



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 042**



**LA EVALUACIÓN COMO FACTOR  
DE LA CALIDAD EDUCATIVA**

**SILVIA PATRICIA CHACÓN MARTÍNEZ**

**CIUDAD DEL CARMEN, CAMPECHE, 2015**



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 042**



**LA EVALUACIÓN COMO FACTOR  
DE LA CALIDAD EDUCATIVA**

**TESINA  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN  
PLAN 94**

**PRESENTA:  
SILVIA PATRICIA CHACÓN MARTÍNEZ**

**DIRECTORA DE TESINA:  
MTRA. TERESA EDAENA JAVIER RAMOS**

**CIUDAD DEL CARMEN, CAMPECHE, 2015**



## DICTAMEN DE TRABAJO DE TITULACION

Ciudad del Carmen, Campeche a 30 de Septiembre del 2015

PROFRA. SILVIA PATRICIA CHACÓN MARTÍNEZ

PRESENTE

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación alternativa TESINA:

“LA EVALUACIÓN COMO FACTOR DE LA CALIDAD EDUCATIVA ”

Presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado de Examen Profesional, por lo que deberá entregar cinco ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE

MTRA. MERCEDES HERRERA TEPATLÁN  
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACION



S. E. P.  
Universidad Pedagógica  
Nacional  
Unidad 042  
Cd. del Carmen, Camp.

## DEDICATORIAS

### A DIOS:

*Le doy gracias a Dios antes que nada, porque él me ha permitido y me ha dado fortaleza para llegar a una etapa de mi vida en la cual concluyo profesionalmente, gracias por darme mas segundo de existencia.*

### A MIS PADRES

*Por ser personas valiosas y especiales que con su apoyo constante, sus noches de desvelo, lucha continua para que no me faltara nada, su sacrificios y esfuerzos se han reflejado en este momento que concluyo mi ilusión más hermosa hecha realidad, muchas gracias.*

### **PARA MI HIJO**

*Por ser mi motivación más grata y hermosa para el logro de mi meta con todo mi amor y cariño. Te quiero hijo.*

## ÍNDICE

	<b>Pág.</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>0</b>
	<b>6</b>
 <b>CAPÍTULO I. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA</b>	
1.1 Concepto de evaluación.....	0 9
1.2 Antecedentes de la evaluación educativa en México.....	1 5
1.3 La evaluación en el proceso educativo.....	1 8
1.4 La evaluación en la Práctica Docente.....	2 0
1.5 Tipos de evaluación.....	2 3
 <b>CAPÍTULO II. LA EVALUACIÓN COMO FACTOR DE LA CALIDAD EDUCATIVA</b>	
2.1 Concepto de calidad.....	4 1
2.2 Antecedentes de la calidad educativa en México.....	4 2
2.3 Los factores que inciden sobre la calidad de la educación en México.....	4 7

2.4 La educación en América Latina.....	5
	3
2.5 Factores que contribuyen a la calidad educativa .....	5
	9
2.6 La evaluación como factor de la calidad educativa.....	6
	3
<b>CONCLUSIONES</b> .....	6
...	7
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	6
...	9

## INTRODUCCIÓN

Una de las grandes discusiones en la educación ha sido la evaluación, ya que los docentes necesitan saber que tanto aprendieron los alumnos después haber realizado alguna actividad o haber participado en una clase.

Por ello, la evaluación se ha diseñado a partir de esta concepción, los exámenes se utilizan como instrumentos para evaluar. Es así que en todas las escuelas del país se usan las pruebas para medir cuánto aprendieron los niños y las niñas. Pero a medida en que se van modificando las prácticas docentes se han ido incorporando otros aspectos como lo es la participación, los hábitos como la tarea, los proyectos, el respeto, los valores, pero la realidad que se impone es que los instrumentos a evaluar siguen siendo los exámenes.

Para Frade, L (2009: 295-299) “La evaluación por competencias es, por tanto, el eje articulador de la mediación entre el sujeto que emprende y el sujeto que enseña. Es decir, cuando una persona aprende algo, lo hace porque entra en contacto con otra,

con un mediador, quien es su constante búsqueda de estrategias para que el otro adquiriera los conocimientos y desarrolle sus capacidades evalúa de manera continua si quehacer, así como las necesidades que presenta quien se encuentra aprendiendo”.

Por lo anterior, los docentes deben poseer de conocimiento sobre la evaluación por desempeño que estará sustentada en cuatro pilares fundamentales como lo es la evaluación diagnóstica donde el docente al empezar a impartir su clase al inicio del ciclo escolar debe realizar este tipo de evaluación ya que le será de punto de partida en el que define qué tanto sabe el alumno y cómo se puede desarrollar en el aula escolar. Asimismo, la evaluación formativa se centra en observar el proceso en el logro de las competencias que posea el alumno, identificando lo que se sabe hacer para planificar lo que sigue, otro es la evaluación sumativa, enfocada en observar el resultado alcanzado por las actividades en el despliegue de la competencia. Y por último la evaluación implícita centrada en observar la zona de desarrollo próximo del estudiante.

De igual forma, el proceso de la evaluación está compuesta por tres maneras: La Heteroevaluación (realizada por el docente), la Coevaluación (realizadas entre compañeros alumnos) y la Autoevaluación, (cuando cada quien se evalúa así mismo).

Por ello, en la presente investigación, se pretende mostrar que la evaluación es un factor o un agente importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje y es el principal constituyente para alcanzar y desarrollar la calidad educativa, por eso se requiere que además de calificar el aprendizaje, la evaluación permita retroalimentar los procesos de aprendizaje desarrollados por los alumnos y adecuar cuando sea necesario las estrategias planeadas para fomentar el incremento de las habilidades y desarrollar posteriormente, las competencias esenciales y viables para la futura vida de los alumnos.

En resumen, se plantea un nuevo concepto de evaluación que diseña diversos estudios sistemáticos y dinámicos que buscan reinventar la calidad educativa desde un punto de vista crítico y pedagógico, que tiene como objetivo, demostrar que tiene que ser sistemática, organizada, flexible y hasta cierto punto, tolerante.

Este trabajo consta de tres capítulos, el primero se titula “La evaluación educativa” en él se sugieren cinco subtemas referente a la evaluación, un segundo capítulo llamado “Calidad educativa” sugiere cuatro subtemas, y un tercer capítulo titulado “La evaluación como factor de la calidad educativa” en él se encontrarán dos subtemas.

Por último, se presenta una conclusión general del trabajo, donde se da a conocer los puntos de vista personales sobre la investigación recabada.

## **CAPÍTULO I**

### **LA EVALUACIÓN EDUCATIVA**

## **1.1 Concepto de evaluación**

Para muchos docentes, la evaluación es prácticamente el principal medio de seguimiento constante y paulatino, mediante el cual se verifican o rectifican, los logros adquiridos en función de los propósitos, metas y objetivos propuestos dentro de un ciclo escolar explícito. La evaluación tiene tantos objetivos, donde la sociedad necesita saber qué han aprendido sus habitantes, desde un parámetro del conocimiento y comprensión de los conceptos, conexiones, relaciones y estructuras, así también las aptitudes que pueden tener en la agilidad física y mental, las actitudes, valores y conducta.

Para Casanova (1998) la evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa Para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

Según Lerner (2001: 147) “La evaluación es una necesidad legítima de la institución escolar, es el instrumento que permite determinar en qué medida la enseñanza ha

logrado su objetivo, en qué medida fue posible hacer llegar a los alumnos el mensaje que el docente se propuso comunicarles”.

La evaluación busca primordialmente, evidencias de los cambios que se han efectuado después de la aplicación de un proceso didáctico determinado, busca las diferencias entre los conocimientos que el alumno tenía y del conocimiento que se espera que obtenga después del proceso de enseñanza – aprendizaje.

En las leyes mexicanas, el concepto de evaluación se encuentra determinada en los siguientes acuerdos, veamos su contenido.

### **ACUERDO NO. 200**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ARTÍCULO 10.- Los directivos de las instituciones educativas comunicarán las calificaciones parciales a los educandos y a los padres de familia o tutores y promoverán la comunicación permanente entre éstos y los docentes, para atender las necesidades que la evaluación del proceso educativo determine.<sup>87</sup>

ARTÍCULO 11.- La promoción de grado, acreditación de estudios y regularización de los educandos se realizará conforme a las disposiciones que en ejercicio de sus facultades emita la Secretaría de Educación Pública.”  
<http://www.sep.gob.mx/work/appsite/dgajuridicos/10ac200.HTM>

## ACUERDO NO. 499

### **Considerando**

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.

Que con fecha 19 de septiembre de 1994, fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo número 200 por el que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal, en cuyo numeral 7o. se dispuso que las calificaciones parciales se asignarán en cinco momentos del año lectivo: al final de los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y en la última quincena del año escolar, norma que ha sido interpretada de forma tal que la última evaluación del ciclo escolar se desarrolla incluso antes de los últimos quince días anteriores a que éste finalice, a efecto de asignar calificaciones durante los últimos quince días; situación que provoca inactividad en muchas escuelas durante los últimos días del ciclo escolar o la realización de actividades distintas a las contenidas en los planes y programas de estudio.

En términos de lo dispuesto en el artículo Segundo Transitorio del Acuerdo número 261 por el que se establecen criterios y normas de evaluación del aprendizaje de los estudios de licenciatura para la formación de profesores de educación básica,

publicado en el referido órgano informativo el 1 de octubre de 1999, las disposiciones concernientes a la educación normal contenidas en el Acuerdo número 200 quedaron derogadas.

Que conforme al referido Acuerdo número 200, la asignación de calificaciones será congruente con las evaluaciones, parciales y final, del aprovechamiento alcanzado por los educandos de los niveles de primaria y secundaria, resultando necesario precisar en días hábiles el periodo que abarca la etapa final para la aplicación de las mismas, la asignación de calificaciones y la comunicación de éstas a los padres y madres de familia, y que en virtud de lo anterior, he tenido a bien expedir el siguiente:

**Acuerdo numero 499 por el que se modifica el diverso número 200 por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal**

**ARTICULO UNICO.-** Se reforman los Artículos 7o. y 8o. del Acuerdo número 200 por el que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal, para quedar en los siguientes términos:

**"ARTICULO 7o.-** Las calificaciones parciales se asignarán y comunicarán a los padres y madres de familia o tutores en cinco momentos del año lectivo:

- I. Durante el mes de octubre;
- II. Durante el mes de diciembre;
- III. Durante el mes de febrero;
- IV. Durante el mes de abril y
- V. Dentro de los últimos cinco días hábiles previos a la conclusión de cada ciclo escolar.

Para efectos de la fracción V, la evaluación final deberá practicarse necesariamente dentro de los últimos ocho días hábiles de cada ciclo escolar, en primaria. Por otro

lado, para secundaria, la evaluación final deberá practicarse necesariamente dentro de los últimos trece días hábiles de cada ciclo escolar.

Asimismo, en estos últimos ocho días, se realizarán actividades de repaso de los conocimientos de lectura y matemáticas adquiridos durante el ciclo escolar en primaria. Por otra parte, una vez efectuada la evaluación final en secundaria, las y los maestros dedicarán el tiempo restante del ciclo a repasar los conocimientos adquiridos durante el mismo, especialmente aquellos que requieran de reforzamiento.

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

**ARTICULO 8o.-** La calificación final de cada asignatura será el promedio de las calificaciones parciales, la cual se asignará y comunicará dentro de los últimos cinco días hábiles del ciclo escolar correspondiente."

Por ese motivo, la evaluación permite e implica, un vínculo inquebrantable con los alumnos y una retroalimentación que fortalece habitualmente el desarrollo de competencias para dejar de ser monótona y vertical, y transformándose en horizontal, crítica, colaborativa, inclusiva y sumativa, el objetivo primordial es la toma de decisiones que ayude a la identificación y mejoramiento del esfuerzo y desempeño de estudiantes y docentes, para la cual debe de fomentar y facilitar la comunicación y el acercamiento necesario, forjando de esta manera, un puente de ideas, reflexiones, rutas y estrategias. Cumpliendo de esta manera y forma, los propósitos y metas de la educación, que son las de implementar y desarrollar en los educandos, las competencias alternativas y necesarias para tener éxito en la vida.

Según Herman A. (1992: p.2), tiene un concepto muy singular de evaluación, definiéndolo de la siguiente manera:

“La evaluación auténtica se caracteriza por demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales”.

Por lo anterior, el docente es el principal encargado y el inmediato responsable de la evaluación del aprendizaje de los alumnos, es también el que realiza el seguimiento, crea oportunidades de conocimiento e implementa las diversas modificaciones necesarias en su práctica de enseñanza, para que los estudiantes logren los aprendizajes establecidos en el plan y programas del ciclo escolar.

La cultura de la evaluación del aprendizaje sólo se evalúa:

- Al alumno.
- Los resultados, no los procesos.
- Los conocimientos declarativos y descontextualizados.
- Lo observable y cuantificable.
- La vertiente negativa, los errores y deficiencias.  
([http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/111950/10/a\\_499.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/111950/10/a_499.pdf))

Por lo anterior, es indispensable que los docentes y autoridades educativas den a conocer a los padres de familia, y a los alumnos su calificación en cada bimestre escolar, ya que así está establecido en las normas legales de educación, ya que durante el ciclo escolar se llevará a efecto evaluaciones permanentes por parte del docente para emitir un resultado de cada asignatura y que de acuerdo a las calificaciones anteriores será el resultado de un promedio final.

