



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN



**“IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA
COMO PROCESO INTEGRAL
PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE
AL INTERIOR DE LOS CENTROS ESCOLARES DE
EDUCACIÓN BÁSICA A NIVEL PRIMARIA”**

TRABAJO DE

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MATILDE TAVIRA FUENTES

ASESORA: LIC. MARÍA ISABEL GARCÍA RIVERA

NOVIEMBRE 2005.

0349771



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central

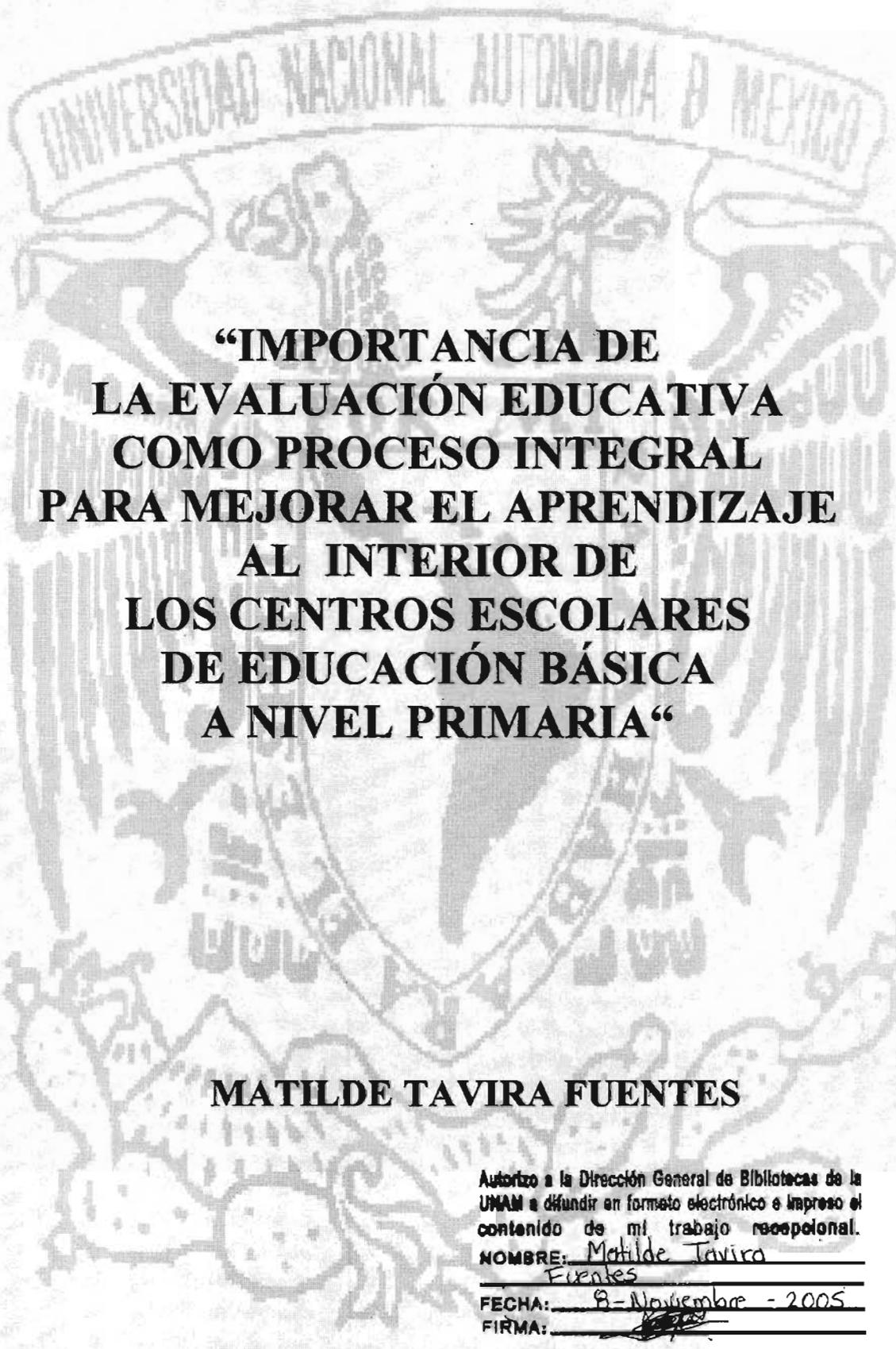


UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



**“IMPORTANCIA DE
LA EVALUACIÓN EDUCATIVA
COMO PROCESO INTEGRAL
PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE
AL INTERIOR DE
LOS CENTROS ESCOLARES
DE EDUCACIÓN BÁSICA
A NIVEL PRIMARIA”**

MATILDE TAVIRA FUENTES

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo *recopelonal*.

NOMBRE: Matilde Tavira Fuentes

FECHA: 8- Noviembre - 2005

FIRMA: 

DEDICATORIA

A todos los docentes:

*Que en algún momento de su formación académica,
vivenciaron un proceso evaluador
falto de herramientas cualitativas
y que ahora tienen en sus manos,
la oportunidad de hacer crecer
a la educación, su función docente y a sus alumnos.
Siendo este trabajo una muestra
de lo mucho que los pedagogos
podemos pensar y contribuir
para mejorar la educación.*

** A quienes me hicieron aprender
que el amor, el trabajo y el conocimiento
deben ser manantiales de mi existencia
y el reflejo fiel del ejercicio de mi decisión.*

*A quienes me han enseñado a combatir en mí misma
la mediocridad haciendo de esto la batalla más difícil
y la victoria más hermosa.*

*A quienes me mostraron que la consumación plena
de mi existencia se logra con la fe puesta
en lo que soy, puedo y hago.*

*A quienes me han enseñado con sus hechos y convicciones,
que existir es cambiar, que cambiar es madurar
y que madurar es crearse uno a sí mismo, infinitamente.*

*A quienes me dieron dos grandes regalos:
la vida y la libertad para vivirla,
y que en mis momentos difíciles nunca claudicaron.*

*Por esto que digo... y por todo lo que callo...
Todo mi agradecimiento, mi respeto y mi amor.*

A mis Padres.

AGRADECIMIENTOS

A Dios:

Por guiar mis pasos día a día y fortalecer en mí el espíritu humano.

A mi madre:

Maribel Fuentes Peñaloza.

Por su apoyo, comprensión, sacrificio e impulso constante para formarme como persona y como profesionista.

A Juan Alfonso:

Por sus palabras, comprensión, cariño e interés constante en la realización de este trabajo.

A la UNAM:

Como institución que permite desarrollarme como profesionista y por el compromiso introyectado para servir a la sociedad.

A mi Padre:

José R. Tavira García.

Por su apoyo, fortaleza y responsabilidad dada a nuestra familia en todo momento para acrecentar mi formación.

A mis hermanos: Aída, Nelson, Adolfo, Giovanni y Leandro.

Por su apoyo y cariño, porque al estar juntos hemos crecido aprendiendo unos de otros.

A: Selene, Lourdes, Graciela y Luis.

Por impulsarme en el cumplimiento de esta tarea.

A la FES Acatlán:

Por fortalecer mi formación como pedagoga, a través de la docencia, la investigación y difusión de la cultura recibidas durante mi estancia.

A mis profesores de la carrera:

Por su ardua labor educativa en sus enseñanzas y por mantener el deseo de formar grandes pedagogos.

A mi asesora de Tesis: Lic. Ma. Isabel García Rivera.

Por sus valiosas aportaciones, disposición, apoyo, calidez e intercambio mutuo en el asesoramiento de este trabajo.

A la Lic. Lilia Ortega Villalobos.

Porque sus enseñanzas me permitieron asumir profesionalmente el quehacer pedagógico.

A la Profesora: María Esmeralda Gómez Palma.

Por su apoyo constante, por creer y confiar en mi persona y en mi trabajo.

A Ana María Ríos Díaz:

Por la disposición y confianza depositada en el desempeño de mi profesión.

A las instituciones: Sor Juana Inés de la Cruz, José María Morelos y Pavón y Centro Cultural Londres.

Por contribuir significativamente en la investigación para este trabajo

A todos mis alumnos:

Por ser fuente de inspiración educativa.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

“Cuando la visión educativa es esperanzadora, se buscan, se intentan y se cambian las formas, se construyen ideas y acciones y se conflictúa para contribuir a un fin, la calidad educativa y primordialmente la calidad de vida humana desde el ámbito que nos compete como formadores, tratando de buscar la pretendida formación integral”.

MATY

CONTENIDO

| | |
|--------------------|---|
| Introducción | 1 |
|--------------------|---|

CAPÍTULO I.

Marco conceptual y referencial sobre evaluación educativa.

| | |
|---|----|
| 1.1. Problemática de la evaluación..... | 3 |
| 1.2. Referentes teóricos de la evaluación educativa..... | 13 |
| 1.3. Tipos de evaluación educativa..... | 24 |
| 1.4. Concepto y características de la evaluación educativa..... | 34 |

CAPÍTULO 2.

La evaluación educativa en la educación básica en escuelas de nivel primaria.

| | |
|---|----|
| 2.1. La educación básica. Estructura y normatividad de la evaluación..... | 41 |
| 2.2. La medición, acreditación y certificación en el proceso educativo..... | 58 |
| 2.3. La autoevaluación. Qué, por qué y para qué autoevaluar | 63 |
| 2.4. La evaluación educativa como proceso integral | 71 |
| 2.5. La escuela primaria como organización escolar: Lo académico y lo administrativo y su relación con la evaluación educativa..... | 74 |

CAPÍTULO 3.

La práctica del proceso evaluativo en las escuelas de nivel primaria.

| | |
|--|-----|
| Capítulo 3..... | 77 |
| 3.1. Encuadre metodológico..... | 80 |
| 3.2. La práctica evaluativo en opinión de los profesores | 88 |
| 3.2.1. Presentación de datos (Profesores)..... | 88 |
| 3.2.2. Análisis e interpretación de datos (Profesores)..... | 108 |
| 3.3. La práctica evaluativa en opinión de los alumnos | 126 |
| 3.3.1 Presentación de datos (Alumnos)..... | 126 |
| 3.3.2 Análisis e interpretación de datos (Alumnos)..... | 135 |
| 3.4. La práctica evaluativa en opinión de los directores..... | 139 |

| | |
|---|-----|
| 3.4.1. Presentación de datos (Directores)..... | 139 |
| 3.4.2. Análisis e interpretación de datos (Directores)..... | 143 |
| 3.5. Comprobación de hipótesis..... | 146 |
| 3.6. Fortalezas y necesidades educativas escolares | 153 |

CAPÍTULO 4.

Orientaciones teórico - metodológicas para la evaluación educativa en educación básica a nivel primaria.

| | |
|---|------------|
| 4.1. Sugerencias teórico- metodológicas de evaluación educativa..... | 155 |
| 4.2. Propuesta de autoevaluación escolar como alternativa que apoye el desarrollo de la evaluación educativa Integral al interior de las escuelas a nivel primaria..... | 161 |
| Reflexiones finales..... | 175 |
| Bibliografía | 178 |
| Anexos | |

INTRODUCCIÓN

Este trabajo representa una de las fundamentaciones teórico-prácticas que a través de mi formación como pedagoga he llegado a adquirir permitiéndome a la vez acrecentar mi desarrollo como profesional de la educación y como tal, comprendo la necesidad de evaluar la relación que existe entre el contexto nacional y las situaciones educativas institucionales y escolares, así como evaluar desde una perspectiva crítica e integral los fundamentos, las posibilidades y las limitaciones teóricas, metodológicas y prácticas de los centros educativos, tomando en cuenta los factores que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje y el papel que juega la evaluación educativa dentro de éste, estas consideraciones fueron el punto clave que despertaron mi interés para abordar este trabajo de Tesis con el propósito de enriquecer la perspectiva de Evaluación Educativa en pro del mejoramiento continuo de las acciones escolares.

Este trabajo además, viene a figurar como un espacio de análisis que me permite reflexionar, indagar y argumentar que, si bien se desea elevar la calidad educativa en nuestro país y en especial de educación básica (de la que tanto se hace alarde), es comprensible la necesidad y la trascendencia del ejercicio de una evaluación educativa integral que considere no sólo el aspecto cuantificador del aprendizaje y de las acciones institucionales, sino también reconocer precisamente las cualidades que caracterizan los procesos, las intervenciones y la formación de las personas inmersas en un proceso escolar; por tal motivo, se pretende fundamentar la importancia de la autoevaluación como un proceso cualitativo necesario para el desarrollo de una evaluación educativa integral.

Esta perspectiva se orienta a tomar en cuenta los aspectos de calificación, acreditación y certificación de alumnos como procesos adjuntos a una necesaria autoevaluación de los procesos escolares; es decir, la evaluación educativa como proceso integral ha de contemplar lo cuantitativo y lo cualitativo, no como procesos antinómicos, más bien como complementarios.

Para comprender de mejor manera estas perspectivas, el trabajo se haya estructurado en cuatro capítulos, los cuales vienen a explicar un estudio teórico, normativo, investigativo y propositivo respectivamente.

En el capítulo 1 se contempla un marco conceptual y referencial sobre evaluación educativa, dentro del cual se aborda la problemática de la evaluación vista desde tres escuelas: Tradicional, tecnocrática y crítica, incluyendo dos grandes posturas teóricas (conductismo y constructivismo) que vienen a caracterizar el transe de tal concepto en uno y otro modelo, su incorporación en la práctica educativa y su tipología, así como un concepto propio establecido a partir de bases teóricas de estudiosos de la evaluación y desde perspectivas y prácticas experimentadas.

Para el capítulo 2 se ha considerado la incorporación descriptiva de la Evaluación Educativa en educación básica en escuelas de nivel Primaria, abarcando la normatividad que las rige e integrando características de la medición, certificación, acreditación, autoevaluación, proceso- integral y el aspecto académico y administrativo en las escuelas.

Además se tuvo la inquietud de indagar, cómo se lleva a cabo la práctica del proceso evaluativo en las escuelas de nivel primaria con la intención de tener mayor acercamiento y conocimiento de tal proceso a partir de fuentes directas; por lo cual, en el capítulo 3 se describe el proceso de investigación realizado, incluyendo el encuadre metodológico, la estructuración de los datos y su respectiva interpretación, así como la respuesta a la hipótesis planteada, además de identificar algunas fortalezas y necesidades evaluativas en las escuelas de estudio.

Con lo anterior en el capítulo 4 se establecen algunas orientaciones teórico-metodológicas, así como una propuesta de autoevaluación escolar que representa una alternativa de carácter cualitativo para el proceso evaluador, contemplando aspectos de organización, enseñanza, aprendizaje, comunidad y proceso educativo en general, sin que ello menosprecie el uso de las evaluaciones cuantitativas en las escuelas, ya que también éstas representan un sustento o soporte palpable de un proceso; la intención no es desecharlas, más bien sugerirlas como complementos de un proceso de evaluación integral que considere la importancia de lo cuantitativo y cualitativo para enriquecer la formación de los involucrados escolarmente.

Dicha propuesta está abierta a la posibilidad de adaptarla o enriquecerla de acuerdo al contexto escolar en el que necesite ser practicada o bien por los interesados en el tema.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CAPÍTULO

1



CAPÍTULO I

1.1. Problemática de la evaluación.

A través de la historia de la humanidad el hombre ha sido considerado como un ser biopsicosocial, puesto que al aparecer un nuevo nivel de conciencia ya no tanto individual sino social, el ser humano experimenta un replanteamiento de la forma de vida, las costumbres, la forma de relacionarse y organizarse, la visión de mundo, etc., así también al paso del tiempo, el complejo desarrollo de la sociedad obliga a replantear cuestiones de organización y construcción del conocimiento, por lo que las concepciones que se van teniendo de hombre y sociedad cambian significativamente; se van cambiando también las formas de reflexionar del ser humano, respecto de la forma de modificar su relación con la realidad y que en determinado momento generará nuevas estructuras explicativas y de acción frente a ésta, volcándose en un proceso de construcción y reconstrucción de la realidad. Por tal motivo podemos decir que el ser humano es capaz de superar su estado natural, sobrepasando el vivir mecánicamente en el mundo físico sin construir o reconstruir su pensamiento al actuar y transformar lo que es interno y externo a él, así pues, no sólo transforma el real concreto (mundo físico), sino también el real pensado (mundo intelectual)*.

Ahora bien, no es sólo en el plano filosófico o teórico donde podemos comprender que el hombre y la sociedad están estrechamente ligados a la naturaleza y a su transformación, sino además de la práctica social inmediata de éste, que responde a una definida concepción acerca de la construcción del conocimiento, contemplando en este sentido tanto la teoría como la práctica. Así pues, para poder enfrentar problemas de orden social y específicamente educativos en el real concreto, es necesario integrar conocimientos bien estructurados desde la teoría y la historia para poder canalizarlos en la práctica, a fin de que también en ésta se construyan y reconstruyan nuevas acciones que generen nuevos conocimientos, porque “ los problemas que el hombre ha tenido que enfrentar y las soluciones que ha venido dando a los mismos, se van encadenando en una dialéctica sin fin “¹.

* Las categorías de real concreto y real pensado se refieren en este sentido a la relación existente entre la teoría y la práctica o praxis como lo establece la perspectiva del materialismo histórico dialéctico, fundamentado principalmente por Marx que en última instancia va a sentar las bases de la reafirmación del sujeto como un ser social con capacidad de transformación de la realidad a partir de la dialéctica, determinada ésta como la ciencia de las leyes generales del movimiento tanto del mundo exterior como del pensamiento humano.

En este sentido toma importancia la historia del pensamiento filosófico que nos permite entender al ser humano y las situaciones concretas en las que éste se proyecta, a través de la filosofía podemos fundamentar, explicar, interpretar, etc., no sólo el desarrollo del pensamiento teórico-crítico, sino también del mundo mismo, los seres humanos, sus actos, o mejor dicho la acción-reflexión y la reflexión-acción, que van en función de lograr algo nuevo que fortalezca el avance del ser humano en todos los aspectos, respetando la historia y las épocas. De ahí que la pedagogía tome también un sentido filosófico, puesto que en relación a ello se detiene en repensar el ser y deber ser de la educación, en analizar y reflexionar la práctica educativa y la conformación del ser humano en un determinado momento.

Es aquí entonces cuando empieza a vislumbrarse una filosofía de la educación, cuando nos detenemos a interrogar metódicamente, a tener curiosidad epistemológica, a tener curiosidad por conocer lo desconocido, a precisar lo conocido, a reflexionar nuestro actuar, relaciones, visiones, aportaciones propias y del exterior, a interrogar el qué y el para qué de la educación. De tal manera que para fines de este trabajo hemos de revisar específicamente uno de los puntos más interesantes en el ámbito educativo como lo es la evaluación, ya que la evaluación misma también nos permite reflexionar ese estado educativo, los procesos, las prácticas y la formación del sujeto, puesto que al ser un conjunto de reflexiones y valoraciones fundamentará la praxis educativa e indicará el sentido del proceso educativo con base en una postura teórica.

Es menester recalcar que tanto la educación como la evaluación han cambiado su sentido y significado según épocas, sujetos, circunstancias e inclusive se van agregando cada vez más conceptos que le van atribuyendo diversas características y valores; por ejemplo, en ciertos sentidos se habla de hechos educativos, en otros quizá de fenómenos educativos, otros tal vez puedan hablar de evaluación de la educación, evaluación del aprendizaje, evaluación interna, externa, etc., y que tal vez puedan parecer conceptos “puestos de moda”; sin embargo, hay que reconocer que los términos que acompañan al término educación o al término evaluación, llevan implícita una visión, una expresión, un contexto o bien una situación, y no se puede decir que ha existido una “educación o evaluación de moda” como algo pasajero o simple, sino que las caracterizaríamos como una moda significativa y trascendente en determinado momento, que fueron cimientos importantes para edificar estructuras explicativas cada vez más integradas y complejas que dan cuenta de las relaciones y situaciones educativas concretas en las que el ser

humano se encuentra, buscando la formación en todos los ámbitos; es decir, el impacto discursivo de estos términos influye considerablemente en la práctica educativa y ésta a su vez en la construcción de nuevos discursos, existiendo en ambos una mutua influencia.

Así pues, a través de la historia, la educación como fenómeno social ha sido concebida, explicada y practicada desde diferentes posturas teóricas que la sustentan; sin embargo, en distintos momentos ha perdido justamente ese carácter social que la distingue, pues refiriéndonos específicamente al ámbito escolar, que juega un papel trascendente en la educación, aún se observan prácticas tradicionalistas que olvidan la comprensión del fenómeno educativo como fenómeno social complejo en el que se involucra la concepción de hombre, conocimiento, sociedad y realidad; es decir que, las prácticas escolares y más aún del aula en muchas ocasiones vienen dadas desde lo social y desde la concepción misma que se tenga de la educación.

Durante varias décadas ha existido una problemática que encierra a la escuela, considerándola no como un espacio de crecimiento social y de construcción de conocimientos; sino como un espacio de reproducción en la que se concretan una serie de acontecimientos que dan lugar a protocolos como: horarios establecidos, determinación de qué aprender y qué enseñar, ejecución de programas, roles y funciones que cumplir, obediencia, disciplina, cumplimiento, subordinación a determinados intereses, etc., y que de alguna manera han envenenado la dinámica escolar, reduciéndola al instrumentalismo.

Lo cierto es que si se quiere avanzar en un proceso de conocimiento que considere lo grupal y lo constructivo, tendremos que iniciar precisamente con la ruptura de la concepción tradicional de la educación como depositaria de conductas o de concebir a la escuela como institución burocrática. La escuela antes que todo es un espacio social, puesto que sus elementos no se agotan en la pura composición estructural, sino que al interior de ésta existe una dinámica entre los sujetos que la conforman, producto de la acción y el pensamiento, de las relaciones y del involucramiento.

