sumada, a la exigencia de los padres de familia por querer que sus hijos aprendieran a leer, escribir y resolvieran problemas de distinta índole; su situación se tornaba complicada y compleja. Como indica Bass:

“En este sentido las emociones que rodean la enseñanza y el liderazgo no son un asunto no meramente sentimental, sino que tienen un significado con gran carga política” (Bass, 1981: 150).

Esta incertidumbre y duda revirtió la situación, que aceptó como un reto profesional, y a pesar, de tanta perplejidad, desplegó una serie acciones que lo llevaran a tener conocimiento sobre la forma de trabajar en este grado. Tenía el compromiso y la obligación de entregar a un grupo competente y bien formado para el siguiente grado escolar.

Su sentido de profesionalidad y responsabilidad por ejercer adecuadamente su función docente en este grado, le permitió, hacer investigación sobre la forma de enseñar y evaluar la adquisición de los aprendizajes esperados, su experiencia profesional encerraba un cúmulo de saberes que tenía que aplicar continuamente en sus sesiones con sus educandos, su estado emocional, el control de sus dudas e inquietudes fueron canalizadas gradualmente hasta lograr la estabilidad emocional.

3.2. El libro de texto, los proyectos didácticos y el cuestionamiento como mediadores e instrumentos del trabajo pedagógico en la evaluación formativa.

El libro de texto se convirtió en la herramienta que mediaba el trabajo de los proyectos para el desarrollo de las competencias. Era el puente del conocimiento, entre el docente y el alumno. Para el trabajo pedagógico de los proyectos realizaba un análisis previo para potencia su trabajo en el aula; como rasgo característico daba seguimiento a los proyectos tal como venían directamente del libro de texto, sin realizar alguna modificación. Su clase estaba estructurada en tres momentos: el inicio, desarrollo y cierre de la actividad, como indica Gimeno:

“El libro es ya de por sí un mediador muy importante al proponer unos conocimientos u otros, unas actividades de lápiz y papel u otras para realizar fuera del centro, etc. El profesor se dedica en sus clases más a unos que otros, obliga a realizar unas actividades y no otras, en función de valoraciones y opciones personales que él toma: comodidad profesional, condiciones del aula, percepción de necesidades en los alumnos de reforzar más unas tareas y aprendizajes que otros, etc.” (Ibídem, pág. 209).

El libro fue utilizado por el docente como un instrumento de trabajo y evaluación que le ayudaba a organizar sus clases, a tomar decisiones pedagógicas para graduar el tipo de aprendizajes que necesitaban sus educandos, y eran evidencias de aprendizaje, que justificaban su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es importante remarcar que la aplicación de las actividades y *secuencias didácticas* se basaban primordialmente en el trabajo por proyectos. El docente desde su llegada al grupo de primer grado, comenzó a trabajar con los proyectos didácticos en la asignatura de Español y secuencias didácticas en las asignaturas de Matemáticas,

Exploración de la naturaleza y la Sociedad, Educación Cívica y Ética, que venían en su libro de texto, tal como lo marcaba la dosificación del Plan y Programas de estudio.

Dicho instrumento se estructuró dentro de la secuencias de actividades que planificaba cotidianamente, cuya función, se internaba en la valoración del aprendizaje construido, era una evidencia que justificaba el quehacer educativo. Al iniciar su trabajo con las actividades, observaba el desempeño de sus alumnos y las competencias iniciales con las que tenían ya internalizadas, con el propósito de desarrollar una secuencia de actividades contextualizadas, orientadas por una evaluación formativa.

El docente desde el inicio de su labor con este grupo monitoreaba el trabajo de sus alumnos, a través de la observación directa; realizó la evaluación diagnóstica, durante las dos primeras semanas de trabajo identificó las competencias que tenía cada uno de ellos, tanto de manera individual y grupal. Resultados que se convirtieron en información relevante para tomar decisiones en la construcción del aprendizaje. Gimeno comenta al respecto:

“El poder diagnóstico se puede utilizar en varios sentidos: a) conocimiento del estudiante para detectar el punto del que parte y establecer necesidades de aprendizajes previas. Es *la evaluación inicial* al comienzo de una unidad de enseñanza o de un curso; b) conocimiento de las condiciones personales, familiares o sociales del alumno, para obtener una perspectiva global de las personas en su propio contexto...” (Sacristán, op. cit., pág. 370).

Con respecto a ello, planteaba una variedad de actividades secuenciales relacionadas entre sí para conocer lo que sabían y sabían hacer, relacionada a su comportamiento y las actitudes tomadas durante las acciones realizadas. El examen escrito fue el instrumento más importante que utilizó al inicio del curso escolar para valorar las competencias iniciales de sus alumnos. Las copias que utilizó como material didáctico, apoyaron y aportaron información para valorar sus saberes.

Este análisis le permitía identificar el tipo de actividades que plantearía a los alumnos los siguientes días de clases, llevándolo a desarrollar ejercicios dentro y fuera del aula, considerando tres espacios escolares: el aula, el patio y la sala de usos múltiples que utilizaba con distintos propósitos para alcanzar los aprendizajes esperados en sus proyectos educativos, que tomaba directamente de los libros de texto.

Regularmente iniciaba con actividades introductorias relacionadas a las actividades que se enfrentarían en el proyecto para familiarizarlos y adentrarlos a la temática central y competencias a desarrollar, que funcionaban como actividades de exploración del saber. Iniciaba con el planteamiento de problemas contextuales. La evaluación diagnóstica cumplía con su sentido formativo. Como dice Pérez:

“Para tomar conciencia sobre el curso del proceso de aprendizaje, proporcionando información para detectar errores, incomprensiones, carencias, etc., y poder corregirlos y superarlos, evitando el fracaso antes de que se produzca. Éste es el sentido formativo de la evaluación, el poder servir para corregir y mejorar los procesos” (Ibidem, págs. 370-371).

Actividades que eran guiadas completamente por el docente, tomando el control de la conversación. Dentro de su estilo de enseñanza, acostumbraba a utilizar el *cuestionamiento* como base del proceso de enseñanza y aprendizaje. Comenzaba con el planteamiento de preguntas cerradas y abiertas, en las primeras, esperaba respuestas concretas relacionadas a lo que él solicitaba y en las segundas, permitían argumentar y tener una respuesta más libre, acorde a su experiencia vivida.

Cuando la pregunta no resultaba adecuada o rebasaba el nivel cognitivo del alumno, cambiaba o reformulaba el planteamiento para que la comprendieran y brindaran un respuesta satisfactoria acorde a lo que solicitaba el maestro. En el momento, en que el cuestionamiento resultaba complejo, iniciaba conjuntamente con los alumnos, el análisis de la misma. Actividad que realizaba continuamente para dar fluidez a la sesión.

M: “¿Quién me puede leer el otro problema que sigue?”
P: “Ana tenía 7 globos y su mamá le compró otros 8. ¿Cuántos globos tiene Ana?”
M: “Ana tenía 8 globos”.
F: “Dibuja ocho globos”.
M: “Ahí están los ocho globos, ah, no, son siete. Ayúdenme a contarlos...Esos son los globos que tenía Ana...Sarahí...Ahora la mamá cuántos les compró...”
N: “8...8...8...”
F: “Los dibuja...”
M: “Ayúdenme a contarlos”.
N: “1...2...3...4...5...6...7...8...”
M: „Son los que les dio su mamá...Ahora cuántos tiene en total“.
N: “1...2...3...4...5...6...Hasta 15...” (O8, 20-09-10: 8-9).

Las participaciones las centraba en tres momentos: participación directa, abierta y grupal. Durante el proceso de enseñanza, el docente decidía quienes eran los alumnos que participarían directamente al momento que los nombraba. Mecánica de la que hacía uso constantemente. Durante esta habituación de preguntas directas, algunos educandos respondían y otros no, dependiendo de si sabían la respuesta correcta.

M: “¿Cuántos años tienes René?”.

R: “6”.

M: “¿Cuántos kilos pesas Sarahí?”.

S: “No sé y se queda callada por un buen momento”.

M: “Mejor que día es tu cumpleaños”.

S: “No sé”.

M: “A..., qué día es tu cumpleaños”.

A: “No sé”.

F: “Fue preguntando las edades uno a uno en cada una de las mesas” (O6, 13-09-10: 8).

El docente era quien llevaba la conducción de las actividades, era el que determinaba quiénes participaban y en qué momento. Su intervención alimentaba la fluidez de la clase para que no se perdiera el sentido de la misma, invitaba a todos los niños a participar aunque se quedaran callados. El poder de la palabra y el tiempo lo manejaba asertivamente, era el experto en el arte de preguntar. A partir de ello, Delamont, indicaba al respecto:

“Las preguntas del profesor permitían establecer la interacción maestro-alumno, enfocando las respuestas a lo que solicitaba el docente, esta configuración y vida de la clase, hacía del alumno contestar lo que el docente quería escuchar. Enfocar es lo que hacen la mayoría de los profesores casi todo el tiempo. El rol del alumno es dar la respuesta correcta (definición alta) y lógicamente está determinada por el profesor (contenido cerrado). El profesor dirige la clase hacia una respuesta correcta, que está predeterminada” (Delamont, 1984: 148).

Durante este proceso de diálogo, identificaba las competencias de sus alumnos y estilos de aprendizaje, con el propósito de conocer los aprendizajes en los que avanzaban y tenían dificultades. La *evaluación implícita* se hacía presente en estos momentos de verificación de su aprendizaje. Como indica Frade:

“Centrada en observar la zona de desarrollo próximo del estudiante, en qué medida puede con las tareas propuestas, qué es lo que hace en realidad y cuál es su potencial para desarrollarlo mediante una intervención. Es implícita porque el docente la realiza en todo momento” (Frade, 2007: 298).

El observar la zona de desarrollo próximo de sus alumnos facilitaba su tarea para generar estrategias didácticas que ayudaran a la adquisición de aprendizajes significativos y duraderos. A partir de los cuestionamientos y con base a las respuestas que daban los educandos, reconocía las competencias con las que contaban y de los recursos académicos con que movilizaban sus saberes. El docente tenía el poder y control de la palabra, era el experto, adoptaba el status que le correspondía en el proceso de enseñanza. Al respecto Stubbs, indica:

“El docente tenía el control de las conversaciones en el aula, esto significaba, que la enseñanza en la escuela es una situación social en la que, al menos, uno de los participantes se ocupa activamente de controlar el sistema de comunicación. Este control incluye la enseñanza o, como mínimo, la mayor parte de la misma. Los profesores comprueban constantemente si sus alumnos y él estaban en la misma onda, si la mayor parte de los alumnos siguen lo que están haciendo, además de controlar activamente, comentar de modo crítico y corregir el lenguaje real que los alumnos emplean. Por tanto los profesores ejercen constantemente distintos tipos de control sobre el estado del habla en el aula en cada momento” (Stubbs, 1987: 60).

El cuerpo de la sesión estaba en función de las preguntas y respuestas, afirmaciones que muchas de las veces no eran acertadas, las cuales, lo llevaban a reflexionar sobre sus mismos planteamientos. En ocasiones, un mismo cuestionamiento era aplicado a varios niños hasta encontrar la respuesta correcta. Al escucharla, proseguía con la sesión, continuaba con el desarrollo de las actividades que había planificado en su secuencia didáctica.

Otra modalidad que aplicaba era plantear la pregunta abiertamente, dando opción a los alumnos para que respondieran a su entera libertad, al observar que siempre participaban los educandos más competentes, animaba a los infantiles que no lo hacían, a través de una participación directa. En este sentido, como externa Stubbs:

“La participación activa de los alumnos está en función de la cantidad y tipo de contribuciones que hace un alumno en clase están directamente relacionadas con el poder de sus recursos y de sus perspectivas sobre la conducta apropiada en clase” (Ibídem, pág. 134).

Los planteamientos que realizaba de manera grupal, era la tercera modalidad de participación, esta la utilizaba para que la mayoría de alumnos participara y aprendieran a través de la repetición o entrenamiento, en el aprender haciendo. En esta forma de

responder lo hacían al unísono, aunque en ocasiones no respondían todos. Buscaba la homogeneidad en la colaboración y participación de los educandos. Las participaciones eran un aspecto que integraba su proceso de evaluación con la que cuantificaba la calidad de sus respuestas y la frecuencia de las mismas.

Estas modalidades de participación eran un medio que contribuía a contestar las actividades del libro de texto, era un instrumento de evaluación sumativa que le permitía verificar el proceso de adquisición y comprensión de los temas vistos, identificando la movilización de sus saberes en situaciones prácticas de la vida. La utilizaba como una actividad de retroalimentación para evaluar el aprendizaje del educando, identificando el estado final e inicial de su conocimiento de manera individual, producto que era calificado y mostraba el nivel de aprendizaje adquirido por cada estudiante. Al respecto manifiesta Geertz (1988), citado por Gimeno:

“La propia dinámica a la que se ve sometido el sistema escolar por la presión de la sociedad y de la propia administración refuerza y reclama ese proceso de simplificación, pues pide tener clasificados a los sujetos en categorías simples y muy reducidas, propias de la evaluación llamada sumativa –expresión de estados terminales para que los colectivos de alumnos sean globalizados como grupo y poder así discriminar fácilmente entre los mismos, dar paso a las acreditaciones, los lleva a desarrollar este momento de evaluación” (Geertz, 1988: 383).

Los ejercicios calificados en sus diferentes soportes, era un indicador importante para rendir cuentas a los padres de familia sobre el nivel de desempeño de sus hijos, sobre todo, se convertían en evidencias que cumplían funciones específicas: los clasificaba en función al nivel de conocimiento que lograban, cuyo sistema de referencia, eran los aprendizajes esperados que alcanzaban, porque eran los indicadores del proceso de acreditación final del curso escolar.

La calificación era el producto del esfuerzo realizado por el alumno durante cada bimestre, traduciendo su desempeño en una escala numérica, número que sintetizaba el trabajo realizado, donde se suministraban sus conocimientos adquiridos, habilidades, actitudes, valores, concentradas en un concepto que apilaba todos estos aspectos, la movilización de sus saberes.

3.3. Las notas y las amenazas como estrategias de control de evaluación y medio para comunicar a los padres de familia el desempeño del alumno.

Las estrategias que utilizaba el docente cuando los alumnos no terminaban sus ejercicios, era el uso de notas que escribía en su libro, libretas o copias que utilizan como instrumentos para realizar actividades en el desarrollo de su clase. Éstas eran escritas cuando los alumnos no realizaban la actividad, estaban jugando o rebasaban el tiempo límite establecido.

MP: “Como no te apuras, te voy a escribir la nota...no terminó su trabajo por estar platicando con su compañero” (O12, 10-01-11: 7).