## **1.2 Antecedentes de la evaluación educativa en México**

La educación en los niños y jóvenes mexicanos, se remota desde la época prehispánica, se sabe por crónicas y códices que los antiguos jóvenes aztecas asistían a escuelas según su condición social, pues en Tenochtitlan (antigua ciudad mexicana o azteca) existían dos tipos de “instituciones educativas”, el Calmécac, escuela que educaba a los hijos de los aztecas nobles, que se encontraba dentro del recinto

ceremonial y donde se le educaba primordialmente para ser principales dirigentes políticos o sacerdotes, cuyo papel principal en la sociedad azteca era gobernar y dirigir los destinos de su pueblo.

Así también, en esas escuelas se encontraban los hijos de los demás pobladores, conocidos generalmente como macehualtin y que asistían al Telpochcalli que había en cada barrio y donde se le educaba para integrarse a la milicia y ser los futuros guerreros (soldados) que defenderían y pelearían en las guerras de conquista y defensa del imperio azteca, esta educación iniciaba a los 12 años aproximadamente.

En ambos casos, se les evaluaba de distintas formas, los alumnos del Calmécac debían de dominar los diversos géneros literarios de su lengua; el náhuatl, y conocer a fondo todas las creaciones históricas de las antiguas crónicas, así como saber or<sup>12</sup> y declamar con donaire y distinción, aprenderían también el difícil manejo de administración pública y en el futuro serían maestros, sacerdotes, jueces e inclusive gobernantes, para lo cual deberían conocer los códigos legales que regulaban la vida en la comunidad, si fallaban durante su evaluación, los castigos o sanciones variaban, pues por ser hijos de nobles se les amonestaba verbalmente y se les obligaba a penosas penitencias donde se les quitaba sus insignias que los identificaba como nobles, esto en aquel tiempo representaba un castigo bastante vergonzoso.

Para los alumnos del Telpochcalli, su evaluación consistía en conocer el cultivo de las tierras, su capacidad y resistencia al dolor a través del auto sacrificio y saber estrictamente el manejo de las armas como el átlatl, el arco, la flecha y el macuáhuítl (espada de madera con filos de obsidiana), pero si en este tiempo de evaluaciones para los jóvenes guerreros estallaba una guerra, su evaluación sería llevada a cabo en los combates, donde tomar prisioneros para el sacrificio seria la máxima evaluación para mostrar sus habilidades aprendidas y por ello se les premiaba con ciertos privilegios como ser ciudadanos distinguidos y a veces se les encomendaba ser los guardianes de las familias nobles o del mismísimo emperador.

Después de la conquista, fueron los frailes quienes se encargaron de la educación de los indígenas, pues en estas “escuelas” y enseñanzas que implementaron los

religiosos, fueron principalmente las doctrinas eclesiásticas, la veneración de los santos católicos, la enseñanza del idioma castellano y el conocimiento de las costumbres europeas. Las evaluaciones consistían en hablar y escribir el idioma castellano principalmente y su renuncia a las creencias indígenas, donde el bautizo y la conversión al cristianismo era la evaluación educativa encomendada a los frailes religiosos.

Una vez concluida la Independencia y con la lucha entre liberales y conservadores, la educación permaneció estancada, pues debido a la inestabilidad política y la intervenciones extranjeras en nuestro país, subsistió en un receso el ámbito educativo.

Para Cuesta (1998:8) "Una tradición social que se configura históricamente y que se compone de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza".

Fue con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, durante el gobierno de Álvaro Obregón y teniendo como secretario de esta institución al Lic. José Vasconcelos, fue cuando se planteó una verdadera evaluación educativa en México, pues los docentes fueron capacitados para fortalecer la campaña de alfabetización en toda la república y por primera vez, la evaluación fue de vital importancia para los planes de estudios de aquella época. Por lo que los alumnos egresados de las escuelas primarias y secundarias, adquirieron los conocimientos para luego generar progreso y desarrollo al país, gracias a la intensa campaña de alfabetización al que fueron sometidos, ya que la mayor parte de los niños y jóvenes a principios del siglo XX eran analfabetas, por lo que la evaluación cobra importancia para determinar que tanto conocimiento poseen los individuos y en qué se está fallando.

Otro de los antecedentes directos de las evaluaciones educativa en nuestro país, se generó en 1960, cuando por primera vez en la historia educativa de México, la Secretaría de Educación Pública a cargo de Jaime Torres Bodet, entregó 17 millones 632 mil 22 libros de texto gratuitos a los niños de primaria, generando de esta manera, un gran paso a la evaluación educativa del México contemporáneo y que concluyó

con las reformas educativas promovidas con la Ley General de Educación para este fin a principio de los 90's del siglo pasado.

Lo anterior contribuyó a la principal función que se le reconoce a la evaluación que es la de apoyo y orientación para la mejora de las acciones educativas, así como también ayudar a los alumnos a superar las dificultades y a aprender mejor mediante la enseñanza por parte del docente.

### **1.3 La evaluación en el proceso educativo**

Ante las exigencias educativas para una mejor calidad en la enseñanza, los docentes se ven en la necesidad de implementar estrategias de enseñanza que permitan al alumno captar toda la información posible, y que ésta sea de una manera valida y confiable a la hora de las evaluaciones.

En los Planes y programas de estudios (2011: 35) menciona que “El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los Programas de Estudio”.

Para dar seguimiento a los aprendizajes que los alumnos obtienen en el ciclo escolar, se lleva a cabo mediante de obtención e interpretación de evidencias sobre el mismo, estas evidencias permiten al docente, contar con el conocimiento necesario para identificar tanto los logros como los factores que influyen o dificultan el aprendizaje de los estudiantes, para brindarles retroalimentación y generar oportunidades de aprendizaje acordes a sus niveles de logro. Para ello, es necesario identificar las estrategias y los instrumentos adecuados a nivel de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, así como el aprendizaje que se espera.

Para Wragg (2003: 19) “La evaluación tiene tantos objetivos que no es sorprendente que haya tal número de estilos asociados a ellos. Si sólo hubiera un propósito simple e inequívoco, la evaluación sería una cuestión mucho más sencilla de lo que es”.

Algunas de los instrumentos, medios o estrategias que se pueden utilizar para la obtención de evidencias evaluativas en el proceso educativo son los siguientes:

- Rúbricas.-Es aquella que el docente realiza en cada trabajo para calificar al alumno.
- Lista de cotejo y control.-Listado de aspectos a evaluar.
- Portafolios o carpetas de trabajo.-Son evidencias de productos de los trabajos que realizaron los alumnos en las clases.
- Registro anecdótico.-Es ir colocando en una libreta los sucesos que se susciten en el aula escolar.
- Mapas conceptuales y representación visual – conceptual.-Se utilizan como estrategias para que los alumnos empleen el resumen y palabras claves que identificar.
- Pruebas de desempeño o ejecución en situ.
- Análisis de casos.- Consiste precisamente en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen. De esta manera, se pretende entrenar a los alumnos en la generación de soluciones.
- Proyectos.-Estos son utilizados para la colaboración en grupos, planeando y ejecutando el proyecto.
- Escalas y pautas para la reflexión, autoevaluación, valoración de procesos y producciones, actitudinales.-Estos se realizan al final del producto final o proyectos para determinar de manera individual su logro o deficiencias.

- Pruebas escritas u orales.-Son realizadas por los docentes para medir el conocimiento de los alumnos.

Además de estas estrategias o instrumentos, el cuestionario puede dar testimonio de la evaluación en el proceso educativo, por ello la evaluación es un proceso que acompaña de principio a fin a los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje.

Como se menciona en la SEP (2011:19) nos dice que “valorar el saber, saber hacer, saber ser. Dentro de un enfoque de desarrollo de competencias la evaluación debe ser formativa y estar presente durante todo el proceso, por lo que es importante la autoevaluación y coevaluación”.

En este sentido tiene un carácter formativo centrado en el desempeño para el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias más que en los resultados obtenidos.

#### **1.4 La evaluación en la práctica docente**

Las diversas investigaciones que desde una perspectiva constructivista pretenden dar respuesta al problema de cómo evaluar en la práctica docente, es necesario concretar una propuesta adecuada para la enseñanza. Dicha propuesta ha de ser coherente con estas líneas de trabajo que parecen concluir en un nuevo modelo de enseñanza/aprendizaje, pero deben tener en cuenta las matizaciones y priorizaciones correspondientes a la edad de los alumnos. Además, las orientaciones sobre el cómo enseñar han de ser consecuentes con todas las sugerencias realizadas desde las diversas fuentes curriculares, así como para el diseño de objetivos y contenidos.

Según Mercado (2002:19)“Las decisiones de los maestros y sus estrategias de sobrevivencia son parte de los saberes docentes y la construcción de éstos no implica sólo procesos cognitivos o acciones individuales, sino que forman parte del proceso histórico local de la relación cotidiana entre maestros y niños”.

Se debe tener en cuenta a nuestro entender las siguientes propuestas de evaluación en la práctica docente:

- Organizar una evaluación con la meta de dar respuestas a problemas abiertos, de gran componente cualitativo, que tengan implicaciones sociales y técnicas, que estén presentes en su medio y que puedan contemplarse desde varias ópticas. A través de la búsqueda de soluciones, deben obtener conocimientos funcionales que sirvan para su vida y supongan una base para generar nuevos aprendizajes.
- Propiciar en la resolución de los problemas progresivos reorganizaciones conceptuales; adquisición de estrategias mentales que supongan avance o complementes de las de uso cotidiano; desarrollo de nuevas tendencias de valoración que conlleven la asunción de normas y comportamientos más razonados y menos espontáneos, que aumenten su equilibrio personal y que faciliten relaciones interpersonales y la inserción social.
- Proponer actividades variadas que se ubiquen en diversos contextos próximos a los alumnos con dificultades graduadas que exijan tareas mentales diferentes en agrupamientos diversos, que precisen, el uso de los recursos del medio que permitan el aprendizaje de conceptos, de procedimientos motrices y cognitivos y de actitudes, y que sirvan para la toma de decisiones en su vida cotidiana.
- Propiciar situaciones de aprendizaje en ambientes favorables, con normas consensuadas, donde, sea posible que se originen atribuciones y expectativas más positivas sobre lo que se es posible enseñar y lo que los alumnos puedan aprender. Tener siempre presente la gran indecencia de lo afectivo en lo cognitivo y dedicar especial atención a potenciar la autoestima y del autoconcepto de los estudiantes. Por ello, para Malagón y Montes (2006:10) el “Proceso de recoger y analizar información sistemática, útil, válida y confiable que permita tomar decisiones acertadas para la mejora del aprendizaje del niño”.

Evidentemente no se posee una receta mágica en cuanto a la evaluación, pero se puede presentar una propuesta didáctica con una posible secuencia basada en las variaciones sugeridas realizadas, que sin ningún ánimo concluyente contribuirá a concretar la ayuda pedagógica. Se basa en una síntesis de la propuesta sobre la investigación de situaciones problemáticas sobre en cambio conceptual, y tiene

presentes el pensamiento cotidiano, los estudios sobre la metacognición y sobre las relaciones y la incidencia en el aprendizaje de la existencia de un buen clima en el aula. Se distingue dos fases: el diseño previo del proceso de aprendizaje y el ejemplo de una secuencia didáctica concreta, referida a problemas relacionados con la salud.

En el diseño previo, del proceso de aprendizaje hay ciertos aspectos que deben tenerse en cuenta antes de afrontar la tarea en el aula. Nos referimos al trabajo previo del profesor sobre la reflexión y el diseño de las unidades didácticas y sobre la organización de las tareas de los alumnos y la ayuda pedagógica que va a suministrarse. Se parte del supuesto de que el profesor tiene los objetivos reseñados en el presente trabajo, ha seleccionado unos bloques de contenidos y los ha organizado alrededor de criterios psicológicos y funcionales y, como consecuencia, desde que se van a tratar algunos bloques de contenidos que tratan de conocer diferentes necesidades humanas.

En el ámbito educativo, la planeación es aquella que permite prever la efectividad de los procesos enseñanza-aprendizaje, mediante la instrumentación de estrategias apropiadas tomando en cuenta al Sistema Educativo Nacional, al contexto de la escuela, al alumno como parte de un grupo y desde su individualidad.

Para Fiscal Flores “La planeación consiste en fijar el curso concreto de acción que ha de seguirse, estableciendo los principios que habrán de orientarlo, la secuencia de operaciones para realizarlo y la determinación de tiempo y números necesarios para su realización”. (<http://www.docentesinnovadores.net/>).

Para finalizar, en el contexto de la Articulación de la Educación Básica, los referentes para la evaluación lo constituyen los aprendizajes esperados de cada campo formativo, asignatura, y grado escolar según corresponda y los estándares establecidos, por lo que es necesario considerarla de suma importancia durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

## 1.5 Tipos de evaluación

La evaluación es la columna vertebral del proceso de enseñanza - aprendizaje, por ello se pueden definir que existen tres tipos de evaluaciones durante un ciclo escolar, la diagnóstica, la formativa y la sumativa.

Por lo anterior, la evaluación diagnóstica, tiene como objetivo, conocer los saberes y conocimientos previos de los estudiantes, o sea, cual es estado en que llegan los alumnos después de una formación educativa previa y de esta manera, identificar posibles dificultades que enfrentarán los alumnos con los nuevos aprendizajes.