La acción humana es una acción social concreta que va condicionando las relaciones que se llevan a cabo al interior de la escuela, por lo que la educación como proceso histórico – social no está aislado de la acción y el pensamiento humano, la reflexión y análisis de la práctica educativa ha de constituir una vía importante para construir no sólo nuevos conocimientos sino nuevas prácticas y a su vez la ruptura de viejas formas de actuación que

sumergen la palabra, no podemos seguir ejerciendo prácticas instrumentalistas que favorecen el reduccionismo y que ocultan importantes acontecimientos de la realidad, no es posible cegar y enviciar la complejidad en la que el sujeto está inmerso como un ser social, tarde o temprano la transformación hará presencia en una situación educativa que la requiera.

El sujeto como ser social es un agente de cambio, que al reconocer los conflictos y contradicciones existentes en la realidad educativa, busca e intenta nuevas formas de experimentar su actuación con los otros, llámese alumno, profesor, directivo, etc., así mismo la escuela por la escuela misma no tiene razón de ser sin esa característica de vida dialéctica que le impregnan sus actores y que a su vez la demandan, es preciso reconocerla en un ambiente social, así como rescatar para cada uno de los miembros escolares un proceso dialéctico que les permita lograr una comprensión más amplia de su propia labor y de su propio proceso de aprender. Así mismo, la práctica educativa debe ser modificada tratando de rescatar el carácter social que la envuelve, no es posible perder el contacto con la realidad reduciéndola a un conjunto de técnicas descontextualizadas e individualistas, la necesaria renovación de la práctica educativa no puede ser separada del replanteamiento social, ya que “el carácter social de la educación determina la necesidad de que la educación y su teoría se comporten de manera crítica y constructiva, frente a la sociedad, la educación y sus instituciones, con vistas a descubrir posibles ideologías y en base a la crítica de éstas, perseguir una modificación en los intereses que sustentan”²

La escuela misma representa también un objeto de conocimiento porque en ella se inscriben conflictos y contradicciones, determinaciones y cambios, procesos y construcciones que vienen a explicar la incidencia de diversos factores en el proceso de enseñanza – aprendizaje y por lo tanto la incidencia del aspecto social en éste, la escuela como institución, es una tarea colectiva en la que cada uno de sus elementos contribuye para que ésta tome uno u otro rumbo, para que permanezca en la pasividad o logre transformarse.

Además la escuela trae consigo una identificación teórico – práctica de acuerdo a la postura que prevalece en ella, esto lo podemos observar en cada una de las corrientes o escuelas que la Didáctica caracteriza: la escuela tradicional, escuela tecnocrática y escuela crítica.

2.- “Sociedad – Educación – Didáctica” por Pansza González Margarita, en Fundamentación de la didáctica. p. 44.

Dentro de la escuela tradicional se enfatiza el orden y la autoridad como fundamento de la práctica escolar, sus rasgos distintivos son el verticalismo, autoritarismo, intelectualismo, verbalismo, la postergación del desarrollo afectivo, la diversificación y el freno al desarrollo social, en la práctica del proceso enseñanza – aprendizaje, el profesor reduce la problemática educativa a los acontecimientos únicamente del aula, olvidando que dicha práctica se circunscribe en la escuela como institución social en la cual es posible experimentar actos, normas, contenidos, lineamientos, etc., que de alguna manera determinan el acontecer en el aula, los profesores envueltos en la dinámica del salón de clases, implementan técnicas y procedimientos con los cuales pretenden lograr el aprendizaje; sin embargo, se carece de la profundización en la concepción de hombre, conocimiento, sociedad y realidad.

Tradicionalmente la concepción del aprendizaje se reduce básicamente a la memorización y repetición de contenidos de manera mecánica, por lo que la enseñanza en este sentido se centra en la transmisión de contenidos; es decir, hacer llegar al alumno la información que se desee aprender, promoviendo técnicas y actividades que favorecen la retención memorística, así la evaluación obedece a la repetición acertada de información y medir el logro del cambio de conducta en cierto tiempo, por lo que “el proceso de conocimiento queda reducido a la aprehensión de los objetos a través de los sentidos, el acto mecánico de la apropiación de la realidad, de una realidad inmutable, fragmentada en compartimentos estancos inconexos y divorciados de la acción del hombre”.³

En lo que respecta a la escuela tecnocrática ésta se sitúa aproximadamente en los años 50’ penetrando la influencia de la modernización entendida como tecnología educativa. Aquí la educación deja de considerarse como acción histórica – social y se da paso a una forma científica del trabajo educativo. Las problemáticas educativas se explican a partir de la lógica y la ciencia apoyadas en la psicología conductista que pone de manifiesto la importancia de tomar en cuenta sólo la conducta observable, en este rubro la didáctica adquiere un carácter instrumental en donde los roles del alumno y profesor se mantienen en el quehacer del reforzamiento (estímulo – respuesta).

La tecnología educativa surge como una nueva corriente en educación

3.- “Problemática general de la didáctica” por Pérez Juárez Esther Carolina en Fundamentación de la didáctica. p. 79.

que enfatiza el uso de técnicas de enseñanza, la elaboración de objetivos de aprendizaje; es decir, el carácter técnico instrumental, el aprendizaje es visto como una modificación de la conducta la cual interesa ser controlada, argumentando que los procesos internos no son medibles y por lo tanto no son controlables, la enseñanza se centra en el reforzamiento de la conducta que puede ser programada. La noción de hombre dentro de la tecnología educativa es un objeto a manejar que puede moldearse científicamente, es un individuo al que se le prepara para competir haciendo énfasis en la eficiencia; por lo tanto el carácter evaluativo funciona como medición de logros y cuantificación, así como instrumento de movilidad social, pues en la medida en que se compite y acredita sirve como motivación para el prestigio más que para el cambio social.

De este modo el conocimiento resulta ser la aprehensión de la realidad objetiva determinada por el instrumentalismo, contemplando una realidad establecida en la que la acción del sujeto es dada como una actividad de apropiación, se fragmenta el objeto de conocimiento y la explicación del aprendizaje es vista como un proceso individual y no como producto de la acción social.

En este sentido “la tecnología educativa representa una visión reduccionista de la educación, ya que bajo la bandera de eficiencia, neutralidad y científicismo, la práctica educativa se reduce sólo al plano de la intervención técnica. Queda así la educación planteada como espacio aplicativo de principios y conceptos donados por la psicología”.⁴

Sin duda la tecnología educativa ha representado una herramienta de gran apoyo en la instrumentación del proceso educativo, sin embargo también esta corriente deja de lado la importante consideración social y ante estos planteamientos no se hizo esperar una alternativa que rescataría ese proceso histórico – dialéctico que enmarca la educación, hablamos de la escuela crítica que aborda la realidad como una totalidad en la que se circunscriben los procesos de reflexión – acción y viceversa; es decir que, el objeto de conocimiento es una construcción social que concibe a dicha realidad como cambiante y contradictoria producto de las acciones de los hombres.

La escuela crítica pretende romper con el mecanicismo no sólo del pensamiento sino también de la práctica misma, esta corriente concibe a la

4.- Citado por Pansa González Margarita. Fundamentación de la didáctica. p. 56.

educación como un proceso histórico socialmente condicionado que recalca los conceptos de contradicción y conflicto, en este marco cobra sentido la reflexión colectiva sobre las problemáticas que surgen al interior de la escuela la cual implica analizar los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje criticando a la escuela como institución social, sus métodos, relaciones, actuación, su ideología, etc., con ello se determina que el problema básico de la educación no sólo es técnico sino también político; es decir que, para la corriente crítica la escuela representa una institución social en la que debiera estar inmerso el poder colectivo como medio de transformación, producto de un pensamiento dialéctico y no fruto de la psique individual.

De esta manera se abre paso al análisis institucional como instrumento crítico y constructivo, el cual reconoce a la escuela como institución social regida por relaciones, acciones, normas, interés común y compartido entre profesores y alumnos primordialmente, haciendo un llamado a cambiar no sólo la organización institucional orientada hacia la participación colectiva sino también a buscar nuevas formas de actuación que den pauta a mejorar el aprendizaje.

Justamente aquí el aprendizaje es considerado como un proceso de mutua influencia, un proceso colectivo y progresivo a la vez, un proceso en espiral; es decir que, sobre conocimientos ya adquiridos se lograrán otros nuevos cada vez más complejos y profundos no vistos meramente en una concepción individual sino fundamentalmente inscrito en lo social. El aprendizaje por tanto, representa una construcción de la realidad en la que los sujetos inciden en un proceso de transformación social, pero a la vez se transforman a sí mismos sin perder de vista que la realidad al no ser inmutable ni estática está en constante construcción.

De este modo el aprendizaje grupal cobra un significado de vital importancia por considerársele un aprendizaje social que involucra a un conjunto de actores inmersos en un mismo espacio y situación educativa, revelando una dinámica de los procesos de aprendizaje y de generación de conocimientos. Por lo tanto, implica considerar a los elementos escolares como sujetos sociales que buscan crear nuevas realidades desde una perspectiva social, valorando la interacción grupal como experiencia que posibilitará la creación de un aprendizaje integral y significativo, reconociendo también a la comunicación y a la dialéctica como condiciones necesarias de construcción colectiva.

En este marco la concentración, la capacidad crítica y las acciones para modificar y mejorar deberán ser herramientas que faciliten el reconocimiento de los procesos sociales. En esta dirección la acción de profesores irá encaminada no sólo a la transmisión de contenidos sino también a promover el aprendizaje socialmente significativo para todo aquel que aprende; es decir, considerar en su totalidad los agentes escolares que intervienen en el proceso educativo, la conciencia ya no tanto individual sino social recupera la palabra, la reflexión y la acción.

La escuela crítica tiene que “abordar las múltiples contradicciones que se viven en el aula y en la escuela: pensar de un modo y hacer de otro, querer dialogar con el compañero y establecer una disputa contra él, pretender la creatividad y lograr la reproducción, etc. y manejar un grado óptimo de ansiedad, ya que el aprendizaje requiere de la presencia de ella para que impulse al grupo a actuar, a indagar, a buscar, a establecer nuevos vínculos no sólo con las personas sino con los objetos de conocimiento”.⁵

La escuela crítica requiere también que los involucrados escolarmente reconozcan la contradicción y el conflicto como condiciones necesarias de cambio, si se recurre al análisis crítico de nuestras prácticas, interacción, la forma de transmitir los contenidos, las prácticas de evaluación, etc., confrontándolas con el proceso institucional en el cual se está inmerso, nos permitirá tener mayor conocimiento y conciencia de la trascendencia de las acciones y de las circunstancias en la que nos vemos involucrados. La escuela crítica en contraposición a las prácticas cotidianas inmersas en el instrumentalismo y en la pretendida neutralidad ideológica, necesita abordar el análisis de los fines de la educación y dejar de considerar que su tarea central es la guía, orientación, dirección o instrumentación del proceso de aprendizaje, en el que sólo se involucra al docente y al alumno y no a la totalidad escolar.

En este sentido el conocimiento adquirido por parte de los involucrados escolarmente, representará un medio de indagación y actuación sobre la realidad ya que no son informaciones acabadas, sino un saber que enriquece y construye intentando recuperar la unidad dialéctica en un interjuego permanente, que reconozca a la escuela como un espacio de cambio de las acciones y funciones que ésta tiene delegadas para la transformación del hombre.

5.- “problemática general de la didáctica” por Pérez Juárez Esther Carolina en Fundamentación de la Didáctica. p.104.

De esta forma la evaluación como práctica socialmente construida también necesita del replanteamiento no sólo de su concepción teórica sino también de su práctica al interior de la escuela y propiamente al interior del aula, ya que una de las maneras más comunes de concebir a la evaluación en el contexto de la práctica educativa, es el hecho de identificarla y asumirla como medición, no sólo por la carencia de una explicación teórica del discurso evaluativo, sino también porque en ocasiones la práctica enviciada y reproduccionista del mecanicismo e instrumentalismo, ha llevado a no ver más allá de una simple nota, de una calificación, de un estándar o parámetro definido. Además la problemática que encierra al proceso de evaluación no radica sólo en las características técnicas de los objetivos de aprendizaje, ni en las estrategias didácticas que se adopten, ni en los instrumentos o técnicas para llevarla a cabo, sino también en la concepción teórica de aprendizaje de que se parta, ya que ésta es determinante tanto en la fundamentación como en su instrumentación, por lo que la forma de practicarla dependerá mucho de la forma de concebirla, reflejándose en tres aspectos fundamentales como lo es: 1) la concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje y los roles que juegan los que intervienen en tal proceso y los factores incidentes, 2) las relaciones interpersonales y su proyección en los contenidos, y 3) la transmisión de contenidos y metodología empleada.

El proceso de la evaluación tampoco puede ser reducido y caracterizado únicamente a partir de las corrientes instrumentalistas, que exceden el uso de pruebas o al mecanicismo de normas y cumplimiento, ni a la mera actividad de medición del aprendizaje; la evaluación es todo un proceso que coadyuva a la construcción del conocimiento y a la mejora escolar porque el sujeto necesita y exige cada vez más, dinamizar su pensamiento y sus prácticas; en ocasiones las situaciones educativas escolares rebasan la concepción mecanicista y requieren de procesos más acordes a su realidad, permitiendo así el análisis no sólo de sus prácticas o de sus relaciones al interior de la escuela, sino también de las mismas posturas teóricas que se contextualizan en la escuela.

Así mismo, dentro del proceso de la evaluación, no puede dejar de existir la dimensión social en la que se desarrolla, con la pura cuantificación se pierden aspectos cualitativos que de alguna manera impide la comprensión del proceso educativo como proceso integral; es decir que, la evaluación no puede considerarse como una actividad que se da aisladamente, puesto que su dimensión escolar y social abarca aspectos cuantitativos y cualitativos presentes en todo momento, la práctica de la medición requiere del

isomorfismo; es decir, de la correspondencia, del vínculo o acuerdo entre las características de los números - la cuantificación - y las características del objeto a medir - el aprendizaje y las acciones escolares - , la coincidencia en estos aspectos permitirá comprender de mejor manera la relación entre la cantidad y la cualidad (relación cuantitativa y cualitativa), siempre y cuando no se olvide el sentido permanente, continuo, formativo e integral.

La evaluación como proceso genera una serie de apreciaciones y juicios sobre el acontecer humano en una dimensión grupal, puesto que se preocupa por estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad y al constituir justamente un proceso amplio, complejo y profundo es un concepto mucho más amplio que una medición; por lo tanto, la noción de evaluación que tanto se ha enfrascado a la medición, debe partir de un marco teórico y operativo que oriente todas las acciones que tengan que llevarse a cabo al interior de la escuela con rasgos característicos de un proceso totalizador, histórico, comprensivo y transformador.

Con lo anterior se pretende que en la evaluación exista un método que aprecie al sujeto como una totalidad, que considere el proceso de aprendizaje y que sobre todo parta de la aceptación y reconocimiento de las dificultades para estudiar la complejidad del hombre, el proceso grupal y el aprendizaje.

El discurso actual de la evaluación debe enfrentar el fuerte obstáculo epistemológico que refleja las premisas teóricas positivistas y pragmatistas que lo apoyan, replanteando teórica y metodológicamente el carácter de la evaluación como fenómeno natural ubicado en las ciencias naturales y dar paso al reconocimiento de su dimensión social construyendo planteamientos metodológicos dentro de las ciencias humanas, lo que implica a la vez la necesidad de replantear sus propias premisas teóricas para posibilitar una construcción diferente del discurso y práctica evaluativa, de esta manera la evaluación propiciará en el sujeto la autoconciencia de sus procesos de aprendizaje socialmente construido.

Para replantear justamente las premisas que caracterizan el concepto de evaluación, en el siguiente punto se abordan dos grandes posturas teóricas (conductismo y constructivismo), explicando el transe de tal concepto en uno y otro modelo, así como la incorporación en la práctica educativa.

1.2. Referentes Teóricos de la Evaluación Educativa.

Durante decenios han prevalecido diversas aportaciones en torno al concepto de evaluación, mismo que ha sido revolucionado y que por ende se torna como un concepto polisémico, puesto que se le han atribuido un sin fin de definiciones de acuerdo a circunstancias históricas.

Habíamos señalado anteriormente que una postura epistemológica o teoría viene a respaldar una serie de acciones y conceptos que la reflejan, por tal motivo al referirnos a la evaluación no hemos de olvidar las concepciones de aprendizaje según la construcción teórica que la respalde, ya que de la concepción de aprendizaje que se sustente se derivará la forma de entender y aplicar la evaluación; así al referirnos a este término y sus implicaciones habremos de retomar la corriente por la cual se va a regir su concepción y su práctica.

En este sentido cabría señalar que en la medida en que el concepto de aprendizaje evoluciona, así mismo los modelos de evaluación escolar van a la par de éste. Prueba de ello es la existencia de los paradigmas predominantes en el campo de la educación que se han mantenido durante mucho tiempo y que han proyectado una teoría y una práctica educativa con base en sus principios.

La existencia de paradigmas como determinaciones socialmente construidas a través de la historia, establece también la existencia de concepciones y prácticas dominantes en un determinado momento; que hace ver de manera particular los fenómenos o acontecimientos, las situaciones, las prospectivas, las perspectivas, la complejidad, etc., en sí, a concebir al mundo de acuerdo con las características que del paradigma se emanen. El apegarse a uno u otro paradigma trae consigo la identificación teórica – práctica y una concepción de manera diferente de la realidad, de esta forma se puede hacer referencia a las tres grandes corrientes de pensamiento como el idealismo, el positivismo y materialismo dialéctico, que en gran medida han influido también en el pensamiento educativo.

El idealismo enfatiza la actividad del sujeto y la subjetividad como condición del conocimiento y fundamento de la realidad.

Para el positivismo sus fundamentos han de ubicarse en el avance de las ciencias, especialmente de las ciencias naturales y exactas que prepondera el

método científico con un proceso riguroso y en donde las características de dichos procesos toman un relevante aspecto cuantificador de resultados, en esta perspectiva los fines y los valores sólo se explican como algo dado.

Si bien es innegable que esta corriente tuvo un fuerte impacto al constituir una teoría del conocimiento del objeto, asumida como teoría de la ciencia, también es cierto que es en este terreno donde surgen las más vigorosas críticas, ya que uno de los problemas que acompañan a esta corriente es la imposibilidad de comprender la complejidad de los procesos sociales, para lo cual y en relación a ello vino a figurar una significativa corriente llamada materialismo histórico dialéctico, considerada también como Marxismo, que establece la importancia tanto del sujeto como del objeto en el proceso de conocimiento y de la práctica designadas como praxis y reafirmadas a partir de una dialéctica, la cual tiene explicación en la medida en que el ser humano se auxilia de la inteligencia y sensaciones para generar o modificar la realidad y a su vez la condición que representa la realidad, genera la conciencia del sujeto; es decir, construir y reconstruir el pensamiento y la realidad en un interjuego cada vez más constructivo.

Así entonces, a partir de estas visiones de mundo puede reflejarse la existencia de dos grandes paradigmas generados principalmente desde el ámbito de la psicología educativa, hablamos en este caso del paradigma Conductista con identificación positivista y de carácter cuantitativo y del paradigma Cognitivo o constructivista relacionado con el materialismo dialéctico y de carácter cualitativo, que por varias décadas han prevalecido y han determinado no sólo concepciones sino también prácticas educativas y en particular de evaluación. Así mismo el concepto de evaluación tuvo su momento tanto en uno como en otro paradigma o postura teórica, por lo que se ha prescrito en distintas circunstancias que ha llevado a concebirlo de manera diferente, y de acuerdo a su evolución también ha llevado a que cada vez se vaya transformando.

Distingamos pues, estos dos importantísimos paradigmas en relación al constructo social “evaluación”, con la intención de explicar cómo es que en diferentes momentos el concepto de evaluación y sus implicaciones han ido evolucionando y cómo se ha utilizado ésta en la práctica educativa.

El enfoque conductista tuvo sus orígenes en las primeras décadas del siglo pasado, siendo su fundador J. B. Watson, quien en 1919 expone su libro titulado *La psicología desde el punto de vista de un conductista*, proponiendo

un planteamiento teórico – metodológico influido por el empirismo y la concepción positivista de la ciencia. Los planteamientos de Watson giraban no en considerar el estudio de la conciencia sino en la conducta considerada como procesos observables. Estas aportaciones a través del tiempo fueron incursionando en el campo de la educación y trajo como consecuencia el influjo de esta perspectiva en la enseñanza, en el aprendizaje y en la evaluación, pues el aprendizaje sería entendido como un cambio de conducta observable, la enseñanza como programación de resultados y control de respuestas y la evaluación por tanto fue considerada como la corroboración de conocimientos previos y dominio final de información enseñada y respuestas acertadas.

De este modo el paradigma conductista puede considerarse como el cimiento en el que se erigen una serie de construcciones conceptuales, ya que es el primero en defender la idea de evaluar las acciones de los sujetos, tomando relevancia la conexión de estímulos y respuestas mediante programas mecanizados a través de los cuales el objetivo de la evaluación se centra en el momento final del proceso de enseñanza – aprendizaje; en considerar además, las calificaciones a partir de respuestas dadas en los exámenes, por lo que la actividad evaluadora se caracterizó en considerar el éxito o fracaso según el veredicto de las pruebas, así también la actividad evaluadora se centró únicamente en el alumno, con lo que la función cumplida por parte del profesor consistía en ser “controlador” de datos (respuestas acertadas), más que promotor del aprendizaje. Así el carácter cuantificador de los procesos de evaluación estableció por una parte, la acumulación tradicional de conocimientos y por otra consideró la experimentación como el método ideal de conseguir información que fuera considerada como válida por lo tanto fiable, impulsando el uso de los tests y pruebas para valorar productos ya acabados.

Dentro de este paradigma el promotor de la evaluación por tanto, era el alumno, en el cual su papel se limita a responder lo que le evaluarán y a reproducir información que el profesor espera evaluar con aciertos y errores, traduciendo esta actividad a otorgar una calificación al final del proceso enseñanza – aprendizaje.