Las notas se construyeron con dos propósitos específicos: eran el medio para transmitir al alumno su falta de disposición y empeño al trabajo, reconociendo la movilización y proceso de aprendizaje y se convirtieron en un medio de enlace para comunicar y transmitir a los padres de familia el desempeño de su hijo ante las actividades de trabajo desarrolladas en el salón de clases. Aspecto que consideraba dentro de su proceso de evaluación.

En la dinámica de las participaciones trataba de que todos los alumnos estuvieran atentos a la actividad. Sin embargo, cuando no se lograba, interrogaba a los alumnos que estaban distraídos o realizaban otra acción ajena a la actividad escolar, con el propósito de interesarlos y de integrarlos al proceso de aprendizaje, lo que le implicaba, tomar decisiones para adentrarlos a la dinámica de trabajo y aprendizaje. Para mantenerlos interesados e integrados en el trabajo, usaba *estrategias de control*:

M: “Ya Miguel, ¿a dónde vas?, te voy a llevar a la Dirección”.

M: “Nos vamos a regresar si están distraídos. A contar todos”.

M: “Calladitos para que puedan atender la indicación, Hey...Hey...aplaude dos veces para callarlos, [chasquea dos veces con la mano derecha]” (O5, 10-09-10: 8).

Esto significaba que hacía uso de amenazas para controlar el comportamiento del alumno para reorientarlo en los trabajos que realizaban y de esta forma mantener el dominio, disciplina y disposición al trabajo. Dornbusch Y Scott:

“El evaluador no solo manifiesta sus criterios sobre lo que es “normal” “adecuado” y relevante en el aprendizaje de contenidos de su materia, imponiéndoles como valores generalmente no discutibles, sino que con la evaluación puede controlar la conducta del alumno,. La cantidad de contenido que cubre una prueba, qué tipo de aprendizaje y qué respuestas se valoran más positivamente...[....]...comunicar a los padres una calificación negativa, son entre otras muchas, prácticas conocidas que expresan cómo el profesor hace uso del poder a través de la evaluación. Por medio de ella, se ejerce, simplemente, la autoridad” (Dornbusch y Scott, 1975: 359).

El sentir la presencia y vigilancia del maestro, los obligaba a realizar, desarrollar y terminar su trabajo en el tiempo menos posible, esto les ayudaba, a guardar la disciplina y el orden dentro del aula. Por tal motivo, realizaba recorridos constantes de banca en banca para apoyarles de manera individual, en caso de que fuera necesario. Gimeno:

“La evaluación en general, la simple asignación de notas [...] la adjudicación de toda categoría que suponga la ubicación de una realización del alumno dentro de una escala implícita o explícita, es la expresión de un juicio por parte del profesor, que presupone la toma de decisiones, por elemental que sea, y que se apoya en distinto tipo de evidencias o indicios, tomados a través de algún procedimiento técnico cuando es una evaluación formal, o por observación informal” (Ibidem, pág. 377).

Estos indicios, que se convertían en estrategias de control, le ayudaban en la toma de decisiones inmediatas; los condicionaba para la realización y logro de la acción. Sobre todo, estas notas eran una típica conducta simplificada que escribía como una forma de justificar el comportamiento y desempeño de los alumnos. Cuando el tiempo rebasaba el límite esperado, tomaba las siguientes medidas: suspender la actividad o escribía anotaciones para justificar la poca disposición en concluir con la tarea.

M: “Les voy a poner una notita a los que no terminaron, pongan su libreta sobre su mesa [se dirigió al escritorio para que la llevaran los niños]”, su compañerito Miguel no ha hecho nada, por lo tanto me lo voy a llevar a la Dirección [le recogió sus cosas]” (O7, 14-09-10: 6).

En todo momento tranquilizaba, callaba, llamaba la atención, los centraba en lo que estaban haciendo. Buscando siempre la homogeneidad del grupo. Insistía mucho en el orden y la disciplina para el logro del propósito de la actividad. A través de los condicionamientos, llevaba a los alumnos hacia el logro del aprendizaje, a mantener el ritmo y fluidez de la clase. Como menciona Hargreaves:

“Dentro de la tarea del profesor en el rol de mantenedor de la disciplina consiste en la fijación y mantenimiento de la disciplina y orden en clase. Es una tarea relativa a

quién debe hacer, qué, cuándo y cómo. Es la creación de reglas de conducta y reglas de procedimiento” (Hargreaves, 1986: 137).

Este proceso de reglamentación de normas y hábitos fortalecía la realización de las actividades, era un docente que apoyaba a los alumnos, brindándoles respuestas parciales para que solucionaran los problemas.

M: “¡Apúrale Fátima, vas muy bien, piénsale bien cómo resolver la otra parte del problema, resta estas dos cantidades y ya tienes la solución!” (O12-10-01-11: 5).

A pesar de estar trabajando con el enfoque por competencias, su función se centraba en la transmisión del conocimiento, no respetaba el enfoque de enseñanza, que consistía en brindar tiempo para que los alumnos resolvieran los problemas a través de procedimientos informales. Pérez con relación a esto, indica:

“Su perspectiva de enseñanza se centra en que la función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituye nuestra cultura. Perspectiva que ha gobernado y sigue gobernando la mayoría de las prácticas que tienen lugar en nuestras escuelas. Constituye el enfoque denominado tradicional que se centra más en los contenidos disciplinares que en las habilidades o intereses de los alumnos” (Gómez, op. cit., pág. 79).

Su estilo de enseñanza estaba enfocado en la trasmisión del conocimiento, era quien gobernaba las clases pedagógicamente, centraba más su práctica en el aprendizaje de los contenidos disciplinares que en el desarrollo de las habilidades. En el trabajo con los proyectos y secuencias didácticas, se apoyaba frecuentemente en los cuestionamientos para poder desarrollarlos, tratando de cumplir con el enfoque por competencias.

En el trabajo con las lecciones que venían planteados en el libro de matemáticas los trabajaba tal cual como venían, sin hacer ninguna modificación, en su práctica, se auxiliaba con trabajos que proponía en la libreta y con las copias que entregaba para la retroalimentación de la temática. Cuando la complejidad del trabajo era mayor, optaba por trabajar directamente con el libro de texto desde el inicio de la sesión. Los llevaba conjuntamente en la actividad, explicando y analizando mutuamente los cuestionamientos para que ellos lo contestaran como era debido. Lo hacía grupal o individualmente, si era necesario.

En el cierre de la actividad trabajaba con ejercicios de retroalimentación en su libreta o con copias que el docente traía para tal propósito. Cuya finalidad, era reconocer los aprendizajes esperados adquiridos en un momento determinado, acompañado de notas constructivas que contribuían a mejorar su desempeño. Como menciona Askew y Lodge (2000) citado por Aare:

“La retroalimentación es todo diálogo para apoyar el aprendizaje en situaciones formales e informales” (Aare, 2003: 4).

En donde la retroalimentación lo hacía en forma oral y escrita, los comentarios por escrito estaban enfocados a su proceso de aprendizaje, brindando información sobre las dificultades que encontraba al momento de realizar las tareas escolares, así mismo, se entrelazaban con sus actitudes y comportamientos mostrados.

MP: “Esto que te escribo, quiero que lo lea tu mamá para que te ayude a sumar y restar con números de dos cifras, necesitas acomodar bien los números en unidades y decenas, pon atención, no te distraigas” (O7, 14-09-10: 7).

A pesar de ello, los estudiantes no tenían claro los aprendizajes esperados que lograría. Esta falta de conocimiento y comprensión sobre el propósito a lograr, limitaba su interés por construir aprendizajes esperados. Como menciona establece Clarke:

“Uno de los aspectos significativos de la retroalimentación efectiva en muchos estudios es la importancia de informar a los niños sobre los objetivos de aprendizaje de la tarea. La investigación sugiere que los estudiantes están más motivados y más orientados por la tarea si es conocen la intención de ésta, pero también son capaces de tomar mejores decisiones acerca de cómo avanzar respecto de la tarea” (Clarke, 2000: 38).

En su proceso de enseñanza, trataba de que todos sus alumnos tuvieran actividad por realizar, para que así evitara, una dinámica de distracción, o en su defecto, escribía notas para retroalimentar y modificar la conducta del alumno. Pérez, externaba lo siguiente:

“Pero al mismo tiempo combinaba esta enseñanza en el modelo mediacional centrado en el profesor, ya que, la enseñanza se concibe como un proceso complejo y vivo de relaciones y de intercambios dentro de un contexto natural y cambiante donde el profesor/a, con su capacidad de interpretar y comprender la realidad, es el único instrumento lo suficientemente flexible como para adaptarse a las diferencias y peculiaridades de cada momento y de cada situación [...] la base de la eficacia docente se encuentra en el pensamiento del profesor/a capaz de

interpretar cada situación singular y de elaborar, experimentar y evaluar estrategias de intervención” (Ibídem, pág. 88-89).

El docente interpretaba cada acto educativo y tomaba decisiones pedagógicas a favor del proceso educativo del educando, generando estrategias de intervención, que suministraba en el proceso de interacción y de intercambios de respuestas inmediatas de sus alumnos, que lo llevaban a realizar su práctica docente en función a la ecología social.

3.4. La resolución de problemas y el juego didáctico como estrategias de enseñanza en la asignatura de Matemáticas generadas a partir del proceso de la evaluación formativa.

Dentro de su estilo de enseñanza hacía uso de variadas estrategias didácticas para desarrollar las competencias pertinentes en cada uno de los proyectos educativos, entre las que se destacaban: el juego didáctico, la resolución de problemas, la lectura en voz alta, el copiado y el repaso.

Su actividad pedagógica partía de tres momentos esenciales: actividades introductorias, de desarrollo y cierre. Al inicio de cada secuencia didáctica planteaba problemas relacionados a su contexto para que comprendieran más fácilmente el planteamiento del mismo, éstas, ayudaban a que se familiarizaran con la temas a trabajar, generando conductas y aprendizajes. Actividades que formaban parte de una clase estructurada en relación a la metodología de trabajo del enfoque en la asignatura de matemáticas. Como señala Blumenfeld:

“Las forma de las tareas tienen efectos identificables sobre la conducta y el aprendizaje de profesores y alumnos, porque define su trabajo, regulando la selección de información y el procesamiento de la misma” (Blumenfeld, 1987: 136).

Los alumnos desarrollan las tareas escolares en función a una metodología de trabajo que el enfoque de la asignatura demandaba. Cuyo propósito era la movilización de sus saberes matemáticos en la resolución de problemas de distinta índole, tal como indica Doyle:

“La tarea al plantear una demanda particular al alumno, le reclama o facilita un tipo de proceso de aprendizaje determinado” (Doyle, 1983: 162).

Durante la dinámica de clase, por diferentes circunstancias tomaba decisiones sobre la marcha, ya sea, cambiando cuestionamientos o la actividad de manera repentina sin perder de vista el propósito del ejercicio. Situaciones que surgían espontáneamente por el comportamiento de los alumnos en determinados momentos de la sesión. Cultura de aprendizaje que desarrollaba cotidianamente ante cualquier dinámica de distracción, mal comportamiento o desinterés por la actividad.

M: "No veo que terminen su trabajo, y llevan mucho tiempo, veo que les tenemos que hablar fuerte como si fueran niños de sexto, "los que ya terminaron ayúdenle a sus compañeros" (O1, 06-09-10: 3).

M: "Conforme vayan terminando van saliendo al recreo" (O5, 10-09-10: 12).

El docente tomaba decisiones por los diferentes comportamientos que se presentaban cotidianamente en el aula, ubicarlos en lugares diferentes cuando platicaban, llevarlos a su lugar cuando se levantaban sin permiso, tranquilizarlos cuando existía conflicto entre pares, apoyarlos en la realización de las actividades, fomentar el apoyo tutorial entre compañeros, explicaba cuando era pertinente, entre otras. Decisiones que desarrollaba para la fluidez de la clase. Como menciona Shavelson (1973), citado por Clark, 1986:

"Todo acto de enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente, que el docente toma después de realizar el complejo procesamiento cognitivo de la información disponible. Este razonamiento lleva a la hipótesis de que la habilidad docente fundamental es la adopción de decisiones" (Shavelson, 1973: 18).

Estas decisiones estaban guiadas por los momentos que se vivían en determinadas situaciones que transcurrían durante la clase. El llamar la atención, corregir, cambiarlos de lugar, saber qué hacer, era lo que gobernada en parte su proceso de enseñanza y aprendizaje.

MP: "Pon atención Isabel...a ver vamos a cambiar a Denils'n porque no está trabajando y nada más está platicando" (O5, 10-09-10: 7).

Continuamente el docente tomaba decisiones por el comportamiento que tenían los alumnos durante las sesiones. Acciones que ejecutaba con la finalidad de encausarlos al trabajo pedagógico y alcanzar los aprendizajes esperados. Como indica Sutcliffe y Whitfield:

“Toda acción del docente se basa en una decisión interactiva que ha tomado. Definiendo así, la decisión interactiva como una <<elección consciente>> que hace éste durante la instrucción en el aula. Definen la decisión como un acto consciente que tienen lugar cuando hay por lo menos dos opciones disponibles: la de modificar la conducta y la de no modificarla” (Sutcliffe y Whitfield, 1979:18).

En la clase de matemáticas, al momento de compartir y verificar los resultados obtenidos, el docente, institucionalizó dos modalidades en la manera de cómo socializar los procedimientos y resultados: El primero, cuando la actividad rebasaba el tiempo establecido, les decía a los alumnos cómo se resolvían y las respuestas que eran. Los educandos anotaban las respuestas en su libro y posteriormente les calificaba. Para ello, los cuestionaba, para ver cómo se resolvieron y obtuvieron la respuesta.

MP: “A ver...voy a leer el problema..Luis fue a la tienda y compró \$95 pesos de mandado y \$45 pesos de golosinas. ¿Cuánto dinero pagó en total...Cómo lo resolvieron?” (O13, 04-03-11: 6).

La segunda modalidad, se presentaba cuando la mayoría de sus niños terminaban sus problemas, socializaban los procedimientos de manera grupal, para que se dieran cuenta de cómo se resolvían y cuáles eran las respuestas correctas. Posteriormente, preguntaba a los alumnos menos participativos para que explicaran los procedimientos que sus compañeros compartieron y verificaran su nivel de comprensión para que utilizaran estas operaciones en situaciones futuras.

Frecuentemente, en la socialización de procedimientos y resultados, preguntaba exclusivamente, a los alumnos más competentes sobre la manera de cómo resolvieron el problema. Los demás observaban y escuchaban, pero la confrontación era muy rápida; acción, que el docente no meditaba, ya que, por el simple hecho de compartir de manera efímera los resultados y procedimientos, pensaba que los infantes comprendían, entendían y aprendían. Situación que no era como él, consideraba.