“Medio que permite observar con mayor precisión los aspectos cuantitativos y cualitativos de la estructura, proceso y el producto de la educación. Su finalidad es facilitar una predicción y un control lo más exacto posible del proceso educativo”.  
(Lafourcade, 1977)

Estrategias que se utilizan en las evaluaciones diagnósticas:

- Preguntas abiertas
- Asociación de palabras
- Preguntas de opción múltiple

¿Qué puedo aprender?	¿Qué sé?	¿Qué voy a aprender?
Mostrar el aprendizaje esperado	Elaborar preguntas abiertas, observar diferentes elementos en mapas, analizar cuadros estadísticos y gráficas para que los alumnos desarrollen procesos de aprendizaje socio-cognitivo	Orientar al profesor en el diseño de estrategias para la adquisición de nuevos contenidos por medio de su apropiación y reforzamiento

Las evaluaciones formativas. Realizadas durante los procesos de aprendizaje y enseñanza para valorar los avances y el proceso de movilización de saberes; permite también, ofrecer a los estudiantes y profesores sobre los aprendizajes logrados en un

momento determinado de estos procesos, esta conceptualización tradicional deberá ir retroalimentada de criterios explícitos y claros de desempeño, así como de información a los estudiantes sobre estrategias para facilitar el aprendizaje.

Estrategias e instrumentos de evaluación formativa:

- Álbumes y bitácoras
- El uso de atlas y línea del tiempo
- Modelos tridimensionales
- Experimentos
- Elaboración de distintos textos
- Lista de cotejo
- Debates y exposiciones
- Consulta en diarios, revistas y otras fuentes de información.
- Prácticas de ensamble artístico
- Muestras de productos alcanzados

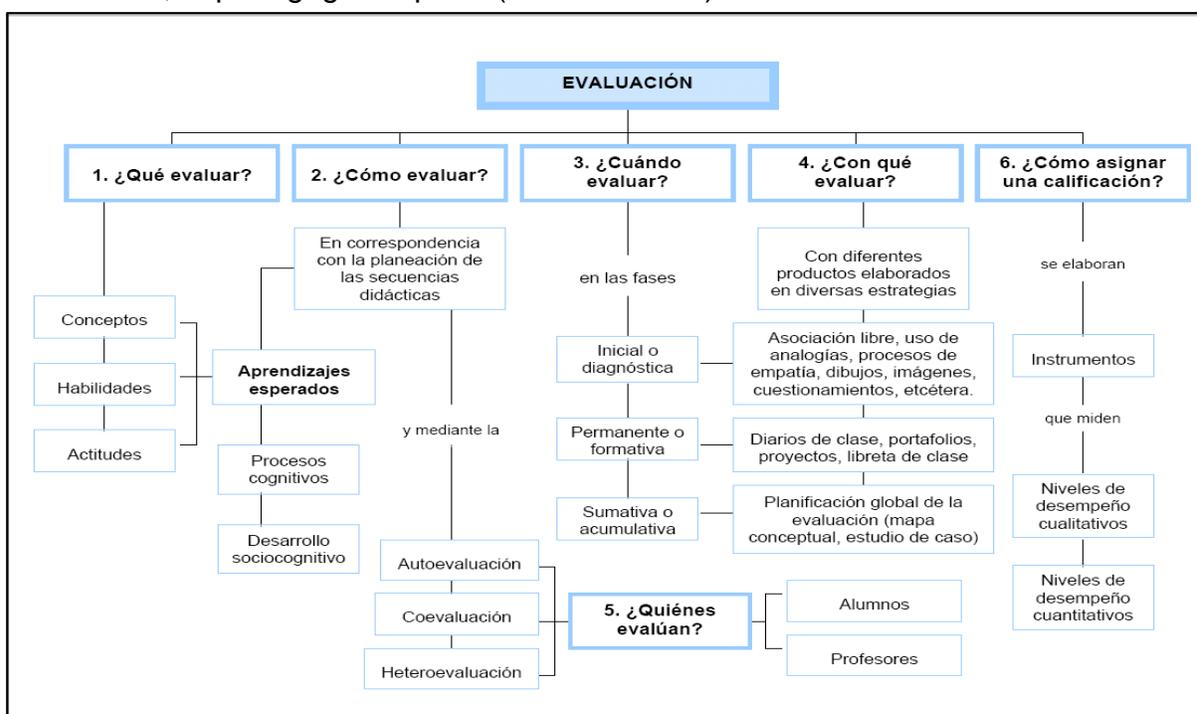
La evaluación sumativa o de resultados, se realiza al terminar un periodo determinado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tiene como propósito principal, calificar el grado de desempeño de los estudiantes en el logro de los objetivos curriculares. Esta evaluación se efectúa usualmente al terminar periodos escolares de diferente duración, como los correspondientes a las unidades de aprendizaje, a las partes del curso señaladas en el calendario escolar, como los trimestrales o semestrales, al final de los cuales debe entregarse a los padres de familia informes acerca del rendimiento académico estudiantil, y a todo el curso lectivo.

Estrategias de evaluación sumativa:

- Mapa conceptual: Un conjunto de conceptos jerarquizados a partir de un concepto principal que contenga los conceptos esenciales abordados durante la clase
- Proyecto: Integra los conocimientos, las habilidades y las actitudes adquiridos a lo largo del ciclo escolar; ésta es una oportunidad más de retroalimentación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Se evalúan el proceso de planeación, la asesoría, el desarrollo de actividades, el producto final y la presentación o exposición de los resultados del proyecto.

En el siguiente cuadro se puede apreciar los conceptos y estrategias que definen una evaluación:

A todo esto, el pedagogo Esquivel (2009:127-143) menciona: “También se da el caso



de sistemas educativos en los cuales los profesores realizan evaluación sumativa en forma programada y sistemática. Con los resultados de la evaluación, el profesor emite un juicio sobre el logro final de los aprendizajes y sobre esta base se asigna al estudiante la calificación numérica o alfabética correspondiente al periodo evaluado. Si se trata del final de un curso o de un periodo lectivo, esta calificación permite una certificación con fines de promoción”.

En así, que en el enfoque de desarrollo por competencias, la evaluación implica un diálogo constante y una retroalimentación permanente con los alumnos, la evaluación del aprendizaje para el aprendizaje toma entonces un carácter formativo, pues pone su acento en los procesos y como productos de estos en los resultados.

El cómo evaluar va íntimamente ligado al cómo enseñar, y debe tener como referencias fundamentales las capacidades seleccionadas en los objetivos, los contenidos sobre los cuales se aplican las actividades seleccionadas y las sugerencias sobre los resultados esperados del aprendizaje. Además deben evaluarse los procesos de enseñanza/aprendizaje, el diseño curricular y la práctica docente.

Las innovaciones curriculares no pueden darse por consolidadas si no se reflejan en y transformaciones similares en la evaluación. De nada sirve incorporar novedades adecuadas en la ayuda pedagógica si luego la evaluación sólo intenta «medir» el grado de repetición de los contenidos conceptuales aprendidos.

Se dice que el cómo enseñar, corresponde un cómo evaluar, e incluso que un tipo de evaluación determinada puede condicionar un cambio en la forma de enseñar. La concepción de evaluación debe entonces ser coherente con todas las decisiones curriculares y encuadrarse en la misma perspectiva global constructiva que ha guiado las líneas de investigación anteriormente descritas.

Los diferentes enfoques que se tienen de la evaluación, se han visto dañadas por las concepciones arraigadas en gran número de profesores para establecer innovaciones a la hora de realizar una evaluación y con ello la objetividad de la calificación.

El aprendizaje escolar, en todos sus niveles, facilita la adquisición de lo que Vygotski llamó: “conceptos científicos” para diferenciarlos de los “conceptos espontáneos” que se adquieren en la experiencia cotidiana no escolar. Los conceptos científicos son abstracciones, generalizaciones, que se insertan en un sistema lógico coherente (Vygotski, 1934/1993).

Por lo anterior, las investigaciones sobre el clima en el aprendizaje indican claramente en qué medida las pretensiones de objetividad y precisión no se corresponden con la realidad, y que no es adecuado seguir considerando que la ciencia no es cosa de mujeres. Resulta especialmente grave seguir manteniendo que la evaluación es sólo sinónimo de calificación, clasificación y promoción del alumnado. Esto supone limitar y despreciar todas sus potencialidades como reguladoras del proceso de enseñanza-aprendizaje, de retroalimentación para modificar el diseño curricular para guiar la práctica docente y en definitiva para conocer las dificultades de los alumnos para aprender y obtener información sobre las ayudas más pertinentes que deben suministrarse. Lo importante es que los alumnos aprendan ciencias que construyan activamente los significados y el cómo evaluar, al igual que las demás decisiones curriculares, debe colaborar al logro de ese propósito.

La evaluación debe cumplir dos funciones fundamentales: ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos mediante aproximaciones sucesivas y determinar el grado en que se han conseguido las intenciones educativas.

Para la primera función es importante detectar los puntos de partida de los alumnos, sus concepciones, sus errores respecto a los objetos de aprendizaje. Las «evaluaciones iniciales» integradas en el propio proceso de aprendizaje y realizadas en distintos momentos con diferentes instrumentos y a propósito de variadas actividades son, como ya se ha visto anteriormente, los puntos de partida fundamentales para ajustar la ayuda pedagógica e incluso replantear los supuestos de nuestro diseño curricular.

A medida que avanza en el proceso y los “alumnos van evolucionando”, es necesario introducir las modificaciones necesarias. La evaluación del proceso o «evaluación formativa» se convierte en todo instrumento imprescindible para un ajuste progresivo de la ayuda de los alumnos.

Además, la evaluación debe brindar información sobre el grado en el que se han alcanzado nuestras intenciones educativas. En el diseño curricular se han dado unos objetivos que pretenden el desarrollo de determinadas capacidades, seleccionado los bloques de contenidos sobre los que van a desarrollarse las capacidades, a su vez; concretado los grados y tipos de aprendizajes que los estudiantes obtengan. También se ha optado por la aplicación de unas secuencias concretas de actividades para facilitar el aprendizaje. Es necesario entonces, conocer los resultados que han conseguido los alumnos, la «evaluación sumativa» aporta datos sobre esos resultados. Dichos datos suponen un indicador del éxito o del fracaso de todo el proceso educativo, aunque a menudo se conviertan simplemente en indicador.

Cuando la evaluación sumativa se produce al final de un ciclo o de un curso, se utiliza como base para conceder un certificado o una acreditación. Evaluación sumativa y acreditación parecen ser términos sinónimos, aunque la primera tiene sentido por sí sola: cómo se ha reflexionado anteriormente, los resultados de los alumnos aportan datos fundamentales para controlar el proceso educativo y suministrar información al alumnado sobre su propio aprendizaje. Además, la evaluación sumativa al final de un periodo, cumple la misma función que la evaluación inicial y sirve como punto de partida para la elaboración del diseño curricular posterior.

Partiendo de la concepción constructivista, señalan algunas directrices especialmente potentes, a partir de las cuales se derivan implicaciones prácticas de interés a la hora del diseño de actividades de evaluación:

**a)** Los alumnos construyen significados sobre los contenidos en la medida que son capaces de atribuirles sentido. Como ya se ha visto la atribución de sentido depende en gran medida de factores afectivos y relacionales. Este idea debe tenerse en cuenta para desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje, también debe considerarse a la hora de diseñar actividades que pretendan evaluar el grado de significatividad del aprendizaje de los alumnos.

De estos aspectos se deduce que al planificar las actividades de evaluación ha de tener presente que los alumnos, les atribuyen un sentido, y que éste va a depender de cómo planteamos la actividad y de nuestra actuación respecto a su desarrollo. Es por lo tanto importante, llenarla de contenido, enriquecer sus posibilidades, dar nuevas ocasiones de aprender y de reflexionar sobre lo aprendido, convertirla en una fase más del proceso de aprender y, si se produce tensión, rescatar lo positivo que esa situación entraña para el avance.

**b)** Los aprendizajes que se realizan no son totalmente o nada significativos, sino que se mueven en distintos grados de significatividad. Las actividades de evaluación deben detectar esos diferentes grados que los diversos alumnos han conseguido asimilar de los contenidos propuestos.

En la práctica, este aspecto supone plantear actividades de evaluación de diferente complejidad que pueden ser abordados desde los diversos grados de significatividad que los alumnos hayan conseguido otorgar a los nuevos aprendizajes. La variedad en la dificultad de tareas de evaluación permite a los estudiantes, autoevaluarse respecto a las cosas conseguidas, ser conscientes de lo que son capaces de hacer y lo que están por conseguir. Si los profesores detectan los niveles en los que se distribuyen la clase respecto a la profundidad de los aprendizajes los grados podrán replantear cuando sea necesario el diseño curricular o la propia práctica docente.

**c)** El mayor o menor grado de significatividad de un aprendizaje depende de la amplitud o complejidad de las relaciones que sea capaz de establecer entre los nuevos contenidos y los ya existentes. Pero cuantas más ricas sean las relaciones establecidas, más difícil resultará detectarlas en toda su amplitud.

De esta idea, se deriva que las actividades de evaluación siempre serán parciales, ya que a través de ellas, no se puede constatar todas las relaciones que los estudiantes pueden haber establecido. Esta reflexión sale al paso de la pretendida precisión y objetividad de la evaluación, e incide de nuevo en la necesidad de plantear diversas

situaciones de evaluación para que afloren relaciones diferentes, pertinentes o no, que se hayan originado a propósito del aprendizaje de un contenido concreto.

**d)** Los significados que se construyen se están revisando continuamente, ya que la capacidad de aprender no se detiene y propicia el establecimiento de nuevas conexiones. Las actividades de evaluación aportan información concreta en un momento determinado de un proceso que es totalmente dinámico.