Podemos decir que esta situación convierte a los alumnos en objetos de la aceptación, sumisión y pasividad resignada, por lo que el proceso de enseñanza – aprendizaje se desarrolla en un clima de dominio, y los criterios de evaluación sólo se abocan a medir aprendizajes memorísticos y repetitivos

en cantidad y en resultados observables. De esta manera se diría que se ha enfrascado el proceso educativo y ha sido determinado en última instancia a la validez de examen, por lo que se creó esa equivalencia de: “Validez de examen = Validez de Aprendizaje”.

Esta situación llegó a caracterizarse durante varias décadas y ha sido el modelo que ha sentado las bases para generar la cultura de los tests que de alguna manera resultó funcional. Esta forma de evaluar el proceso de aprendizaje – considerémosla evaluación tradicional - consiste básicamente en recibir información, acumularla y reproducirla en un examen en donde el proceso educativo responde a una visión bancaria y el nivel de aprendizaje equivale al nivel en el que el alumno logre repetir lo enseñado.

Para la evaluación tradicional no existe la explicación de otros componentes sustanciales que afectan el proceso de aprendizaje, ni da la posibilidad de mirar hacia los procesos de codificación, traducción y organización de información necesaria en la construcción del conocimiento de los involucrados; por lo que la comunicación queda coartada, ya que el alumno sólo responde a datos y el profesor los controla, es entonces que la retroalimentación del proceso es de carácter cuantificador, pues la evaluación suele terminar con la asignación de calificaciones mediante un dígito en escala de 1 a 10; actividad que se va enviando en el sentido de que declara a la calificación como el nivel de rendimiento escolar.

Al ver estas circunstancias cuantificadoras del aprendizaje, no se hicieron esperar las opiniones en contraposición a dicho paradigma y más aún a la forma de evaluar, puesto que se veía que los resultados o más bien las notas, no daban la posibilidad de interpretar con información profunda.

Esas expresiones simbólicas resultaron por una parte poco inteligibles tanto para los alumnos como para los profesores, toda vez que no se extendía a explicaciones significativas, ni el qué se ha hecho bien o mal, qué procesos cabría incluir o eliminar para mejorar la práctica evaluadora y en sí misma la práctica educativa o bien qué errores se han cometido y cuáles habría que superar. Por otra parte dichas expresiones representaban la incertidumbre de los objetivos realmente alcanzados por lo que la evaluación educativa en ese momento cobró la función de ser de carácter selectivo más que formativo.

En valoración a estas premisas se estimó que los supuestos teóricos del modelo conductista ya no eran suficientes para sustentar la forma de evaluar ni

dar respuesta a las exigencias por conocer los procesos de aprender, de enseñar, de organizar los centros escolares, del currículum y los procesos de evaluar. Así el modelo conductista comenzó a ser criticado, brotando un análisis de cómo se venían desarrollando las prácticas evaluativas en las escuelas y la necesaria enmendadura a tales cuestiones; pues a pesar de que no es posible cortar de tajo el modelo tradicional, sí es posible tener presente otras alternativas conceptuales, de esta manera en contraposición a los principios tradicionales comienza a figurar el modelo de aprendizaje constructivista o cognitivo, surgiendo como la medicina salvadora a los desgastes del conductismo, se presentó – metafóricamente hablando – como la luz que iluminaría la realidad educativa, su práctica de evaluar y por consiguiente los aprendizajes.

El paradigma constructivista es uno de los que mayor impacto ha causado no sólo en la psicología sino también en educación. Su origen se encuentra a partir de los postulados de Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento, otorgándole al sujeto un papel activo en la construcción de su propio conocimiento. Se da importancia a las acciones tanto físicas como mentales que realiza el sujeto cognoscente frente al objeto de conocimiento, a su vez el objeto también responde a las acciones; promoviendo de esta manera cambios en las estructuras o representaciones mentales del sujeto, por lo que existe una interacción entre el sujeto y el objeto, se dice entonces que el sujeto transforma el objeto al actuar sobre él y al mismo tiempo construye y transforma sus estructuras conceptuales, de ahí que veamos una estrecha relación con el materialismo dialéctico.

De este modo el nuevo modelo de aprendizaje defendería la idea de ya no seguir evaluando únicamente los resultados sino más bien habría que considerar la presencia de variables internas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, además del conjunto de acciones que pone en práctica el que aprende, dando sentido a un proceso constructivo; pues ya no se estaría sometiendo a simples mecanismos sino al análisis de las situaciones concretas en que se actúa, lo que posibilitaría explicar circunstancias y procesos manifiestos. El reto aquí para la evaluación educativa es comprender y considerar las variables que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje y la generación de un aprendizaje constructivo, evolutivo y significativo. Así pues, el carácter cualitativo que se desprende de este modelo trajo consigo una innovación en cuanto a la concepción del mundo, rechazó la idea tajante de “productos terminados” y volcó la mirada hacia la complejidad de los procesos, por lo que los métodos que enmarcan este paradigma deben

responder a la recogida de datos día a día con técnicas adecuadas al progreso de las circunstancias y acciones de los sujetos de forma permanente y no final, y con la posibilidad de ser mejorados.

En consideración a esto la propuesta evaluativa dentro de este modelo ha de incluir la percepción de la información, los supuestos que pueda hacer el alumno, las formas de razonar incluyendo la expresión verbal, la experiencia y puesta en práctica de conceptos ya conocidos, asegurando la basta información sobre los recursos utilizados y las implicaciones en las actividades y en el proceso mismo de aprender.

Para este modelo cognitivo es necesario hacer uso de la formulación y análisis de los procesos del sujeto en cuanto procesador de información, ya que permite analizar no sólo las respuestas finales que se emiten sino también los procesos internos y actuaciones concretas a que se encuentra el sujeto para crear nuevos conocimientos.

Hasta aquí hemos considerado las dos grandes posturas en torno a la evaluación pero, ¿cómo ha evolucionado tal concepto en ese transe de un modelo a otro? y ¿cómo ha sido incorporado específicamente en la práctica educativa? pues bien, empecemos por considerar la caracterización del término evaluación como un concepto que se introdujo en el campo empresarial, ya que se dice que surgió a principios del siglo pasado con el proceso de industrialización en Estados Unidos; tal fue el auge de su utilización y rendimiento que figuró en los centros escolares, siendo aprovechable para medir el rendimiento académico del alumnado; es decir, la comparación del trabajo del alumno con el trabajo de los obreros trajo como consecuencia la mecanización de los procesos escolares, por lo que la influencia de la administración científica en la educación dio como resultado concebir la práctica educativa también como científica.

No sólo en las fábricas se incluyeron conceptos como planificación, realización, evaluación, etc., (conceptos retomados por Henry Fayol*), sino también en la concepción de formación y estructura escolar, así que el control empresarial y la evaluación escolar evolucionaron paralelamente por el influjo administrativo.

* Autor francés (1841-1925), conceptualizó el primer proceso administrativo, dentro de la corriente científica estableciendo catorce principios organizacionales, definió las áreas funcionales de las organizaciones industriales y destacó la importancia de la enseñanza de la Administración en escuelas y Universidades.

La incorporación de la evaluación entendida como control en el campo educativo, dio origen por tanto al control del aprendizaje a través de la aparición, difusión y utilización en gran medida de los tests psicológicos que posteriormente se tradujeron a examen, lo que llevó a ser un instrumento mediante el cual se podía cuantificar y constatar científicamente las capacidades y aprendizaje del alumnado; lo que por su parte ofreció una alternativa estadística al profesorado quienes eran los controladores del proceso educativo, inclusive las funciones de éstos eran comparadas con las funciones de los controladores del proceso productivo.

Es así como surge la llamada evaluación científica en la educación identificada esencialmente dentro del paradigma cuantitativo. Sin embargo, han sido tantas las aportaciones del concepto evaluación que en su momento impulsaron prácticas muy valiosas para ir redefiniendo y poner en marcha nuevas concepciones y perspectivas al interior de los centros escolares a fin de superar la tradicional forma de evaluar; es decir, de evolucionar tanto su concepción como su ejecución. De tal forma que poco a poco comienza a vislumbrarse un modelo de evaluación educativa fundado en el paradigma cualitativo.

En el año de 1942 Ralph Tyler estableció las bases de un modelo evaluador cuya referencia fundamental eran los objetivos, de ahí que su planteamiento era concebir la evaluación como “el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos”⁶. Observamos que en esta definición de Tyler ya no sólo basta con considerar el producto sino de contemplar las metas a las que se pretende llegar para alcanzar el producto y en qué medida han sido alcanzadas. Cabe mencionar que este modelo, sin duda, representa el cimiento mediante el cual se edificaron grandes construcciones a cerca de la evaluación.

Cronbach* por su parte en 1963 había notado una dificultad para llevar a cabo las metas que se pretendían al observar que los resultados esperados de los objetivos no eran exitosos en gran medida; por lo que recomendó a los evaluadores reconceptualizar la evaluación y dar elementos suficientes a quienes elaboraban los currículos, de tal manera que su planteamiento con respecto a la evaluación incluía otros elementos como la toma de decisiones y la comunicación, definiéndola como “búsqueda de información y en su comunicación a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza”⁷. El

6.- Casanova, Ma. Antonia. Manual de evaluación educativa. p.20.

* Citado por Stuffbleam en su libro titulado Evaluación sistemática.

7.- Rosales, Carlos. Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. p. 22.

proceso de búsqueda de información ha de caracterizarse con ciertos criterios como: claridad, disponibilidad, exactitud, validez y amplitud que sirvan de fundamento a la comunicación de los datos de la evaluación.

Por su parte Scriven en 1967 considera que la “evaluación constituye una constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerada no sólo en sus resultados sino también en su proceso de desarrollo”⁸, aquí la importancia de la evaluación radica en ser formativa más que sumativa, señala que debe tomarse en cuenta no sólo los objetivos previstos sino también aquellos que puedan surgir y que no hayan sido contemplados, además supone que la evaluación debe realizarse sin referencia a los objetivos y con un carácter más amplio incluyendo las necesidades de los sujetos implicados en el proceso educativo y en la medida en que se satisfagan las necesidades los resultados serán mucho más benéficos.

McDonald en 1971 plantea una evaluación holística, pues además de contemplar los resultados y el proceso, incluye el contexto; es decir, ha de implicar la compleja naturaleza de la recogida de datos señalando que “la evaluación debería de tratar de responder a las necesidades y perspectivas de todos los implicados en la enseñanza e informarles de manera comprensible “⁹, siendo de carácter flexible y abierto para detectar nuevas situaciones.

Sin duda uno de los estudiosos de la evaluación que planteó muy atinadamente características más integradoras fue D. Stufflebeam quien ha tomado en cuenta el para qué de la evaluación; es decir, tener como objetivo fundamental el “perfeccionamiento” tanto de los procesos como de los resultados, conceptualizando a la evaluación como “... el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”¹⁰.

M.Parlett y D. Hamilton en 1972 destacan un modelo de evaluación iluminativa según la cual “la evaluación ha de abarcar no sólo los resultados

8.- Referida de Carlos Rosales. Op. Cit. p. 22.

9.- Ibidem. p. 23.

10.- Stufflebeam D. Evaluación sistemática. p.183.

de la enseñanza, sino a ésta en su totalidad: Fundamentación, desarrollo, dificultades...”¹¹. Determinan también el contexto como elemento indispensable para conocer las condicionantes tanto de tipo psicosocial como material; es decir, ver aspectos internos y externos al momento de evaluar.

Como podemos observar desde este rubro al concepto mismo de evaluación, se van agregando cada vez más, variables que condicionan el proceso de evaluar y a la vez se va convirtiendo en un proceso muy complejo y con mayor determinación en la práctica educativa, puesto que ya no sólo se mira la conceptualización del término sino también el cómo llevar a cabo la evaluación, en este sentido R.E. Stake establece que “la evaluación debe realizarse a través de un método pluralista, flexible, interactivo, holístico y orientado hacia el servicio”¹². Este autor abarca tanto resultados como procesos pero toma en cuenta cuestiones que no se habían considerado tal como los antecedentes, las normas y los juicios, además de implicar a otros actores que intervienen en el proceso educativo como profesores, administradores, legisladores, etc., que son actores que de alguna manera habían estado relegados para ser evaluados y emitir juicios de valor en torno a su proceso de conducción, más no sólo hacia los alumnos. Stufflebeam señala que Stake destacaba la necesidad de tomar en cuenta efectos propuestos ya al principio pero también los efectos secundarios; es decir aquellos que no se habían contemplado.

Para Eisner la evaluación “es una actividad eminentemente artística, realizada por un experto, el profesor, que respeta estrictamente el desarrollo natural de la enseñanza y profundiza en el conocimiento de las características de la situación específica en que se encuentra, para guiarse en ellas en la realización de sus actividades de evaluación”¹³. Eisner señala que la evaluación debe cumplir principalmente con tres tareas que son: la descripción, la interpretación y la valoración; en lo que respecta a la primera ha de referirse a la naturaleza de los hechos y a la forma de expresión haciendo uso de las metáforas, para la interpretación vincula la teoría y la práctica para contrastar o más bien complementar conceptos y principios teóricos con los sucesos reales y poder enriquecer la relación Teoría – Práctica – Teoría, y la valoración estima los juicios de valor de normas y criterios de una situación estudiada.

11.- Citados por Carlos Rosales. Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. p. 24.

12.- *Ibidem*. p. 24

13.- Citado por *Ibidem*. p. 25

S. Kemmis advierte que la evaluación es un “proceso de proyectar, obtener, promover y organizar informaciones y argumentos que permitan a las personas y grupos interesados participar en el debate crítico sobre un programa específico”¹⁴. Dentro de esta conceptualización el sentido de la evaluación es más amplio al incluir profesores, currículum, administradores, programas, etc., pero de forma interactiva. Según Kemmis el proceso de evaluación ha de cumplir con ciertas características como: racionalidad o sensatez, autonomía y responsabilidad (cada miembro asume un compromiso al interactuar con los demás participantes), comunicación de intereses (como un proceso de negociación), pluralidad de perspectivas de valor (lograr un acuerdo), pluralidad de criterios de evaluación (debate interno), oportunidad en la elaboración y distribución de información (tomar en cuenta consecuencias), y por último la adaptación (seguir un desarrollo que facilite el perfeccionamiento). En Kemmis se pueden observar características más centradas en el qué se debe tomar en cuenta al momento de evaluar.

Hasta aquí el proceso de evaluación ha adquirido algunas formas básicas: el qué de la evaluación, los involucrados, cierta orientación metodológica y el para qué de la evaluación, viendo de esta manera que las concepciones abarcan una serie de elementos que deben estar presentes para hacer más completo el proceso de evaluar y la generación de información, así como las posibles reorientaciones que vayan en beneficio de la práctica educativa.

Ahora bien, M Fernández en 1986 en el libro “evaluación y cambio educativo” define una línea más cualitativa con respecto a la evaluación. Indica que “si queremos salvar el objetivo educacional ... no queda otra alternativa que imaginar la posibilidad de que el sistema educativo, a través de la actualización de sus funcionarios, los profesores, pase de vencer a convencer, de imponer, a razonar, de adaptar a los alumnos a su ritmo burocrático de asignaturas y niveles, a adaptar su burocracia al ritmo diferenciado cualitativamente de los alumnos, de dictar asignaturas y planes de estudio, a proponer, sugerir y ofrecer alternativas de dedicación académica, al servicio de la profesión”¹⁵. M. Fernández señala que no sólo basta con recoger información sino valorarlas a partir de una actividad asociativa – comparativa; es decir, determinar el valor relativo de una situación.

14.-Ibidem. p. 26.

15.- Fernández M. Evaluación y cambio educativo. p. 247.

“La evaluación es educativa cuando hace a la persona más consciente de la realidad presente o aún no actual, cuando sirve de base para adoptar decisiones responsables...”¹⁶. Por lo tanto la evaluación habrá de contemplar personas, funciones, contextos y mejora cualitativa de la educación.

Como podemos ver a través de estas conceptualizaciones muchos de los autores han dedicado sus esfuerzos en repensar y teorizar el deber ser de la evaluación y que en buena medida sus aportaciones han dejado clarificar tal concepto para ser cada vez más compre(he)nsivo. Por otra parte podemos observar que desde el plano teórico se ha logrado mucho pues se han enriquecido las concepciones; sin embargo, desde el punto de vista práctico, la evaluación aún no está incorporada de forma sistemática al desarrollo de los centros escolares, puesto que aún imperan prácticas tradicionales de adjudicación de notas o evaluar el aprendizaje mediante exámenes y únicamente al alumno. Desafortunadamente ello ha resultado el indicador más utilizado para decir que se evalúa, por considerársele el punto central de los objetivos o propósitos y al cual se dirigirán las actividades, relegándose en este sentido la inclusión de otros elementos que integran el centro escolar como sistema y a su vez relegando u ocultando otras formas y posibilidades de evaluación.

La situación aquí no es que se evalúe uno u otro elemento aisladamente sino todos los elementos juntos con sus influencias y consecuencias en el proceso educativo. Así pues, a los educadores queda mucho por hacer en cuanto al tema de la evaluación no sólo reorientando los principios integradores sino también rescatando la práctica misma de evaluar y poder mejorar el proceso educativo así como los aprendizajes de los involucrados en los centros escolares y en general mejorar la Educación.

16.- Rosales Carlos. Op. Cit. p. 27.

1.3. Tipos de Evaluación Educativa.

El concepto “Evaluación” ha evolucionado y a su vez ha sido objeto de transformación en la medida en que incorporan cada vez más, nuevos elementos de acuerdo a las distintas definiciones de los autores, esto mismo hace que la evaluación adquiera un carácter de complejidad, por ejemplo en algún momento se le consideró como cuantitativa, en otro como cualitativa; otros autores la delinearán como formativa, iluminativa, etc., esto tiene que ver con la idea de qué y para qué evaluar; es decir, que en relación a ello será el tipo de evaluación que se conciba o se aplique.

Así mismo para efectos de un mejor estudio la evaluación puede clasificarse según el ámbito que se desee evaluar, tal vez una concepción pueda aplicarse a un determinado contexto y sea funcional mientras que en otro pueda que no lo sea.

De tal manera que el tipo de evaluación corresponderá al tipo de objeto que se quiera evaluar y sus propósitos, teniendo a su vez distintas posibilidades con las cuales la evaluación pueda ser aplicada. En este sentido podemos hablar de una clasificación o bien una tipología de la evaluación que puede ordenarse de la siguiente manera de acuerdo a algunas similitudes encontradas en los planteamientos de Ma. Antonia Casanova y Carlos Rosales, por ejemplo, Casanova habla de evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa, mientras que Rosales las señala como inicial, continua y final; sin embargo, el sentido para estas conceptualizaciones no cambia sustancialmente*.

- a) De acuerdo a su enfoque conceptual:
- - Evaluación como juicio de experto.
 - - Evaluación como medición.
 - - Evaluación como logro de objetivos.

* Esta clasificación puede verse enriquecida también con aportaciones generadas en el curso de Evaluación Institucional impartido en la FES Acatlán por el Lic. David Fragoso Franco en octubre del año 2001.

b) De acuerdo a sus características funcionales y temporalización:

- Evaluación diagnóstica o inicial.
- Evaluación formativa o continua (Procesual)
- Evaluación sumativa o final.

c) Según el sujeto o agente:

- Autoevaluación.
- Evaluación interna.
- Evaluación externa.
- Coevaluación.
- Heteroevaluación.
- Evaluación interinstitucional o de pares académicos

d) Según el momento:

- Evaluación histórica.
- Evaluación prospectiva.
- Metaevaluación.

e) Según su normatividad:

- Normotética:
 - Normativa.
 - Criterial.
- Ideográfica.

f) Según el objeto:

- Evaluación del aprendizaje.
- Evaluación docente.
- Evaluación del proceso E- A.
- Evaluación Curricular
- Evaluación Institucional.

g) Según el nivel institucional:

- Evaluación individual.
- Evaluación departamental.
- Evaluación Institucional.

Vamos pues a definir de manera general cada una de éstas.

1.- Evaluación como juicio de experto: Como su nombre lo dice es la evaluación en la que se emiten juicios de valor sobre un objeto pero por parte de un experto, que se basa en su conocimiento sólido y su vasta experiencia, por tanto el juicio que emita el experto será inapelable ya que se le atribuye como la persona que sabe y conoce el proceso de evaluar.

2.- Evaluación como medición: Este tipo de evaluación se centra más que nada en una visión cuantitativa, ya que se basa en el diseño y aplicación de instrumentos con la finalidad de ser objetiva, los instrumentos servirán para medir el aprendizaje y emitir resultados con base en calificaciones, por tanto este tipo de evaluación se reduce al diseño de instrumentos de medición y a la interpretación cuantitativa de los resultados.

3.- Evaluación como la comprobación del logro de objetivos: Consiste básicamente en valorar el nivel o grado en que fueron alcanzados los objetivos que en un principio se fijaron, involucra la valoración no sólo de alumnos sino también de otros aspectos como docentes, planes y programas, recursos, etc., y debe realizarse en diferentes momentos: al inicio, durante y al final del proceso educativo.

4.- Evaluación diagnóstica o inicial: Es la que se realiza al iniciar una actividad o bien un curso, un proyecto, una gestión o administración, a corto, mediano o largo plazo, es la valoración de la situación actual del objeto que se desee evaluar, juzga lo que en el momento está “siendo”, y prevé de alguna manera lo que sucederá después del hecho. La evaluación diagnóstica busca el conocimiento de los logros, deficiencias y causas, además de establecer formas de mejorar.