Finalmente, en el cierre de las actividades planteaba ejercicios relacionados a lo trabajado en los proyectos, proponiendo problemas en la libreta o en copias para retroalimentar y evaluar el tema desarrollado en clase, contextualizando las situaciones-problemas. Como ejercicios de reforzamiento y verificación en la asimilación y construcción del aprendizaje. Apoyada en la evaluación sistemática y formativa fortalecía sus actividades que proponía cotidianamente.

En correspondencia con la metodología de trabajo que consistía en dar tiempo necesario para que los alumnos resolvieran los problemas, no se los brindaba por diferentes circunstancias: existían problemas de comprensión lectora, ocupaban el tiempo para platicar o jugar entre compañeros o simplemente por el hecho de no hacer absolutamente nada, estas situaciones, reorientaban el proceso, llevándolo a comunicar los procedimientos y resultados.

3.5. El escritorio y la banca del alumno: Espacios simbólicos para calificar las producciones realizadas.

El escritorio y la banca del alumno fueron los dos espacios privilegiados para revisar y calificar las producciones realizadas, desde esos lugares, habituaba a verificar los procesos y aprendizajes adquiridos en momentos determinados, a través de indicaciones como:

MP: "Si ya acabaron, vengan a calificar, fórmense para revisarles, cálmense ahorita les califico" (O14, 05-05-11: 8).

Los alumnos al terminar los trabajos escolares producidos en el aula, se dirigían directamente al escritorio del docente, para ello, formaban una fila que construían conforme terminaban su tarea escolar, esperando el turno correspondiente. En este caso, las filas se constituyeron en un medio ideal para organizar, guardar orden, respetar turno, valorar los aprendizajes, revisar y calificar los trabajos.

Espacio simbólico que se constituyó en el lugar idóneo que el alumno incorporó en su habitus educativo y el docente en su acción pedagógica. Que se constituyó en un universo simbólico con significado para los educandos. Como indica Berger y Luckmann:

"El universo simbólico se concibe como una matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo" (Berger y Luckmann, 2001: 125).

Lugares que se constituyeron en un espacio con significado real, el escritorio y la banca fueron zonas de privilegio para que los alumnos dieran cuenta de su aprovechamiento escolar. El docente usaba un sistema de referencia, es decir, un conjunto de criterios

válidos para valorar el aprendizaje de sus alumnos, en primera instancia realizaba preguntas (como estrategia evaluativa) relacionadas al contenido del tema visto en clase para verificar los aprendizajes construidos, cuando sus producciones cumplieran con todos los criterios les asignaba una calificación y cuando no era así, los regresaba a su lugar a corregirlo.

Cuando ya rebasaban el tiempo límite, comenzaba a escribir notas en su libreta o libro, como las siguientes: terminar en casa, no trabajó en clase. Elemento que se constituyó en un medio para justificar la falta de trabajo por parte del alumno. Evaluaba desde lo que el alumno sabía hasta la manera de cómo llevaba su trabajo, considerando los siguientes aspectos de contenido y forma.

MP: “En mi caso califico la limpieza, el uso adecuado del espacio, correcta escritura de las palabras, contenido, movilización de sus saberes, entre los más significativos” (E, 05-12-10: 4).

A partir de esta revisión minuciosa, se percataba de lo que el alumno realmente había aprehendido y la manera de cómo movilizaba sus saberes en situaciones prácticas de la vida. En este sentido, como indica Gimeno y Pérez:

“La evaluación acota y selecciona la realidad valorada; se tenga o no conciencia de esa decisión, se expliciten o no los criterios de la reducción realizada” (Gimeno y Pérez, 1993: 348)

Estas formas de realizar las prácticas evaluativas, que van desde revisar el trabajo, la manera de hacerlo, qué calificar, los instrumentos de evaluación a utilizar, los espacios de evaluación, el tomar decisiones constantemente sobre el tipo de cuestionamientos a plantear, los criterios de evaluación, el ejercer estrategias de control como las amenazas y las notas, son elementos constitutivos de una práctica evaluativa singular, que han sido construidas a través del tiempo, en función a su experiencia profesional, a las cuales, ha brindado un sentido y significado. Como menciona Gimeno:

“La evaluación es una práctica muy extendida en el sistema escolar en todo nivel de enseñanza y en cualquiera de sus modalidades o especialidades. Conceptuarla como “práctica” quiere decir que estamos ante una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada. La práctica de evaluación se explica por la forma en que se llevan a cabo las funciones que desempeña la institución escolar y por eso viene condicionada su realización por numerosos

aspectos y elementos personales, sociales e institucionales, al mismo tiempo, ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización” (Sacristán, op. cit., 337).

Las prácticas evaluativas son actividades singulares que tienen un sentido y significado, cada docente las conceptualiza, comprende, interpreta y aplica a su estilo. Prácticas que estaban condicionadas por las mismas exigencias institucionales que ejercían su influencia sobre la manera de ejecutarlas, con el fin de obtener mejores resultados. Sujetas a las demandas sociales, llevándolos a construir y ejecutar una evaluación cuantitativa.

3.6. Las prácticas evaluativas del docente desde el discurso a la práctica real en el marco del enfoque por competencias.

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje el docente desarrollaba prácticas evaluativas a las que estaba habituado y que ejecutaba cotidianamente en beneficio de sus alumnos, construidas desde su propia concepción. En donde Porlàn y Rivero la definen como:

“Conjunto de creencias, criterios, argumentaciones y rutinas de acción, explícitas e implícitas”. Concepciones que van configurando el conocimiento escolar y su facilitación, sean ideas de nivel más psicológico, didáctico, metodológico, etc; y estas concepciones se manifiestan, en distintos casos explícita o explícitamente” (Porlàn y Rivero, 1998).

Concepciones que el docente construye con el paso del tiempo al ejecutar enfoques, teorías, procedimientos, formas de enseñanza, que aprende al aplicar diferentes Planes y Programas de estudio, y que configura en su práctica pedagógica. El conocimiento que adquirió sobre evaluación por competencias cuando fue asesor en la Jefatura de Sector, le permitió adquirir el conocimiento teórico, aunque, en el proceso de transición de hacer uso de estas herramientas pedagógicas, las fue adaptando a su manera y utilidad. Dando sentido, a lo que realizaba al momento evaluar.

3.6.1. La evaluación del aprendizaje es el parámetro que nos da pauta para hacer adecuaciones en nuestra práctica.

El docente partía de una concepción implícita que engloba al alumno, al proceso y a la reflexión misma de su propia práctica, determinando que cada actividad que desarrollaba, era motivo de evaluación y reconocía a la observación como elemento esencial en el proceso de evaluación. Tal como indica:

MP: “La evaluación viene siendo un proceso donde se van identificando los niveles de logro y también como una oportunidad para mejorar la práctica, y la he manejado así: tiene que ser continua y no hay momentos de evaluación. Y no necesariamente tienen que ser escrita, la observación también es un elemento para hacer la evaluación” (E, 01 -12-10: 3).

A partir de esta concepción el docente veía en la evaluación una actividad crítica de aprendizaje, con la que adquiere conocimiento para mejorar su accionar y contribuir al aprendizaje de sus alumnos. Como indica Álvarez:

“En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como una actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento (ALVAREZ MÉNDEZ, 1993^a). El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento” (Álvarez, 2005: 12).

El acto de conocer y recoger información sobre los acontecimientos suscitados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, le ayudaba a documentar su accionar docente, esta información le permitía analizar su práctica docente con el propósito de mejorar su accionar educativo.

Dentro de su discurso educativo, el docente indicaba que cada actividad era motivo de evaluación y *que no existen momentos de evaluación*. Este principio era aplicado con el cambio de actividades que hacía cuando presentaba alguna dificultad en la comprensión o en el desarrollo de la misma. El cambio lo hacía respetando la lógica del contenido.

M: “Vamos a cambiar la dinámica...Ustedes van a decir quién se llevó al perro o qué le pasó...Bueno ahora nos vamos al salón de uso múltiples para escenificar la canción de los perritos” (O7, 14-09-10: 5).

Realizaba cambios en el proceso de aprendizaje para dar fluidez a las clases, decisiones que tomaba espontáneamente para dinamizar la clase, sin perder el propósito de la actividad que estaba alcanzando en ese momento. Como menciona Shavelson:

“Todo acto de enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente, que el docente toma después de realizar el complejo procesamiento cognitivo de la información disponible. Este razonamiento lleva a la hipótesis de que la habilidad docente fundamental es la adopción de decisiones” (Shavelson, 1973: 18).

Los cambios y toma de decisiones formaban parte del proceso de evaluación sistemática enfocada a una práctica reflexiva y crítica. A partir del conocimiento sobre el enfoque por competencias, indicaba que la evaluación bajo este enfoque, no se evalúan solamente los conocimientos, si no que también tenían que considerar las habilidades y actitudes, se tienen que conjuntar. Al respecto menciona:

MP: “Para darte un ejemplo práctico. Un niño que hace una investigación profunda, un tema amplio, el niño tiene el conocimiento, pero si ves al niño tirando basura en el recreo, quiere decir que no ha desarrollado la competencia, se tienen que ver todos esos factores. Se tienen que ver, porque si se van a desarrollar estos sujetos, debe ser de manera integral, obviamente, que son sujetos de la evaluación, eso es en teoría, en la práctica la realidad es otra” (E, 01-12-10: 5).

Concepto que coincide con el que se maneja en el enfoque por competencias, la cual indica que se pasa de un concepto de evaluación del aprendizaje logrado a uno de evaluación por desempeño, como indica, Frade:

“La evaluación por desempeño es un proceso cognitivo-conductual que incluye de manera secuencial y simultánea, al sensación, percepción, atención, memoria, pensamiento y actuación con miras a conseguir un objetivo. Es un propósito que se realiza en acciones concretas que tienen resultados, e involucra la adquisición de conocimientos, habilidades de pensamiento, destrezas y actitudes que se traducen en actividades como resultados o productos específicos [.....]” (Frade, 2007: 297).

El conocimiento teórico que tenía sobre la evaluación por competencias era importante, aunque, en la práctica distaba del conocimiento a la aplicación de los conceptos. Desarrollaba una práctica lo más cercano a los lineamientos de la reforma educativa del enfoque por competencias. Era consiente de la dimensión real del enfoque, tenía claro, que cuando un niño en una actividad no lograba consolidar los aprendizajes esperados, era necesario hacer análisis de su práctica.

MP: “También es importante evaluar las actitudes, como en el caso de Bladimir, Paul, Luis Ángel son niños que muestran actitudes que no son buenas_(platican, son inquietos), pero son niños que están atentos y cuando uno les pregunta algo lo contestan y no me puedo basar en un solo instrumento” (E, 05-12-10: 7).

Esta información que recogía a través de la observación, validaba a la evaluación como un proceso complejo y subjetivo, debido a que el sistema de referencia para evaluar a los alumnos es variado. Las actitudes fueron un aspecto que valoraba a través del interés, la disposición y respeto; los aprendizajes esperados eran los referentes inmediatos para establecer un grado de comparación entre lo que se establecía como metas y el logro obtenido. Casanova, María Antonia, manifiesta al respecto:

“La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporando al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente” (María Antonia, op. cit., pág. 70).

A partir de esta concepción, la evaluación implicaba tener conocimiento sobre los aspectos a evaluar y la manera de cómo hacerlo, reforma educativa, que consideraba el saber, el saber hacer y el saber ser, concepción que obligaba a elaborar algún instrumento de evaluación, que verificara los rasgos alcanzados en el proceso de aprendizaje. Con respecto a ello, una de sus debilidades era que se le dificultaba elaborar herramientas de evaluación.

MP: “La verdad, se me dificulta realizar instrumentos de evaluación, no sé hacerlas” (PI, 22-09-10: 1).

Esta limitante afectaba directamente la implementación de nuevos instrumentos a su práctica evaluativa para recoger, registrar y analizar información valiosa para emitir juicios de valor con mayor objetividad sobre la movilización de sus saberes, aunque manifestaba que para ello, hacía uso de la memoria para llevar un registro personalizado.

3.6.2. Evalúo bajo los lineamientos normativos: Los acuerdos de evaluación.

En relación a esta forma de evaluar, consideraba tanto los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera integral. Desde su práctica conceptualizaba a la evaluación como un proceso complejo y amplio, porque la gama de aprendizajes e instrumentos eran diversificados.

Su forma de evaluar generaba conflicto con los padres de familia, porque en la entrega de calificaciones, los resultados que reportaba eran bajos, lo que ocasionaba disgusto entre los tutores, porque ellos, estaban acostumbrados a ver registradas en la boleta, diez de calificación, en la mayoría de las asignaturas. Situación que era reconocida y defendida con argumentos pedagógicos, aprovechamiento escolar que estaba en función al desempeño de cada alumno:

MP: “Que los papas no saben que solamente se evalúan sus conocimientos sino también actitudes y valores. Se puede ser erudito en una materia, puedes conocer todo y resolver un examen, puedes saber todas las leyes de los derechos humanos pero puede discriminar a las personas” (E, 01-12-10: 6).

A partir de esta creencia y concepción, el docente tenía claro lo que pretendía el enfoque por competencias en el Plan y Programas, pero en la práctica se encontraba con obstáculos que limitaban realizar una evaluación acorde a este enfoque. Una de ellas, fue que la calificación de mayor importancia legitimada por los padres de familia en la institución, era la que obtenían en el examen bimestral, y los tutores al no tener clara las formas de evaluación, se transitó en un proceso de conflicto. Problemática que se fue resolviendo gradualmente al incorporar a sus esquemas evaluativos nuevos aspectos a evaluar.

El docente para calificar se tenía que sujetar a los lineamientos que marcaban los acuerdos 200 y 499 de evaluación, utilizando los siguientes instrumentos y técnicas: un examen escrito, de la observación, de las actividades introductorias, de desarrollo y cierre que realizaba en el salón y el cuestionamiento.

MP: “Si se ve a la calificación de una manera más profunda no es congruente con la realidad del niño, y hablando de la realidad en todos los factores” (C, 10-08-11: 3).

En este sentido, la calificación se convertía en un problema pedagógico, porque su construcción era compleja, ya que, tenía que delimitar sus criterios de evaluación. Como menciona Gimeno:

“Las calificaciones a los alumnos expresan los aprendizajes más valorados por los profesores y por el sistema escolar: el “rendimiento ideal” (Gimeno, 1998: 376).