Por lo tanto, no es adecuado extrapolar conclusiones sobre el proceso de aprendizaje a partir de un solo sondeo, ya que el tiempo es un factor fundamental para que se sedimenten los aprendizajes. En la práctica, esta consideración da pie a cuestionar las pruebas esporádicas eliminatorias y dotar de un carácter extraordinario a las situaciones de evaluación, ya que estos controles son poco fiables. Debe procurarse tender hacia actividades de evaluación ordinarias, en distintos momentos de la actividad, al finalizarla, al establecer conexiones con otras, etc.; es decir, tener en cuenta el carácter dinámico del proceso y la importancia de la dimensión temporal.

**e)** Es frecuente la concepción de que el verdadero aprendizaje es el que da lugar a significados generalizables independientes del contexto y que pueden aplicarse a situaciones diversas. Esta concepción origina en la práctica, propuestas de actividades de evaluación totalmente diferentes a las que se han realizado durante el aprendizaje; incluso se llegan a «reservar» especialmente algunas de ellas para la evaluación.

Esta práctica no tiene en cuenta que los aprendizajes están ligados siempre a contextos determinados y que la mejor solución es proponer durante el proceso de aprendizaje el mayor número de marcos posibles para contextualizarlos. El significado más potente no es el que no se corresponde con ningún marco, si no el que se corresponde con el mayor número de marcos posibles.

Las actividades de evaluación deber ser similares a las que se han realizado durante el aprendizaje e incluso ambos tipos de actividades pueden coincidir si en un momento determinado interesa recoger datos sobre el avance, las dificultades, el proceso y la

práctica docente. Debe procurarse que las prácticas de evaluación igual que las del aprendizaje, presenten la mayor variedad de las situaciones y sobre todo, que a través de ellas los alumnos detecten claramente lo que se pretende que aprendan o qué se quiere que sepan hacer. El éxito de las actividades de evaluación radica en que no presenten una sorpresa desagradable e inesperada, pues ello indicará que hemos sido capaces de transmitir a los alumnos lo que pretendemos que aprendan.

**f)** La funcionalidad del aprendizaje está en relación directa con la amplitud de los significados construidos. Cuanto más amplias y complejas sean las relaciones que se establezcan, mayor será la capacidad de utilizarlos en las situaciones cotidianas en la construcción de nuevos significados y en el establecimiento de nuevas relaciones.

Un dato importante que se debe conocer de los alumnos es el grado de funcionalidad que han conseguido los aprendizajes. Así, se tendrá en cuenta el diseño de actividades de evaluación que puedan detectar la capacidad de utilizar los contenidos aprendidos para solucionar situaciones, establecer relaciones entre sacar datos, sacar consecuencias de hechos, prever nuevos problemas, etc.

**g)** Durante el aprendizaje, en el proceso de realización de las actividades, se ha detectado que existe una evolución respecto al grado de responsabilidad que asume el alumno a lo largo de su desarrollo. En el primer momento, el profesor es más protagonista y demanda del alumno ayuda y aportaciones concretas a medida que avanza la actividad, si el desarrollo es adecuado el protagonismo del alumno aumenta en la medida que decrece el control del profesor. La progresiva implicación y el control del alumno en la tarea, es un indicador de gran potencia para constatar que la actividad está produciendo el aprendizaje deseado.

Es interesante por lo tanto, recoger datos sobre el avance de la autonomía, aunque no se precise exactamente diseñar actividades concretas para ello. La observación organizada de esa evolución es suficiente para constatar este indicador de gran interés.

**h)** Parece demostrado que el grado de eficacia de la enseñanza está relacionado con el hecho de que suministre a los alumnos la ayuda adecuada en cada momento para facilitar los aprendizajes. La evaluación del avance de los alumnos en la construcción de significados se convierte en un indicador fundamental de la calidad de nuestra enseñanza.

La evaluación del aprendizaje no está, pues, al margen de la evaluación de la enseñanza. Ambos aspectos deben tenerse en cuenta conjuntamente y aprovechar los resultados obtenidos por los alumnos para revisar a la vez nuestra propia programación de aula y la práctica docente con que hemos tratado de desarrollarla. Es el momento de revisar los objetivos, la selección de contenidos y las actividades propuestas tanto de aprendizaje como de evaluación. Es también la ocasión de revisar el ambiente del aula, nuestro talante, las interacciones que se han suscitado en los grupos y con el profesor, nuestras representaciones y atribuciones y las de los alumnos. Las reflexiones sobre el proceso no suponen pérdidas de tiempo y es preciso llegar a normalizar este tipo de prácticas a fin de ser capaces de replantear los aspectos que sean precisos. Esta evaluación formativa que ayuda a avanzar, a reconocer errores, a proponer alternativas, con ella se camina hacia dos objetivos fundamentales, lograr aprendizajes de mejor calidad y obtener mayores satisfacciones en la profesión docente.

**i)** Los resultados del aprendizaje no sólo suponen un indicador fundamental para la reflexión sobre la enseñanza sino que proporcionan también información a los alumnos sobre su propio proceso de aprendizaje.

En este sentido es muy importante enseñar a los estudiantes a utilizar mecanismos de autoevaluación que les proporcionen informaciones relevantes sobre su desarrollo cognitivo y afectivo. Para ello los alumnos deben tener información clara de lo que se pretendía evaluar explícitamente con las actividades propuestas, las pautas que se han empleado en su corrección, los resultados globales obtenidos, etc.

Pero además es necesario enseñar a los alumnos a que detecten la causa de sus posibles errores y que se fijen también en los aciertos, ayudándoles a realizar atribuciones positivas que les permitan aceptar con esperanza las sugerencias que se les propongan para salir al paso de las dificultades. Hay que recordar que durante la evaluación, incluso con más intensidad que en el aprendizaje, se ponen en marcha mecanismos que tienen que ver con el autoconcepto y el autoestima, a los cuales es necesario hacer frente con un clima lo más saludable posible.

La autoevaluación ayuda a avanzar en la autorregulación del aprendizaje en la medida que se es capaz de detectar las propias dificultades, lo que permite buscar las ayudas precisas y adoptar las estrategias adecuadas, como ya se indicó a propósito de la metacognición. Es interesante normalizar también estas prácticas en el aula, pues no sólo sirven para el entorno escolar sino que constituyen una práctica de gran eficacia para la vida cotidiana y la posterior actividad profesional.

Como norma general, la evaluación tenderá a ser más válida cuanto menos se diferencie de las propias actividades de aprendizaje. Con esta premisa como punto de partida, ya comentada anteriormente, se indican a continuación algunos tipos de actividades para evaluar conceptos, procedimiento y actitudes. O La evaluación de conceptos. Los conceptos forman parte de lo que se ha llamado «el saber». Evaluar conceptos supone conocer en qué medida han sido comprendidos. Evaluar la comprensión es más difícil que evaluar el recuerdo en el caso de hechos y datos. Tradicionalmente se han empleado distintas actividades de evaluación para evaluar la comprensión. Destacan las siguientes:

**Actividades de definición de conceptos.** El alumno debe definir el concepto. Son fáciles de redactar y de corregir por parte del profesor, por lo que su frecuencia de uso es muy alta. Presentan el inconveniente de que no siempre son una garantía para detectar el grado de comprensión. Muchas veces podemos estar evaluando la capacidad memorística y por otra parte se ha constatado que aunque se sepa definir

un concepto, no siempre se sabe cómo usarlo y al revés muchas veces se sabe usar un concepto y no se es capaz de definirlo. Si se usa este tipo de pregunta hay que valorar sobre todo que el alumno, use sus propias palabras para la definición, o sea capaz de ampliarla, aclararla, etc.

**Actividades de reconocimiento de definición de un concepto.** Se le pide al alumno que de varias definiciones de un concepto seleccione la adecuada. Son las conocidas preguntas de respuesta múltiple, son muy difíciles de confeccionar ya que los distractores o alternativas no ciertas tienen que resultar creíbles para no reducir el número de posibilidades y se facilite el acierto por azar. Son fáciles de corregir. Los inconvenientes provienen, que el alumno se limita a poner una cruz en la respuesta adecuada, puede acertar por azar y si se usa muy frecuentemente, pueden conducir a un tipo de aprendizaje fragmentario, poco relacionado y escasamente significativo.

Este tipo de actividades puede tener interés para detectar errores comunes sobre un concepto, bien como punto de partida para trabajar un tema o bien para saber en qué medida han persistido después del aprendizaje. En este caso los distractores que se propongan como alternativas no válidas serán precisamente los errores más comunes. Por ejemplo es frecuente que los alumnos confundan el concepto de dureza de un material, con el de fragilidad. En ese caso se les puede proponer la siguiente pregunta a modo de sondeo:

Un material es duro cuando:

- no se rompe fácilmente
- no se raya fácilmente
- + no se deforma fácilmente
- no se altera fácilmente

**Actividades de exposición temática.** Se le demanda al alumno que realice una exposición o composición organizada, generalmente escrita, sobre un tema determinado. Las preguntas son fáciles de poner, por lo tanto se usan mucho. Son, sin embargo, muy difíciles de corregir y son las que producen mayor número de

variaciones a la hora de ser calificadas por diferentes correctores. Existe una serie de sugerencias para su corrección, como la elaboración previa de un protocolo, analizar las respuestas de cada pregunta de todos los alumnos, etc. Presentan una ventaja importante y es que, si están bien planteadas, se puede constatar la capacidad del alumno para organizar un tema, establecer relaciones conceptuales, seguir una argumentación lógica, realizar síntesis adecuadas, utilizar procedimientos de exposición correctos (buena redacción, buena construcción gramatical y ortográfica, etc.) El inconveniente puede venir de analizar las respuestas según el grado de parecido con alguna exposición del profesor o del libro consultado, por lo que se puede estar evaluando de nuevo su capacidad de memorización. Además, si se manejan bien los procedimientos de exposición, pueden enmascarar la capacidad de comprensión de los conceptos y relaciones. Aunque son actividades de gran interés, es más conveniente que se realicen en la clase y se vayan plasmando en el cuaderno, que se revisará a menudo para detectar las relaciones erróneas y las dificultades de aprendizaje. Cuando se planteen como pruebas de lápiz y papel, ha de procurarse concretar lo que se pregunta. Es preferible que aunque se trate de respuestas libres, las preguntas sean cortas.

**Actividades de poner ejemplos.** En lugar de pedir la definición de un concepto, se le demanda que ponga ejemplos relativos a dicho concepto. El individuo es consciente de que la capacidad de poner ejemplos de un asunto, es indicador de su comprensión. Los ejemplos los puede buscar el alumno o identificarlos entre unos propuestos. Lo segundo es más fácil que lo primero, ya que se le proporcionan los conceptos. Son fáciles de poner y de corregir y, además disminuyen el riesgo de la memorización. Evidentemente, se supone que los alumnos deben buscar nuevos ejemplos y/o repartirlos en la clase, ya que si ocurre esto último de nuevo se contamina se contamina con la evaluación de la capacidad de recordar.

Este tipo de actividades es interesante porque puede evaluarse la capacidad de transferir el conocimiento a situaciones nuevas. Es decir, anteriormente las dificultades de la transferencia, por lo que es importante respetar los contextos ya trabajados; lo

más adecuado es aumentar al máximo los marcos de referencia durante el aprendizaje.

**Actividades de solución de problemas.** Se le presentan al alumno situaciones problemáticas cuya solución, se requiere de la movilización de los conceptos antes aprendidos. Serán situaciones abiertas de tipo cualitativo o cuantitativo, donde se capte su capacidad de detectar el problema, de interpretar el fenómeno, de explicarlo, de predecir el resultado, de sacar conclusiones, de buscar aplicaciones en la vida cotidiana, de proponer alternativas, etc. No son fáciles de diseñar, y en su corrección se debe tener presentes la variedad de respuestas que pueden surgir, ya que, no se puede conocer con seguridad el número y amplitud de las relaciones que se establecen en la mente de los alumnos como resultado de aprendizaje. Son el tipo de situaciones de evaluación más completas, porque pueden incluir todas las anteriores descritas.

No existe riesgo de confundir la comprensión con la memorización y además sitúa las comprensiones conceptuales asociadas a los procedimientos de su adquisición y pueden incluir también aspectos de valoración relacionados con las actitudes. Estas actividades son las más coherentes con las estrategias del cómo enseñar, desde una perspectiva constructivista. Sin embargo, teniendo en cuenta la necesidad de que las preguntas sean variadas en su complejidad y presenten diversidad en los contextos, conviene usar todo tipo de situaciones de evaluación, siendo conscientes de las ventajas e inconvenientes que se han ido desgranando en la exposición.

Es necesario tener en cuenta la coherencia que debe existir entre el cómo enseñar y el cómo evaluar. Si se sigue una enseñanza de transmisión/recepción, obviamente las preguntas deberán ser repetitivas, y no sería adecuado presentar situaciones de evaluación donde se solicitara la solución de situaciones al problema, con el consiguiente uso de procedimientos para su resolución. Lo mismo sería válido al revés: a un planteamiento de resolución de problemas no debería corresponder una evaluación basada en la repetición memorística de preguntas.

**La evaluación de los procedimientos.** Evaluar los procedimientos adquiridos durante el aprendizaje, supone comprobar su funcionalidad, es decir hasta qué punto el alumno, es capaz de utilizar el procedimiento en otras situaciones según las exigencias o condiciones de las nuevas tareas. Para evaluar los procedimientos deben considerarse dos aspectos:

1. Que el alumno posea el saber referido al procedimiento, es decir conoce qué acciones lo componen, en qué orden se abordan, y las condiciones para ponerse en práctica.
2. El uso y la aplicación que es capaz de dar a su conocimiento en diversas circunstancias.

Para diseñar actividades de evaluación de procedimientos, o dicho de otra manera, detectar si el alumno «sabe hacer», pueden tenerse en cuenta los indicadores ya comentados: Conocer el procedimiento, Saber usarlo en una situación determinada, Saber generalizar el procedimiento a otras situaciones y Seleccionar el procedimiento adecuado que debe usarse en una situación determinada.