5.- Evaluación formativa o continua: Dentro de este tipo de evaluación el objetivo central es retroalimentar el proceso y las acciones para ser mejoradas, de ahí que también se le conozca como procesual, atiende a las diferentes etapas de desarrollo del proceso evaluador, permitiendo tomar decisiones correctivas y controlar de alguna manera los resultados que se vayan presentando de manera paulatina o parcial, la información que se vaya obteniendo continuamente será analizada y valorada según el desempeño que se vaya visualizando en cada momento, en pocas palabras “ la evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos...”¹⁷

17.- Casanova, Ma. Antonia. Op. Cit. p. 65

6.- Evaluación sumativa o final: Es aquella que se realiza al final de un proceso en donde se tiende a cuantificar los resultados o bien proporcionar información global para tomar decisiones acerca de la efectividad o eficacia con que se ha desarrollado una actividad, un proceso, un curso, etc., aquí se utilizan los resultados emitiendo un juicio final. "...no es la evaluación adecuada para aplicar al desarrollo de procesos, sino que es la apropiada para la valoración de resultados finales."¹⁸.

7.- Autoevaluación: Esta evaluación tiende a ser de carácter cualitativo y es considerada como un proceso, aquí el sujeto o un equipo desde el punto de vista educativo, reexamina las acciones emprendidas tanto académicas como administrativas y sus efectos, es realizada por los propios sujetos quienes valoran su proceso de actuación a fin de llegar a un mejoramiento continuo, por un lado la autoevaluación es una fuente de información descriptiva que va más allá del simple cumplimiento de los objetivos propuestos y por otro lado considera el ajuste y mejora permanente, es un proceso de ajuste y equilibrio en donde la finalidad también es aprender a valorar. "... la autoevaluación continua que realice el profesor de su actividad en el aula y en el centro constituye un elemento imprescindible para mejorar paulatinamente los procesos educativos, ya que sin esa reflexión fallan los datos básicos para tomar decisiones correctas y oportunas"¹⁹.

De tal manera que para fines de este trabajo he de considerar que la autoevaluación ha de incluirse en el proceso de evaluación educativa como uno de los medios de reconocimiento situacional que acompañe tanto la acreditación como la certificación en los centros escolares; es decir, que se integre la autoevaluación para practicar una evaluación más rica y completa que dé la posibilidad de crecer académica, profesional y personalmente, desde esta perspectiva no se pretende cambiar el sistema de calificaciones, puesto que finalmente es un referente administrativo y funcional en nuestro sistema de credencialismo, sino más bien que los involucrados en el proceso educativo tengan la posibilidad de reconocerse como actores de un proceso en formación. Pero bien, este punto de autoevaluación lo trataremos más adelante.

18.- Ibidem. p. 64

19.- Ibidem. p. 81.

8.- Evaluación interna: Dentro de este tipo de evaluación los sujetos que van a ser evaluados no son los que se encargarán de desarrollar el diseño y funcionamiento de la evaluación, aunque sean personal de un centro escolar, sino más bien dentro del centro existe un equipo especializado de evaluación que la dirigirá hacia los otros componentes, buscando obtener información útil y complementaria para valorar las acciones desarrolladas al interior de la escuela de cada uno de los involucrados y emitir los juicios. A diferencia de la Autoevaluación(aunque también es interna), los involucrados no intervienen en la preparación del proceso evaluador.

9.- Evaluación externa o por pares académicos: Este tipo de evaluación surge cuando se desea evaluar algún centro escolar con parámetros establecidos por personas ajenas a la institución, puede ser diseñado por un grupo especializado en la evaluación de una institución externa dedicada a realizar este tipo de trabajos o bien, puede ser un grupo conformado por especialistas de distintos centros escolares, y es entonces donde se dice que es una evaluación de pares. La evaluación externa puede generar información con enfoques y criterios diferentes promovidos por los centros escolares así como expectativas y observaciones que pueden dar relevancia y un gran impacto.

Por una parte los riesgos que se corren al aplicar una evaluación externa es que los integrantes de los centros escolares tiendan a cohibirse, falsear la información, simular una evaluación, etc., por el temor a ser acreditados o desacreditados y tal vez no surja una información fidedigna o bien los juicios emitidos por los externos no correspondan a la esencia de las situaciones que presenta un centro escolar, por otra parte puede enriquecer las perspectivas, información, observaciones y necesidades no detectadas por el centro escolar y esto puede favorecer su reconocimiento situacional y por lo tanto su mejora.

10.- Coevaluación: “La coevaluación consiste en la evaluación mutua y conjunta de una actividad o un trabajo determinado realizado por varios”²⁰. Es muy factible realizar este tipo de evaluación cuando se colabora en un equipo de trabajo, ya que uno u otro miembro actúa como observador directo de la labor de cada uno y puede enjuiciar o sugerir el refuerzo o mejoramiento de las acciones de los otros integrantes, resulta muy interesante ya que ellos mismos son conocedores del trabajo de su equipo y de las intervenciones experimentadas durante un proceso. Con la coevaluación se valora de forma

20.- Idem. p. 81.

conjunta y se muestra interés en querer mejorar actividades, contenidos, objetivos alcanzados, actuaciones, recursos y en sí, procesos.

Este tipo de evaluación puede resultar contraproducente cuando en un equipo de trabajo existen puntos de vista negativos, roces en las relaciones de trabajo, individualismo, competencia y rivalidad, o bien actitudes de no pertenencia, aislamiento o apatía; pues la información que se genere de uno u otro miembro, resultará enjuiciadora rescatando sólo lo mal hecho por uno u otro y de esta manera sancionar las actuaciones, con lo cual el efecto de la coevaluación puede convertirse en conflicto grupal y relaciones poco sanas, incluso llegar a nivel personal y se tendería a perder el objetivo de la evaluación - mejorar las acciones educativas - y se centraría únicamente en resolver la problemática aislando el análisis de la práctica educativa con los involucrados y su proceso, así que sólo es recomendable cuando el contexto escolar lo favorezca y se tengan actitudes positivas y profesionalismo.

11.- Heteroevaluación: Está muy relacionada con la coevaluación ya que también se puede realizar de una persona a otra, sin embargo la finalidad directa en este tipo de evaluación es juzgar el trabajo, la actuación y su rendimiento de los miembros de un equipo, es importante porque permite sacar a luz situaciones no observadas por uno mismo y da enriquecimientos de datos a nivel personal, a diferencia de la coevaluación está más individualizada mientras que en la coevaluación es el conjunto que juzga un objeto. La heteroevaluación por una parte resulta compleja y difícil de emitir un juicio, ya que como se trata en forma individual puede ser que la información generada resulte equívoca al ser provista por una sola persona y no en conjunto, pero por otra parte puede resultar discreta y factible al ser personalizada, el sentido aquí es que se contemple el conocimiento situacional para emitir juicios personales y darle el sentido de mejora y no sólo sirva para resaltar los errores de los actores educativos.

12.- Evaluación histórica: Es un término que se designa para la evaluación del desarrollo y evolución de un objeto a través de un largo periodo de tiempo, por ejemplo en los centros escolares puede realizarse la evaluación de acuerdo a los contenidos modificados, la evolución de actividades, rendimiento escolar, adaptaciones de recursos, infraestructura, etc., en diferentes ciclos escolares; tal vez, en un periodo de 1 a 5 años y realizar esa evaluación histórica o general de la evolución del centro escolar y sus elementos.

13.- Evaluación prospectiva: Esta evaluación se encarga de visualizar posibles escenarios a futuro, orientando el objeto de estudio e incluyendo sus variables. La evaluación prospectiva ayudará a distinguir lo que puede suceder al aplicar una u otra estrategia educativa o bien la introducción de ciertas modificaciones y sus efectos, esta evaluación partirá de lo que ya se tiene en el presente proyectándose hacia el futuro.

14.- Metaevaluación: Este proceso podría comprenderse como la evaluación de la evaluación, es decir, enjuiciar cómo resultó el proceso evaluador, determina la validez, confiabilidad y pertinencia del proceso evaluador, si fue adecuado o no al objeto evaluado. La metaevaluación es factible cuando realmente se reflexiona si la forma de evaluar puesta en marcha fue funcional o no para mejorar el objeto evaluado, trátase de una actividad, un proceso, un curso, contenidos, acciones o bien el centro escolar en su conjunto.

15.- Evaluación normativa: Es la emisión de un juicio de valor de acuerdo a la comparación misma de la realidad imperante, en este tipo de evaluación no es necesario definir un deber ser ni un criterio; pues la norma se define por el comportamiento del objeto a evaluar, no se diseña según resultados sino que va de acuerdo a la identificación de una situación promedio o estándar, es cuando se homogenizan ya sea las acciones, los niveles, las situaciones, etc. Por ejemplo puede ser la valoración de un alumno en función del nivel del grupo en el que está integrado de acuerdo a conocimientos, habilidades, razonamiento, dedicación, construcciones mentales, etc. Además cuando se trata de evaluar conocimientos o contenidos programáticos puede aplicarse una prueba estándar y contrastar con las calificaciones dadas por otros profesores. Este tipo de evaluación está centrada en la “etiqueta” y no resulta tan apropiada para efectos cualitativos.

16.- Evaluación criterial: Aquí se fija un criterio o parámetro a través del cual se va a reaccionar o responder, por lo tanto el marco de comparación será en referencia al criterio establecido. Se fija la situación a la que se desea llegar. Los criterios son fijados por expertos o por consenso de los sujetos de la evaluación.

La evaluación criterial compara los resultados obtenidos con los parámetros establecidos. Cuando se especifican los criterios sirven como base para valorar de manera homogénea a los sujetos en relación a lo que se pretenda.

17.- Evaluación ideográfica: Esta evaluación se realiza a la persona misma de acuerdo a su nivel de desarrollo y capacidades internas, se centra en cada sujeto y valora el esfuerzo particular para aprender y formarse. Se da importancia a los procesos de desarrollo afectivo, social, actitudinal y conceptual.

18.- Evaluación del aprendizaje: Desde el punto de vista didáctico podemos observar principalmente dos concepciones en torno a la evaluación del aprendizaje, por una parte la concepción tecnocrática y por otra la concepción crítica, cada una defendiendo su postura en relación a tal término.

Dentro de la didáctica tecnocrática-se observa que la evaluación de los aprendizajes ha de verificar el logro de objetivos y la reunión de información con carácter científico, creíble, confiable y técnico, valorando sólo el cambio de conductas de forma cuantitativa. Desde la didáctica crítica la evaluación del aprendizaje ha de implicar la participación de los involucrados en el proceso de enseñanza – aprendizaje que son el maestro y el alumno, tomando en cuenta el contexto, la información y el aspecto cualitativo.

En general la evaluación de los aprendizajes ha de constituirse como un proceso sistemático, continuo e integral que valora el cambio de pautas de conducta, el crecimiento intelectual y desarrollo mental, las habilidades adquiridas, las aptitudes y las actitudes, así como el contexto y contenidos que intervienen en el aprendizaje, además de adquirir la función de diagnosticar, verificar, pronosticar, orientar y reorientar las posibilidades educativas del aprendiz.

19.- Evaluación docente: En la obra de Carlos Rosales titulada Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza, se conceptualiza a la “evaluación como una función característica del profesor que consiste básicamente en una actividad de reflexión sobre la enseñanza”²¹. Sin embargo cabe destacar que la reflexión que se haga ha de ir más allá de las características técnicas de la enseñanza, a lo que podemos decir que la evaluación docente se centra en la valoración que se hace de la actuación del docente frente al proceso de enseñanza hacia los alumnos, incluyendo otros elementos como la formación profesional del docente, su actualización, desarrollo académico en la práctica educativa entre otros, además puede ser valorado desde un agente externo, interno, o bien a través de la coevaluación y completarse con la autoevaluación.

21.- Rosales Carlos. Op. Cit. p. 14.

20.- Evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje: Cuando nos hemos de referir a la evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje no se ha de tomar en cuenta al alumno o al docente en forma separada, sino que es un proceso que relaciona las operaciones de ambos, definiéndose como la valoración de la actividad que conjunta al docente y al alumno con respecto a lo enseñado y a lo aprendido, a lo actuado por uno y otro, y las respuestas ante la participación de cada uno de ellos.

Este tipo de evaluación permite conocer oportunamente el proceso seguido de la metodología de enseñanza así como la retroalimentación de las estrategias de aprendizaje, reforzando las áreas de estudio en que el aprendizaje o la enseñanza hayan sido deficientes con la finalidad de enriquecer el proceso tanto del alumno como del docente en conjunto.

21.- Evaluación curricular: La evaluación curricular ha de referirse principalmente a un proceso mediante el cual se analiza la congruencia interna, como lo llama Alicia de Alba*, entre los planteamientos institucionales y un plan de estudio incluyendo la práctica social de éstos. La evaluación constituirá una estrategia que permita recuperar información, reflexión y análisis del currículum, expresando la forma en cómo se llevan a cabo las prácticas a partir de lo que se estableció, las perspectivas, las tendencias y lo que se ha modificado históricamente para seguir analizando rediseñando o implantando el currículum.

22.- Evaluación interinstitucional: Se forma un grupo o comité de pares académicos con el propósito de evaluar la eficiencia y la eficacia de otras instituciones de su mismo nivel educativo, área o especialidad.

23.- Evaluación individual: Esta evaluación no sólo se designa a personas involucradas en el proceso educativo, sino también puede ser hecha a un plan de estudio, un programa, un curso, una actividad o una actuación, y tiende a ser nivel micro con mayor especificidad y precisión.

24.- Evaluación departamental: En comparación a la institución no es la totalidad, sino una parte de ella, puede ser una unidad académica, una sección, un departamento administrativo un cuerpo colegiado, etc., particularmente se aplica cuando se desea conocer el funcionamiento de una parte, o bien cuando el desarrollo de una unidad no esta siendo coherente con el resto de la institución, o también cuando se desee realizar alguna modificación de estructura a la unidad, de tal manera que no afecte a toda la institución.

* Investigadora del Centro de Estudios Sobre la Universidad. CESU. Congruencia interna, retomada del artículo "Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio. (Análisis de un caso)".

25.- Evaluación a nivel institucional: En esta evaluación se toma en cuenta el conjunto, sistema en que se determina la eficiencia, efectividad, pertinencia, desarrollo, eficacia, etc., de las unidades que integran toda una institución. Es a nivel más general o macro, más amplio y a la vez más complejo y costoso. Se evaluará la institución en forma, su organización, sus unidades y su desarrollo, puede echar mano de la evaluación interna o externa inclusive de la autoevaluación.

La consideración de los tipos de evaluación descritos es con la finalidad de presentar las diferentes perspectivas de un objeto a evaluar. “No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen”²², a su vez con el enriquecimiento que ofrece el término “evaluación”, podemos darnos cuenta que muchos de ellos pueden estar presentes en el desarrollo de un enfoque evaluativo como características necesarias que complementen el proceso, conjugando sus funciones desde una visión en particular; pues un solo tipo de evaluación puede quedar limitado de información y de metodología por lo que no veríamos oportuna una disociación, sino más bien un complemento, pues la acción educativa no está enfrascada a una sola forma, es variada y requiere soluciones diversificadas que solidifiquen la búsqueda de un objetivo común – El de mejorar la educación -.

El hecho de retomar uno y otro tipo de evaluación en forma complementaria no rompe ni divide el objeto de estudio más bien lo retroalimenta y lo induce al mejoramiento progresivo; de tal manera que para conceptuar a la evaluación educativa se han de retomar características que lo hagan ser más integral.

22.- Camilloni, Celman, Litwin, Palou de Maté. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. p. 43.

1.4. Concepto y características de la Evaluación Educativa.

Dentro de este apartado me interesa plantear el sentido que para mí debiera tomar la evaluación educativa como proceso formativo e integral. Sé que se ha escrito y se habla tanto a cerca de este renombrado tema que pareciera que todo está dicho o determinado, sin embargo, al poner la mira en los centros escolares y más aún en las prácticas evaluativas al interior de éstos y de las aulas, podemos darnos cuenta que aún en nuestros días imperan prácticas tradicionalistas de evaluación o más bien de medición y control; dejando de lado aspectos de gran importancia para el reconocimiento de los procesos, de las acciones y de la mejora que no es posible conocer sólo con valoraciones cuantitativas y porcentuales.

Es innegable que se han realizado grandes aportaciones en torno a la evaluación educativa y que los estudiosos de este tema le han conferido un sentido cada vez más integrador, pero desafortunadamente durante mucho tiempo, en la práctica educativa, la evaluación se ha exclusivizado en el alumno, ha sido utilizada con la finalidad de evaluar únicamente los aprendizajes de éste y se le ha considerado como el único responsable de los resultados obtenidos a través de exámenes, se le adjudican calificaciones o bien se destina a clasificarlo según los resultados que haya obtenido, generándose en este sentido una arbitrariedad en la asignación de notas de manera mecánica.

Por una parte el hecho de evaluar únicamente al alumno de forma autoritaria antepone a la evaluación como instrumento de poder y no como instrumento de mejora, ya que deja en manos del directivo o docente tomar decisiones según resultados de pruebas o exámenes, lo que deja ver que este uso de la evaluación no favorece sustancialmente la acción formativa. La manera de visualizar y aplicar la evaluación incluyendo sólo al alumno deja ver además, que muchos de los factores y de los responsables del proceso educativo quedan fuera de los procesos evaluadores y por tanto lejos de reconocer su actuar y trascendencia. Por otra parte, el exclusivizar la evaluación hacia el alumno y dejar de lado otros elementos, hace que ésta se traduzca en un sistema de medición en donde lo que finalmente se evalúa son los conocimientos sobre contenidos curriculares, sesgándose a evaluar en este sentido sólo los resultados directamente pretendidos.

No podemos negar que los resultados de un determinado proceso son necesarios para valorar situaciones educativas, pero no son sólo los resultados que el alumno pueda tener, los que deberían tomarse en cuenta, sino también los resultados que puedan desplegarse de la actuación docente, administrativa, organizativa, directiva, etc., además no sólo importa saber lo que se ha conseguido o realizado sino también la forma, el cómo se ha logrado, con qué medios, con qué fines y cómo incidieron los agentes escolares para dar cuenta de los resultados, ya que lo que el alumno aprenda o su actuación no sólo dependen de lo que pueda saber o no, sino que aparecen influidos directa o indirectamente por la actuación de los involucrados en el proceso educativo y por situaciones de carácter tanto académico como administrativo; es decir, otros elementos que de alguna manera tienen incidencia en la formación del alumnado.

Si bien es cierto que en los centros escolares el punto de partida es la formación del alumno, también habría que considerar la formación de los implicados en el proceso educativo, así como otros elementos presentes en él, ya que se convierte en algo imprescindible para el buen funcionamiento de la actividad educativa, pues se hace preciso conocer en qué aspectos y en qué momentos es conveniente regular el proceso y si es necesario reorientar o fortalecer las prácticas en relación a los propósitos educativos.

Este aspecto hace suponer que existen otras situaciones que no son directamente observables y que en ocasiones pasan inadvertidas por el hecho de considerar sólo los resultados obtenidos o pretendidos, pero en realidad juegan un papel muy importante, ya que no se puede decir que lo no observado es lo no existente o no relevante, pues existen situaciones, tiempos, condiciones, contexto, actividades, causas y consecuencias que no saltan a la vista pero que están latentes y son necesarias contemplar, porque de ellas puede generarse una vasta información y análisis que enriquezca lo manifiesto en la práctica educativa. Para ello la evaluación educativa ha de mirar hacia dimensiones no canalizadas o no tomadas en cuenta y dar pauta a integrar de manera formativa todos los elementos disgregados en un sistema o más bien en el centro escolar en su conjunto y no ver únicamente al proceso de enseñanza – aprendizaje como el sólo elemento en donde se puede intervenir o modificar las concepciones teórico – prácticas y en el que se contempla solamente al profesor y al alumno, sino que la evaluación educativa constituirá un proceso que aborde a la escuela como institución.

Así pues, la evaluación educativa al interior de los centros escolares ha de mirar y considerar los resultados pero también los procesos, los hechos observables y los efectos no observables, lo cuantitativo y lo cualitativo, los agentes escolares en su conjunto y los factores incidentes, los principios teóricos y la práctica misma, el tiempo y el contexto, el fondo y la forma, la participación y no la exclusión o dominación, y se ha de evaluar no para controlar sino para mejorar y perfeccionar prácticas y procesos incluyendo el aprendizaje, el cual es visto como un proceso de construcción dialéctica, en el que el sujeto y el objeto interactúan y se modifican para ser al fin y al cabo un proceso inacabado, un proceso en espiral, visto no sólo en la dimensión individual sino fundamentalmente en lo social porque se aprende por y con los otros reconociendo la contradicción y el conflicto como partes de la construcción.

La evaluación educativa dentro de un centro escolar ha de ser en primer lugar un proceso pensado y repensado para identificar situaciones educativas concretas tanto académicas como administrativas, destacando no sólo los aspectos errados sino también las fortalezas que respaldan el buen funcionamiento escolar, ha de incluir a todos los involucrados en el proceso educativo y no sólo al alumno; porque todos y cada uno de ellos tienen directa o indirectamente participación alguna en la actividad educativa, además ha de fundamentar como propósito central el de mejorar la práctica y ha de contribuir a la formación integral del centro y de los agentes escolares; asimismo mejorar sus aprendizajes y contribuir también a una mejor educación.

En este sentido he de concebir a la evaluación educativa como un proceso integral, sistemático, formativo y permanente que permite identificar, analizar y comprender situaciones educativas concretas para emitir valoraciones de carácter cuantitativo y cualitativo con el propósito de mejorar y perfeccionar el proceso educativo al interior de la escuela en general y del aula en particular.

Es *integral* porque debe considerar todas las manifestaciones escolares y los factores que las condicionan. *Sistemático* porque es un proceso que no debe surgir de la nada, debe ser planeado, ordenado y proyectarse sobre las cuestiones escolares que se deseen valorar de manera global. *Formativo* porque se espera el crecimiento y desarrollo de las capacidades tanto del centro escolar en su conjunto como las de los implicados en éste con una preparación humana, académica y profesional. *Permanente* porque es un

proceso consecutivo atento a las situaciones que se vayan presentando para propiciar las transformaciones deseables.