Las calificaciones expresaban las reducciones de aprendizajes adquiridos en un periodo de tiempo determinado, número que sintetizaba y valoraba el proceso seguido por los alumnos en todo momento, realizando un acto de comparación del rendimiento ideal con los logros obtenidos. Tal como lo indica Perrenoud:

“El éxito o fracaso escolar no son realidades o apreciaciones objetivas de competencias del estudiante, sino el resultado de cómo se entiende y cómo se aprecia el proceso y los resultados de aprendizaje. En este sentido puede decirse que los buenos o los malos resultados de evaluación son categorías elaboradas dentro de la institución educativa” (Perrenoud, 1990: 346).

Los aspectos cognitivos considerados para evaluar y construir una calificación sumativa eran los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se plasmaban en los aprendizajes esperados de cada asignatura, éstos se convirtieron en un referente importante para la construcción cuantitativa de la calificación, que marcaba las pautas para valorar los aprendizajes.

MP: “Considero distintos aspectos como: tareas, participación, actitudes y examen, que son mis referentes para evaluar” (C, 18-01-10: 3).

Los aspectos que consideraba para evaluar aportaban información relevante que utilizaba para construir una calificación numérica, basada en la cuantificación parcial y final. Como externa Gimeno:

“Calificación que al final cumple una de su función muy destacable. Servir de procedimiento para sancionar el progreso de los alumnos por el curriculum secuencializado a lo largo de la escolaridad, sancionando la promoción de estos. Aunque la educación obligatoria no sea selectiva, la evaluación realizada dentro de ella gradúa a los alumnos, los jerarquiza, porque así ordena su progresión” (Ibíd., pág., 374).

Calificación que cumplía con una función importante, la de graduar o jerarquizar la progresión de los alumnos, número que servía para rendir cuentas sobre el proceso educativo del alumno. Dentro de esta forma peculiar de evaluar, llevaba una libreta

donde realizaba un registro sobre las incidencias pedagógicas de su desempeño en forma general donde consideraba los indicadores más relevantes para su calificación bimestral, aspecto que formaba parte de la evaluación implícita:

MP: “Tengo mi libreta -diario- y cuando veo que un niño no entrega tres trabajos consecutivos veo que implemento con este niño” (E, 01-12-10: 8).

El docente acostumbraba a llevar una libreta donde registraba acontecimientos relevantes de los alumnos, como: cambios de actitudes, comportamientos, actividades que desarrollaron adecuadamente, actividades que se les dificultaba, logros, debilidades y éxitos. Información que le ayudaba a tomar decisiones a favor de sus alumnos. Entre las decisiones determinadas en consensos con la Directora fue trabajar con los alumnos más atrasados en los horarios de Computación, Inglés y Educación Física, tal como menciona:

“Aquí lo que yo quiero es más tiempo porque no me alcanza. Yo quisiera quedarme más tiempo pero en ocasiones los que no tienen tiempo son los niños. Es como ahorita entramos a las ocho y media y salimos a la una por sugerencia de los papás” (E, 01-12-10: 7).

Consideraba al tiempo como un elemento muy trascendental para adquisición del aprendizaje, tomaba decisiones continuamente para mejorar su proceso académico. Desde esta óptica, Harlen, define a la evaluación como:

“El proceso de obtener información sobre aspectos relevantes de la experiencia y de las cualidades de los alumnos para adoptar decisiones abre el ambiente de aprendizaje que estimule el progreso de los alumnos e incrementa la eficacia del profesor” (Harlen, 1978: 1).

En el trabajo áulico el docente sistematizó rutinas de trabajo, durante la resolución del ejercicio, se acercaba continuamente con ellos en sus lugares, para la realización de sus actividades, confrontaba sus procedimientos, los alentaba, motivaba, presionaba, cambiaba de lugar, escribía notas y cambiaba de actividades cuando lo determinaba necesario.

3.7. Los aspectos para una evaluación más integral y profunda: El examen, las tareas, las participaciones y las actitudes.

Para desarrollar una evaluación más acorde a lo que solicitaba el enfoque por competencias tomaba en consideración cuatro aspectos para la valoración de su desempeño en el logro de las competencias a desarrollar durante las actividades propuestas: el examen, las tareas, las participaciones y las actitudes.

3.7.1. Aplicación del examen escrito...Algo a lo que no nos podemos desacostumbrar al momento de evaluar.

El docente para valorar el desempeño del alumno, les aplicaba un examen escrito al final de cada bimestre, instrumentos de evaluación que compraban en la Supervisión Escolar, diseño que estaba acorde al enfoque por competencias. Instrumento que formaba parte de la evaluación final.

El examen se convertía en un elemento tradicional en la evaluación del desempeño para verificar el nivel de logro alcanzado a nivel escrito. Durante la aplicación de la prueba escrita el docente era el guía y conductor del mismo. Leía las preguntas, tratándoles de explicar lo que tenían que hacer para que los alumnos al comprender las instrucciones contestaran el reactivo.

MP: "El examen forma parte de la evaluación, nos ayuda a valorar el aprendizaje del alumno, aunque nada más en los concepto, pero no es determinante". Instrumento que limita la construcción de un ciudadano integral" (PI, 14-09-10: 2).

La prueba escrita busca la normalización de puntuaciones, resultados que fueran comparables entre los distintos sujetos y la idea de objetividad incorporada en estas prácticas en educación, han tenido consecuencias importantes en el empobrecimiento del aprendizaje. Como menciona Elliot:

"En los exámenes, situaciones en las que se precisan indicadores normalizados de aprendizaje, existen fuertes presiones para trabajar en plan reduccionista, razón por la cual se acepta la capacidad para recordar definiciones formales como indicador de que el examinando comprende su significado. Al reducir la comprensión de los conceptos de los términos, y ésta a la de recuerdo de las definiciones formales, los examinadores pueden 'superarlas' dificultades que plantea, la puntuación de los resultados normalizados del aprendizaje" (Elliot, 1990: 219).

El examen como herramienta conceptual, valoraba, el desempeño sobre los conceptos, planteamientos que estaban en función a los aprendizajes esperados y a diferentes tipos de preguntas. Cuyas respuestas esperaban ser respondidas correctamente pero el nivel de conocimiento era un factor determinante que influía en los resultados obtenidos.

Durante la aplicación del test, el docente los apoyaba. Cuando alguno de los niños no entendía, se levantaba y se dirigía con el maestro para que le explicara nuevamente en qué consistía el reactivo. Después de que eran atendidas sus demandas educativas, regresaba a su lugar a continuar con la resolución de su prueba escrita. Con ello, identificaba el logro obtenido en los niveles de desempeño aplicados. Durante su resolución, existían educandos que por sí solos ya lo contestaban pero en cuanto tenían alguna duda iban con el maestro.

Un acto continuo era que leía las preguntas para que los alumnos comprendieran lo que tenían que responder, acción que realizaba sistemáticamente. Dentro de esta experiencia de aplicación de examen hacía recorridos por los pasillos que se formaban entre cada fila para observar sus respuestas, apoyaba a los que tenían mayor dificultad para responder correctamente cada reactivo. Los alentaba, animaba y les hacía ver sus errores. Para pasar de un reactivo a otro procuraba que la mayoría o en su totalidad terminaran para pasar al siguiente.

El apoyo era constante, cuando leía las respuestas, enfatizaba la correcta para que los niños trataran de identificarla rápidamente. Al final de la aplicación se daba tiempo para calificarlos conforme a la escala que venía propuesta en la hoja de respuesta y dependiendo de sus aciertos era la calificación que obtenían por cada asignatura. Calificación que era sumada con los demás aspectos que consideraba en su proceso de evaluación.

3.7.2. Llevo el registro y control de las tareas.

El docente llevaba un registro de tareas que le permitía el control de los trabajos que dejaba en casa, denominado lista de cotejo. Este registro le permitía contabilizar las tareas educativas entregadas. En este caso, dependiendo del número de tareas registradas en comparación con el número total de las mismas durante el bimestre, les asignaba una calificación, a partir de la cuantificación, que integraba en la evaluación bimestral.

Las tareas, las solicitaba al inicio de cada clase, los mandaba a llamar por número de lista y cuando no existía respuesta con esta forma de solicitarla, pedía que vinieran los alumnos que realmente la habían traído; para registrarlos, tenía que formarlos para que respetaran el turno que les correspondía. Simplemente asignaba un revisado y registraba, sin darse tiempo a cuestionar su trabajo.

Los ejercicios extra clase tenían diferentes propósitos que contribuían en el proceso de enseñanza y aprendizaje: para saber qué tanto el alumno había alcanzado la competencia, para retroalimentar lo aprendido en un momento dado y para identificar limitantes de los educandos:

MP: “Con respecto a las participaciones y actitudes no llevo un registro pero me doy cuenta a diario de cómo y con qué frecuencia lo hacen y a través de la observación me doy cuenta de su comportamiento” (C, 18, 01,10: 4).

Otros aspectos que consideraba en la evaluación eran las participaciones y actitudes, para su contabilización, no llevaba un registro especial, se daba cuenta a través de la observación directa de su desempeño. Aspectos que valoraba en relación a los criterios que determinaba, los cuales consideraba en la evaluación bimestral. En donde la observación se orienta a como lo define Santiago (2004):

“Permite el estudio del comportamiento espontáneos de los sujetos mientras se desenvuelven en sus contextos naturales y ámbitos...[...]...se basa en la percepción y en el análisis de la realidad y de las conductas que manifiestan los sujetos sometidos a estudios. Estas conductas recogidas mediante instrumentos de observación, generalmente elaboradas especialmente para la ocasión o circunstancia” (Santiago, 2004: 152).

Para el registro de las participaciones utilizaba varios criterios para su valoración: la frecuencia con que participaba y la calidad de sus respuestas. Hacía participar a los alumnos que no lo hacían, los animaba y alentaba, su interés en un primer momento era que participaran sin temor alguno aunque su respuesta no fuera correcta, pero ganaba en autoestima, paralelamente, consideraba las participaciones de los alumnos que tenían mayores recursos para que sus compañeros escucharan y aprendieran.

Con respecto a las actitudes, observaba su conducta, evaluaba los valores que practicaban como: su responsabilidad, puntualidad, honestidad, respeto, perseverancia, tolerancia, equidad, entre otros. En contraposición a ello, la puntualidad no la tomaba en cuenta, por argumentar lo siguiente:

MP: “La asistencia, yo no la tomo en cuenta mucho porque hay niños que no vienen uno o tres días pero se ponen a estudiar solitos. De repente de los que vienen a diario, no ponen el desempeño necesario, y yo tomo todo estos aspectos para asignar una calificación. Regularmente los niños que cumplen con sus tareas, participan, no tienen problemas, regularmente están bien” (E, 01-12-10: 5).

La asistencia era un aspecto implícito inmerso dentro del proceso de evaluación, determinando que no era una condición necesaria que afectara directamente la evaluación bimestral. Consideraba que la regularidad no era determinante, en el sentido, de que el alumno que tuviera mayor asistencia en las clases significara que tuviera más aprendizajes en comparación con los que tenían una asistencia menor, sino que la diferencia se marcaba, en su capital cultural.

Información que utilizaba para determinar los aspectos más relevantes a valorar, partiendo de un proceso de comparación entre los aprendizajes esperados que se tenían que alcanzar y los logros obtenidos. Datos que aportaban la emisión de un juicio y asignación de una calificación en relación a los resultados alcanzados. Noizet y Caverni, coinciden con esta conceptualización:

“La evaluación es un proceso de comparación entre las producciones a evaluar – y por extensión, de cualquier conducta a valorar – con un modelo de referencia inscrito en el marco de las estructuras cognitivas del evaluador” (Noizet y Caverni, 1978: 68).

El docente tiene un modelo de referencia inscrito en el marco de sus estructuras cognitivas que le ayudaba a valorar los alcances y limitantes de los alumnos. El saber

determinar los aspectos y saber cómo manejarlos al momento de evaluar, le permitían establecer criterios que le ayudaban a construir una calificación numérica apegada al desempeño de los alumnos. Como indica Gimeno:

“Cualquier acto de evaluación implícitamente supone realizar todas esas operaciones, aunque sea de una forma bastante simplificada, rudimentaria, automatizada, sin exceso de detenimiento. Provocando una reducción importante de toda la información que pueda tener sobre el alumno o sobre una tarea” (Ibídem, pág. 385).

El modelo de referencia es el tamizador esencial en el acto de evaluar, al convertirse en criterio para analizar la producción o trabajo del alumno. Modelo, que además de ser afectado por los productos esperados, queda mediatizado también por la escala de medida que se utilice.

El docente llevaba un registro sobre lo que el alumno realizaba cotidianamente, capturaba informaciones sobre su desempeño, actuar, comportamiento, la manera de cómo afrontaban los problemas y manejaba las situaciones, su participación, la forma en la que se relacionaba con los alumnos, entre otros, información que seleccionaba y categorizaba para valorar y emitir un juicio de valor sobre su desempeño en general. Todo con la finalidad de tomar decisiones pedagógicas para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este proceso era subjetivo, ya que, dependía de la concepción, creencias y usos que el docente realizaba sobre la evaluación. Subjetividad que al final tenía que traducirlo en un número, que representaba el valor del aprendizaje, de manera objetiva. Que era valorado a partir de un proceso de recolección de información, registro, análisis, reflexión de datos, resultados, toma de decisiones e intervención pedagógica.

Englobando los aspectos de manera integral, los cuales, obtenía a través de técnicas e instrumentos de evaluación, tomando como referente principal, la memoria del evaluador. Teniendo como fundamento sus concepciones, creencias, enfoques y teorías, de las cuales hacía uso para valorar el desempeño del educando en las diferentes actividades que realizaba. Conocimientos que estaban operando en su esquema mediador.