La evaluación de procedimientos ha de realizarse continuamente en el proceso de interacción en el aprendizaje, promoviendo una reflexión continua de los pasos o fases que se han seguido a fin de lograr, mediante la metacognición que el alumno los haga conscientes y por lo tanto le resulte más fácil automatizarlos.

**La evaluación de actitudes.** Implica conocer las tendencias que tienen los alumnos a valorar situaciones o personas y constatar la coherencia de los comportamientos respecto a las tendencias expresadas y su evolución a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Recordando los tres componentes que forman las actitudes no hay duda que el más fácil de evaluar es el cognitivo. Para conocer el grado de comprensión de la actitud manejamos:

**Conocimiento de la actitud.** Consiste en proponer situaciones donde el alumno sea capaz de reconocer los valores, actitudes, normas más adecuados para una determinada situación. Conocerlas es el primer paso, ya que si no se conocen es imposible comportarse conforme a ellas.

**Saber valorar su necesidad.** Consiste en que el alumno sepa razonar su utilidad y el interés de esas actitudes desde varios puntos de vista: sociales, culturales, psicológicos, científicos.

*Conocer las razones científicas, sociales y culturales en las que se asientan las actitudes.* Se trata de que los alumnos sepan la génesis de los valores, actitudes y normas presentes en las sociedades y hayan tenido ocasión de reflexionar y discutir sobre ellas. Conocer y comprender la actitud no asegura, que el alumno la sienta o la practique. Conviene recoger otro tipo de datos mediante la observación, sobre sus verbalizaciones y comportamientos. Existen para ello «escalas de actitudes» y cuestionarios que recogen valoraciones diversas que pueden mantener a una persona ante una situación determinada y pueden ser utilizadas como guía para evaluar la posición actitudinal de los estudiantes.

**CAPÍTULO II**  
**LA EVALUACIÓN COMO FACTOR**  
**DE LA CALIDAD EDUCATIVA**

## 2.1 Concepto de Calidad

El concepto calidad, es establecer su origen etimológico. En este sentido, se sabe que el mismo se encuentra en la palabra latina *qualitas*, la cual a su vez procede del griego y más en concreto del término *ποιότης*. Las cualidades y particularidades típicas de algo se resaltan a partir del concepto de calidad, una noción que se utiliza al realizar comparaciones entre elementos pertenecientes a una misma especie. Cabe resaltar que la definición de calidad, por el carácter subjetivo de su acepción, no suele ser precisa.

Para Egido Gálvez (2005:18) “hablar de calidad nos encontramos ante un concepto relativo, impregnado de valores, variable y diverso en función de las personas, del tiempo y del espacio. Como consecuencia, no puede decirse que en estos momentos exista un cuerpo de conocimientos unívoco y suficientemente consolidado sobre calidad educativa y sus procedimientos de evaluación”.

Por lo anterior, existen múltiples perspectivas útiles a la hora de abordar el concepto de calidad. Si se refiere a un producto, la calidad apunta a lograr una diferenciación de tipo cualitativo y cuantitativo en relación a algún atributo requerido. En cuanto al

usuario, la calidad implica satisfacer sus expectativas y anhelos. Esto quiere decir que la calidad de un objeto o servicio depende de la forma en que éste consiga cubrir las necesidades del cliente. También puede decirse que la calidad consiste en añadir valor al consumidor o usuario

Por tanto, partiendo del uso de la calidad como sinónimo de excelencia, tenemos que determinar que en la actualidad es frecuente utilizar las expresiones “sellos de calidad” o “marca de calidad”. Con ambas lo que se consigue, básicamente en el ámbito educativo, es determinar una serie de requisitos que dan la pauta para demostrar una diferencia entre un sistema complejo educativo y otro.

Las tecnologías de la información, por su parte, hablan de la calidad de datos al momento de comprobar que la información recopilada, procesada, conservada y entregada es un fiel reflejo de la realidad. La buena calidad de un producto o servicio se encuentra condicionada por tres cuestiones básicas: la perspectiva técnica (que abarca los detalles científicos y tecnológicos relacionados al producto en cuestión), la dimensión humana (la cual busca promover un vínculo positivo entre clientes y entidades empresariales) y la dimensión económica (que busca reducir los costos, tanto para la compañía como para el consumidor).

Otros aspectos importantes en materia de calidad son la cantidad justa del producto que se comercializa, la agilidad en su distribución y su precio concreto.

Para garantizar la calidad de un producto, existen normas o pautas que funcionan como reglas a seguir. Aunque cada empresa cuenta con normas internas, hay otras que son obligatorias de acuerdo a lo estipulado por las leyes.

Según Freire (1997: 79) “La calidad total, el control de calidad, los círculos de calidad: expresiones que dan vuelta en la órbita de la sociedad neoliberal y que se convierten en trampas mortales para “los desheredados de la tierra”.

No obstante, también hay que subrayar que el término de calidad va asociado de manera inherente a otras palabras con las que ha llegado a formar expresiones de uso

muy frecuente en nuestra sociedad. Este sería el caso, por ejemplo, de lo que se conoce con el nombre de “calidad de vida” que viene a traducirse como todo aquel conjunto de dispositivos o de actuaciones que consiguen que un individuo o una colectividad cuenten con los requisitos necesarios para disfrutar de un día a día mucho más agradable y cómodo.

## **2.2 Antecedentes de la calidad educativa en México**

La calidad de la educación en México, es quizás un apunte un tanto crítico pero real, puesto que no se puede seguir ocultando el analfabetismo hoy en día. En México, durante los últimos años, las diversas administraciones han hecho repetidos esfuerzos por crear un marco nuevo de educación de calidad, centrado en la globalización y la competitividad, para lograr un mejor aprendizaje en los alumnos.

En 2005, la UNESCO define que una educación “es de calidad cuando logra la democratización en el acceso y la apropiación del conocimiento por parte de todas las personas, especialmente de aquellas que están en riesgo de ser marginadas”.

Por lo anterior, el analfabetismo tiene proporciones alarmantes a nivel nacional. Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, los padres analfabetas o escasamente alfabetizados no podían y no pueden proveer a sus hijos de las experiencias elementales. Los fracasos escolares iniciales constituyen la otra cara del analfabetismo. Las acciones tendientes a erradicar el analfabetismo tienen, que desarrollarse simultáneamente en dos direcciones: Alfabetización de adultos y prevención de fracasos escolares.

Otro fracaso escolar: la deserción, está ligada a las condiciones socioeconómicas de los núcleos de población de menores ingresos. Es probable también que la reprobación contribuya a la deserción como un factor agregado que actúa como elemento precipitante. Deserción y repetición constituyen fenómenos crónicos a lo largo de la enseñanza, pero ambos fenómenos alcanzan su punto más crítico entre el primero y segundo grado de primaria a escala nacional, perpetuándose ambos fenómenos hasta los niveles medio y superior.

En el mes de diciembre del año 2001, la OCDE dio a conocer los resultados de la evaluación en la que participan 31 países miembros, donde Brasil fue invitado. En ella de acuerdo a los datos del Programa Internacional para el Seguimiento de los Conocimientos de los Alumnos (PISA), México obtuvo penúltimo lugar en Ciencias, Matemáticas y Comprensión de Lectura. Al igual que en la evaluación de 1995 del TIMSS (Estudio Internacional de tendencias en Matemáticas y Ciencias), nuevamente salimos reprobados.

En comprensión de lectura la situación de México es preocupante. De acuerdo con los resultados de la evaluación el 44% de los estudiantes se desempeñaron menor o igual al nivel 1 y el 16% abajo. Por sexo el 50% de los hombres están menor o igual o al nivel 1; en comparación con el 39% de mujeres.

En matemáticas y ciencias los estudiantes alcanzan un promedio de 300 puntos muy lejos de 500 puntos que es el promedio de la OCDE.

El estudio PISA demuestra que los estudiantes mexicanos están por debajo de los estudiantes de los países miembros de la OCDE. Además los mexicanos completamos menos grados de educación que en otros países miembros de la OCDE.

Por ejemplo, sólo el 20% de las personas entre 25 y 64 de edad en México ha considerado la educación preparatoria o bachillerato, proporción más baja entre los países de la OCDE. A nivel Universitario, sin embargo la estadística de México de 12% se compara favorablemente con el promedio de la OCDE de 14% . Es decir México tiene la doble tarea de aumentar los rangos de participación escolar y mejorar los niveles de desempeño para ubicarse en los niveles de otros países de la OCDE.

En los países miembros de la OCDE, el promedio más alto de gasto por estudiante tiende a ser asociado con un mejor desempeño en tres áreas de habilidades, pero no lo garantiza. El gasto acumulativo por estudiante en México, desde el inicio de la

educación primaria hasta los 15 años de edad, es de 11 mil 239 dólares, muy por abajo del promedio de la OCDE de 43 mil 520 dólares. En México, el desempeño en la escuela de los jóvenes de 15 años, está mucho más abajo del promedio de la OCDE de lo que podría esperarse con base en su gasto menor por estudiante. Para disminuir esta diferencia en el desempeño entre estudiantes mexicanos y los de otros países, será necesario aumentar los recursos en materia educativa así como su efectividad.

Respecto de la influencia del hogar en el éxito, el estudio de PISA muestra que un bajo desempeño en la escuela tiende a estar asociado con un entorno familiar poco favorable, pero no es una condición automática. En nuestro país la influencia de la situación económica, social y cultural en el desempeño del estudiante está dentro del nivel medio de los países de la OCDE. Sin embargo, en Canadá, Finlandia, Islandia, Japón, Corea y Suecia, la repercusión del entorno del hogar está por debajo del promedio de la OCDE y sin embargo, los estudiantes tienen niveles de desempeño por arriba del promedio. Así, un mexicano de 15 años con buen desempeño es probable que provenga de un hogar acomodado, es realista para México aspirar a incrementar el nivel de desempeño medio y hacerlo especialmente, para los estudiantes de los estados con desventaja. Es decir que sólo las escuelas que atienden estudiantes procedentes de las clases sociales pudientes (que además se localizan en zonas geográficas determinadas) obtienen resultados favorables. ¿Por qué los indicadores internacionales y nacionales de eficacia educativa muestran un deterioro en Latinoamérica? A pesar de los esfuerzos del gobierno por definir políticas educativas el maestro mexicano sigue a la espera de algo que modifique los resultados que contrastan con la realidad de los tiempos.

La información acerca de la calidad de la educación básica que se imparte en México es escasa y dispersa, la que hay coincide que en promedio, está bastante lejos de alcanzar los estándares que exige la sociedad del conocimiento. En el presente sexenio aproximadamente dos mil escuelas primarias recibirán recursos adicionales para desarrollar proyectos escolares y serán supervisadas por un Consejo Escolar de participación Social, éste está diseñado para alcanzar igualdad de oportunidades de aprendizaje en todos los alumnos. Esto ocasionará que haya escuelas con ventaja

respecto a las ubicadas en zonas rurales o urbanas marginales que no lograron elaborar un proyecto aceptable o ni siquiera intentaron hacerlo. A decir de Sylvia Schmelkes, Coordinadora de educación Bilingüe e Intercultural el Programa "impulsa una competencia equitativa y acentuará las desigualdades. Para ella la calidad no depende de la infraestructura, ni se le debe condicionar al otorgamiento de recursos accionales.

De acuerdo al programa de Escuelas de Calidad, Jesús Álvarez, director del programa, incide en aquéllas escuelas de áreas sociales pobres, que carecen de servicios presentan resultados deficientes. Por lo que se quiere actuar para mejorar la calidad.

Hasta ahora la educación se ha visto como una relación atenta a los productos del mercado, rentable con definiciones de calidad empresarial atenta a los resultados. Reflejando el conductismo tradicional de nuestros dirigentes, sin pedagogía.

Ante esto, México se ve en la necesidad de reformar a la educación ante el movimiento internacional de los planes y programas de estudio bajo en enfoque de competencias. Cabe mencionar, que existen deficiencias en la educación nacional como lo es el corporativismo magisterial, el sindicalismo protector, la falta de filosofía educativa con arraigo nacional, la separación de la escuela, padre de familia, maestro, comunidad entre otros son características clave que marcan la mediocridad de una parte del sistema educativo.

Nuestro potencial económico, social y cultural esta dado en nuestras herencias, indígena y española, enmarcados por la forma de cuerno de la abundancia nuestra ubicación geográfica nos hace estar lejos de Dios y tan cerca de la potencia mundial. El uso potencial del suelo le da oportunidades que pocos países tienen a nivel mundial en biodiversidad, México trasciende en cultura y más dependencia. Es momento de adquirir conciencia de nuestra singularidad, de reflexionar y hacer.

Hoy la tecnología nos hace dominados, con juventudes destinadas a la maquila y con escasa oportunidad de trabajar de acuerdo al potencial del individuo, hoy se transcurre

por caminos escasos, artificiosos, que llevan al individuo a la desesperanza y a la frustración.

Enseñar a leer y escribir es una de las tareas básicas de la escuela primaria. Pero, ¿Es una obligación o un derecho?. Hay un derecho a la educación –universalmente reconocido- y también una educación obligatoria. Todo niño tiene derecho a convertirse en un individuo alfabetizado. Pero ¿puede deducirse de allí que tenga la obligación de franquear la barrera del código alfabeto en el término exacto de un año escolar, cualquiera que sea su preparación? Aún ahora que la enseñanza preescolar es obligatoria, es indudable el valor preparatorio que tiene con respecto al comienzo del ciclo primario. Pero las oportunidades de concluir el ciclo primario están desigualmente distribuidas. La importancia de la escuela preescolar reside en la posibilidad de aprender a utilizar el lápiz como instrumento, con el cuál se pueden obtener trazados controlados y de distinto tipo, así como la posibilidad de explorar libros y de asistir a actos de lecturas de otros. (Ejemplo: Escuchar un cuento leído en voz alta). Y hay muchos niños que no han tenido, ni en su casa ni en la escuela la posibilidad de realizar esas experiencias elementales.