De esta manera, si consideramos a la escuela como un sistema en donde su objeto central sea la formación de alumnos, cabe señalar que este sistema funciona con el contacto continuo de sus agentes. Veamos por ejemplo el funcionamiento de un reloj, la finalidad reside en marcar la hora y todos los engranes forman una parte necesaria e importante para poder lograr el objetivo de dar la hora; así mismo para que el centro escolar pueda llevar a cabo el objeto o los propósitos educativos, debe mirar hacia sí mismo, hacia lo que le compete y considerar que sus componentes y las acciones resultan imprescindibles, para ello el centro escolar debe echar mano de un importantísimo recurso como lo es la evaluación y obtener no sólo el reconocimiento situacional sino también la mejora integral.

Ahora bien, la diferencia aquí con el reloj es que éste necesita de un agente externo para ser revisado y ver en qué momento un engrane funciona bien o en qué momento se ha oxidado y cambiarlo, o quizá saber en qué momento se van desgastando o desfasando uno de otro, en relación a ello un centro también necesita de conocer en qué momento la acción de un agente escolar resulta pertinente o no, en qué momento existe fortaleza o disociación entre lo teórico y lo práctico, o bien si se están fracturando sus estructuras, sus procesos y su actuar. La ventaja a diferencia del reloj es que el carácter educativo institucional es mucho más complejo por establecerse en la conciencia y relaciones humanas, además porque los agentes escolares pueden actuar como observadores de su propio desarrollo, como localizadores del mismo centro y hacerlo en conjunto, valorar y delimitar la naturaleza del proceso actual y crear el escenario deseable, y en su momento si lo requieren solicitar la cooperación del agente externo, reconociendo la presencia irremplazable del factor humano.

El centro escolar puede hacer uso de la evaluación educativa implicando a su comunidad misma y el funcionamiento de otros elementos que lo integra, hablemos entonces por ejemplo de estructura organizativa, coherencia de normas legales emitidas con las acciones, el funcionamiento de los programas, servicios, actividades, interacción entre los actores, concepción y práctica del proceso de enseñanza – aprendizaje, etc., y tener la posibilidad de prevenir las constantes enmendaduras en la práctica escolar o la posible oxidación de las escuelas.

A través de la evaluación educativa todos los involucrados del proceso escolar han de reflexionar, interpretar y enjuiciar o valorar sus funciones, su actuar, sus efectos y comprender cómo están y se están formando, qué efectos obtuvieron, qué efectos esperaban y qué posibles efectos pueden surgir según la actuación; esto da lugar a considerar que la evaluación es una herramienta que permite mejorar un proceso.

En este sentido la “evaluación se constituye en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas si se la organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre las problematizaciones y propuestas iniciales, así como sobre los procesos realizados y los logros alcanzados – previstos o no previstos -, facilita la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones”²³.

La evaluación educativa ha de ser además un proceso de diálogo, comprensión y mejora como lo afirma Santos Guerra. Evaluación como diálogo porque los implicados en la actividad evaluadora y educativa se nutren a través de la discusión y reflexiones compartidas con carácter abierto, libre, flexible y con actitud participativa. Evaluación como comprensión porque se deben tomar en cuenta las distintas perspectivas, la pluralidad y la diversidad de interrelaciones que suceden en la realidad educativa. Evaluación como mejora “... no tanto a través de unos parámetros establecidos a priori sino en la propia dinámica de la acción contextualizada en la que aparece un fuerte juego de expectativas, motivaciones, intereses, deseos, sentimientos y valores”²⁴.

Por su parte Porfirio Morán* atribuye otras características semejantes a estos tres postulados que hacen ser de la evaluación educativa un concepto mayormente fundamentado y con una perspectiva más compartida sobre la intención por mejorar las prácticas evaluativas en educación. Así pues, este autor señala que la evaluación toma un carácter totalizador, histórico, comprensivo y transformador. Totalizador porque debe integrar y a la vez descomponer los elementos del proceso educativo para estudiarlos y para acercarse a su esencia misma. Histórico porque ha de recuperar la dimensión social de lo que acontece. Comprensivo porque no sólo se describen las situaciones sino que además se interpretan y transformador porque además de

23.- *Ibidem.* p.53.

24.- Santos Guerra Miguel Ángel. *Evaluación educativa I. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* p. 63.

* Retomado en el artículo “ Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza – aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica” por Morán Oviedo Porfirio en “*Operatividad de la didáctica*” Vol. II. p. 94.

leer la realidad, se espera que se propicie la producción de conocimientos y la modificación de ésta a través de un proceso dialéctico entre la teoría y la práctica.

De esta manera contemplando que la evaluación educativa sea un proceso de diálogo, comprensión, mejora, totalizador, histórico, comprensivo y transformador debe ir con todos estos elementos, en busca del perfeccionamiento pretendido como lo supone Stufflebeam, defendiendo la idea de que la evaluación no sólo proporciona una guía para resolver problemas institucionales, “ el propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar... No podemos estar seguros de que nuestras metas son valiosas sino las comparamos con las necesidades de la gente a la que presuntamente sirven”²⁵.

Con estas determinaciones se puede observar que la intención por abordar la evaluación educativa como proceso integral es centrado cada vez más como punto de interés, en el que cabría señalar que no hay la necesidad de extremarse en la elección de puntos de vista sólo cuantitativos o meramente cualitativos, o de oponerse totalmente uno a otro; si el proceso de evaluación ha de ser integral, es innecesaria una disociación entre estas dos perspectivas puesto que dependiendo de las situaciones o condiciones educativas en los centros escolares pueden emplearse conjuntamente con objeto de comprender las exigencias y necesidades que de la realidad educativa emanen; si se desea realizar una evaluación mucho más eficaz y en su caso integral, podrían incluirse componentes de carácter tanto cuantitativo como cualitativo. En este sentido María Antonia Casanova* señala que evaluar constituirá una fase del proceso educativo que sirva para mejorar poco a poco el propio aprendizaje y todo cuanto ocurra en el centro escolar.

Como puede verse la evaluación constituye una tarea seria y muy compleja, pues evaluar no siempre resulta fácil; para ello se requiere que los profesionales de la educación no sólo reflexionemos y nos sensibilicemos sobre nuestras sustanciales actuaciones y aportaciones, sino también hacer consciente la gran responsabilidad y compromiso en la formación integral y llevar de la mejor manera las prácticas evaluativas, es a los profesionales de la educación y más aún a los que intervienen en procesos escolares, a quienes

25.- Stufflebeam D. Op. Cit. p. 175.

*Casanova Ma Antonia. Manual de evaluación educativa. p. 82

nos toca poner en marcha al interior de las escuelas los cimientos y las grandes aportaciones de la evaluación educativa pretendida, no sólo concibiéndola o abordándola con la mera calificación o acreditación, pues “ esta situación debe modificarse, haciendo de la evaluación una función esencialmente constructiva y propositiva, en la cual todos los involucrados vean la oportunidad de mejorar su trabajo”²⁶ . Por tal motivo, no se debe perder de vista la voz y trabajo de conciencia y los ideales educativos que motivan a seguir forjando mejores acciones en busca también de una mejor educación. La evaluación entonces, ha de pensarse como estrategia de perfeccionamiento del presente para mejorar el futuro.

26.- Pérez Rocha Manuel. Materiales de apoyo a la evaluación educativa. No. 27. Evaluación y Autoevaluación. Algunas definiciones. p. 1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CAPÍTULO

2



CAPÍTULO 2

2.1. La educación básica. Estructura y normatividad de la evaluación.

El hablar de Educación es hablar de una compleja gama de perspectivas en torno al concepto mismo y es hablar también de diferentes usos y fines en determinado tiempo y espacio. La educación, durante mucho tiempo ha sido considerada como uno de los pilares del desarrollo integral del país y hasta cierto punto como agente de cambio social; de ahí que en muchas ocasiones se hable de una reciprocidad del desarrollo educativo y desarrollo social, aunque cabe señalar que para este último lo circunscriben un sin fin de determinaciones y no sólo el aspecto educativo. Se piensa que a través de la educación se desprenderán políticas educativas que generarán proyectos y programas educativos que respondan a las necesidades actuales de educación y con ello lograr parte del desarrollo social del país.

Ahora bien, el punto central que las políticas educativas han defendido durante muchos años ha sido vislumbrar una educación que responda a las necesidades básicas de aprendizaje y de consistencia institucional con respecto al contexto en el que se vive, una educación que favorezca el desarrollo de los actores educativos, de las escuelas en sí y la transformación favorable de la sociedad, traducido esto en el deseo por mejorar la calidad de la educación a nivel nacional. De ahí que la orientación de la educación mexicana se manifieste en proyectos de política educativa con intención de proporcionar y fortalecer habilidades, destrezas y conocimientos, subsanar necesidades, mejorar la calidad de los servicios educativos y la formación de las personas para que a su vez también tengan participación e involucramiento social.

Para ello dichas políticas educativas han de fundamentarse en los postulados constitucionales del artículo 3º, que establece que “la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”²⁷, además plantea que la educación luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios, basarse en el progreso científico, ser democrática, nacional y laica, y contribuir a la convivencia humana, así como apoyar a la investigación científica y tecnológica y alentar el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

27.- “Art. 3º”. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. p. 5

Para llegar a esta compleja concepción de la educación a nivel nacional, han tenido que transcurrir sexenios tras sexenios y transformaciones profundas en nuestro país que determinaron y siguen determinando una diversidad de posturas políticas así como la conformación de proyectos de nación. A lo largo de la historia nuestro país ha tenido que enfrentar crisis, avances y retrocesos, en el cual también la educación es objeto de debate, por lo que el Sistema Educativo Mexicano se torna en constante movimiento, como un proceso de transformación histórica, ya que lleva a crear y diversificar modalidades o programas* innovadores que atiendan a las necesidades educativas presentes, ganando así mismo un lugar propio y permanente en el sistema educativo.

Hablemos por ejemplo de los momentos que circundaron los procesos de reforma como en el año de 1917 con el presidente Carranza cuando decretó que “correspondía a los municipios la obligación de impartir la educación primaria”²⁸, y en el cual se rescataba el concepto de libertad de enseñanza de la constitución de 1857, Carranza pretendía que sólo fuera laica y gratuita la enseñanza impartida en las escuelas oficiales excluyendo de la condición laica a las escuelas particulares. Posterior a esto la Comisión revisora del Art. 3º, propuso un texto distinto al de Carranza donde establecía que toda educación, oficial y particular, fuera laica, prohibiendo a la iglesia y a los sacerdotes la posibilidad de establecer o dirigir escuelas de educación primaria, además de insistir en que el concepto de educación laica significaba mantener a la educación alejada de prejuicios y dogmas de todo tipo, asimismo debía basarse en el progreso científico y recalca que el Estado tenía la libertad de enseñar y el individuo la libertad de aprender.

Esta concepción estableció el principio del Estado educador, ya que las escuelas particulares tenían que sujetarse a la vigilancia oficial. De esta manera se conformaría la idea de una educación laica y la consolidación de una visión nacionalista.

En la década de los 20, el Estado hacía frente a las presiones de la iglesia, las huelgas y las movilizaciones campesinas y obreras que exigían que se cumpliera con los ideales de la Revolución, teniendo como consecuencia una crisis, derivada también de la depresión del capitalismo que amenazaba la hegemonía del jefe máximo, el general Plutarco Elías Calles y la estabilidad política que se había conseguido; sin embargo, la determinación del maximato

* Programa: “Conjunto ordenado de acciones, delimitadas en función del logro de objetivos y del cumplimiento de metas predeterminadas para atacar un problema diagnosticado”. *Políticas educativas y equidad en México*. p. 17.
28.- Citado por Carlos Omelas en su libro *El Sistema Educativo Mexicano*. p.60.

como fuerza política propició el deseo de impulsar reformas sociales para que incluyeran la educación socialista para las grandes masas, como una forma de erradicar la influencia del clero en la educación, a este tipo de educación se le llamó “racionalista”. En la década de los 30, la influencia de grupos de tendencia socialista como el Partido Nacional Revolucionario (PNR), influyeron en la propuesta de modificar el Art. 3º para que se promoviera en la Cámara de Diputados, y finalmente se aprobara que la educación sería socialista, excluyendo el aspecto religioso, combatiendo el fanatismo y los prejuicios, además de crear un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.

El proyecto de educación socialista resaltaba la importancia de la incorporación tanto de niños como de jóvenes a la escuela pública, con el fin de beneficiar a las clases populares; para ello el presidente Lázaro Cárdenas del Río, impulsó la educación técnica y profesional obteniendo gran impacto, puesto que se esperaba responder a la demanda del crecimiento y desarrollo industrial de aquel entonces; por lo que la educación técnica, representó una alternativa eficaz de incorporación al mercado laboral para aquellas personas que no pudieran continuar con estudios superiores.

En el gobierno del presidente Manuel Ávila Camacho, se hacía frente no sólo a las presiones internas de su candidatura, sino también, no dejaba de considerar el estallido de la Segunda Guerra Mundial que de alguna manera provocaba desconcierto y temor a la inestabilidad del país, por lo que hizo un llamado a la unidad nacional, se decía que era necesario impulsar la idea de que lo fundamental era identificarse con la nación, que ser mexicano debía ser un valor de suma importancia, a lo que Jaime Torres Bodet*, poeta que llegó a ocupar el cargo de Secretario de Educación insistió en que la educación debía inculcar en los niños, valores tales como la libertad, la justicia y la democracia. En ese contexto se inició en 1945 la reforma al Art. 3º de la Constitución con la intención de determinar la esencia de un proyecto nacionalista, quedando determinada por mandato constitucional como una educación democrática, nacional, científica, solidaria, gratuita y obligatoria.

* Jaime Torres Bodet (1902-1974) Político, ensayista y poeta mexicano. Ocupó diversos cargos en la Administración Pública (fue secretario de Educación de su país en dos ocasiones) y en la diplomacia. De 1948 a 1952 fue director general de la *UNESCO. Escribió varios ensayos sobre temas pedagógicos, recogidos en su obra *Educación mexicana o La escuela en México*. Obras: *Margarita de Niebla*, 1927, novela. *Educación mexicana*, 1944. *Tiempo de arena*, 1955, autobiografía. *Rubén Darío, abismo y cima*, 1966. Consultado en Diccionario de las Ciencias de la Educación. Aula Santillana. p. 1359.

*UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Durante el periodo de Miguel Alemán se impulsaba un proyecto de educación de la unidad nacional en el que se determinaba la gratuidad de toda educación que impartía el Estado; sin embargo, esta idea sólo tuvo eco con el modelo del desarrollo estabilizador y la consolidación del Estado corporativo.

En el periodo sexenal de Adolfo López Mateos se propuso el Plan Nacional para la expansión y mejoramiento de la enseñanza primaria (Plan de Once Años) que se enfocó principalmente a la expansión cuantitativa de la educación primaria, aunque involucró la modificación de planes y programas de estudio, desafortunadamente este Plan resultó insuficiente para proporcionar servicios educativos a pesar de haberse elaborado los primeros libros de texto gratuito.

Durante el periodo del presidente Díaz Ordaz (1964 a 1970) se puso interés en la continuación del Plan de Once Años, se buscaron formas de cooperación ciudadana; sin embargo, el autoritarismo de Díaz Ordaz -como lo señala Francisco González- provocó inconformidades y protestas que condujeron a la inestabilidad del país.

Dentro del gobierno de Luis Echeverría, no se hizo esperar su proyecto de reforma educativa, pues éste subrayaba el fortalecimiento del Estado y la apertura democrática que obedecía al esfuerzo por recuperar la legitimidad y el consenso perdidos por el gobierno a partir de la situación social y el estallido del movimiento estudiantil de 1968, el artículo 3º no sufrió modificaciones, pero sí algunas transformaciones en el sistema educativo mexicano como por ejemplo la reforma de la educación básica en materias aisladas.

A principios de los años setenta se presentó un proyecto de Ley Federal de Educación la cual incorporó una nueva definición de educación que señala que “La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social”²⁹.

29.- SEP. Ley General de Educación. Art. 2º. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el Martes 13 de Julio de 1993. p. 42

Dentro de esta perspectiva podemos destacar que alude a cuestiones que se venían dando pero que quizá no se prescribían del todo como por ejemplo concebir la educación como un proceso, además de tornar la mirada a nivel micro; es decir, tomar en cuenta aspectos deseables en el aprendizaje de los educandos, así como su participación activa, la reflexión y considerar al hombre como constructor de la solidaridad social. Esta ley estableció también que los planes y programas debían responder a los objetivos de aprendizaje; con tal modelo, se iniciaba una época de modernización educativa que centraba el aspecto político, ideológico y formativo de los individuos, así como la participación y construcción social mucho más acentuada.

Comenzó además a reestructurarse la Secretaría de Educación Pública (SEP) creándose varias delegaciones regionales que servirían como punto de enlace para resolver algunos problemas burocráticos, sin embargo no se descentralizó la facultad de elaborar planes y programas de estudio y fue en el gobierno de López Portillo (1976-1982) que se continuó con la desconcentración administrativa, con la experimentación de métodos flexibles, se pretendió inculcar valores sociales como la tolerancia, el diálogo, el pluralismo, respeto a la libertad y búsqueda de la justicia, y se destacó la necesidad de comunicación entre los educandos, maestros y padres de familia; se propuso un ambicioso Plan Nacional de Educación que tenía como meta dar cobertura a la demanda de educación básica de toda la población en edad de cursarla, se impulsaron los sistemas abiertos de enseñanza y se amplió el uso de los medios de comunicación social.

El sexenio de Miguel de la Madrid se vio afectado por la crisis económica que venía padeciendo el país y los movimientos sindicales se acentuaron demandando aumento salarial, pero “el presidente afirmó que no se dejaría presionar por “viejos estilos de negociación o de pretensión del poder” y mantuvo su decisión de no otorgar un aumento salarial”³⁰. Desafortunadamente durante esos años de crisis, muchas familias vieron afectada la posibilidad de mantener a sus hijos en la escuela.

Con toda esta situación se inició el periodo de Carlos Salinas de Gortari con una visión alentadora, pues decididamente emprendía el proyecto modernizador en el que el Sistema Educativo Nacional era visto como palanca de transformación para México y como factor que tendería a disminuir la desigualdad social y promover la democratización del país.

30.- González Gómez Francisco. Historia de México 2. p.p.201- 202.

A finales de 1992 Carlos Salinas de Gortari estableció una iniciativa para reformar el Art. 3º Constitucional, proponiendo ciertas reformas sociales en busca del desarrollo nacional que prestara atención al beneficio de las mayorías, el fortalecimiento de la identidad nacional y ampliar las bases culturales del país, proponía que la obligatoriedad de la educación abarcara a la enseñanza secundaria y recalca además el deber del Estado de ofrecer educación a todos los mexicanos. Otra modificación presente en el Art. 3º Constitucional fue la nueva fracción quinta que señala: “Además... el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos– incluyendo la educación superior – necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura”³¹. Aunado a ello se reformó el Art. 31 para afirmar la obligación de los padres de enviar a sus hijos a la escuela primaria y secundaria.

Hemos de recordar que en la década de los noventa se vio y se sintió el estruendo cambio de la estructura económica, política y social del país y la gran transformación en materia de educación adquirió un nuevo impulso con el llamado Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994, se hablaba entonces de una modernización educativa con la cual se promoviera el pensamiento crítico y creativo de los alumnos, la actitud de búsqueda y metodológica de investigación, el conocimiento de la propia realidad así como asumir el compromiso con la misma, dentro de esta perspectiva también se estimó que los actores educativos se involucraran en la educación con un esfuerzo sumamente comprometido y sistemático tanto de instancias educativas como de los responsables de llevar a cabo el servicio educativo.

El programa surgió a partir de las necesidades que se venían dando con la crisis estructural para promover una educación para la democracia y desarrollo social, a lo que se equiparaba que sin la modernización de la educación no habría modernización de la vida de los mexicanos, pues el presidente Salinas en la convocatoria a la modernización educativa señaló que “ el destino de la patria depende del rumbo que tome la educación nacional”; esto señala claramente el propósito de emplear la educación como una herramienta estratégica de transformación, impulsando a su vez un sistema a nivel nacional en el cual se vertieran los esfuerzos y necesidades regionales y locales, y de esta manera dar atención a las demandas de todos los sectores de la comunidad; es decir, contar con un vigoroso mecanismo de

31.- “Art. 3º”. Fracción V. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. p. 6

descentralización por medio del cual se diversificarían los métodos, las técnicas y los recursos pertinentes a cada región.

La modernización de la educación sería el medio para desarrollar nuevas capacidades como por ejemplo la productiva y el apoyo al conocimiento científico y tecnológico e inculcar valores humanos y nacionales. Modernizar la educación significaba en todo sentido pasar también a lo cualitativo adaptándose a la dinámica del mundo.

En sí el modelo de modernización educativa engloba los siguientes aspectos: a) reforzar y fortalecer los mandatos constitucionales, b) esfuerzos comprometidos para erradicar desigualdades sociales, c) ampliar y diversificar los servicios, d) mejorar la calidad de la educación, e) integrar el proceso educativo con el productivo, f) vincular la democracia, la justicia y el desarrollo entre otros.

El Programa para la Modernización Educativa otorga como objetivo primordial la universalización de educación básica, la concentración de esfuerzos y la importancia a la educación inicial y preescolar, asegurando que ya no se trata sólo de un problema de oferta educativa sino también de calidad, equidad y efecto de resultados; pues por un lado se decía que la calidad de la educación básica era deficiente y no proporcionaba el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, destrezas, etc., necesarios para que el educando contribuyera efectivamente al progreso y desarrollo del país y por otro lado que la responsabilidad de la educación de los niños no estaba siendo compartida por escuela, comunidad y padres de familia; con esto, se desprendería el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica publicado el 18 de mayo de 1992.