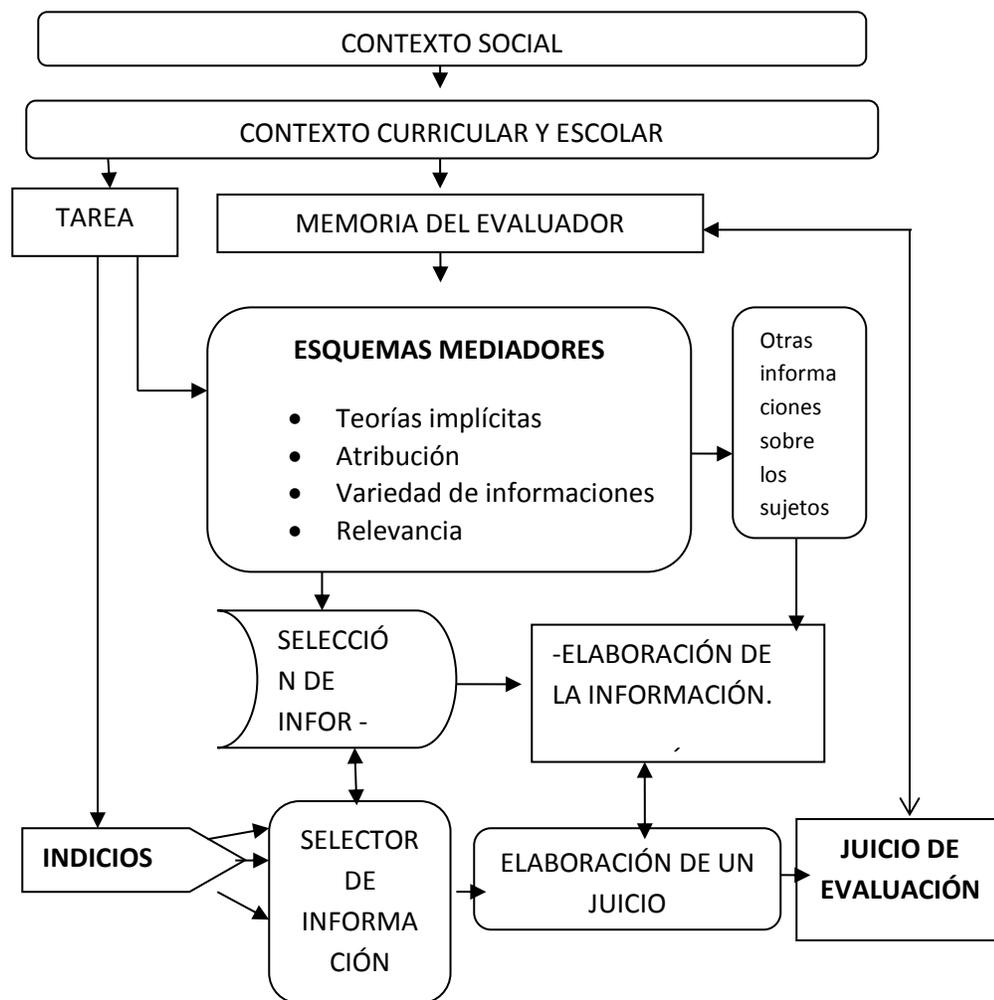


Fig. 12: Proceso de información y toma de decisiones en la evaluación. Pág. 386.

*El esquema mediador*¹⁶ en este sentido jugó un papel muy importante al momento de evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque a partir de la concepción que practica el docente permite valorar en un sentido amplio los alcances y limitantes a las que se enfrentan los docentes en un momento determinado, procedimientos que sedimenta y retroalimenta con los planes y programas de estudio a los que se enfrentan a través del tiempo. Que en muchas ocasiones la resistencia al cambio lo limita a nuevas formas de evaluar el proceso educativo.

¹⁶ El esquema mediador tiene fuertes proyecciones de la personalidad de los profesores, y se traduce en las relaciones que establece con sus alumnos; es un producto de una biografía personal, de una información, de una capacidad de apertura o sensibilidad hacia el medio ambiente. El modelo o referencia mediador que sustenta o sirve de tamizador en el proceso de recogida de informaciones, elaboración de juicios y forma de decisiones está, desde luego constituido antes del acto de evaluación, si bien puede sufrir alteraciones al mismo tiempo que se desarrolla la tarea de evaluar. (Ibid., pág 382).

Aquí la *memoria* se convirtió en un proceso cognitivo muy importante porque a través de la observación directa, el docente identifica la manera de cómo el educando se conducía, actuaba, respondía, reaccionaba, comunicaba sus ideas, concretizaba el sentido y significado de lo que considera importante evaluar en su desempeño, que valoraba a partir de criterios que el niño ha logrado alcanzar con la ponderación de mejorar. Como menciona Gimeno:

“La memoria provee al evaluador de informaciones sobre el sujeto (o los sujetos) al que pertenece el producto a evaluar. Esas informaciones son previas al acto mismo de la evaluación. En esa memoria se engloban datos sobre las condiciones en que se realizó la tarea o producción a evaluar, informaciones pertenecientes el sujeto evaluado. Dicha memoria no actúa a su vez asépticamente, sino que en ella, según los casos, se activan determinadas informaciones filtradas por un selector de la propia memoria. El selector condiciona aquello que se espera como posible en un sujeto (producto esperado) dentro de los productos posibles, siendo este proceso una de las operaciones cognitivas básicas del acto de evaluación” (Ibidem., pág. 380).

Por ello, es importante resaltar, que el docente en su singular manera de evaluar, consideraba los aspectos más pertinentes para asignar una calificación. En donde, él, valoraba y procesaba la información más relevante para integrarla a la evaluación final parcial. Un aspecto a resaltar es que no tomaba en cuenta la puntualidad como un aspecto más de la evaluación, argumentando su razón.

Para obtener la calificación final, tomaba en cuenta los cuatro aspectos, en donde a cada uno le asigna un valor de 10 y de acuerdo a su desempeño, el puntaje se conserva o iba disminuyendo y de ahí construía su calificación, sumando y dividiendo entre cuatro. Para mostrar la manera de calificar, expuso lo siguiente:

MP: “Mira, para empezar analizo el examen comparación con el número total de preguntas les asignó una calificación contabilizo el número de reactivos por asignatura y dependiendo el número de reactivos buenos les asigno su comparación. Para las tareas, contabilizó el número total de éstas y las comparo con las que cumplieron para asignarles una calificación y en esa misma sintonía valoro las participaciones y actitudes durante el bimestre y les doy una calificación. A cada aspecto le doy un valor de 10, y dependiendo de lo que obtengan, sumo las cuatro cantidades y las divido entre las mismas y así les asigno su calificación bimestral. Así mismo llevo el registro de aprendizajes esperados en el semaforo¹⁷ para verificar los aprendizajes de los alumnos” (PI, 22, 09-10: 3).

¹⁷ El semaforo en una técnica de registro que permite visualizar los aprendizajes esperados que los alumnos van consolidando en cada uno de los bimestres. Véase anexo 5.

Los criterios de evaluación se convirtieron en una base muy importante para valorar el aprendizaje, emitir juicios y tomar decisiones. El docente hacía uso de dos criterios básicos para que asignara una calificación: el primero, consistía en, que el trabajo estuviera bien resuelto en su totalidad garantizado por las adecuadas respuestas que les externaban. Si no, no, les otorgaba un valor a su trabajo. Escalas en donde también tuvo dudas para utilizar; en sus inicios, hizo uso del revisado, posteriormente las intercalaba, con un valor numérico, en este caso, un diez. Hasta que finalmente se quedó con un revisado parecido al diez, sin utilizar la escala numérica. Así fue como revisaba y calificaba sus trabajos.

El segundo criterio se refería a la presentación del trabajo: consideraba el espacio utilizado en la hoja, la presentación del trabajo, letra legible, uso adecuado del renglón, acorde a como solicitaba el docente el trabajo. Seguían sus sugerencias en la realización del ejercicio. A partir de la calificación asignada identificaba las competencias de cada uno de los alumnos y con ello, veía la manera de cómo trabajar en las posteriores situaciones didácticas para la movilización de saberes. Como manifiesta Noizet y Boniniol, citado por José Gimeno:

“El evaluador, en esa situación, de acuerdo con determinados criterios, extrae una serie de índices o informaciones relevantes del trabajo del alumno, a partir de los cuales llegará a una decisión. El comportamiento del evaluador es un acto perceptivo y cognitivo, en el cual se toman decisiones, por lo que puede estudiarse de acuerdo con la psicología puede aportar en este terreno. Más, considerando que la evaluación misma es ponderación de una realidad en función de ciertos criterios” (Noizet y Boniniol, 1978: 379).

Los criterios de evaluación permiten la emisión de juicios y la toma de decisiones. En este sentido, se reducía simplemente en una calificación o verbalización. Gimeno Sacristán, indica lo siguiente:

“La emisión del juicio de evaluación sobre el alumno en términos o categorías simplificadas, numéricas o verbales, que pretenden resumir los juicios que les anteceden, exige llevar a cabo una reducción importante de toda información que pueda tener sobre un alumno o sobre una tarea [...]” (Sacristán, op. cit., pág. 382).

Todos estos criterios de evaluación quedaban contenidos en la calificación numérica sin proporcionar mayor información. A partir de esta conducta, el docente no hacía uso de la evaluación cualitativa, de brindar informes sobre su desempeño, tomando como

referentes los aprendizajes esperados que se convirtieron en el estado ideal a lograr durante el proceso de aprendizaje.

3.7.3. Instrumentos y técnicas de evaluación del desempeño: La lista de cotejo, el cuaderno del alumno, el libro de texto, la bitácora y la observación directa.

La evaluación por competencias era distinta a lo que realizaba cotidianamente en el aula, recuperaba algunas estrategias ya sedimentadas: el examen, el registro de su desempeño mediante el uso de la memoria que realizaba a través de la observación directa apoyada en el desempeño del alumno. Sin embargo, partiendo de los nuevos instrumentos. En donde estos son, como menciona Castillo y Cabrerizo:

“Son una herramienta específica, un material estructurado formado por un conjunto de preguntas o ítems que sirven para recoger datos de forma sistematizada y objetiva. Es un recurso completo estandarizado o no para obtener información precisa sobre un aspecto determinado” (Castillo y cabrerizo: 2004:149).

Instrumentos que enriquecieran su proceso de evaluación, implicaba transformaciones en su práctica evaluativa, empezando por el objeto de evaluación, que trasciende la mera repetición por la valoración del proceso. Sin embargo, existió resistencia al cambio. Estos cambios no fueron significativos para dicho proceso, ya que, evaluaba como acostumbraba: con el examen escrito, registro de tareas, llevando un control memorístico de participaciones y actuaciones de sus alumnos. Que eran utilizadas como estrategias de evaluación informal, como indica Guerin:

“Las estrategias de evaluación informal son una parte singularmente importante del repertorio de destrezas (profesionales) que tienen los profesores. La información adquirida a través de observaciones de la conducta cotidiana en los estudiantes, por medio del examen de realizaciones producidas por ello, tales como el caso de trabajos escritos, pruebas, presentaciones diversas, y por medio de la discusión con ellos, proporciona la base para muchas decisiones de los profesores” (Guerin, 1983: 5)

A pesar de que se daba la libertad de usar listas de cotejo, escalas estimativas o escalas de actitudes para retroalimentar, llevar el portafolio de evidencias, la autoevaluación y coevaluación, como herramientas pedagógicas, las utilizó muy poco, como elementos para enriquecer y fortalecer con más objetividad el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dado que la evaluación por competencias se centra en identificar el desempeño como resultado del producto cognitivo, que realiza una persona, se necesita recopilar las evidencias que se dejan a lo largo del camino, lo cual, fue haciendo cotidianamente en las actividades que realizaba en el libro de texto y cuaderno del alumno. Para hacerlo contó con herramientas e instrumentos de evaluación¹⁸, que fueron utilizados para recabar las evidencias que permitieron identificar, los factores, que impulsaron la mejora continua de la persona.

En función de la nueva pedagogía referente a la evaluación por competencias, el docente manejó conceptos claves que ayudaron a desarrollar estas prácticas evaluativas, que se incluyeron en ese proceso, como fueron: instrumento, herramienta y rúbrica¹⁹, constituidos en pilares del trabajo en la evaluación de los aprendizajes.

Con respecto a las herramientas de trabajo, hacía uso de las listas de cotejo²⁰ para llevar el registro de tareas y no como elementos para observar el desempeño de los alumnos en la movilización de sus saberes; utilizaba los productos elaborados: trabajos en la libreta, copias y actividades del libro; llevando un registro individual, una especie de bitácora, en donde anotaba el comportamiento, actitudes y anécdotas del alumno, que le ayudaban a identificar fortalezas y limitantes, aplicaba los exámenes

¹⁸ Los instrumentos de evaluación, constituyen una herramienta necesaria para anotar por escrito (numérica, descriptiva o gráficamente) los datos recogidos a lo largo de un proceso de evaluación (Ibídem, pág. 160).

¹⁹ Un **instrumento** será cualquier mecanismo que nos sirva para recopilar evidencias, entre ellos, el portafolios, puntos de referencia, inventarios de observación, productos, registros anecdóticos, diarios de campo, autoevaluaciones, exámenes, entrevistas orales, encuestas, etc., la función del instrumento será impulsar el autocontrol y la autorregulación del sujeto mediante el análisis de estos productos (exteriorización reflexiva). Una **herramienta** es un mecanismo de verificación, que puede ser una rúbrica, cuyo objetivo es inducir el autocontrol y la autorregulación desde fuera hacia adentro, o sea, el o la docente la elabora para que el sujeto, al analizarla, controle lo que hace por sí mismo (interiorización reflexiva). Una **rúbrica** es un instrumento que promueve que el sujeto pueda identificar lo que ha hecho y cómo lo hace. Es interna aunque la haya diseñado el profesor/a y sirve para dos cuestiones: impulsa la metacognición, ya que cuando alguien revisa lo que hizo lo puede corregir por los criterios establecidos en ella, y también hace constar que lo que se está calificando es objetivo, válido y confiable.

²⁰ Las listas de control son un instrumento de evaluación que consisten en un cuadro de doble entrada en el cual se anotan, en la columna de la izquierda. Los objetivos que deben alcanzarse en un período de tiempo medio/largo o los indicadores que desean valorarse a lo largo del periodo de tiempo. La formulación de indicadores y objetivos debe ser clara, concreta, directa, unívoca (sólo una en cada ítem), de modo que permitan su observación. En la parte superior horizontal, aparecerá el nombre de los alumnos de un grupo/clase. Cuando el alumno ha alcanzado un objetivo, se anota en la cuadrícula correspondiente en la que cruzan objetivos/alumno con una marca cualquiera (un aspa, un punto) lista que permite ver si el alumno ha conseguido el objetivo o no (Ibídem, pág. 163).

comerciales, entre lo más significativo y en contraposición a ello, no llevaba el portafolio de evidencias, por el número de alumnos y falta de tiempo.

Tampoco hizo uso de la autoevaluación y coevaluación como instrumentos de evaluación, que permitiera al alumno llevar un autocontrol de su propio proceso de aprendizaje. A pesar de que en los libros venían estas herramientas, no las utilizaba.

MP: “El niño sabe que es evaluado por el maestro y es consciente de ello, la autoevaluación es buena pero para alumnos de grados mayores, siento que no funcionaría porque no les interesaría mucho, lo más importante para él, es lo que yo les digo, porque soy el que los califico” (C, 10-08-11: 9).