Es necesario buscar la participación de los profesores, involucrarlos en la investigación que vaya acorde a los tiempos, idiosincrasia, esa que nos saca del laberinto de la soledad y que nos hace la raza cósmica, es necesario dar al alumno la posibilidad de estudiar más y ampliar su catálogo de materias, aun cuando no estén en el plan de estudios formal generalizar carreras y hacerlas capaces de generar innovaciones Se hace necesario combatir la rigidez de nuestro sistema educativo dando libertad a las escuelas para experimentar; a los alumnos para escoger su ruta de estudios, sacar al maestro de dogmas y darle la oportunidad de aceptar su ignorancia y aprender; a las escuelas para acercarse a la realidad de la práctica profesional. Al final cabe preguntar si el dinosaurio sigue ahí.

### **2.3 Los factores que inciden sobre la calidad de la educación en México**

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

En América Latina estos trabajos tuvieron un gran impacto, a lo que habrían de sumarse el que tuvieron la teoría de la correspondencia. Esto generó un enorme pesimismo sobre la capacidad de las escuelas para revertir el efecto de las variables estructurales. El cambio que permitiera mejorar el rendimiento escolar de los sectores sociales menos beneficiados, sólo podría provenir de la transformación de la estructura social. Las múltiples investigaciones que se realizaron durante esas décadas fincaron principalmente su atención en las grandes desigualdades educativas existentes entre los diferentes estratos de la población, en cuanto al acceso, la reprobación y la deserción en los distintos niveles educativos, las diferencias en la infraestructura de los establecimientos escolares a los que asistían o los recursos docentes y pedagógicos que los atendían, constituían las principales variables dependientes en sus análisis. A partir de estos estudios se acuñaron diversos términos, desigualdades educativas, desigualdad de oportunidades educativas, movilidad intergeneracional de las desigualdades educativas, marginación y exclusión educativa, fracaso escolar, etcétera. El nivel de aprendizaje o de conocimientos alcanzado por los estudiantes.

Cabe aclarar que la separación de los estudios en estas dos grandes vertientes, sigue un fin práctico que procura explicitar la distinción entre las mismas. Existen trabajos que no pueden ubicarse en alguna de ellas y pueden verse como puentes entre ambos enfoques.

Una observación detallada de lo que ocurre en las escuelas, el diálogo con los docentes, la posibilidad de reconstruir las prácticas en las aulas, el ejercicio de indagar en las vivencias de los alumnos o en las expectativas y en las dificultades de

sus padres, permite ver, entre muchas otras cosas, las condiciones que la mayoría de las escuelas les ponen hoy a los niños y a los adolescentes para que puedan acceder a sus aulas y a participar del proceso educativo. Así, es posible identificar el alumno para el cual esas escuelas están pensadas, a quién van dirigidas, en quién se piensa cuando diseñan sus respectivas propuestas de trabajo.

Lo que se encuentra en la gran mayoría de los casos es que, para que los niños puedan ir a la escuela y participar satisfactoriamente de las clases, es necesario que estén adecuadamente alimentados y sanos, que vivan en un medio que no les ponga obstáculos en las prácticas educativas y que hayan internalizado un conjunto de representaciones, de valores y de actitudes que los dispongan favorablemente para el aprendizaje escolar. Dicho conjunto alude, por ejemplo, a la capacidad de dialogar, de conocer y de dominar el idioma en el que se dictan las clases, de tratar con extraños, de reconocer la autoridad del maestro, de “portarse bien”, de respetar normas institucionales, de asumir los compromisos, de reconocer el valor de las obligaciones, de depositar la confianza en otros, etcétera. Por último, vemos también que las escuelas esperan de los alumnos una capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante y una capacidad de individualización y de autonomía. La experiencia escolar, tal y como se conoce en nuestros países, presupone un niño con un conjunto de predisposiciones desarrolladas previamente en el seno de su familia.

Este aprendizaje previo a la escuela se da de múltiples maneras. Por un lado, existen a diario esos momentos en que los adultos enseñan a los niños, por ejemplo, a utilizar adecuadamente los cubiertos en la mesa, a atarse los zapatos o a cruzar las calles con precaución, situaciones en las que el adulto es consciente de que está enseñándoles del mismo modo en que el niño sabe que está aprendiendo. Pero además, y sobre todo, existe todo un aprendizaje que se produce inconscientemente, de modo inadvertido y espontáneo. Es un proceso de educación que se da de un modo no racional, presente en todas las prácticas sociales en las que el niño participa desde su nacimiento.

La transmisión doméstica de este conjunto de disposiciones, de este capital cultural incorporado, es el resultado de un trabajo físico y mental por parte del niño, de un esfuerzo en el que involucra su cuerpo, de una exposición a un trabajo de inculcación y de asimilación, un trabajo del sujeto sobre sí mismo caracterizado, además, por tener una inmensa carga emocional. En efecto, el proceso de conformación del sujeto en su etapa inicial es un proceso de construcción de identidad, que enfrenta al niño con la necesidad de proveerse de ella, y que requiere de un fuerte lazo afectivo con sus adultos de referencia. El proceso de construcción de identidad, cargado de una fuerte base afectiva, presupone una identificación previa con otros.

Un factor que define este conjunto de disposiciones para poder participar del proceso educativo, como también para el resto de las esferas de la vida, es que no puede ser transmitido instantáneamente sino que requiere de tiempo. La adquisición de estas aptitudes resulta de una permanente exposición a situaciones transformadoras, entre las que adquieren preeminencia el tiempo real de interacción con sus adultos de referencia, de permanencia en ámbitos en los que se dialoga, de exposición a determinados consumos culturales, de habituación a un día a día pautado por determinadas normas y valores, etcétera. Cabe aquí adelantar que uno de los factores que operan en el vínculo entre el origen social y el acceso al capital cultural necesario para acceder a la escuela, o para luego acceder a determinada calidad de vida (laboral, social...), es precisamente la disponibilidad del tiempo necesario para la adquisición de éste último: el tiempo en que el niño puede estar expuesto a espacios que estimulan el desarrollo de estas capacidades básicas, el tiempo en que puede permanecer en la escuela, etcétera.

La escuela, en tanto que experiencia educativa formal, requiere de la presencia y de la eficacia de esta “educación primera” para su desarrollo. Cuando un niño ingresa a la educación básica debe haber pasado por esta formación previa, que está en manos de sus familias. Aunque cada vez más los niños son escolarizados desde muy pequeños, en la mayoría de los países de América latina la educación es obligatoria a partir de los cinco o de los seis años de edad, por lo que el paso de los niños por los

jardines infantiles o por las salas de preescolar es parte de las decisiones tomadas por los padres o por los tutores en este proceso de educación inicial. Frente a la oferta educativa actual, este conjunto de aptitudes y de disposiciones adquiridas o gestionadas en el seno familiar forma la base que condiciona y que hace posible los aprendizajes posteriores. Para poder educar, nuestras escuelas esperan hoy niños ya educados.

Esta demanda de una dotación específica de disposiciones para poder participar del proceso educativo no sólo se manifiesta el primer día de clase en el momento de la admisión, sino que se renueva permanentemente hasta el momento de la graduación. La asistencia a la escuela implica la posibilidad de cumplir con las rutinas cotidianas, de contar con recursos para acceder a los materiales y a los útiles necesarios, de disponer del estímulo y del acompañamiento de los adultos y, de nuevo, de contar con tiempo. El aprendizaje en la escuela, al igual que la adquisición de las disposiciones para acceder a ella, significa un trabajo sobre el cuerpo y sobre la mente de los niños y adolescentes, una transformación que es imposible sin un fuerte compromiso por parte de ellos, y que implica una demanda de energía que debe ser renovada día a día.

La educación no es una simple transmisión de conocimientos que pone al alumno en el lugar de receptor pasivo, sino que es una construcción que se desarrolla en una relación pedagógica respecto de la cual tanto los alumnos como los docentes se asignan roles y expectativas. Este proceso sólo es posible en la medida en que los alumnos se constituyan en sujetos capaces de llevar adelante este proceso, en sujetos educables.

Centrar la atención en las condiciones de educabilidad de los niños y de los adolescentes lleva a interrogar a la escuela respecto de qué es lo que espera de ellos. Estas condiciones no se definen en sí mismas sino que resultan del modelo de alumno que presupone la institución escolar. ¿Cuál es el tipo de alumno que está en condiciones de responder a la dinámica que el sistema propone y terminar con éxito

su carrera educativa? ¿En qué alumno están pensando los sistemas educativos cuando diseñan sus estrategias pedagógicas? La noción de educabilidad debe ser comprendida como un concepto relacional, en tanto se define en la tensión entre los recursos que el niño porta y aquellos que la escuela espera de ellos o que les exige. Es en esa relación, en el punto límite del encuentro entre estas dos esferas, donde se definen los criterios de educabilidad.

En esta misma línea, Pierre Bourdieu señala que la productividad específica del trabajo escolar se mide según el grado en que el sistema de los medios necesarios para el cumplimiento del trabajo pedagógico está objetivamente organizado en la distancia existente entre el *hábito* que pretende inculcar y el *hábito* producido por los trabajos pedagógicos anteriores. La educabilidad, en última instancia, puede ser interpretada como el resultado de una adecuada distribución de responsabilidades entre la familia y la escuela. Más específicamente, el problema de la educabilidad apunta a la calidad de un arreglo institucional entre el estado, la familia y la sociedad civil, y el fortalecimiento o el deterioro de las condiciones de educabilidad es el resultado de los cambios en esa relación entre estas esferas, desajustes entre lo que el niño trae y lo que la escuela exige.

¿A quién le toca socializar a los niños? ¿Compete exclusivamente a la familia? ¿Qué responsabilidad deben asumir otros actores sociales? ¿Cuál es el rol del Estado? ¿Cuánto puede pedirse a la sociedad civil? El esquema que rige actualmente en los países de América latina presupone un reparto de responsabilidades en el que la familia asume el compromiso de llevar adelante ese proceso de formación inicial, de socialización primaria o de primera educación, y la institución escolar, regulada por el estado, se apoya sobre esa primera formación para el desarrollo del proceso de educación formal. La transición entre una esfera y la otra es objeto de intervención y regulación social, al definirse la obligatoriedad de la educación formal a partir de determinadas edades o al promoverse la cada vez más temprana institucionalización preescolar. En este marco, identificar niños y adolescentes que no acceden a condiciones básicas de educabilidad no debe ser entendido como un modo de

depositar en ellos la responsabilidad de su situación, culpabilizando y estigmatizando así a aquellos que quedan fuera del sistema educativo.

Según Luria (1976:8) describe que “desde el nacimiento, el niño vive en mundo de cosas que el trabajo social ha creado: productos de la historia. Ellos aprenden a comunicarse con otros a su alrededor y desarrollan relaciones con las cosas con la ayuda de los adultos. Los niños asimilan el lenguaje -un producto del desarrollo sociohistórico- y lo usan para analizar, generalizar y codificar su experiencia. Nombran cosas, “denotando” las mismas con expresiones establecidas antes en la historia humana y, por lo tanto, asignan las cosas a ciertas categorías y adquieren conocimiento...”.

Por el contrario, señalar situaciones de no educabilidad implica una alerta a las escuelas y a los sistemas educativos por no poder desarrollar estrategias adecuadas a las necesidades específicas de estos niños o adolescentes para garantizarles una educación de calidad, poniéndoles condiciones que son imposibles de cumplir.

Las escuelas generan ineducabilidad cuando esperan que sus alumnos puedan asistir a clases en momentos del año en que su participación en determinadas actividades productivas es vital para la supervivencia de sus familias y de su comunidad, cuando exigen un uniforme al que sólo se accede comprándolo, cuando les mandan tareas para hacer en el hogar a aquellos niños que no cuentan con las condiciones mínimas para hacerlas, o cuando esperan pautas de comportamiento inexistentes en sus familias.

También lo hacen cuando los admiten, pero con la convicción de que, por su condición social, étnica o racial, no podrán tener un adecuado desempeño.

Identificar y señalar situaciones de ineducabilidad significa, fundamentalmente, una denuncia a la sociedad en su conjunto por privar a las familias del acceso a aquellos

recursos que permitirían garantizar a sus niños las condiciones para poder participar satisfactoriamente en el proceso educativo.

## **2.4 La educación en América Latina**

El éxito educativo, o la posibilidad de que todos los niños y adolescentes puedan tener acceso a una educación de calidad, dependen del grado de articulación que existe entre la escuela y la familia. Un niño podrá participar de las prácticas educativas si su familia tiene acceso a aquellos recursos con los que la escuela cuenta cuando diseña su propuesta pedagógica, del mismo modo que una escuela tendrá éxito en la medida en que elabore una oferta basada en un profundo conocimiento de la realidad social y cultural de las familias hacia las que está dirigida.