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se comenzó una reforma curricular en este nivel, elaboración de nuevos libros de texto, así como cambios en los planes y programas de enseñanza tecnológica. Las reformas presentes en este sexenio salinista definieron la preparación de los ciudadanos para la incorporación al sistema productivo.

Otra circunstancia que se destaca en este Acuerdo es el notable compromiso y responsabilidad que se le delega al maestro como factor clave en los procesos tendientes a elevar la calidad educativa, mas cabe indicar que un recurso necesario que llevaría a conocer dicha calidad sería la evaluación

educativa, por lo que “el programa plantea el establecimiento de un sistema nacional de evaluación educativa que centre su atención en cinco líneas de evaluación: del desempeño escolar, del proceso educativo, de la administración educativa, de la política educativa y del impacto de la educación en el entorno socioeconómico”³².

Con respecto a la renovación curricular se han establecido ciertos valores, actitudes y hábitos que se desean inculcar y fortalecer en los educandos, así como un nuevo enfoque de la lectoescritura, las matemáticas, la educación científica y tecnológica y la vinculación educación – producción. Por tanto, del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se derivan los planes y programas de estudio que apuntan a una mayor calidad de la educación básica, estructurándose a través de la lectura, la escritura, las matemáticas, el conocimiento y dimensión natural y social del medio en que se vive, principios éticos, culturales, históricos y nacionales.

Estos criterios fueron tomados en cuenta para normar la reforma integral de los contenidos y materiales educativos traducidos en programas de estudio y libros de texto. Particularmente en la educación primaria se aplicaría un Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, por medio del cual se fortalecerían en los seis grados el aprendizaje y el ejercicio de la lectura, escritura y expresión oral, el aprendizaje y desarrollo de habilidades matemáticas, el estudio sistemático de la historia, la geografía y el civismo en lugar del área de las ciencias sociales, y el reforzamiento también de contenidos relacionados con la salud y el cuidado del medio ambiente.

Muchas de las esperanzas se pusieron en manos de los maestros para los cuales se produjeron materiales educativos que apoyaran y facilitaran su labor docente y se obtuviera mayor calidad en su servicio y en el rendimiento del alumnado. La SEP se encargó de producir y distribuir guías de trabajo para cada una de las materias y grados, con el propósito de sugerir al maestro una elección de temas y contenidos básicos, así como las secuencias temáticas más adecuadas; resaltando además la adaptación que cada maestro pudiera hacer de acuerdo a su estilo y condiciones de trabajo – denotan flexibilidad marcada por el Plan Nacional para la Modernización Educativa -, así pues los libros de texto gratuito incluirían reformas de acuerdo a los contenidos planteados.

32.- La Educación Básica en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, Schmelkes Silvia, en Cueli José (Coordinador), Valores y Metas de la Educación en México. p. 28.

Dentro de este marco el 13 de Julio de 1993 se publicó en el Diario Oficial de la Federación la nueva Ley General de Educación fundamentada en el Art. 3º, que sustituye a la Ley Federal de Educación de 1973, en la que se establece que la educación básica está compuesta por el nivel preescolar, primaria y secundaria, los cuales tendrán las adaptaciones requeridas a cada región.

Los planes y programas de estudio que se determinan para la educación básica y en particular la educación primaria estarán basados en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y en la ley General de Educación, la cual señala que en los planes de estudio deberán establecerse los propósitos de formación integral, los contenidos fundamentales de estudio, las secuencias entre las asignaturas o unidades de aprendizaje y los criterios y procedimientos de evaluación. “En los programas de estudio deberán establecerse los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluir sugerencias sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos”³³.

PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA 1993*. SISTEMA ESCOLARIZADO.

| PRIMER GRADO | SEGUNDO GRADO | TERCER GRADO | CUARTO GRADO | QUINTO GRADO | SEXTO GRADO |
|------------------------|------------------------------------|------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Español | Español | Español | Español | Español | Español |
| Matemáticas | Matemáticas | Matemáticas | Matemáticas | Matemáticas | Matemáticas |
| Conocimiento del medio | Ciencias Naturales | Ciencias Naturales | Ciencias Naturales | Ciencias Naturales | Ciencias Naturales |
| Educación Artística | Historia, Geografía y Educ. Cívica | Historia, Geografía y Educ. Cívica | Historia | Historia | Historia |
| Educación Física | Educación Artística | Educación Artística | Geografía | Geografía | Geografía |
| | Educación Física | Educación Física | Educación Cívica | Educación Cívica | Educación Cívica |
| | | | Educación Artística | Educación Artística | Educación Artística |
| | | | Educación Física | Educación Física | Educación Física |

33.- SEP. Ley General de Educación. Sección 2. De los planes y programas de estudio. Art. 47 Fracción IV. Publicada en el Diario Oficial de la Federación. Martes 13 de Julio de 1993.

* SEP. Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para el periodo escolar 1993-1994.

PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA VIGENTE 2004 *. SISTEMA ESCOLARIZADO.

| PRIMER GRADO | SEGUNDO GRADO | TERCER GRADO | CUARTO GRADO | QUINTO GRADO | SEXTO GRADO |
|------------------------|------------------------|------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| ESPAÑOL | ESPAÑOL | ESPAÑOL | ESPAÑOL | ESPAÑOL | ESPAÑOL |
| MATEMÁTICAS | MATEMÁTICAS | MATEMÁTICAS | MATEMÁTICAS | MATEMÁTICAS | MATEMÁTICAS |
| CONOCIMIENTO DEL MEDIO | CONOCIMIENTO DEL MEDIO | CIENCIAS NATURALES | CIENCIAS NATURALES | CIENCIAS NATURALES | CIENCIAS NATURALES |
| EDUCACIÓN ARTÍSTICA | EDUCACIÓN ARTÍSTICA | HISTORIA, GEOGRAFÍA Y EDUC. CÍVICA | HISTORIA | HISTORIA | HISTORIA |
| EDUCACIÓN FÍSICA | EDUCACIÓN FÍSICA | EDUCACIÓN ARTÍSTICA | GEOGRAFÍA | GEOGRAFÍA | GEOGRAFÍA |
| | | EDUCACIÓN FÍSICA | EDUCACIÓN CÍVICA | EDUCACIÓN CÍVICA | EDUCACIÓN CÍVICA |
| | | | EDUCACIÓN ARTÍSTICA | EDUCACIÓN ARTÍSTICA | EDUCACIÓN ARTÍSTICA |
| | | | EDUCACIÓN FÍSICA | EDUCACIÓN FÍSICA | EDUCACIÓN FÍSICA |

Además dentro de esta ley se señala en el Art. 49 que “el proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores y promoverá el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores, padres de familia e instituciones públicas y privadas”. Lo anterior nos remite a sintetizar que a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y la Ley General de Educación se producen los planes y programas de estudio, los cuales tienen presentes propósitos que se clarificarán y pondrán en marcha en el proceso educativo con una visión de flexibilidad y participación; a su vez, este proceso educativo será revisado constantemente para conocer los puntos fuertes y débiles de los involucrados y del proceso mismo, y constatar de cierta manera el aprendizaje generado a lo largo del proceso educativo.

Para ello se han establecido lineamientos normativos de evaluación educativa contenidos en el Art. 50 de la Ley General de Educación, en las normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas, septiembre 1993 y en el Acuerdo No. 200, por el que se establecen Normas de Evaluación de Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal, noviembre 1994.

* SEP. Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para el periodo escolar 2003 – 2004..

Dentro del Art. 50 de la Ley General de Educación se incluye que “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. Las instituciones deberán informar periódicamente a los educandos y, en su caso, a los padres de familia o tutores, los resultados y calificaciones de los exámenes parciales y finales, así como, de haberlas, aquellas observaciones sobre el desempeño académico de los propios educandos que permitan lograr mejores aprovechamientos”.

Lo establecido por el Acuerdo No. 200 se legitima en la Ley General de Educación, y en sus artículos estima que: La evaluación del aprendizaje se realizará a lo largo del proceso educativo con procedimientos pedagógicos adecuados, será permanente, se asignarán calificaciones con escala oficial de 5 a 10 con números enteros, aprobando con promedio de 6, las calificaciones parciales se llevarán a cabo en cinco momentos y la final será resultado del promedio de las parciales, se comunicarán éstas a los educandos y a los padres y tutores; por su parte los lineamientos de acreditación y certificación están contenidos en el documento de Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación del que más adelante hablaremos.

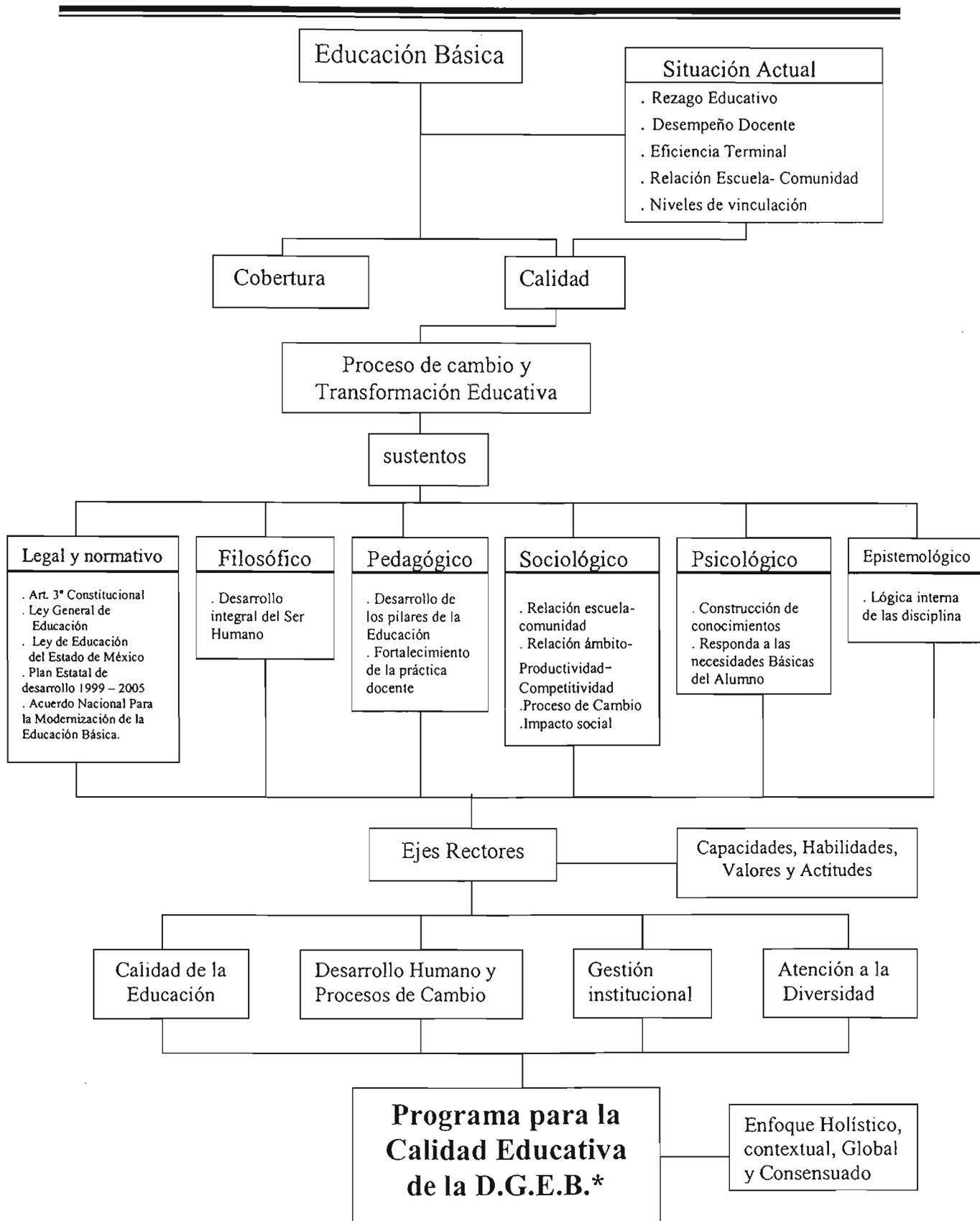
Otro documento que surgió en el año 2000 fue la Normatividad de la Evaluación Educativa que marcó la Unidad de Evaluación de Educación Básica y Normal como una de las acciones para influir en el fortalecimiento del ejercicio de la evaluación educativa, dentro de este documento se encuentra el fundamento del Acuerdo 200 y señala que “la normatividad de la evaluación educativa... es con la intención de reflexionar en el conocimiento de una cultura de evaluación, para fortalecer su práctica en el aula y la autoevaluación escolar; así como implementar diseños de estrategias para evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje, dando prioridad al aspecto cualitativo y a la retroalimentación del alumno y del mismo docente; convirtiendo de esta manera a la evaluación en base fundamental de las innovaciones educativas e instrumento privilegiado de la administración y de la política educativa, como una herramienta eficaz para la gestión y la mejora de la calidad de la enseñanza, y consecuentemente de la educación”³⁴.

34.- SEP. Normatividad de la Evaluación. Unidad de Evaluación de Educación Básica y Normal. Agosto de 2000. s/p.

Esta visión era compatible con la del Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000, en el cual se veía a la evaluación educativa como un elemento orientador del trabajo escolar y el cual establecía también el necesario cambio de la arraigada noción de evaluación que se encuentra casi exclusivamente en medir la memorización de información, asimismo se establece que el “ propósito central del mejoramiento de la evaluación será lograr que los instrumentos y las formas que se utilizan en esa actividad, valoren congruentemente las competencias, conocimientos y actitudes propuestas en planes y programas de estudio”³⁵.

Todos estos postulados normativos se mantuvieron en el sexenio de Ernesto Zedillo y muchos de ellos siguen vigentes hasta nuestros días pues sirven como fundamento y punto de partida para establecer nuevos programas educativos como por ejemplo el impulsado actualmente con el presidente Vicente Fox Quesada, el llamado Programa para la Calidad Educativa (2001-2002) dentro del cual se estableció el proyecto general “Escuelas de Calidad”, donde la calidad de la educación pretende el logro de aprendizajes relevantes para la vida con una visión de mejora continua en un proceso de cambio eficaz, eficiente, funcional y adaptable; se pretende formar seres humanos auténticos, competentes, autónomos, creativos, analíticos, sensibles que contribuyan al progreso social y al desarrollo de la entidad.

35.- SECYBS. Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. en Normatividad de la Evaluación. Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. s/p.



* SECYBS. Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social. D.G.E.B. Dirección General de Educación Básica. Programa para la Calidad Educativa 2001-2002. Guía Básica para la Escuela. p.15.

Con lo que respecta a la evaluación ésta se llevará acabo con criterios e indicadores de calidad que contribuirán a desarrollar una cultura de evaluación,”es el recurso que utilizan los agentes educativos de la zona escolar o escuela para el análisis de los criterios e indicadores de calidad, mediante un ejercicio de reflexión, discusión, intercambio de experiencias y de propuestas para la detección de la problemática central que dificulta la calidad de los servicios educativos”³⁶.

Asimismo se ha conformado un sistema de evaluación centrada en criterios e indicadores de calidad que está integrado por redes: A. Datos estadísticos, B. Resultados de desempeño y C. Proceso educativo. Los criterios de calidad establecidos son la eficacia, eficiencia, relevancia, equidad y funcionalidad. Los indicadores de calidad van en función a las redes antes mencionadas: Red A: Índices estadísticos. Red B: Indicadores de Resultados de Desempeño de los alumnos y Red C: Indicadores de proceso educativo. Estos se establecen mediante una relación básica de indicadores de calidad:

RELACIÓN BÁSICA DE INDICADORES DE CALIDAD

| <i>INDICADORES FORTALECIDOS</i> | <i>DESCRIPCIÓN</i> | <i>PROSPECTIVA</i> |
|--|---|---|
| RED A: INDICADORES ESTADÍSTICOS | | |
| ABSORCIÓN | Permite conocer el número de egresados de un nivel educativo que logran ingresar al nivel educativo inmediato superior | Absorber al total de los alumnos egresados |
| DURACIÓN PROMEDIO DE LOS ESTUDIOS DE LOS EGRESADOS | Número de años que toma a los egresados concluir el nivel educativo. Se realiza a través del estudio de una cohorte (grupo específico de estudio, conjunto o serie. Puede referirse a una generación de estudios). | Seguimiento de los estudios de los egresados del nivel educativo |
| EFICIENCIA TERMINAL | Número de alumnos que terminan un nivel educativo de manera regular (dentro del tiempo establecido) y el porcentaje de alumnos que lo culminan extemporáneamente. Este indicador demuestra los estragos de la reprobación y la deserción. | Consolidar la eficiencia terminal de los alumnos que atiende la institución. Disminuir la reprobación y la deserción. |
| RELACIÓN ALUMNO - AULA | Promedio de alumnos atendidos simultáneamente en el aula. Permite evaluar el uso óptimo de los inmuebles, así como la planificación de nuevas instalaciones. | Optimizar el uso de los recursos de la institución. Redistribuir la matrícula. |
| REPITENCIA | Relación entre el total de alumnos que se encuentran repitiendo algún grado en un ciclo escolar determinado y el total de alumnos que cursaron el mismo grado un año antes. | Evaluar la eficiencia de la escuela y la eficacia del docente. Reducir la repitencia. |
| TASA DE CRECIMIENTO PROMEDIO DE LA MATRICULA | Permite conocer el comportamiento histórico de la matrícula a través de los diferentes ciclos o grados escolares. Es posible conocer situaciones como el crecimiento o decremento de la matrícula y la deserción de los alumnos y constatar si ésta ha permanecido constante a través del tiempo. | Valorar la capacidad de la escuela para absorber a la demanda de alumnos. |

| RED B: INDICADORES DE RESULTADOS DE DESEMPEÑO DE LOS ALUMNOS | | |
|---|---|--|
| APROBACIÓN | Porcentaje de alumnos promovidos al siguiente grado al finalizar el ciclo escolar. | Analizar el rendimiento escolar |
| DESERCIÓN | Número o porcentaje de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo. Se clasifica en deserción intracurricular (abandono que ocurre durante el ciclo escolar), deserción intercurricular (abandono que se efectúa al finalizar el ciclo escolar independientemente de que el alumno haya aprobado) y deserción total (combinación de ambas). | Disminuir los índices de deserción |
| REPETICIÓN | Número o porcentaje de alumnos repetidores de algún grado durante un ciclo escolar. Los alumnos repetidores son los alumnos que reprobaron pero que continúan dentro de la escuela (se descartan a los alumnos reprobados que son desertores intercurriculares). | Reducir o eliminar la repetición. |
| REPROBACIÓN | Número o porcentaje de alumnos de cualquier grado que no han tenido los conocimientos necesarios establecidos en el plan y programas de estudio de cualquier nivel y se ven en la necesidad de repetir el grado. | Reducir o eliminar la reprobación. |
| RED C: INDICADORES DE PROCESOS EDUCATIVOS | | |
| LIDERAZGO EJERCIDO POR EL SUPERVISOR/ DIRECTOR | Considerando el liderazgo como la forma de dirigir y orientar una organización, este indicador se centra en el análisis de las acciones ejercidas por el director o supervisor considerando los ámbitos académicos, de organización, técnico- administrativas, de gestión y aquellas compensatorias (no consideradas en los ámbitos anteriores). | Revalorar las funciones y liderazgo del supervisor y director escolar. |
| RELACIONES INTERNAS | Considera el ambiente de trabajo y a las relaciones internas que se crean y ejercen en la escuela, que influyen en la imagen de la institución y favorecen o dificultan los procesos académicos y de organización institucional. | Valorar y mejorar las relaciones internas de la institución. |
| NÚMERO DE HORAS ANUALES DE ENSEÑANZA EFECTIVA DEL PROFESOR | Considera las horas efectivas de enseñanza como el tiempo que utiliza el docente para el desarrollo de los contenidos de aprendizaje con el enfoque y la metodología adecuada plasmados en el Plan y Programas de Estudio. | Eficientar los procesos de enseñanza del docente conforme a los enfoques de Plan y Programas de Estudio. |
| ORGANIZACIÓN Y PRODUCTOS DEL GRUPO COLEGIADO | Considera el tipo y la forma de organización del grupo colegiado (Consejo Técnico o Academia) que funciona en la escuela y los productos académicos erogados de éste, en atención a la problemática detectada en la enseñanza y en aprendizaje, en la organización de la institución y en el actuar del docente. | Eficientar el trabajo de los Consejos Técnicos o Academias. |
| PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA | Considera la participación y colaboración de los padres de familia en la educación de sus hijos, además de los apoyos en los estudios y tareas extraclase. | Incluir ampliamente a los padres de familia. |
| PARTICIPACIÓN EN EVENTOS Y ACTIVIDADES | Tipo y frecuencia de participación de la escuela en eventos y actividades en la comunidad y la valoración del impacto para la escuela y la vinculación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. | Impactar en la comunidad. |

* SECYBS. Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social. D.G.E.B. Dirección General de Educación Básica. Programa para la Calidad Educativa 2001-2002. Relación de Indicadores de Calidad. Guía Básica para la Escuela. p.100

Formulario para determinar Indicadores de Calidad Estadísticos, de Resultados y de Procesos.

| INDICADOR | FÓRMULA |
|---|---|
| Absorción | $\text{Absorción}_n = \frac{\text{Nuevo ingreso a 1}^\circ_n}{\text{Aprobados de 6}^\circ \text{ de primaria}_n}$ donde n = ciclo escolar objeto de estudio |
| Eficiencia terminal | $\text{Eficiencia terminal}_n = \frac{\text{egresados del ciclo}_n}{\text{NI 1}^\circ \text{ del ciclo}_n}$ donde NI = Nuevo Ingreso |
| Relación Alumno – Aula | $\text{Relación Alumno-Aula} = \frac{\text{matrícula total}}{\text{Total de las aulas existentes}}$ |
| Repitencia | $\text{Repitencia} = \left(\frac{\text{alumnos de reingreso grado } i \text{ ciclo } n}{\text{matrícula total del ciclo } i \text{ grado } n - 1} \right) \times 100$ |
| Aprobación | <p>Por nivel</p> $\text{Aprobación} = \left(\frac{\text{aprobados de todos los grados}}{\text{existencia de todos los grados}} \right) \times 100$ <p>Por grado</p> $\text{Aprobación} = \left(\frac{\text{aprobados del grado } i}{\text{existencia del grado } i} \right) \times 100$ |
| Deserción | $\text{Deserción total}_n = \frac{\text{desertores totales}_n}{\text{Matrícula total}_n}$ |
| Repetición | $\text{Repetición} = \frac{\text{alumnos de reingreso, grado y ciclo}_n \times 100}{\text{Matrícula total del ciclo y grado}}$ |
| Reprobación | $\text{Reprobación} = \frac{\text{alumnos aprobados del grado}_n \times 100}{\text{Existencia actual de alumnos}}$ <p>Existencia = inscripción inicial total de un ciclo escolar, menos los alumnos que desertan de la escuela antes de finalizar el ciclo.</p> |
| Relación Alumno / Maestro | $\text{Relación alumno/maestro} = \frac{\text{total de grupos}}{\text{Total de docentes existentes}}$ |
| Relación Grupo / Escuela | $\text{Relación grupo/escuela} = \frac{\text{número total de grupos existentes}}{\text{total de escuelas existentes}}$ |
| Atención a la demanda potencial | $\text{Atención a la demanda potencial} = \frac{\text{demanda atendida}}{\text{demanda potencial}}$ |
| Distribución por edad y grado | $\text{Distribución por edad } x = \frac{\text{matrícula de edad } x}{\text{matrícula total del nivel educativo } j}$ <p>Donde j = preescolar, primaria, secundaria.</p> |
| NOTA: Los indicadores de procesos educativos son cualitativos y se obtendrán a través de una valoración basada en criterios determinados por el grupo colegiado de la institución. | |

* SECYBS. Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social. D.G.E.B. Dirección General de Educación Básica. Programa para la Calidad Educativa 2001-2002. Guía Básica para la Escuela. p.102

El documento normativo para acreditar y certificar que se especifica en las escuelas, es el documento de Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional, en el que para el ciclo escolar 2003 – 2004 se han incluido algunas orientaciones para una evaluación psicológica como: contexto del aula y de la escuela, contexto social y familiar, estilo de aprendizaje del alumno, intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular en las distintas asignaturas; así también en este documento se establecen técnicas para llevar a cabo la evaluación psicopedagógica como la observación del alumno en los distintos contextos, la revisión de los trabajos, la entrevista del alumno, sus padres y/o maestros, la aplicación de pruebas informales y la aplicación de pruebas formales estandarizadas (por el área especializada).