El justificaba que la autoevaluación y la coevaluación eran herramientas que no eran muy funcionales porque la autoridad máxima en el aula para evaluar y el que sabe es el maestro, porque él, es la persona capacitada para hacerlo. Ante ello, no dio oportunidad de realizar que otros agentes dieran su propio autocontrol de su proceso de aprendizaje.

Las rúbricas que llevaba no eran escritas, en el sentido, de que no existía ningún plan de evaluación o alguna de tipo analítica u holística que englobara los aspectos y porcentajes a calificar, es decir, una lista de cotejo física que fijara los puntos de referencia (cualidades) que el alumno tenía que a ver alcanzado en un momento dado, pero, la *memoria*, se convirtió en una herramienta importante para llevar ese registro mental sobre lo que alcanzaba a realizar de manera autónoma y conocer en qué le apoyaría para su logro.

El docente hacía uso de las metodologías de evaluación para el análisis de la información: cualitativas y cuantitativas, las cuales tienen funciones diferentes. Permitiéndole conocer, analizar y reflexionar sobre el desempeño de sus educandos. Valorando sus procesos. Como menciona Ruiz:

“Las primeras orientan a identificar los procesos de cambio mediante datos significativos y el avance desde una perspectiva que no cuenta, literalmente, buscan describir e interpretar, mientras que las segundas se dedican a representar el avance por una cantidad conforme a ciertos criterios, y su meta es medir y predecir” (Ruiz, 1993: 34).

El docente hacía uso de estas dos metodologías de análisis de la información para construir sus calificaciones bimestrales. La cualitativa, al momento de valorar su rendimiento y movilización de saberes a partir de los rubros a desarrollar y alcanzar, mientras la parte cuantitativa, la usaba, cuando cuantificaba el registro de tareas, participaciones y actitudes, incluido el examen bimestral, aspectos que en su conjunto, construía una calificación numérica al final de cada bimestre, escala que reflejaba su desempeño escolar.

Realizaba sus evaluaciones continuamente a través de los ejercicios que aplicaba a los educandos en su cuaderno de trabajo, copias y libro de texto, identificaba los niveles de desempeño que alcanzaban gradualmente sus escolares. Evidencias que le apoyaban, a reconocer su proceso de aprendizaje. Apreciaciones y valoraciones que seleccionaba, procesaba e interpretaba, con las cuales, podía realizar juicios de valor y así podía tomar decisiones pedagógicas en beneficio de su práctica docente.

Situación que para él era compleja, por el tipo de instrumentos de evaluación que tenía que elaborar para constatar de mejor manera sus avances y retrocesos, con el fin de mejorar paulatinamente. Ante su deficiencia de no saber crear instrumentos de evaluación, se convirtió en limitante para poder acceder a este tipo de herramientas de evaluación.

A través de la observación como técnica de evaluación valoraba el rendimiento, en función de los aprendizajes esperados, registro que llevaba en su memoria. Al identificar a los alumnos que presentaban mayores dificultades, les apoyaba y alentaba en su proceso de aprendizaje. Acontecimientos que registraba en su bitácora y era funcional para progresar pedagógicamente.

CONCLUSIONES

La Directora al ver ejercido un liderazgo transformacional, cuyo intelecto y manejo de situaciones, la llevó a tener el control de la vida institucional. El conocimiento que tuvo sobre la escuela en los aspectos social, académico, político y cultural le permitió realizar un trayecto formativo y un Plan anual de trabajo acorde a las necesidades escolares donde los actores como fueron: los docentes, alumnos y padres de familia fueron el eje rector del trabajo académico, considerando como tópico central la evaluación en sus diferentes modalidades: Heteroevaluación y coevaluación, proceso que desarrolló de manera gradual.

La gestión escolar, la toma de decisiones de forma unilateral y el poder ejercido desde su función como directivo, enmarcó, a los actores escolares hacia sus propósitos educativos, sin considerar la intersubjetividad del grupo colegiado, causando malestar entre los docentes por su forma de dirigir y actuar, de llevar el mando hacia la consecución de sus metas. Los docentes al no estar habituados a un ritmo de trabajo de corte administrativo generó un desequilibrio en la dinámica escolar. La distribución, organización, imposición de sus ideales y creencias pedagógicas fueron factores determinantes de malestar, sobre todo, porque ante su experiencia, conocimiento y poder intelectual los alienaba a su forma de trabajo para conseguir las metas que establecía en función a las necesidades escolares.

Las practicas evaluativas vistas desde la gestión como un ejercicio de control permitió, convertir el Consejo Técnico Escolar en un espacio de profesionales, de cambiar su visión informativa por pedagógica, el rendir cuentas a los tutores, el llevar un registro de autoevaluación para del desempeño de los docentes mediante listas de cotejo, las visitas en corto, los encuentros particulares, las visitas informales al aula, el estar presente en las reuniones grupales, contribuía a tener un conocimiento general sobre lo que sucedía en el aula y escuela, información que usaba para la toma de decisiones unilateral, forma de gestión que le permitía intervenir pedagógicamente.

El examen comercial como evaluación externa era utilizado como instrumento de evaluación del aprendizaje al interior de las aulas. Test estandarizado que estaba descontextualizado y no estaba en función a los intereses, necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos era aplicado de manera bimestral, sedimentación que se dio por su aplicación sistemática sin establecer un fin educativo, que fuera reconocido como un instrumento develador de significados para generar proyectos educativos contextualizados para avanzar gradualmente en alcanzar los aprendizajes esperados.

Era considerado como un instrumento de corte administrativo, que carecía de sentido educativo, que era poco analizado por el colegiado docente, prueba escrita que lejos de apoyar a generar estrategias didácticas se convirtió en un problema didáctico, principalmente porque no existía un análisis de los reactivos, que les permitiera identificar los tipos de reactivos en los que se debía trabajar, generando problemas en la comprensión de los cuestionamientos, en donde una de las causas se debía al capital cultural incorporado en la pedagogía familiar y la cultura escolar que no generaba ambientes idóneos para alcanzar los aprendizajes esperados de manera sistemática. El examen les permitía identificar los avances y limitantes de los alumnos, aunque, a pesar de conocer estos datos, no existía un trabajo sistemático para erradicar gradualmente las barreras de aprendizaje, por no existir, un trabajo de comprensión y de reflexión de la práctica docente.

Examen que los docentes, alumnos y padres de familia legitimaron por su aplicación sistemática y que era considerado por los tutores como el instrumento de evaluación de mayor valor educativo, lo que generaba conflictos, por las formas diversificadas de evaluación que se practicaban en la Institución escolar. Lo que se convirtió en un problema didáctico por su nulo análisis a la aplicación del contexto del alumno, constituyéndose como un instrumento de control, jerarquización y discriminación.

El docente de primer grado ante su experiencia profesional con alumnos de grados superiores y ante su primera experiencia con un grado inferior lo llevó a pasar por peripecias en su práctica docente. El conocimiento amplio que tenía sobre el Plan y Programas de Estudio no fue garantía para que aplicara una evaluación formativa. La

evaluación fue un tema de relevancia por la manera en cómo evaluaría y calificaría, hibridizó sus saberes anteriores con los actuales, sus dificultad de comprender y ejercitar los momentos, tipos e instrumentos de evaluación limitó su ejercicio en prácticas evaluativas de tipo formativo, enfocándose a la evaluación cuantitativa, apoyándose en actividades evaluativas, tareas, trabajos en clase, conducta y examen comercial. Apoyándose en recursos como el cuadernos del alumnos, copias y libros de texto gratuitas como instrumentos de evaluación.

El docente no realizaba listas de cotejo de doble entrada donde determinara los con indicadores y escalas cualitativas o rúbricas porque no sabía como producirlas, debilidad que formaba parte de su práctica docente, asimismo, consideraba que realizar ejercicios de autoevaluación y coevaluación no eran pertinentes para grados inferiores porque aún no tenían los elementos necesarios para valorar su propio proceso de aprendizaje o evaluar a sus compañeros, por carecer de argumentos sólidos para valorar su desempeño escolar.

El esquema mediador juega un papel muy importante en el proceso de evaluación, porque en ella, se tiene bien sedimentada el procedimiento de evaluar, determina la ruta que se sigue: selección de los datos relevantes que el docente debe recolectar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, obtención de datos que recupera a través de técnicas e instrumentos de evaluación, tipo de actividades evaluativas, recursos a utilizar, aspectos a considerar, escalas numéricas o cualitativas según las necesidades, información que recolectaban para traducirla en una calificación numérica que simplificaba las competencias desarrolladas en cada uno de los bimestres. Saberes que estaban en función al contexto, a las demandas institucionales, estilos y ritmos de aprendizaje, así como las experiencias evaluativas que los mismos padres de familia tienen interiorizadas.

La evaluación me permitió identificar las funciones que cumple la evaluación en todos los sentidos: jerárquica, normativa, pedagógica, cultural, social, económica y política; en donde sobresale, su función formativa, sin dejar nula su función cuantitativa, ya que, su complemento es necesaria. Sin embargo, es importante resaltar su ejercicio de poder y

control que se ejerce a través ella para el desarrollo de las actividades que se realizan cotidianamente.

Es importante destacar que su función formativa, es importante, porque permite transitar por un proceso de mejora, contribuye a seleccionar o diseñar estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje, para dar solución a los problemas identificados, la cual, ayuda a tomar decisiones adecuadas; evaluación que realizan diferentes agentes (Heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación), determina el tipo de instrumentos, tomando como referentes el contexto escolar, alumnos, demandas instituciones y herramientas de evaluación acorde al nivel cognitivo de los educandos favoreciendo el aprendizaje significativo. Desarrollada por un proceso de autorreflexión constante sobre las prácticas evaluativas. Sin tener que hacer uso de una función selectiva o discriminatoria.

A partir de la construcción de este documento, quedan pendientes otros tipo de investigaciones que se desprenden a partir de esta, temas como el impacto de las devoluciones (notas) que los maestros escriben a sus alumnos en sus libretas al realizar actividades de distinta índole, identificando de qué tipo son y la manera de cómo influyen en le proceso de enseñanza y aprendizaje, determinando los efectos positivos y negativos en el proceso de aprendizajes, que está centrado en el aprendizaje de los alumnos.

Conocer y comprender a mayor profundidad las concepciones de evaluación de los padres de familia, identificando su influencia e impacto en el proceso de evaluación del docente, debido, a que las formas a las que están habituados los tutores generan conflicto por las nuevas formas de evaluación que surgen con las reformas educativas.

Conocer el tipo de comunicación y retroalimentación que los docentes brindan a los padres de familia en las reuniones grupales en relación a la evaluación formativa, identificando qué información les brinda, cómo trabaja los resultados, las decisiones que toma y el tipo de actividades que realiza durante este espacio y después de ella para avanzar en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Méndez, Juan Manuel. (2005). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata. Madrid. pp. 12.

Bertely Busquets, María (2000) Conociendo nuestras escuelas. México: Paidós.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. la reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Ed. LAIA, Barcelona, 1977.

Cadzen, Cortney. (1991). El discurso en el aula (626-665). En: La investigación de la enseñanza. Editorial Paidós. Barcelona, Buenos Aires. 651-652.

Careaga, Adriana. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. Educere, octubre-diciembre, 345-352.

Casanova, María Antonia. (1998). La evaluación educativa. Escuela básica. En Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP. Pp. 70.

Casarini, Ratto Martha. (2009) "La Evaluación del currículum" en: Teoría y diseño curricular, México. Ed. Trillas. Pp. 230.

Clark, Ch. (1986) Procesos de pensamiento de los docentes. En la enseñanza de la investigación III Profesores y alumnos. Barcelona. Paidós-MEC pp. 483.

Davini, M. (1995), "Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales", en: La formación docente en cuestión política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós. Pp. 19-50.

Delamont, S. (1984) Que comience la batalla (127-158). En: La interacción didáctica. Bogotá. Cinsel-Kapeluz. Pp. 148.

Delval, Juan (2008) "La educación como institución social" en Los fines de la educación Siglo XXI Editores México.

Elliot, J (1990b), la investigación-acción en educación. Madrid Morata.

Erickson, Frederic (1989), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" En: Merlin C. Wittrock. La investigación de la enseñanza II. Barcelona: Paidós Educador; 195-295.

Etzioni, Amitai (1993). "Racionalidad y felicidad: el dilema de la organización en Organizaciones Modernas. México. UTEHA, pp. 1-8.

Fernández, Lidia (1994) "Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento" en Instituciones educativas. Buenos Aires, Paidós, pp.17-52.

Foucault, Michael (1977). "Vigilar y castigar", México, siglo XXI editores.

Frade, Rubio Laura. (2007). Capítulo V. Evaluación por competencias. En "desarrollo de competencias en educación básica: desde preescolar hasta secundaria". México. Calidad Educativa Consultores. Págs. 175-233.

Garay, Lucia (1998) "La cuestión institucional de la educación y las escuelas conceptos y reflexiones" en Pensando las instituciones. Buenos Aires: Paidós. pp.126-158.

Geertz, Clifford (1987). La interpretación de la cultura. Barcelona: Paidós.

Geertz, Clifford (1992) "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura "19-40. En Idid. La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Gil, E. (1992). El sistema educativo de la Compañía de Jesús. La «Ratio Studiorum». Madrid: UPCO.

Gimeno Sacristán, J. (1989). Aproximación al concepto de curriculum. Capítulo I, en El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Morata. pp. 16.

Hargreaves, Andy y otros (2001). "El trabajo intelectual del cambio"; Pp. 127-146; En Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles.

Hargreaves, D. (1986) La interacción profesor-alumno (125-203). En: las relaciones interpersonales en educación. Madrid. Narcea. pp. 137.

Jiménez, Jiménez, Bonifacio “La evaluación su conceptualización En: Evaluación de programas, centros y profesores. Madrid. Ed. DOE. Pp. 25-56.

José María Ruiz, Cómo hacer una evaluación de centros educativos, Narcea Editores, Madrid, 1993, 3 ed.

Judges, V. A. (1971). “La evolución de los exámenes en el examen de los exámenes, Buenos Aires, Ed. Estrada, pp. 33-57.

Lourau, René (). II. Rousseau y el derecho subjetivo. I. Las teorías institucionales en Análisis institucional. Buenos Aires: Amorrortu. Pp. 32-36.

Mateo, Joan (2000) La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. ICE-HORSORI. Editorial Horsori.

Mateo, J. y otros (1993). La evaluación en el aula universitaria. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.

Neri Ángeles, Amalia Rufina (1985). Escuela Primaria “Lázaro Cárdenas del Río” en Documental oral y escrito. Archivo Escolar. Pp. 1-6.