De igual manera, lo que define el éxito educativo es el grado de adaptación que hay entre el alumno ideal para el cual fueron pensadas las prácticas educativas en cada escuela y el alumno real que ingresa diariamente en sus aulas. Y en los hechos es posible sostener que en la gran mayoría de los casos las escuelas latinoamericanas son instituciones pensadas para niños y para adolescentes de clase media urbana. Es en ese medio social donde se muestran eficaces, y son esos niños y adolescentes los que son esperados como alumnos en sus aulas. Lo habitual es que nuestras escuelas no logren iguales resultados con los alumnos que provienen de los sectores más pobres, con los que viven en el medio rural o con aquellos que provienen de las minorías étnicas socialmente más desfavorecidas. En la medida en que los niños que ingresan en las aulas se alejan en su perfil de este alumno esperado, las probabilidades de éxito se reducen. Es en esta brecha donde radica la fuente de las desigualdades educativas. Ahora bien, si la situación social latinoamericana está en un momento de grandes transformaciones, ¿qué ocurre con esta brecha? ¿En qué medida las escuelas acompañan este proceso creando condiciones para lograr una educación de calidad para todos? En tiempos anteriores queda presentada la idea de

que hoy América Latina, comparada con lo que era hace dos décadas, es otra. La instalación de la desigualdad de la distribución de la riqueza en el centro del diagnóstico social, la consolidación de la pobreza en sectores históricamente pertenecientes a las clases medias urbanas, la creciente exclusión de los sectores más marginales como consecuencia de la ruptura de los mecanismos de movilidad social ascendente, o la crisis de cohesión, son todos procesos que, acompañados por la redefinición del panorama político y cultural, definen un nuevo escenario en la región.

Todos estos cambios, articulados, rompen con la posibilidad de pensar en un proceso en el que prevalecen las continuidades, e impone en el diagnóstico que uno puede hacer sobre la situación de la región la idea de quiebra, de momentos que marcan un antes y un después. Una de las claves de fondo que marca la diferencia entre ese antes y este después –y que de algún modo late en todos estos fenómenos aquí enunciados– es el corrimiento del Estado del lugar de articulador de los procesos sociales.

Una hipótesis que invita a tener una actitud de indagación frente a este nuevo escenario social y cultural es que se tradujo en un deterioro de las condiciones de educabilidad, es decir, en un deterioro de las condiciones de acceso a aquellos recursos que permiten a los niños y a los adolescentes una trayectoria escolar satisfactoria. Ese deterioro de las condiciones de educabilidad debería ser entendido como la profundización de la brecha que existe entre el alumno para el cual los sistemas educativos están preparados y aquel otro que realmente ingresa en sus aulas.

La idea de cambio en el panorama social o la de deterioro de las condiciones de educabilidad hacen referencia a procesos que se hacen efectivos en el tiempo. La dimensión temporal es central en el análisis de la articulación entre educación y equidad social, pues inevitablemente nos remite a la dinámica social e institucional, a la idea de que estamos frente a procesos sociales nuevos, de la conformación de situaciones respecto a las cuales poco sabemos por su carácter novedoso, y

fundamentalmente por la sensación de que se desencadenó un proceso de transición hacia una nueva configuración difícil de predecir. Preguntarnos por el cambio social, por la dinámica institucional o por el deterioro de las condiciones de educabilidad es, necesariamente, enfrentarnos con una mirada sobre las tendencias, con la dimensión temporal.

López (2005: 1-20) señala que “el deterioro de las condiciones de educabilidad resulta de un creciente desajuste entre los tiempos y las características del cambio en la vida social y entre los tiempos y las características del cambio en las instituciones educativas. Dos marchas a velocidades diferentes y hacia horizontes no convergentes nos permiten vislumbrar un permanente alejamiento entre la escuela y su entorno, un ensanchamiento continuo de esa brecha que pone impedimentos a una educación equitativa y de calidad”.

En el trabajo de campo realizado en un estudio reciente en diferentes contextos sociales de América latina se hizo visible que diversos actores entrevistados dan cuenta, desde diferentes lugares y en momentos distintos, de un cambio profundo en su situación social. Los docentes, los padres y las demás personas hacen referencia permanente a un nuevo contexto, un presente claramente diferenciado de lo que fue un pasado no tan lejano. Independientemente de que uno pueda demostrar el carácter objetivo de este cambio en la configuración social de la región, los actores lo viven como tal. Es posible identificar los procesos que les permiten afirmar que están viviendo algo diferente, siendo especialmente reveladora la existencia, en cada caso, de un momento de quiebra, de un suceso que marca el antes y el después.

Analizando globalmente a diferentes países de América Latina, como lo es su caso Argentina se percibe un cambio significativo en lo económico, social y político que atravesó este país en el mes de diciembre del año 2001. Y ese momento se constituye un punto para la toma de conciencia a los hechos ocurridos, y que afectó sin lugar a dudas a la educación.

La pérdida del último empleo y, en consecuencia, la imposibilidad de contribuir a los ingresos en la familia es el punto de inflexión entre los padres de los alumnos de los sectores más pobres, por las implicaciones materiales que esto tuvo, pero especialmente por el impacto que tiene en su subjetividad. En Chile la estabilidad de un modelo económico que permitió un alto crecimiento económico hizo posible una fuerte reducción de la pobreza. Pero, a la vez, este mismo modo de crecimiento acentuó las desigualdades sociales poniendo en crisis la cohesión social, hecho que se traduce en un creciente malestar por parte de los actores entrevistados y un sabor de nostalgia frente a un contexto de una gran incertidumbre e inseguridad. Durante una larga conversación, un docente chileno destaca muy de pasada que “*aquí los problemas comenzaron cuando comienza el crecimiento*”, enunciado que tiene la capacidad de instalar una mirada crítica sobre el mismo modelo de crecimiento que significó un alivio en términos de sus condiciones materiales de vida (Navarro, 2004).

Para las familias rurales indígenas del Perú el momento del cambio se inicia en los años ochenta, pero se intensifica en los años noventa con la crisis de los precios de los productos agropecuarios. Esta devaluación de aquellos productos, que constituyen la base de las economías de las comunidades rurales indígenas, implica una pérdida en los ingresos y, en consecuencia, la intensificación de las carencias que ya caracterizaban a estas familias. Pero el cambio más profundo tiene que ver con que, de este modo, se está poniendo en juego la sustentabilidad de un modo de vida, de una tradición, de una identidad comunitaria. Ya es difícil pensar en un futuro estructurado desde sus tradiciones cuando la supervivencia de las familias no está garantizada por su propio trabajo rural, lo que significa tener que migrar a las ciudades y adaptarse a un nuevo escenario que es sumamente hostil.

La quiebra no es sólo económica sino también cultural, educativa y de identidad, en Colombia resultó muy enriquecedor poder dialogar con aquellas familias desplazadas que debieron migrar de zonas rurales hacia los márgenes de la ciudad.

La concepción del entorno que nos rodea, genera un ambiente de interrogantes acerca de la condición sociopolítica y educativa que atañe a la mayoría de la población que habitamos en América Latina. Es así, que el objetivo de la historia es hilar el desarrollo y evolución de nuestra región y promover a través del análisis, algunas reflexiones, teniendo en cuenta todas las características sociales, políticas y educativas de Latinoamérica.

Resulta sumamente importante conocer poco a poco la historia de nuestra región, y de la educación esto sin lugar a dudas nos puede permitir relacionar los acontecimientos del pasado con los actuales globalizados, reflexionar y alcanzar un estado de análisis que nos permita accionar en una labor para intentar reformar verdaderamente nuestro entorno y el contexto social en el que vivimos.

Por consiguiente, se debe tener en cuenta que cada región de cada país ha hecho y tomado su propio concepto de calidad educativa impulsada en muy buena parte por las sugerencias de los modelos de organismos internacionales. Es entonces, el caso de Brasil y Chile que pusieron en marcha algunas medidas y que aparentemente desde el análisis cuantitativo hay mejoras, pero el cualitativo es casi intacto.

Por ello, resulta muy importante saber que la educación en América Latina, debe de ser cuidadosamente estudiada y comprendida a lo largo de la historia, encontrar una gran diversidad de pasajes que nos remontan, desde mostrar nuestros orígenes hasta la evolución de nuestra sociedad vigente. En el caso de nuestro país, hay un gran acervo cultural y una rica y amplia historia que nos ha dejado una serie de antecedentes claves que, si se interpretan adecuadamente, explican el porqué de la naturaleza del actual sistema educativo nacional.

Se rescatan algunas frases del reconocido político y escritor cubano José Martí y de su homólogo, el uruguayo Eduardo Galeano y que por supuesto vienen a entrar al contexto de este trabajo: *“aquel hombre que no conoce su historia, está condenado a volver a repetirla”*, *“la fuerza del conjunto del sistema imperialista descansa en la*

*necesaria desigualdad de las partes que lo forman, y esa desigualdad asume magnitudes cada vez más dramáticas”, por último quisiera hacer útil a modo de colofón, el fragmento propio de Galeano “ la lluvia que irriga a los centros del poder imperialista ahoga los vastos suburbios del sistema. Del mismo modo, y simétricamente, el bienestar de nuestras clases dominantes – dominantes hacia adentro, dominadas desde afuera – es la maldición de nuestras multitudes condenadas a una vida de bestias de carga”.*

Por lo tanto, se concluye que la educación en la América Latina, desde un punto de vista crítico, es reinventarse y acomodarse según sea el tipo de región que habite, pues la globalización mundial, pone en riesgo, la identidad cultural de nuestros pueblos latinos, acostumbrados a ser genuinos en el ámbito educativo.

## **2.5 Factores que contribuyen a la calidad educativa**

Para que se ofrezca una educación de calidad, es importante conocer los distintos factores que intervienen de manera individual como socialmente. Es evidente que el concepto de calidad de la educación varía con el tiempo, no es homogéneo en un determinado momento y que su heterogeneidad se asocia a razones objetivas y subjetivas, es decir, a las situaciones, pero también a las necesidades, intereses y convicciones de diferentes grupos y personas.

El concepto de calidad de la educación es uno de esos conceptos que es a la vez muy simple y muy sofisticado. Desde nuestra perspectiva, «una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad», porque todos merecemos la felicidad o, como se expresa en francés, *le bonheur*. En este sentido es válido plantear que el derecho al bienestar no es un derecho que se deba postergar para la vida adulta.

Los niños y las niñas merecen, primero que nadie, sentirse bien cuando están en la escuela, ser felices en la escuela. Esta definición requiere reflexionar sobre dos

cuestiones obvias. La primera es sobre qué es oportuno aprender hoy en Iberoamérica y la segunda es qué es ser feliz. Por la segunda. Ser feliz no es sinónimo de ser hedonista. El hedonismo se define por el goce sin proyección.

La felicidad o el bienestar son más permanentes e incluye la capacidad de atravesar momentos de confusión, tristeza y sufrimiento para conquistar objetivos deseados de proyección y trascendencia en sus más diversas formas. Se puede ser feliz ejercitando tareas rigurosas, descubriendo el conocimiento y vinculándose con los demás a través de la solidaridad en condiciones difíciles y en las que no existe ninguna posibilidad de ser hedonista. La posibilidad de ser feliz depende ella misma de muchas cuestiones que no es posible aprehender en este documento y que no están en modo algunas relacionadas con la educación, pero depende también de la educación. La manera en que los niños y los adolescentes son felices y en que los adultos serán felices en el futuro se puede en parte aprender.

«Aprender lo que se necesita en el momento oportuno y en felicidad» es una propuesta muy vasta y que puede ser muy difícil de definir en forma operacional, de modo que los profesionales de la educación podamos orientar mejor la diversidad de prácticas profesionales que se requieren para construir una forma de enseñanza que permita ese aprendizaje. Pero, pese a las dificultades que ofrece esta definición de una educación de calidad, ella tiene una enorme ventaja. Esta ventaja consiste en obligar a una interpretación humana de la racionalización técnica de la calidad de la educación de acuerdo a la cual una educación de calidad es *pertinente*, *eficaz* y *eficiente*. La definición de «aprender lo que se necesita en el momento oportuno y en felicidad» obligando a repensar esta trilogía desde el chico, la adolescente o el adulto que está hoy en las escuelas y que posee el derecho al bienestar.

Una educación de calidad para todos tiene que ser pertinente, eficaz y eficiente, pero pocas personas se van a emocionar por esta convocatoria tripartita al punto tal de mover hacia delante la calidad de la educación para todos. Pero todos pueden emocionarse si se apela con más fuerza a la necesidad, al momento (y no a la dilación de la gratificación para cuando concluya la educación) y a la felicidad.

Dicho de otra forma, si se utilizan términos del lenguaje emocional para definir la pertinencia y si se la relaciona entonces a la vez con las necesidades que emanan del contexto socioeconómico, político y social y con aquellas que se vinculan a la subjetividad de las personas que aprenden. Muchas veces cuando se discute acerca de la calidad de la educación se discute sólo acerca de su eficacia. En consecuencia los factores que se presentan como factores de calidad de la educación es una tensión creativa entre la convicción, la estima y la autoestima de las sociedades y de las dirigencias políticas y de las administraciones en el valor de la educación. PISA pone de manifiesto quiénes son los campeones de la calidad de la educación de acuerdo a sus criterios: los finlandeses, los suecos y los bávaros, los canadienses, los japoneses y coreanos. Todos ellos valoran altamente la educación de sus pueblos y su capacidad de aprendizaje, pero además estiman a sus maestras y profesores. Y su estima es crucial para que esas maestras y profesores puedan resolver los problemas a los que se enfrentan en los contextos de imprevisibilidad y adversidad característicos de comienzos del siglo XXI.

A su vez, los maestros y profesores estimados por sus sociedades se estiman a sí mismos y no se culpabilizan de los errores, sino que los corrigen y sacan provecho de ellos. No por redundante deja de ser importante señalar que esos maestros y profesores que no se culpabilizan de los errores no culpabilizan tampoco a sus alumnos por los que puedan cometer, generan una atmósfera de *bienestar*, o *felicidad*, que constituye en sí misma una experiencia educativa de calidad.