Con todo lo planteado observamos la gran transición que nuestro Sistema Educativo Mexicano ha tenido, así también la búsqueda de la pertinencia y relevancia hacia situaciones cada vez más complejas, pues la educación ha de responder a una formación más sólida de acuerdo a las necesidades sociales, políticas, económicas, científicas, tecnológicas y culturales del presente y propiciar un mejor futuro.

Como vemos el reto se centra ahora, en conjuntar esfuerzos para avanzar no sólo en el cumplimiento de la cobertura nacional sino también en la mejora de la calidad de la educación, compromiso prioritario de todos los que de alguna manera nos involucramos en este proceso; políticos, planificadores, educadores, padres de familia y alumnos en general.

Es importante señalar que el aplicar la diversidad de programas que ayudarán en la concreción de los propósitos educativos, no consiste únicamente en aplicarlos como recetas, sino que obliga a desplegar una serie de conocimientos de nuestra realidad, pues es necesario encontrar estrategias de intervención y metodologías pedagógicas adecuadas a las particularidades y necesidades escolares, así como una actitud favorable al cambio y la innovación.

2.2. La medición, acreditación y certificación en el proceso educativo.

Con las políticas y programas educativos que recientemente se han establecido, se ha definido también la orientación de la evaluación educativa con respecto al proyecto “Escuelas de Calidad”, por lo que la evaluación ha de representar a su vez la relación de conocimiento y de impulso de dicha calidad. La evaluación dentro del proceso educativo por tanto ha de orientarse bajo criterios e indicadores que favorezcan la formación integral de los involucrados; pero además, se plantea a través de la normatividad, la secuencia administrativa de acreditación y certificación en la cual se ha de concretar la evaluación educativa llevada a cabo durante el proceso educativo.

Para tal efecto se han establecido formas de cómo poder acreditar y certificar los estudios que se han efectuado durante los seis grados académicos de educación primaria contenidas en el documento expedido por la SEP para educación primaria: “Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional.” - tomaremos de referencia el documento del ciclo escolar 2003 - 2004 - el cual establece que el objetivo de la Acreditación es *“Dar cumplimiento a los requisitos establecidos en las disposiciones correspondientes para el reconocimiento oficial de la aprobación de una asignatura, grado o nivel escolar”*

En cuanto a la evaluación señala que ésta es permanente para dar lugar a las calificaciones considerando la escala oficial de 5 a 10, así mismo las calificaciones deberán ser congruentes con el aprovechamiento del alumno, asignando las calificaciones en cinco momentos del ciclo escolar, además de ser registradas en la boleta de evaluación y mediante ésta informar a los padres de familia el avance en el aprovechamiento del alumno con sus respectivas observaciones.

Con respecto a los criterios de promoción establece lo siguiente:

a) Primer grado:

Primero y segundo grados de primaria son considerados como partes de un ciclo. Muchos alumnos que no aprenden a leer y escribir en primero, lo hacen sin mayores problemas en segundo. Por ello el alumno que haya asistido regularmente a clases debe ser promovido a segundo, a menos que el Maestro detecte problemas serios de aprendizaje. Se recomienda que al decidir reprobar a un alumno de primer grado de primaria, se tome en cuenta las opiniones del padre de familia o tutor, de las autoridades de la escuela y del personal de educación especial, en caso de que lo haya. En este caso es conveniente definir una atención especial con la participación de los maestros, los padres de familia o tutores y las autoridades de la escuela.

b) Segundo a Sexto grado:

PROMOVIDO: Si el alumno obtiene Calificación Final aprobatoria en Español y Matemáticas y si, además, su promedio General Anual es mayor o igual a 6.0. De igual forma, deberá promoverse al alumno que obtenga calificaciones finales menores que 6.0 en algunas de las asignaturas que no sean Español ni Matemáticas, y su **Promedio General Anual** sea de 6.0 o más.

NO PROMOVIDO: El alumno no será promovido si reprueba Español o Matemáticas; o si aprueba esas dos asignaturas, pero su Promedio General Anual es menor de 6.0.

El director del plantel informará al padre de familia o tutor del alumno no promovido en sexto grado, de la opción para acreditar el grado escolar mediante el Examen a Título de Suficiencia, especificando que éste será aplicado por el Área de Administración Escolar en coordinación con el Área Pedagógica

Lo referido a la certificación, este documento señala que el objetivo es *“Otorgar el reconocimiento oficial a los estudios realizados por los educandos conforme al Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria”*. Dicho reconocimiento oficial se validará mediante la expedición oportuna de una Boleta de Evaluación, y para los alumnos que concluyan sus estudios correspondientes, se expedirá un Certificado de Terminación de Estudios de Educación Primaria.

Desde los planteamientos que establecen las Bases Instructivas para la Evaluación del Desempeño Escolar de Educación Primaria* se destaca que: *“La evaluación del desempeño escolar se efectuará de manera permanente y comprenderá tres fases: inicial, continua y final”*

Así mismo destaca el papel del maestro como generador de la reflexión del desempeño escolar de los alumnos propiciando la auto-observación (autoevaluación) y el intercambio de opiniones sobre las experiencias de aprendizaje. Además el maestro podrá utilizar las cifras de escala para calificar el nivel de aprovechamiento de los alumnos traducándose en calificaciones mensuales y finales.

Como podemos observar dentro de este marco normativo de evaluación, la acreditación y certificación juegan un papel importante como procesos legitimadores, están estrechamente ligados al término evaluación que en ocasiones dentro de la práctica educativa se toman como sinónimos, como homólogos o simplemente se confunde el sentido de éstos, ya que también se puede apreciar la carga del discurso delegada a la calificación. Ante esta

circunstancia considero necesario establecer la razón de cada uno de estos términos con la finalidad de clarificar su concepción y ejercicio en la práctica educativa.

Debemos reconocer que la función de la calificación, acreditación y certificación es de suma importancia para la promoción y movilidad de los alumnos en el sistema educativo, mas cabe aclarar que su enfoque obedece a una perspectiva de cuantificación y medición que son necesarios completar con valoraciones cualitativas, lo que más adelante abordaremos.

Ahora bien, cuando hablamos de **calificación** hemos de remitir el término **medición** a partir del cual se enmarcan escalas numéricas como la mencionada que va de 5 a 10 manejadas con números enteros y que en cierta manera representan validez, confiabilidad practicidad y utilidad, por funcionar como un elemento “objetivo” que valida el proceso de evaluación.

La medición de acuerdo con el Diccionario de las Ciencias de la Educación se conceptualiza como “operación consistente en comparar una cantidad con otra tomada como muestra o unidad. Uso de reglas fácilmente comunicables y de aplicación fidedigna para asignar números a las observaciones”³⁷.

La medición proporciona datos cuantitativos importantes con los que se pueden tomar decisiones sobre alguna situación. La medición significa poner en términos numéricos los rendimientos, implica además traducir en un enunciado o término cuantitativo los procedimientos llevados a cabo o bien una determinación procesual en datos directos.

De esta manera con la concepción que hemos planteado en el capítulo I acerca de la evaluación no podemos decir que con la mera calificación -medición- se esté evaluando. La medición sólo supone un referente en cierto nivel, más no la evaluación en su conjunto. La medición por tanto es parte de la evaluación.

Otra de las dimensiones que caracterizan este proceso de evaluación y calificación, es la **acreditación** que supone una extensión de la concepción de calificación – medición – ya que implica dar cuenta de ésta y legitimar que algo se ha logrado o cursado, responde a una situación relacionada al aspecto

37.- Diccionario de las Ciencias de la Educación. Aula Santillana. p. 922.

social e institucional que demanda la validación de ciertos conocimientos curriculares. De acuerdo con Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté acreditar significa "... certificación de conocimientos curricularmente previstos, es la certificación de que se han logrado determinados productos planteados en planes y programas de estudio. Este requerimiento social e interinstitucional es el que permite la movilidad de los alumnos en las instituciones y a la vez los inserta en el campo laboral"³⁸.

Ese papel trascendente que se le otorga socialmente a la calificación y acreditación hace que ocupe un lugar privilegiado y se relacione con el conocimiento del alumno, dificultando la tarea de darle el mérito que se merece la evaluación dentro del campo didáctico – formativo; sin embargo, es importante recalcar que una no sustituye a la otra pues ambas se integran en la práctica aunque no debieran confundirse ya que su misma naturaleza corresponde a diferente dimensión y finalidad.

La acreditación corresponde a parámetros establecidos por medio de los cuales se comparan ciertos logros, pues en la medida en que se cumplan con éstos se dice que el objeto evaluado está acreditado, lo anterior refiere a que la acreditación sirve como elemento de legitimación pero no habría que confundirlo con evaluación, mientras la evaluación constituye un proceso amplio, complejo, detallado y sensible a las situaciones, la acreditación es una determinación final que se refiere a aspectos más concretos y se relaciona con ciertos conocimientos que se desean cubrir de los planes y programas de estudio, responde más bien a la eficacia con que se ha cumplido en un periodo o nivel. Si bien evaluación y acreditación se relacionan, cabría señalar que no se podría acreditar algo sin antes ser evaluado.

Así pues, la mera acreditación por tanto, tampoco representa la absoluta evaluación, sino que se liga a la complementariedad de la calificación conformando parte del proceso evaluativo, ya que la evaluación ha de incluir lo cuantitativo y lo cualitativo, la acreditación por tanto representa una parte de la evaluación por constituirse como un aspecto cuantificador. La acreditación se fundamenta en la evaluación.

Ahora bien, con lo que respecta a la **certificación**, ésta también es una parte importante de la evaluación, ya que constituye la certeza de la acreditación, pues además de fungir como reconocimiento es la validación

oficial de un proceso, es un “procedimiento mediante el cual se puede comprobar una afirmación. Documento en el que se asegura la verdad de un hecho, documento emitido generalmente por la secretaría del centro, que acredita los niveles educativos alcanzados por un alumno”³⁹.

Con lo anterior podemos decir que la certificación determina la concreción de la acreditación a través de un documento oficial que la valida, como en sí mismos los certificados de terminación de estudios en distintos niveles educativos que trae consigo también la credibilidad social. Sin embargo, cabe aclarar que la certificación en sí misma tampoco constituye la finalidad de la evaluación, pues no se evalúa para acreditar o certificar sino para mejorar. La medición, la acreditación y la certificación sólo constituyen el carácter cuantificador de la evaluación, son parte del complejo proceso evaluador.

Quizá una de las maneras más inmediatas y comunes de concebir la evaluación en la práctica educativa es el hecho de asociarla arraigadamente con la medición, sin embargo establecidas las connotaciones para cada término, podemos considerar que la evaluación es un concepto mucho más amplio, que si bien implica a la medición, acreditación y certificación, también ha de mirar hacia otros procesos cualitativos con los que es posible conocer las condiciones que afectan el proceso educativo, la manera en cómo se originan las acciones y sus efectos, la situación, lo individual, lo social, lo establecido, lo vivido y lo oculto, etc.

De esta manera podemos determinar que una evaluación educativa como proceso integral no sólo comprende el carácter cuantificador del aprendizaje, sino que también los procesos de reconocimiento situacional al interior de la escuela desde una orientación cualitativa, para lo cual en el siguiente apartado expondré uno de los procesos de carácter cualitativo como lo es la autoevaluación, que a mi parecer constituye un mecanismo funcional que complementa a la calificación, acreditación y certificación, además de ser respectivamente un medio de reconocimiento situacional por los propios sujetos que intervienen en el proceso educativo y quienes además son objeto de la experiencia cuantificadora.

39.- Diccionario de las Ciencias de la Educación. p. 242.

2.3. La Autoevaluación. Qué, por qué y para qué autoevaluar.

“... Esa noche, despertó. Era como si todo hubiera sido un sueño. Empezaron a surgir dentro de ella fuertes inquietudes:

“¿Quién soy? ¿Cuál es mi naturaleza?

¿Por qué estoy aquí? ¿Cuál es mi realidad?”

Y otras, cada vez más profundas.

Así permaneció durante largo tiempo. Por vez primera, se consideró distinta a las aves de corral. Reconoció que hasta ese momento había vivido en estado de esclavitud.

Sintió una tremenda fuerza en el pecho, en las alas, en la cabeza. Y se dio valor para preguntarse:

“¿Cómo pude perder mi libertad?”

En ese momento, apareció en su mente una cadena grande y pesada, como un grillete, que la sujetaba al corral.

Comenzó a entender la razón de su esclavitud. A reconocer cómo había llegado a esas horas de pasividad, de adaptación; cómo había cambiado sus oportunidades y sus valores por la seguridad; cómo llegó al servilismo y a su actitud de dependencia; cómo eludió responderse a sí misma, afrontar la vida y comprometerse.

Sintió dentro de sí... ¡más pesada su esclavitud que la libertad!... “

Dentro de este texto que nos presenta Alfonso Lara Castilla en su libro “La búsqueda”, podemos encontrar una paradoja muy interesante de una águila referida a las personas que experimentan pasividad y conformismo en su pensamiento y en su actuar; señalando que esto representa un llamado a la madurez de la energía interior al pretender interrogarse uno mismo, a ubicarse en la situación, a relacionar circunstancias y a proyectar una visión. Así también palabras que figuran en el texto como inquietudes, naturaleza, realidad, reconocer, entender, valores, cambiando, actitud, responderse, comprometerse, dentro de sí, nos permiten relacionar algunas características de la autoevaluación, pues representa un ejemplo del inicio de una reflexión de la situación en la que se vive y se actúa; esto lleva a reconocer un camino en un intento de comprensión histórica, mirar hacia sí, revalorar lo experimentado y visualizar un acontecer, pero cabe indicar que el texto no alude a ésta como tal, ya que es un proceso mucho más complejo.

La utilidad del texto refiere a considerar que la autoevaluación en el ámbito escolar inicia precisamente con un proceso de reflexión y

reconceptualización de las operaciones de uno mismo en relación a una práctica.

Algunas definiciones del término podrían ampliar la concepción, como por ejemplo: “Capacidad para valorar el trabajo, obras o actividades realizadas por uno mismo. La autoevaluación supone el reconocimiento de las capacidades de los estudiantes para diagnosticar sus posibilidades respecto de la consecución de determinados objetivos, y la participación libre en los procesos correspondientes de aprendizaje”⁴⁰.

Pérez Rocha, dice que la autoevaluación “es la evaluación que de sí mismos – y/o de sus acciones, los resultados de éstas, los medios con los cuales se realizan, etcétera – hacen un individuo o un conjunto de individuos”⁴¹.

Por su parte Jesús M. Nieto Gil la ubica más en el ámbito escolar y específicamente a la autoevaluación del profesor exponiendo que la autoevaluación particularmente en los centros es una evaluación interna o institucional, porque atiende a una fase inicial, procesual y final. “Esta autoevaluación es formativa, se focaliza sobre los objetos en especial los procesos, tanto de individuos (profesores) como colectivos (centros) ...”⁴².

Siguiendo con esta línea Helen Simons señala que “la autoevaluación escolar constituye un proceso de concepción, recogida y comunicación de información y de pruebas con el fin de tomar decisiones fundadas en ellas, valorar un programa y promover la confianza pública en la escuela”⁴³; afirma además, que la autoevaluación es un proceso que se desarrolla sobre la marcha y tiene consecuencias para la acción.

La coincidencia de los autores mencionados acerca de la autoevaluación

4036.- Ibidem. p. 157.

41.- Pérez Rocha Manuel. Evaluación y Autoevaluación. Algunas definiciones. Materiales de Apoyo para la Evaluación Educativa. p. 3

42.- Nieto Gil Jesús M. La Autoevaluación del Profesor. p. 9.

43.- “La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: En apoyo a las escuelas democráticas” por Helen Simons. Universidad de Southampton (Gran Bretaña), en “Volver a pensar la Educación” Congreso Internacional de Didáctica. p. 233.

lleva a identificarla como un proceso formativo para valorar y reconocer acciones propias que requiere de la participación de los evaluados en el proceso y ver en ésta una alternativa de desarrollo y mejora.

Podríamos decir también que la autoevaluación en el ámbito escolar establece la lectura de la propia práctica tomando en cuenta la reflexión y análisis de las posibilidades y limitaciones de las acciones emprendidas y su orientación; responde además, a la demanda de reconocimiento situacional con respecto al quehacer educativo y representa una alternativa de carácter cualitativo para comprender y mejorar el proceso en el que se está inserto, así como complementar el aspecto cuantificador de la evaluación, pues no sólo basta con saberse acreditado o no u obtener altas o bajas calificaciones; sino que es preciso dar sentido a las tareas que enmarcan el centro escolar y sus involucrados, pues son éstos quienes vivencian el proceso educativo al interior de la escuela y son éstos quienes no deben dejar de lado el qué, para qué y cómo se enseña, se aprende, se dirige, gestiona, organiza, etc., y su influencia directa o indirecta en el proceso de aprendizaje, así como las intervenciones para mejorarlo.

De esta manera me interesa señalar que el centro escolar con respecto a la autoevaluación debiera evaluar sus operaciones de carácter académico y administrativo, siendo los propios miembros de la escuela los responsables de identificar sus fortalezas y debilidades con las que cuenta la institución. La toma de conciencia de las propias circunstancias permite valorar la viabilidad y la coherencia de lo establecido, lo vivido, lo oculto y lo posible a nivel interno y no abocarse meramente a concebir y practicar el proceso evaluativo sólo haciendo uso de la calificación, acreditación y certificación de conocimientos; si bien es cierto que estos procesos funcionan como legitimadores, también es cierta la importancia de visualizarse como agentes educativos, para lo cual es necesario tener en consideración procesos de evaluación cualitativa como lo es la autoevaluación – sin menospreciar otros procesos de evaluación como lo son la evaluación diagnóstica, la heteroevaluación, coevaluación, etc., que también son importantes para dar una orientación cualitativa, pero mi interés radica en este caso en considerar a la autoevaluación como un proceso viable en los centros escolares de educación primaria.

Este proceso de autoevaluación llevado a cabo por la escuela misma, representa una manera de comprender y comunicar el desarrollo y trabajo realizado por los propios sujetos hacia la comunidad en general; esto es que, la

escuela como comunidad debe favorecer la participación de sus integrantes con el fin de que estos confíen en su propio proceso de aprender, enseñar, dirigir, entre otros, y reforzar o mejorar el proceso escolar y su proyección social. La autoevaluación en las escuelas ha de ser un proceso sistemático, crítico, formativo y continuo con pretensión a la mejora educativa incluyendo la influencia de las intervenciones de los agentes escolares y las relaciones que los contenidos, los programas, actividades, etc., establecen en la consecución de los aprendizajes no sólo del alumno sino de los involucrados en general.

Para que la autoevaluación pueda desarrollarse gradualmente se requiere del impulso de una cultura de participación colectiva y verse como una oportunidad de crecimiento, es importante además que la escuela mantenga el entusiasmo, la confianza y el compromiso con el proceso de evaluación escolar de tal manera que se logre compartir no sólo los puntos de vista comunes sino también las discrepancias, las técnicas, el análisis, los resultados, el desarrollo y en sí la mejora para cada uno de los actores escolares, pues no sólo se conseguiría el conocimiento individual sino también el conocimiento como grupo y además apoyarnos en algunas estrategias que auxilien dicha participación para que la evaluación escolar logre producir un cambio eficaz.