Ornelas, Carlos (2008) “El modelo mexicano: los juegos del poder” en: Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo. México: Siglo XXI, pp. 56-84.

Pérez Gómez, Ángel I. 1993. Capítulo IV. Enseñanza para la comprensión. En Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata. Pp. 79.

Perrenoud, Ph. (1990), La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid. Paideida-Morata.

Perrenoud Phillipe, Construir competencias en la escuela, Dolmen, Santiago de Chile, 2002, 2ª ed.

Pozner, Pilar, Módulo 3. Liderazgo en Programas de Formación y Capacitación para el Sector Educación, del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, 2000, pp. 9-10.

Pozner, Pilar, Módulo 3. Liderazgo en Programas de Formación y Capacitación para el Sector Educación, del Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, 2000, pp. 9-10.

Robert, Ebel, “La medición educacional: perspectiva histórica”, Siglo XXI editores, Cerro del agua 248, México, D.F.

Rodríguez, T. y otros (1995). Evaluación de los aprendizajes. Aula Abierta Monografías 25. Oviedo: ICE-Universidad de Oviedo.

Santiago Castillo Arredondo y Jesús Cabrerizo Diago. Evaluación de Programas de intervención socioeducativa. Agentes y ámbitos. Pearson Educación, S.A., Madrid, 2004.

Santos, Guerra Miguel A. “La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora” En: la evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Granada Ed. Aljibe. Pp. 33-46.

Shepart, A. Lorrie (2006.) La evaluación en el aula, México, INEE.

Schwickerath, R.: Jesuita Education, 2ª. Edición (1905).

Stubbs, M. (1987). “En la misma onda: análisis de datos etnográficos”, en M. Stubbs Análisis del discurso; Análisis sociolingüístico del lenguaje natural. Madrid Alianza. Pp. 60.

Stufflebeam, Daniel L. y Shinkfield Anthony J. (1987) Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Paidós/M.E.C.

Taylor, S. R. y R. Bogdan (1992) “La observación participante. Preparación del trabajo de campo” y “Observación participante en el campo” 31-99. En Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Paidós.

Taylor S. J. y R. Bogdan (1990). “La entrevista en profundidad” En Introducción a los métodos cualitativos de investigación. la Búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós, 100-132.

Thompson, J. B. (1998) "La metodología de la interpretación" 395-473. En *Ibid.* Ideología y cultura moderna. México: UAM-Xochimilco.

V. A. Judges (2001). "La evolución de los exámenes" En: el examen Textos para su historia y debates. Compilador Ángel Diaz Barriga. Pp. 31-48.

Woods, Peter (1993) "Análisis" 135-160 En Peter Woods (1993) *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

Woods, Peter "Teoría" 161-182. En Peter Woods (1993). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

Yolanda Argudín, *Educación basada en competencias*, Trillas, México, 2005.

Barnard, H. C.: *The French Tradition in Education* (1922).

Bates, R. (1984), "Educational versus managerial Evaluation in schools". En: BROADFOOT, P., *Selection, certification and control*. Lewes. The Falmer Press. Pgs. 127-143.

Broadfoot, P., Murphy, R., y Torrance, H. (1991). *Changing educational assessment*. Londres. Routledge.

Cronbach, L. J. 1963. *Course improvement through evaluation*, *Teachers College Record*, 64, pág.672-683.

Dewey, J. (1965) "The relation of theory to practice in education". En Barrowman, M. L. (Ed.) *Teacher education in America: a documentary history*. Nueva York. Teachers College Press. Págs. 140-171. (Publicación original en 1904).

Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications. Hekman, Susan, (1984) "Action as a Text: Gadamer's Hermeneutics and the social Scientific Analysis of Action", *Journal for Theory of Social Behaviour*, vol. 14, no. 3.

Kelsall, R. K. *Higher Civil servants in Britian* (1935).

Noizet, G. y Caverni, J.P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris. P.U.F. pp. 68.

Paulsen, F. (1908) *German Education past and Present*.

Pin Wen Kuo, *The Chinese System of Public Education*. Contribution to Education No. 64 (Nueva York: Columbia University, Teachers College, 1915), p.8.

Rashdall, H. (Editores: Powicke y Emden): *The Universities of Europe in the Middle Ages*, volúmenes 1-3 (1936).

Sadler, M.: *Essays on Examinations* (1936).

Simons, H. (1987), *Getting to know schools in a democracy*. Londres. The Falmer Press.

Scriven, Michael, 1967. *The methodology of evaluation*. En *Perspectives on Curriculum Evaluation* (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n. 1) Chicago, Rand McNally.

Thorndike, E. L. *An Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements*. New York: Teacher College Press, Columbia University.

Wiseman, S. (editor): *Examinations and English education* (1961).

PÁGINAS ELECTRÓNICAS

Ravela, Pedro. Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América latina. Revista Páginas de Educación. Universidad Católica del Uruguay. 2009, Año 2, Número 2, pp. 49-89.

Consultado el 26/05/2012 en:

www.ucu.edu.uy/Portals/0/Público/.../Páginas2_pedroravela.pdf.

<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93db49d0a1108a/a499.pdf>.

<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f848841-8476-4596-9835-d71e306221a3/a200.pdf>.

Acuerdos de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación (2010), Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México.

<http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>.

FUENTES PRIMARIAS.

Cuestionario aplicado al docente de tercer grado (18-01-10).

Cuestionario aplicado al docente de primer grado (18-01-10).

Cuestionario aplicado al docente de tercer grado (29-01-10).

Cuestionario aplicado al docente de primer grado (10-08-11).

Cuestionario aplicado a la Directora (25-09-10).

Cuestionario aplicado a la Directora (26-09-10).

Entrevista aplicada a la Directora (01-12-10).

Entrevista aplicada al docente de primer grado (01-12-10).

Entrevista aplicada al docente de primer grado (05-12-10).

Entrevista realizada al docente de primer grado (11-03-11).

Entrevista realizada al docente de primer grado (17-05-11).

Entrevista realizada al docente de primer grado (22-03-11).

Plática Informal con la Directora (23-08-10).

Plática Informal con la Directora (24-08-10).

Plática Informal con la Directora (13-09-10).

Plática Informal con la Directora (14-09-10).

Plática Informal con el docente de primer grado (14-09-10).

Plática Informal con el docente de primer grado (22-09-10).

Plática Informal con la Directora (23-09-10).

Plática Informal con la Directora (14-10-10).

- Plática Informal con la Directora (15-11-10).
- Plática Informal con la Directora (15-10-10).
- Plática Informal con la Directora (23-03-11).
- Plática Informal con la Directora (24-08-11).
- Plática Informal con el docente de primer grado (27-09-10).
- Plática Informal con el docente de quinto grado (24-11-10).
- Plática Informal con el docente de primer grado (10-12-10).
- Plática Informal con el docente de primer grado (22-03-11).
- Plática Informal con un padre de familia (25-02-11).
- Plática Informal con un padre de familia (23-05-11).
- Diario de campo (15-01-10).
- Diario de Campo (08-10-10).
- Encuesta realizada al docente de segundo grado (22-03-11).
- Encuesta realizada al docente de primer grado (11-03-11).
- Encuesta realizada al docente de cuarto grado (16-04-11).
- Encuesta realiza al docente de quinto grado (16-04-11).
- Encuesta realizada al docente de tercer grado (16-04-11).
- Encuesta realizada al docente de primer grado (14-09-11).
- Observación realizada al docente de primer grado (O1, 06-09-10).
- Observación realizada al docente de primer grado (O5, 10-09-10).
- Observación realizada al docente de primer grado (O6, 13-09-10).

Observación realizada al docente de primer grado (O7, 14-09-10).

Observación realizada al docente de primer grado (O8, 28-09-10).

Observación realizada al docente de primer grado (O9, 26-09-10).

Observación realizada al docente de primer grado (O12, 10-01-11).

Observación realizada al docente de primer grado (O13, 05-03-11).

Observación realizada al docente de primer grado (O14, 05-05-11).

Observación realizada al docente de primer grado (O15, 09-05-11).

ANEXOS

1. AUTOEVALUACIÓN DE ENTREGA DE DOCUMENTOS ADMINISTRATIVOS.

AUTOEVALUACION DE ENTREGA DE DOCUMENTOS ADMINISTRATIVOS	SI	NO
ESTILO DE APRENDIZAJE INDIVIDUAL		
CONCENTRADO DE GPO DEL TEST ESTILO DE APRENDIZAJE		
CUESTIONARIO DE EDUC FISICA INDIVIDUAL		
CONCENTRADO DE GPO CUESTIONARIO DE EDUC FISICA		
PLAN DE COMISION (CONSEJO DE PARTICIPACION SOCIAL)		
DOY A CONOCER A DIRECCION EL ORDEN DEL DIA DE LA REUNION DE GPO		
FIRMAN MIS PADRES LAS ACTAS DE ACUERDOS DE GRUPO		
EVALUACION DIAGNOSTICA		
ANALISIS Y GRAFICACION DE EVALUACION DIAGNOSTICA		
EVALUACION BIMESTRE 1		
ANALISIS Y GRAFICACION DE EVALUACION BIMESTRE 1		
LISTA DE ASISTENCIA		
LISTA DE COTEJO INDIVIDUAL (BOLETA PROVISIONAL)		
PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS DEL ALUMNO		
PLANEACIÓN Y/O PROYECTO		
FIRMA EN "LIBRO" DE ASISTENCIA		
INTEGRACION DE SUBCOMITÉ DE GRUPO		
HE APLICADO LAS ESTRATEGIAS DE LECTURA SUGERIDAS POR LA COMISION		
TOTAL		

APOYO EN MATERIAS ADICIONALES

AUTOEVALUACION DOCUMENTOS ADMINISTRATIVOS	SI	ALGUNAS VECES	NO
ASISTO A LA CLASE DE COMPUTACION			
PARTICIPO EN LA CLASE DE COMPUTACION			
ASISTO A LA CLASE DE EDUCACION FISICA			
PARTICIPO EN LA CLASE DE EDUCACION FISICA			
ASISTI EN EL MES DE SEPTIEMBRE A LA CLASE DE INGLES			
PARTICIPE EN LA CLASE DE INGLES			
ASISTO A LA CLASE DE DANZA			
PARTICIPO EN LA CLASE DANZA			
ASISTO A LA CLASE DE DIBUJO			
PARTICIPO EN LA CLASE DIBUJO			
TOTAL			

Nombre y Firma del docente _____

2. FICHA ACUMULATIVA

NOMBRE DEL ALUMNO _____ GDO ____ GPO ____
 No L ____ FICHA ACUMULATIVA CORRESPONDIENTE AL BIMESTRE ____
 COL ROJO GOMEZ, TETEPANGO, HIDALGO A ____ DE _____ DEL 20____

RAZGOS ASIGNATURAS	ASIST. Y PUNT	TAREAS	PARTICI- PACIONES	T/ EN EQUIPO	T/ INDI- VIDUAL	CALIFIC PARCIAL	EXAMEN	PROMEDIO	CALIFIC FINAL
ESPAÑOL									
MATEMÁTICAS									
NATURALES									
HISTORIA									
GEOGRAFÍA									
EDUC. CÍVICA									
EDUC. ARTIST.									
EDUC. FÍSICA									
AUTOEVALUACION	EXCELENTE	MUY BUENA		BUENA		REGULAR		MALA	
EVAL DEL PADREL	EXCELENTE	MUY BUENA		BUENA		REGULAR		MALA	

ATENTAMENTE
 PROFESOR__ DEL GPO

FIRMA DE ENTERADO (A)
 PADRE O TUTOR

3. EXAMEN BIMESTRAL.

Primer Bimestre

Primer Grado

MATEMÁTICAS

Indicador: Identifica las características de objetos y colecciones.

9. Observa los siguientes objetos y clasifícalos en dos grupos según sus características. Pinta un grupo de rosa y el otro de azul



Indicador: Lee y registra la información contenida en imágenes.

10. Colorea un rectángulo por cada herramienta que veas en la imagen.

LA HERRAMIENTA DE PAPÁ



- a) ¿Cuántos martillos tiene papá? 3
- b) ¿De cuál herramienta tiene menos?
Dibújala.
- c) ¿Cuántos tornillos faltan para que sean el mismo número que los desarmadores? 1
- d) ¿Cuántas pinzas tiene papá? 1
- e) ¿Cuántas herramientas tiene en total? 20

4. ANÁLISIS PROCESUAL DE LA ENTREVISTA REALIZADA AL MAESTRO DE PRIMER AÑO REFERIDA A SU FORMA DE EVALUACIÓN.

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-TULA DE ALLENDE HIDALGO
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA
 ENTREVISTA 2 REALIZADA AL DOCENTE DE GRUPO DE PRIMER AÑO
 FECHA: 01 DE DICIEMBRE DE 2002.
 APLICADA EN LA DIRECCIÓN DE LA ESCUELA
 HORA: 09:00 A 10:30

PROPÓSITO: la aplicación de la presente entrevista tienen el propósito de conocer más afondo sobre la práctica evaluativa que realiza el docente en el aula para valorar el aprendizaje de los alumnos, identificando su concepción implícita que tiene sobre la evaluación, el uso, finalidades, momentos y quién la realiza y asimismo conocer el impacto que tiene en el proceso educativo basado en el proceso de enseñanza y aprendizaje

HORA	DESCRIPCIÓN DEL EVENTO	EJES DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS RUDIMENTARIAS	CATEGORÍAS TEÓRICAS
09:00 A 10:30 AM.	<p>¿Cómo concibe usted el término evaluación en su práctica docente?</p> <p>La evaluación viene siendo un proceso donde se van identificando los niveles de logro /y también como una oportunidad para mejorar la práctica, /cuando hablo de práctica me refiero a todo lo que interfiere como el dominio de contenidos, estrategias y todo que implica la evaluación ahorita con la reforma /y la he manejado: así: tiene que ser continua y no hay momentos de evaluación y/no necesariamente tienen que ser escrita, la observación también es un elemento para hacer la evaluación.</p> <p>¿Con relación al enfoque por competencias conoce usted la concepción que se tiene sobre evaluación en este nuevo plan de estudios? ¿Qué conoce al respecto?</p> <p>Se supone que ahora en la evaluación no se evalúa solamente los conocimientos, se tienen que tomar en cuenta las habilidades y actitudes, se</p>	<p>-La evaluación viene siendo un proceso donde se van identificando los niveles de logro.</p> <p>-También como una oportunidad para mejorar la práctica,</p> <p>-La he manejado así: tiene que ser continua y no hay momentos de evaluación.</p> <p>-No necesariamente tienen que ser escrita, la observación también es un elemento para hacer la evaluación.</p> <p>-En la evaluación no se evalúa solamente los conocimientos, se tienen que tomar en cuenta las habilidades y actitudes, se tienen que conjuntar.</p>	<p>La evaluación como proceso de reflexión que permite identificar el nivel de desempeño de los alumnos y como oportunidad de mejorar la práctica.</p> <p>Evaluación continua y no hay momentos de evaluación</p> <p>La observación como técnica de evaluación</p> <p>La evaluación como actividad compleja</p>	<p>Evaluación como proceso</p> <p>Evaluación formativa</p> <p>Técnicas de evaluación: observación</p> <p>Evaluación interdisciplinar</p>