La falta de convicción en el impacto que pueda tener la educación y la culpabilización de la escuela y de los profesionales de la educación por todos los males de este mundo constituyen dos problemas relativamente nuevos en el escenario educativo. La culpabilidad constituye una preocupación emocional profunda para los profesores. Sostiene este autor que los sentimientos de culpabilidad y de frustración, comunes entre los profesores, pueden producirles profundas y graves perturbaciones. Siempre falta algo por corregir, siempre se podría haber realizado mejor una tarea, siempre la

sociedad demanda más de ellos. La convicción acerca de las posibilidades de la educación fue una de las claves del éxito en los períodos en que la educación pudo más y estuvo siempre asociada a la valoración de los profesionales de la educación. Dentro de la calidad de la educación existe el factor de la eficacia, que consiste en determinar si una educación es de calidad donde se establecen indicadores de rendimiento en los logros de los aprendizajes que los establecimientos educativos propusieron que aprendieran los niños o los jóvenes. Los primeros grandes operativos de evaluación comparada de los aprendizajes de los alumnos, tales como TIMSS (Estudio Internacional de tendencias Matemáticas y Ciencias), respondían a este enfoque. El más reciente operativo CIVICS (Cooperative Interactive Video In colorado State Government) es un excelente estudio que también evalúa cuánto saben los alumnos en relación a lo que deberían saber (dimensión cognitiva) para ser buenos ciudadanos.

Para Schmelkes (1996:19) “Estudios sociológicos y antropológicos coinciden en identificar los efectos de las creencias y actitudes de los maestros sobre la auto percepción y el éxito o fracaso de los estudiantes. Confirman que los profesores construyen conceptos negativos sobre las habilidades de los alumnos con retrasos pedagógicos, lo cual impide que los docentes canalicen apoyos que podrían mejorar la situación académica de los estudiantes. El modelo de docencia no establece distinciones entre las capacidades de los alumnos cuyo aprendizaje es igual, inferior o superior al promedio de los grupos respectivos”.

Pero ha llegado el tiempo de PISA. PISA es un operativo que ha introducido una diferencia fundamental. PISA evalúa si los jóvenes han adquirido o no ciertas competencias claves que se definen por fuera de aquello que se establece como importante en los planes y programas de estudio de cada país y desde lo que se percibe como importante para la vida misma, como ciertas competencias comunicativas y matemáticas claves o ciertas habilidades para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. PISA se posiciona en el polo de la pertinencia, y no sólo en el de la eficacia. Muchos de los análisis que producen sus autores cuando relacionan los

resultados que obtienen los alumnos en PISA con las inversiones en educación informan también acerca de la eficiencia de la educación; indicando quiénes logran la pertinencia definida por sus autores con menos inversiones y con los insumos más adecuados.

Pero PISA, de cuyos planteamientos se podrá discutir el último día de la Semana Monográfica, no agota la evaluación de la pertinencia social de la educación y no avanza en el análisis de su pertinencia individual. En consecuencia, no ofrece información suficiente para saber si la educación es o no es de calidad para todos.

Para saber si la educación actual es una educación de calidad para todos es necesario saber si es pertinente para las personas, tanto desde el punto de vista objetivo como subjetivo, es decir, si le permite construir un sentido profundo y valioso del bienestar y acceder a ese bienestar mientras están en las escuelas y cuando salen de ellas.

Ahora se debe ir más allá. PISA no evalúa la capacidad de los jóvenes de darse una explicación sobre el mundo, de armar sus proyectos o de interactuar con otros. Dicho de otra manera, no evalúa la pertinencia individual-subjetiva de la educación, uno de cuyos ejes –ya se anticipó varias veces– es la estima y la autoestima, puntos de apoyo irrefutables de la convicción para aprender y enseñar.

## **2.6 La evaluación como factor de la calidad educativa**

Hablar sobre evaluación y calidad aplicada a la educación dista mucho de ser una tarea sencilla. En efecto, se trata de dos cuestiones que ocupan un lugar central en el debate pedagógico contemporáneo y que reclaman la atención de muy diversos actores educativos. De evaluación y de calidad hablan hoy en día los políticos y los administradores de la educación, los profesores y sus asociaciones profesionales, los padres y madres de familia. Pero aunque vayan siendo muchas las reuniones dedicadas a analizar ambas realidades, está muy lejos de alcanzar un acuerdo general acerca de qué sea una educación de calidad y cuáles los mejores medios para lograrla.

Y es que se trata de una de esas cuestiones cuyo análisis parece a priori muy sencillo pero resulta ciertamente complicado cuando se intenta plasmarlo en algo más que en ideas generales.

Reconociendo de entrada esa dificultad y adoptando en consecuencia una actitud modesta, este trabajo pretende contribuir a clarificar la conexión existente entre calidad y evaluación en el ámbito educativo. Para ello, plantea preguntas e identifica problemas como único medio posible de avanzar en el análisis. Pero al mismo tiempo, con el ánimo de realizar alguna contribución positiva, no elude esbozar algunas vías de respuesta a las cuestiones planteadas, por más que lo haga con plena conciencia de su carácter provisional y sometiendo dichas ideas a discusión.

Muchos de los problemas que surgen al analizar el significado del término calidad aplicado a la educación vienen provocados por la polisemia y la complejidad que lo caracterizan, a pesar de que la profusión con que se utiliza contribuya a ocultar su imprecisión. En efecto, el término comenzó a circular a comienzos de los años ochenta, llegando a convertirse con el paso del tiempo en un elemento nuclear del discurso educativo. El hecho de que los ministros de Educación de los países miembros de la OCDE se reunieran en 1990 en una conferencia que llevaba por título Una educación y una formación de calidad para todos (OCDE, 1992) pone claramente de manifiesto la importancia que para entonces había cobrado un fenómeno que ya se anticipaba diez años de investigación.

Los motivos que contribuyen a explicar el creciente interés que se observa en un gran número de países por la mejora de la calidad de la educación son de carácter tanto externo como interno al sistema educativo. Entre los primeros pueden citarse el efecto de la creciente presión que ejerce la economía sobre la educación, consecuencia en buena medida del proceso de globalización, así como el renovado énfasis puesto en la educación como factor de desarrollo o la reconsideración del papel del Estado en cuanto prestador de servicios. Entre los segundos han de citarse factores tales como

el malestar creado en las últimas décadas a consecuencia de la expansión y masificación registradas por los sistemas

La evaluación a docentes de educación pública será un factor que mejorará la calidad educativa, considero que, para ello, se requiere implementar, de manera paralela, otras acciones como la creación del instituto de evaluación. La consolidación de la calidad educativa cuenta con componentes fundamentales como el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y la investigación. Para lograr la calidad educativa en el país es fundamental la evaluación magisterial, que por mucho tiempo ha pasado desapercibida, pues no solo los alumnos son los resultados de una buena o mala educación de calidad, sino que son los docentes los principales agentes que deben recibir evaluación pedagógica para tener una referencia que determine una autentica educación de calidad en las aulas del país con docentes capacitados y competentes en cualquier tipo de evaluación.

Para que la educación básica tenga calidad debe ser, en primer lugar, relevante. Ahora bien, la *relevancia* se refiere al menos a dos temas centrales:

**a)** Es importante para el niño de hoy y para el adolescente y el adulto de mañana. Una educación de calidad debe ser *relevante* en la etapa actual de desarrollo, ha de corresponder a las necesidades e intereses del niño como persona; y de igual forma, un sistema educativo de calidad debe preocuparse por identificar los escenarios futuros que permitan imaginar los requerimientos y exigencias que el medio impondrá a este niño *cuando* llegue a niveles superiores del sistema educativo o ingrese en el mercado de trabajo.

**b)** Relevante para el alumno como individuo y para la sociedad de la que forma parte. El alumno tiene necesidades e intereses, algunos de los cuales corresponden a satisfacer a la escuela; pero la escuela está insertada en la sociedad, la cual, a su vez, tiene unas expectativas y unas exigencias respecto de la educación básica. Una escuela de calidad ha de dar respuesta tanto a las necesidades individuales como a las sociales. De manera muy especial, una escuela *relevante* debe formar ya desde

ahora alumnos críticos y participantes, capaces de ir construyendo una sociedad en la que la democracia, además de forma de gobierno, se convierta en forma de vida.

Este segundo componente del concepto de calidad de la educación se define como la capacidad de un sistema educativo básico para lograr los objetivos (relevantes) con la totalidad de los alumnos que teóricamente deben cursar el nivel, y en el tiempo previsto para ello. Como puede observarse, este concepto incluye: cobertura, permanencia, promoción, aprendizaje real y una evaluación que permita mejorar la relación entre docente y alumno.

No es posible lograr plena eficacia sin equidad ni evaluación, por eso paso a definir este tercer componente antes de analizar la relación entre eficacia y evaluación escolar. Un sistema de educación básica de calidad debe partir del reconocimiento de que diferentes tipos de alumnos acceden a la educación desde diferentes puntos de partida.

Por eso, se propone ofrecer apoyos diferenciales que garanticen que los objetivos de la educación se logren, de manera equiparable, en todos los alumnos. La evaluación implica dar más, apoyar más, a los que más lo necesitan. Si no existen los mecanismos que garanticen esto, difícilmente será eficaz el sistema de enseñanza, pues no podrá asegurarse el logro de los objetivos con la totalidad de los alumnos.

## CONCLUSIONES

Durante este último tema que abordamos, hemos caído en cuenta que la evaluación es el punto de referencia para desarrollar una educación de calidad, sin embargo, son mucho los factores que intervienen al tratar de explicar y definir la calidad educativa, pues existen múltiples aproximaciones que reflejan ideologías, concepciones y expectativas diferentes. Un camino para esclarecer el concepto de la calidad educativa es considerar los objetivos, funciones y propósitos que la evaluación plantea, clarificar estas finalidades facilita una aproximación a la definición de calidad educativa.

La actividad educativa no tendría sentido si no fuera por los objetivos respecto a la evaluación, por ello el objetivo primordial de la calidad de la educación se encuentra arraigada en la evaluación misma.

La evaluación, desde esta perspectiva, ofrecerá a los actores del proceso educativo, información útil y relevante para mejorar la calidad de la educación, así, la calidad educativa ofertará a los alumnos que los conocimientos adquiridos sean más amplios, significativos y profundos, y a los profesores, que su actividad didáctica – pedagógica sea más eficaz en cuanto a promover mejores aprendizajes en el nuevo milenio.

El término calidad ha sido tema de acalorados debates en el ámbito educativo, no se ha llegado establecer una convención de consenso. Se entiende la calidad educativa según el contexto y la época, se habla de una enseñanza de calidad educativa no solo en México, sino en toda América Latina sin llegar a un acuerdo que permita precisar que es exactamente esta calidad educativa tan anhelada, cuyos vértices hacen abstracción del lugar concreto donde se lleva a cabo el proceso educativo.

La educación de calidad igualmente puede enseñar que las instituciones culturales y académicas han sido fuente de estabilidad para nuestro país y la América Latina,

deben enseñar también que cuando no se respetan los valores y costumbres tradicionales y sobre todo, a la ley y justicia, las instituciones se vuelven opresoras y pueden surgir desacuerdos y violencias, para ello es importante mostrar a propios y extraños, una educación de calidad donde exista respeto y tolerancia.

## BIBLIOGRAFÍA

- ASCHBACHER, W. H. La Evaluación Auténtica ,1992
- ANDALUCIA EDUCATIVA. La evaluación educativa. Suplemento No.1. Diciembre 1996.
- CUESTA, R. Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas, Madrid, Akal. 1998.
- ESQUIVEL, J. M. Evaluación de los aprendizajes en el aula, una conceptualización renovada. México, 2009.
- EGIDO G. E. Inmaculada. Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. Tendencias Pedagógicas, 2005.
- FRADE, L. Curso Taller-Fortalecimiento para docentes 2012. Antología Tema 5. Desarrollo de la competencia en el aula. Comisión Nacional de los libros de textos gratuitos. SNTE. 2009
- FREIRE, P. A la sombra de este árbol. El Rure. España, 1997
- MALAGÓN Y MONTES. La evaluación y las competencias en el jardín de niños. Trillas, México, 2006
- MERCADO, M. R. Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. Fondo de Cultura Económica. México, 2002
- LAFOURCADE, P.D. Evaluación de los aprendizajes. Cincel. Madrid. 1997
- LERNER, D. Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México, D.F. Secretaria de Educación Pública. 2001

- LOPEZ, N. La educación en América Latina. Revista Galega de Economía, vol. 14, núm. 1-2, Chile, 2005.
- LURIA, A.R. Cognitive development: Its cultural and social foundations. MA: Harvard University Press. USA, 1976.
- SCHMELKES, S. La Calidad en la Educación Primaria .Fondo de cultura económica. México, 1996.
- SEP. Acuerdo No. 200. Por el que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal. México, 1994
- VYGOSTKY, L. S. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo II, Visor, España, 2009
- WRAGG, E.C. Evaluación y aprendizaje en la escuela primaria. Paidós, España. 2003.

### **Referencias Electrónicas**

Secretaría de Educación Pública. (1994). *Acuerdo No. 200. Por el que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal*.

Fuente: <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/dgajuridicos/10ac200.HTM>

<http://www.sep.gob.mx/work/calidad/educativa/10ac200.HTM>

<http://www.docentemas.cl/documentos.php#03> (evaluación docente)

[http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/111950/10/a\\_499.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/111950/10/a_499.pdf)

<http://www.docentesinnovadores.net/>.