	<p>tienen qué conjuntar.</p> <p>¿Cómo evaluaría a un niño? para ser un ejemplo práctico. Un niño que te hace una investigación profunda, un tema amplio, el niño tiene el conocimiento pero si ves al niño tirando basura en el recreo, quiere decir que no ha desarrollado la competencia; se tienen que ver todos esos factores. Se tienen que ver, porque si se van a desarrollar esos sujetos, debe ser de manera integral: obviamente, que son sujetos de la evaluación. La verdad es complejo; eso es en teoría, en la práctica la realidad es otra.</p> <p>¿Con relación a ello a quién va dirigida la evaluación? La evaluación por competencias debería ir dirigida a los alumnos, maestros, padres de familia y también a la sociedad, también debería ir dirigida a ellos. ¿Por qué? porque está involucrada en el proceso de los niños y es una parte que va a desarrollar principalmente las actitudes. Con los padres de familia trabajo con las reflexiones. Aquí en la escuela trato de involucrar a todos los padres de familia posibles. Si es de repente complejo. He tratado de conocer el pueblo y no he podido porque es importante conocer quiénes son los niños, con quiénes viven y cómo viven. De repente, por ejemplo a Miguel, hay que gritarle cada rato, me dice su mamá según entre pláticas que no lo regaña y no es cierto que lo trate bien, si te has dado cuenta ella viene bien vestida y presume de lo que realmente no hace.</p>	<p>Un niño que te hace una investigación profunda, un tema amplio, el niño tiene el conocimiento pero si ves al niño tirando basura en el recreo, quiere decir que no ha desarrollado la competencia; se tienen que ver todos esos factores.</p> <p>-Son sujetos de la evaluación. La verdad es complejo, eso es en teoría, en la práctica la realidad es otra.</p> <p>-La evaluación por competencias debería ir dirigida a los alumnos, maestros, padres de familia y también a la sociedad, también debería ir dirigida a ellos.</p> <p>-¿Por qué? porque está involucrada en el proceso de los niños y es una parte que va a desarrollar principalmente las actitudes.</p> <p>-Si es de repente complejo.</p> <p>-He tratado de conocer el pueblo y no he podido porque es importante conocer quiénes son los niños, con quiénes viven y cómo viven.</p> <p>-De repente, por ejemplo a Miguel, hay que gritarle cada rato, me dice su mamá según entre pláticas que no lo regaña y no es cierto que lo trate bien, si te has dado cuenta ella viene bien vestida y presume de lo que realmente no hace.</p>	<p>La evaluación como actividad compleja.</p> <p>Sujetos de la evaluación</p> <p>Evaluación dirigida a los padres de familia, alumnos, maestros y sociedad.</p> <p>La evaluación como actividad compleja, hay que identificar cómo evaluar y criterios a utilizar.</p> <p>Evaluación como conocimiento: actitudes, comportamiento, conocer el ámbito donde se desenvuelve el niño.</p>	<p>Evaluación integral</p> <p>Heteroevaluación</p> <p>Autoevaluación</p> <p>Coevaluación</p> <p>Evaluación criterial</p> <p>Evaluación diagnóstica</p> <p>Evaluación reflexiva</p>
--	--	---	--	--

<p>¿Considera importante realizar evaluación del aprendizaje de sus alumnos? ¿Por qué?</p> <p>Sí, porque es el parámetro que nos va dar la pauta para hacer adecuaciones en nuestra práctica, porque cuando un niño en una actividad donde el niño no...no...no pone el resultado que debe poner y que ya se trabajó, entonces hay que hacer un análisis de nuestra práctica. También es importante evaluar las actitudes, como en el caso de Bladimir, Paul, Luis Ángel-son niños que muestran actitudes que no son buenas (platican, son inquietos), pero son niños que están atentos y cuando uno de les pregunta algo lo contestan y no me puedo basar en un solo instrumento. Es complejo porque hay que ver cómo evaluar al niño y qué criterios hay que utilizar para evaluarlos.</p> <p>¿Qué implica evaluar el aprendizaje de los alumnos?</p> <p>Implica principalmente tener conocimiento de lo que le voy a evaluar y también tener los elementos/. Si le voy a evaluar sus conocimientos, debo tener idea cómo elaborar un instrumento de evaluación/. Hay que estar bien pendiente desde las actitudes, desde cómo se comporta, cómo se lleva con los demás, las reacciones ante diferentes situaciones/. Implica también el que uno, lo que te decía yo, conocer el ámbito donde se desenvuelve el niño, yo no lo he realizado pero si es importante para tomar un criterio para la evaluación.</p> <p>¿Qué es lo que evalúa en el aprendizaje de los alumnos?</p> <p>Conocimientos, habilidades, actitudes y valores pero conjuntamente, no se puede evaluar por separado.</p>	<p>-Sí, porque es el parámetro que nos va dar la pauta para hacer adecuaciones en nuestra práctica.</p> <p>-También es importante evaluar las actitudes.</p> <p>-y no me puedo basar en un solo instrumento.</p> <p>-Es complejo porque hay que ver cómo evaluar al niño y qué criterios hay que utilizar para evaluarlos.</p> <p>-Implica principalmente tener conocimiento de lo que le voy a evaluar y también tener los elementos.</p> <p>-Hay que estar bien pendiente desde las actitudes, desde cómo se comporta, cómo se lleva con los demás, las reacciones ante diferentes situaciones.</p> <p>-Implica también conocer el ámbito donde se desenvuelve el niño, yo no lo he realizado pero si es importante para tomar un criterio para la evaluación.</p> <p>-Conocimientos, habilidades, actitudes y valores pero conjuntamente.</p> <p>No se puede evaluar por</p>	<p>Identificar fortalezas y debilidades, permitiendo hacer adecuaciones a la práctica docente.</p> <p>Evaluación actitudinal e integral.</p> <p>Instrumentos de evaluación.</p> <p>Evaluación en donde se requieren criterios para valorar el aprendizaje del alumno.</p> <p>Evaluación para conocer</p> <p>Registro de su proceso de aprendizaje</p> <p>Evaluación inicial.</p> <p>Evalúa el saber, saber hacer, y saber ser.</p> <p>Evaluación completa</p>	<p>Evaluación integral</p> <p>Instrumentos de evaluación</p> <p>Evaluación criterial</p> <p>Evaluar para aprender</p> <p>Evaluación formativa</p> <p>Instrumentos de evaluación</p> <p>Evaluación diagnóstica</p> <p>Competencias</p> <p>Evaluación integral</p> <p>Evaluación integral</p>
---	---	---	---

	<p>¿Para qué evalúa?</p> <p>Para conocer el avance en el desarrollo antes se le llamaba esferas del conocimiento, es para tener el avance de los conocimientos, habilidad y actitudes de los niños. La evaluación es un tanto complejo, es muy amplia, los conocimientos que maneja el plan son amplios y de las actitudes también son variadas, para hacer una maqueta es importante evaluar hasta qué tanto puede manipular los materiales y hasta la forma de elaborarla y con respecto a las actitudes valorar si respeta a sus compañeros, que tan sociable es, que tan responsable es a determinada edad.</p> <p>Si lo vemos de una manera más profunda la calificación numérica no es congruente con la realidad del niño, y hablando de la realidad en todos los factores. Aquí influye mucho el papá, él quiere que se le dé la calificación a la que ha estado acostumbrado el niño en grados anteriores, porque están acostumbrados a que si sacan diez quieren que todos los maestros les pongan diez y los maestros para no tener problemas les ponen su diez. Pero los papas no saben que no solamente se evalúan conocimientos sino también actitudes y valores. Se puede ser un erudito en una materia, puedes conocer todo y resolver un examen puedes saber todo las leyes de los derechos humanos pero puede discriminar a las personas.</p> <p>¿Cómo evalúa?</p> <p>Evalúo por tradición de los conocimientos, hay que sujetarlos a un calendario que marca la normatividad, evalúo a través de un</p>	<p>separado.</p> <p>-Para conocer el avance en el desarrollo, antes se le llamaba esferas del conocimiento, es para tener el avance de los conocimientos, habilidad y actitudes de los niños.</p> <p>-La evaluación es un tanto complejo, es muy amplia.</p> <p>Los conocimientos que maneja el plan son amplios y de las actitudes también son variadas.</p> <p>-Si lo vemos de una manera más profunda la calificación numérica no es congruente con la realidad del niño, y hablando de la realidad en todos los factores</p> <p>-Pero los papas no saben que no solamente se evalúan conocimientos sino también actitudes y valores</p>	<p>Evaluación amplia</p> <p>La calificación no es congruente con la realidad del niño</p> <p>Evaluación no informada, evaluación donde se integran conocimientos, habilidades, actitudes y valores</p>	<p>La calificación producto del desempeño del alumno</p> <p>Evaluación integral</p> <p>Instrumentos de evaluación Examen</p> <p>Acuerdos de evaluación</p>
--	--	---	--	--

	<p>examen, a través de la observación, a través de las actividades que realiza en el salón y también tomando muy en cuenta las actitudes de los niños.</p> <p>¿Con qué valúa? ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza para valorar lo realmente aprendido?</p> <p>Con la lista de cotejo, este...bueno. En este...el año...en el diagnóstico, ves que te enseñé el semaforo, el examen que nos envía a lo que desafortunadamente no nos podemos desacostumbrar, de las participaciones de los niños. También el portafolio de evidencias, lo practicamos poco, más a parte que no los han traído todos.</p>	<p>calendario que marca la normatividad.</p> <p>Evalúo a través de un examen, a través de la observación, a través de las actividades que realiza en el salón y tomando en cuenta las actitudes.</p> <p>-Con la lista de cotejo.</p> <p>-En el diagnóstico, ves que te enseñé el semaforo</p> <p>El examen que nos envían a lo que desafortunadamente no nos podemos desacostumbrar.</p> <p>-De las participaciones de los niños.</p> <p>-También el portafolio de evidencias, lo practicamos poco, más a parte que no los han traído todos.</p>	<p>Evaluación tradicional</p> <p>Evaluación acorde a la normatividad</p> <p>Evaluación a través del examen, observación, actividades en su libreta y libro y sus actitudes.</p> <p>Lista de cotejo</p> <p>Evaluación inicial</p> <p>Semaforo</p> <p>Examen</p> <p>Participaciones</p> <p>Portafolio de evidencias</p>	<p>Instrumentos y técnicas de evaluación.</p> <p>Instrumentos de evaluación</p> <p>Lista de cotejo</p> <p>Técnica de evaluación</p> <p>Semaforo</p> <p>Examen</p> <p>Portafolio de evidencias</p>
--	---	--	---	---

5. SEMAFORO.

		RESULTADO DEL EXAMEN DE DIAGNÓSTICO DE LOS ALUMNOS DE 1º GRADO																											
		LENGUAJE Y COMUNICACIÓN								PENSAMIENTO MATEMÁTICO								EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MEDIO											
		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		Lee libros a partir de imágenes. Ordena las imágenes de un cuento o una historia. Identifica palabras iguales. Damos en letras lo que quiere escribir y lo copia. Dialo que que puede escribir una dibujo o letras. Reconocer las letras iniciales de palabras. Saber escribir un nombre. Describir que lo escribiera y el dibujo con formas distintas de representar las cosas y las ideas. Representa un dibujo relacionado de letras y dibujos. Cuando se orden las abarcas del 1 al 9. Diseñe si dos abarcas una iguala en largo de abarcar la cantidad de abarcanes que tiene cada una. Escribe abjetas de modo que a cada persona animal le toque un elemento. Puede dividir abjetas en milidatos sencillos. Compara lo que es y escribe así en el caso largo y el caso corto. Reconocer las herramientas que se utilizan en una comunidad para hacer. Ubica abjetas, personas y animales en relación a sí mismo (arriba, abajo, arriba, etc.). Encuentra figuras geométricas a partir de un modelo. Traza líneas curvas y rectas a partir de un modelo. Nombra y ubica las figuras de los sólidos. Practica algunos cálculos para el estudio de un sólido (area, área, etc.). Identifica abjetas y sustituye que la parda de las. Identifica los alimentos que le ayudan a crecer fuerte y saludable. Reconocer que las plantas y los animales son seres vivos. Clasifica a los animales por su alimentación. Identifica medidas para preservar el ambiente. Identifica a los miembros de su familia. Relaciona el mal con el bien y a la luz con la oscuridad. Sabe que México tiene sus bosques y su estado que representa a los mexicanos.																											
5	1	Abraham Ortañez Péliz																											
6	2	Alonso Marlene Roselli Nami																											
7	3	Ángela Corón Davila Rueda																											
8	4	Davila Sábana Rueda																											
9	5	Carla Patricia Rosana																											
10	6	Corón Abraham Ang Saldaña																											
11	7	Corón Eulalia Ruki																											
12	8	D. de Patricia Paul																											
13	9	D. de Patricia Sabari																											
14	10	Damiana María Roldán																											
15	11	Damiana Patricia Inés																											
16	12	Damiana Patricia Rosana																											
17	13	Espinoza López Diana Madeline																											
18	14	Gómez Mónica Madeline																											
19	15	García López Doris																											
20	16	Hernández D. de Emma Roldán																											
21	17	López Salazar María Rosana																											
22	18	Mónica Corón Luis Ángel																											
23	19	Marlene Mónica Roldán																											
24	20	Marlene Patricia Luis Ángel																											
25	21	María Guadalupe Yael																											
26	22	María Patricia Miguel Ángel																											
27	23	María Patricia Sosa																											
28	24	Palacios Rosana Juan Roldán																											
29	25	Pérez Ordoñez Paola Jalisco																											
30	26	Pérez Patricia Cruz																											
31	27	Ramírez Patricia Patricia Rosana																											
32	28	Ramírez Patricia Patricia Rosana																											
33	29	Rodríguez Patricia Patricia Rosana																											
34	30	Rosana Patricia Patricia Rosana																											
35	31	Salazar Patricia Patricia Rosana																											
36	32	Torres Patricia Patricia Rosana																											
37	33	Torres Patricia Patricia Rosana																											
38	34	Vizcarra Patricia Patricia Rosana																											