Estrategias para que la evaluación escolar logre el cambio eficaz.*

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| . Compartir la responsabilidad | . Compartir el riesgo |
| . Compartir la participación | . Compartir el dominio |
| . Compartir el proceso | . Compartir las técnicas |
| . Compartir el análisis | . Compartir el conocimiento |
| . Compartir los hallazgos | . Compartir la acción |

De alguna manera estas estrategias dan pauta para continuar con el proceso de reflexión y acción colectiva y valorar la contribución que como individuo y como parte de un grupo se hace hacia la escuela en general y hacia los sujetos más inmediatos de la labor ya sea académica o administrativa.

Con ello se pretende favorecer el aprendizaje social y no meramente el aprendizaje mecánico de contenidos o bien el establecimiento de indicadores porcentuales para conocer la situación de la escuela, quizá esos datos

* *Ibíd.* p. 227.

cuantitativos que se manejan con los promedios, las calificaciones y la acreditación nos den un parámetro y un acercamiento de la situación en general con que la escuela trabaja, pero representan sólo eso, un parámetro, que a mi parecer es conveniente completar con las descripciones y análisis referencial que de la autoevaluación escolar se desprenda y a su vez vaya ganado terreno en los centros escolares como un proceso que forme parte de la vida escolar y de su misma naturaleza. Si se desea mejorar la escuela y sus procesos es importante hacerlo desde dentro.

Los implicados directos del proceso educativo al interior de las escuelas – maestros, alumnos, directivo y en su caso administrativos – forman parte de un proceso de construcción y pueden dar cuenta de lo que sucede con su práctica educativa, su proyección y su interrelación con los otros agentes; por ejemplo el profesor puede desarrollar el conocimiento de su actuar en el aula como facilitador del aprendizaje, así como el conocimiento de sus fortalezas y deficiencias profesionales, la pertinencia de sus metodologías, la coherencia que pueda dar a las actividades que organiza y dirige y los contenidos, mirar hacia el cómo responde a los planteamientos institucionales como visión, misión y propósitos educativos, la relación de su formación y su práctica, el abismo teoría – práctica, el contexto, el logro de objetivos curriculares, las estrategias de enseñanza y aprendizaje que pone en juego, los recursos y las alternativas a las posibles dificultades, la relación con los alumnos, el logro de aprendizajes de éstos, la actualización y el aprendizaje que logre como profesor que le permita mejorar su actuación frente a sus alumnos y hacia la escuela misma. Pareciera ser que el profesor se pierde en todos estos cuestionamientos y respuestas; sin embargo, para que su práctica fluya de mejor manera, es preciso que la escuela promueva el clima necesario para desarrollar una autoevaluación significativa.

De tal manera, conviene apuntar también que la información que se pueda desprender no sólo puede darse del autoanálisis del propio profesor, sino que es posible que colegas o alumnos que interactúan en el mismo centro escolar aporten sus propios puntos de vista con respecto a la actuación del profesor, mas cabe aclarar que esto puede llegar a darse cuando existe una verdadera apertura, confianza y profesionalismo al interior de la escuela por parte del equipo de trabajo, y en caso de que estas condiciones aún no se establezcan es aceptable comenzar con la autoevaluación por parte del propio profesor.

Con lo que respecta a la autoevaluación del alumno es posible iniciar con un proceso de inducción de lo que significa autoevaluar su actuación como alumno, es decir buscar pautas que permitan conocer cómo van desarrollando sus procesos cognitivos, las formas de resolver situaciones, estrategias de estudio, resultados de pruebas (examen) en relación a otras técnicas de calificación, desarrollo de habilidades, relación profesor – alumno, desenvolvimiento en y fuera del aula, relación grupal, perspectiva de la relación escolar, etc.

Es factible iniciar también con la sensibilización del compromiso y responsabilidad que se tiene al emitir un juicio de valor propio de la actuación como alumno y sus aprendizajes, así como de la reflexión constante que pueda ir haciendo, ya que la autoevaluación es una habilidad que se necesita construir; así pues, un proceso de autoevaluación del alumno permitirá que ellos mismos reconozcan sus aportaciones y los aprendizajes que van logrando. Esto implica un punto de partida de reflexión y reconocimiento de lo que el alumno está haciendo y de lo que va logrando en el proceso educativo.

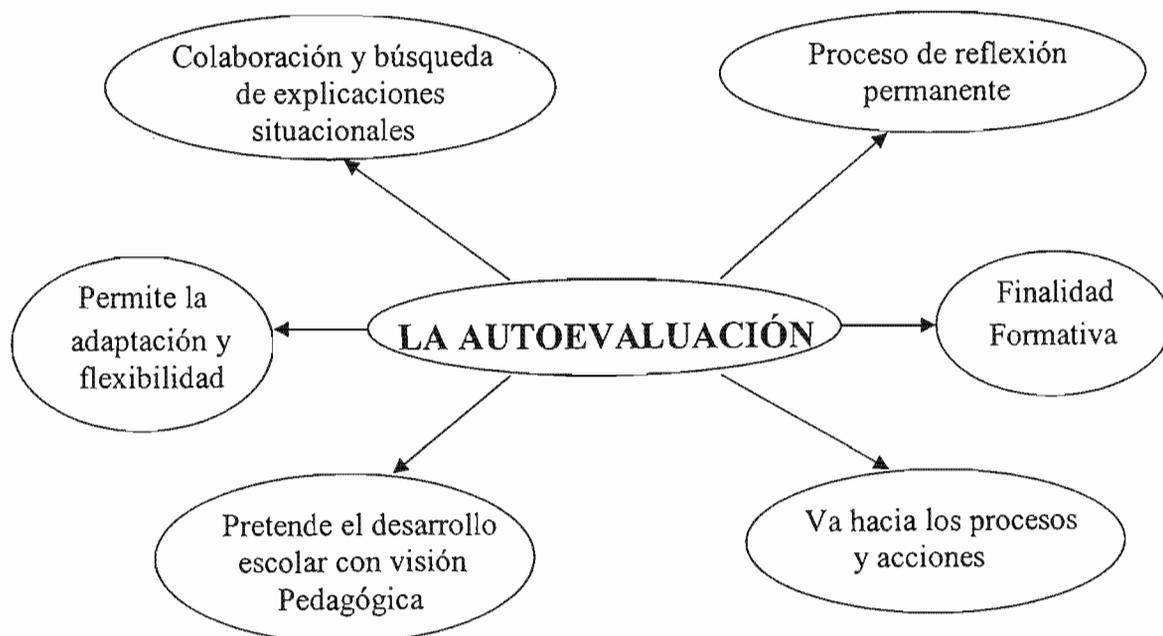
Resulta viable que la autoevaluación que el alumno pueda hacer, inicie con un proceso informal y flexible que permita la fluidez natural de su pensamiento y reconocimiento situacional, así en la medida en que se vaya practicando este proceso sobre la marcha, se irá sistematizando, formalizando e institucionalizando como parte necesaria de crecimiento individual y escolar. De esta manera se espera que el alumno poco a poco vaya tomando conciencia de su modo de aprender, de cómo planea y organiza sus actividades de aprendizaje y su participación en el grupo y en la escuela como miembro de estos espacios.

Es conveniente no imponer o exigir a los alumnos este proceso autoevaluativo como parte del programa curricular, pues se correría el riesgo de sesgar la información hacia lo que el maestro espera escuchar; más bien necesita visualizarse como un aspecto de disposición que resulte provechoso y como alternativa que favorezca el reconocimiento de su actuar y de sus aprendizajes, necesita ser un proceso que se vaya incorporando poco a poco mediante la generación de una cultura autoevaluativa.

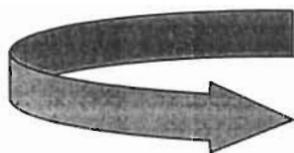
La autoevaluación que corresponde al directivo viene enfocada principalmente al clima escolar con respecto de su forma de dirigir y organizar las acciones al interior de la escuela, la pertinencia de la toma de decisiones, la

implicación e inclusión de su equipo de trabajo (profesores, alumnos y administrativos), implementación de programas alternativos, respeto y atención a la necesidades profesionales, escolares y académicas, actualización y formación como directivo, cómo asume y delega la responsabilidad y trabajo, desempeño profesional, visualizar las condiciones que favorecen o entorpecen las actividades y el aprendizaje, reconocer la participación de los actores educativos, cómo contribuye al desarrollo escolar en su conjunto y a la promoción de aprendizajes, así como a la consolidación de las acciones de profesores, alumnos y administrativos y cómo se van concretando las políticas educativas con su labor, forma de gestionar y organizar, y la forma de evaluar su práctica y la de su equipo de trabajo.

La autoevaluación es un proceso que se requiere aplicar en las escuelas con el fin de reconocer y revalorar la intervención de los agentes escolares en el proceso educativo, ya que representa una necesaria actividad de búsqueda de identidad escolar y una alternativa de complementariedad del proceso cuantificador del aprendizaje, la autoevaluación servirá por tanto para conocer, comprender, analizar, valorar y mejorar el proceso educativo.

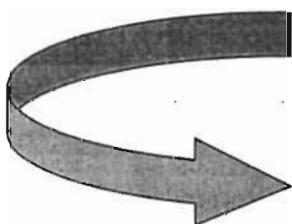


Por lo tanto, podemos determinar el **qué, por qué y para qué autoevaluar**, desglosado de la siguiente manera:



¿Qué autoevaluar?

La intervención de los agentes escolares en el proceso educativo.



¿Por qué autoevaluar?

Porque es necesario que los agentes escolares reconozcan y valoren su actuar al interior de la escuela y porque es necesario consolidar una evaluación integral que contemple a la evaluación cuantitativa y cualitativa, ubicando a la autoevaluación en ésta última.



¿Para qué autoevaluar?

Para conocer, comprender, analizar, valorar y mejorar el proceso educativo y por consiguiente el aprendizaje y para que las escuelas se perfeccionen desde dentro.

2.4. La Evaluación educativa como proceso integral.

En el campo educativo debe reconocerse un nuevo enfoque de evaluación que permita concebir y desarrollar técnicas de carácter cuantitativo y cualitativo que den cabida a evaluar el proceso educativo de una manera integral.

La importancia pues de considerar a la evaluación educativa como proceso integral, radica en que ésta representa una forma de analizar todas las áreas que convergen en el centro escolar y sus interrelaciones, lo que permite definir las circunstancias que afectan el desarrollo y crecimiento del centro y que seguramente afectarán de alguna manera en la consecución de los aprendizajes; por lo que, la evaluación educativa integral ha de comprenderse como el estudio general de la escuela con enfoque constructivo, que permita ser no sólo un instrumento de promoción sino también coadyuvar a mejorar los procesos, la participación y el involucramiento de cada uno de los actores escolares.

La preocupación por enmarcar cada vez más a la evaluación educativa como proceso integral viene dada a partir de reflexionarla como proceso en el cual no sólo se conozca el desarrollo cognitivo de alumnos, sino también propiciar la formación integral de los agentes escolares que intervienen en el proceso educativo considerándolos como seres biopsicosociales.

Desde esta perspectiva la evaluación pretende ser una mirada a la esencia educativa, por lo que más que un resultado, la evaluación educativa integral será un proceso de formación y promoción de aprendizajes. Así mismo para que la evaluación se vaya instituyendo como un proceso integral será preciso considerarla como totalizadora desde diferentes aspectos confluentes en el centro escolar; es decir que, la evaluación educativa integral ha de contemplar a:

a) **La comunidad educativa en su conjunto** y no sólo al alumno, ya que cada uno de los actores educativos ha de visualizarse como agente significativo en el centro escolar, pues su intervención resulta de gran trascendencia. Así, no sólo se evaluará al alumno sino también al profesor, directivo, administrativos e inclusive la intervención de padres de familia.

b) **El aspecto académico y administrativo integrados hacia un mismo fin** y no como unidades aisladas, tomando en consideración la pertinencia y coherencia de la planeación, organización y gestión de las actividades y habilidades de aprendizaje en y fuera del aula que permitan conjuntamente favorecer el aprendizaje significativo, así como de las actividades de acreditación y certificación escolar.

c) **Enfoque cuantitativo y cualitativo:** Es innecesaria una disociación entre estos dos enfoques ya que la utilización de uno u otro va a depender de las situaciones educativas que en el centro escolar se vayan presentando; sin embargo, esto no quiere decir que se deseche alguno, sino que se puedan emplear conjuntamente con objeto de comprender desde las dos posturas las exigencias y necesidades que de la realidad educativa emanen; de esta manera, si se desea lograr el conocimiento de ésta de una forma mucho más eficaz y en su caso integral, pueden incluirse para su estudio, determinaciones cuantitativas y cualitativas.

d) **Evaluación diagnóstica, continua y final:** Estas tres formas de evaluar apoyarán la realización del proceso evaluativo integral, ya que lo académico y lo administrativo podrá valorarse con mayor fundamento si se considera su estudio al inicio, durante el proceso y al final del mismo.

e) **Calificación, acreditación, certificación y autoevaluación:** La calificación, acreditación y certificación son procesos que requieren ser completados o conjuntados con otros procesos cualitativos como la autoevaluación, y poder contribuir respectivamente a la evaluación integral; así la consolidación de todos ellos fortalecerá el conocimiento de la realidad educativa haciendo compatible el desarrollo escolar. La evaluación educativa integral considerará en este sentido no sólo el aspecto cuantificador del aprendizaje y de las actividades institucionales, sino también habrá de reconocer precisamente las cualidades que caracterizan los procesos, las intervenciones y la formación de las personas inmersas en un proceso escolar.

De aquí que la consideración de la evaluación educativa como proceso integral, se oriente a tomar en cuenta los aspectos de acreditación y certificación como procesos adjuntos a una necesaria autoevaluación; es decir, la evaluación educativa como proceso integral ha de contemplar lo cuantitativo y lo cualitativo, no como procesos antinómicos, más bien como procesos análogos o complementarios, ya que la evaluación no se circunscribe a un solo aspecto sino que se extiende a un conjunto de situaciones concretas

ya sea de carácter administrativo o académico. La evaluación educativa como proceso integral ha de caracterizarse como comprensivo y transformador de la práctica educativa.

f) **El examen y otros elementos de expresión:** Buscar la formación integral de algún actor educativo no supone formarlo mediante la memorización de información que requiere en un examen o saberse acreditado en los procesos administrativos internos o externos, sino que es conveniente conocer otras formas de expresión de habilidades y conocimientos mediante herramientas didácticas como: conferencias, elaboración de textos libres, exposiciones, análisis, investigaciones, tareas, trabajos escritos; es decir, otras técnicas individuales y grupales que permitan valorar cuantitativa y cualitativamente el desarrollo de aprendizajes durante el proceso educativo.

g) **Actor educativo (alumnos, profesor, directivo, administrativo, padres de familia) como ser biopsicosocial** donde se favorezcan todas las áreas de desarrollo del ser humano, por consiguiente su formación y aprendizaje.

La evaluación en el proceso educativo ha de ir más allá de lo que tradicionalmente se viene trabajando, la atención al proceso de evaluación no debe tomar en cuenta únicamente los resultados del aprendizaje, sino también las condiciones previas, durante el proceso y después del mismo, por lo que se considera en sí, como un proceso integral de mejora educativa. “El auténtico significado de un proceso educativo se encuentra en el análisis de todos los elementos que lo integran y que lo circunscriben”⁴⁴. Por lo tanto, los implicados en el proceso educativo han de reflexionar sobre el proceso de evaluación a fin de lograr analizar la naturaleza de la actividad educativa del centro escolar y considerar que la evaluación es un camino permanente de aprendizaje.

“La evaluación no sólo supone medir logros sino, además, valorar los avances que se producen en relación con las metas sucesivas e ir comprobando si los procedimientos utilizados en ese caminar son adecuados y adaptados a la consecución del fin deseado. No supone, tampoco, ir emitiendo un juicio a cada paso sino ir valorando el “progreso” realizado con el fin de mejorar, tanto el proceso individual del alumno como la propia actividad educativa en sí”⁴⁵.

44.- Santos Guerra Miguel Ángel. Evaluación Educativa I. Un proceso de diálogo comprensión y mejora. p. 33.

45.- Carrasco Aguado Ma. L. y Ruiz Casas M. La Reforma Educativa está en marcha ¿ Y la tuya?. p.149.

2.5. La escuela primaria como organización escolar. Lo académico y lo administrativo, y su relación con la Evaluación Educativa.

Hemos hablado hasta aquí de la evaluación educativa integral como un punto importante en el desarrollo de las acciones educativas, y es necesario hablar también de dos aspectos fundamentales que convergen en la escuela, contemplados en la organización y funcionamiento de la misma, que de alguna forma contribuyen en el sentido de la evaluación pretendida, estos son: el aspecto académico y el aspecto administrativo que conceptualmente se definen de la siguiente manera:

Aspecto Académico * { Pertenece a la Academia, concerniente o relativo a la Academia.
Se utiliza en ocasiones este término como sinónimo de escolar: año académico, rendimiento académico, curso académico, etc.

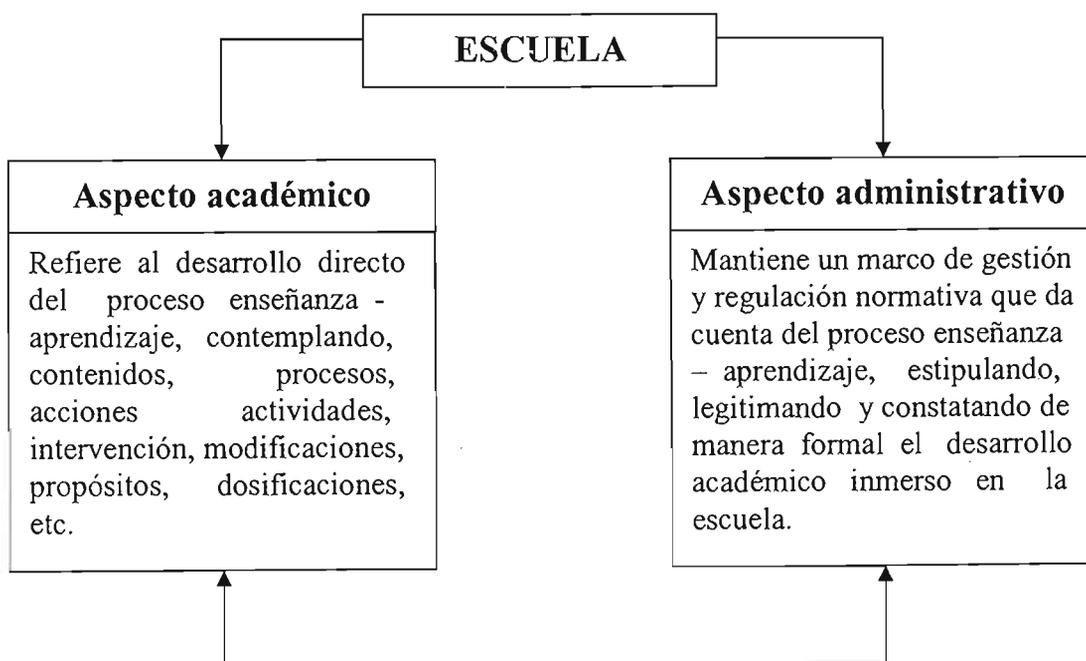
Aspecto Administrativo* { Un administrativo de la educación pertenece a una Administración, y lleva a cabo las gestiones necesarias para cumplir las decisiones de los administradores o directivos. En educación se suele identificar al administrativo porque no realiza actividad docente aún trabajando en una organización educativa o por pertenecer a algún órgano de Administración Pública.
Su función es lograr las condiciones adecuadas para la realización de actividades de tipo académico.

Si bien es cierto que estas dos definiciones tienen rasgos característicos del quehacer educativo llevado a cabo en la escuela como organización, también es cierto que caeríamos en un error si se pretendiera encasillar al proceso educativo, las acciones, funciones y responsabilidades en cualquiera de estos dos aspectos sin relación alguna; puesto que, dentro de la escuela existen muchas determinaciones que hacen necesaria la relación académico-administrativa, si bien la definición del aspecto administrativo recalca el logro de condiciones adecuadas para la realización de actividades de tipo educativo, no estaría de acuerdo en considerar que un administrativo no realice actividad docente estando en una organización educativa, pues hablando propiamente de la escuela y de las situaciones educativas concretas, cada uno de los elementos cumplen no sólo con su función establecida ya sea académica o administrativa, sino que en varias ocasiones se retoman ambos aspectos para el desarrollo de las funciones educativas al interior de la escuela.

* Definiciones tomadas del Diccionario de las Ciencias de la Educación. Santillana. p. 32 y 52.

Así pues un directivo por ejemplo, no debiera limitarse sólo en gestionar, sino que debe ser un conocedor del proceso educativo o académico, de la actividad docente, e inclusive sumergirse en ella puesto que es un espacio concreto donde puede visualizarse la coherencia o no coherencia de la organización escolar, de lo planeado, de lo postulado, de lo normado, etc., así también el maestro, hecha mano de la administración al realizar su actividad docente de enseñanza-aprendizaje, ya que planea, organiza, gestiona y evalúa. Los alumnos además tienden a organizar y administrar su tiempo, contenidos y actividades de estudio propias de su aprendizaje.

Por lo tanto, la escuela representa un espacio donde directivo, docentes, alumnos e inclusive padres de familia comparten responsabilidades inherentes al proceso enseñanza – aprendizaje con el propósito común de contribuir a la formación de los alumnos. Así la relación del aspecto académico y administrativo puede verse de la siguiente manera:



Relaciono estas dos direcciones en primer lugar porque despliegan un referente de carácter formativo y normativo a la vez, y en segundo lugar porque las acciones educativas emprendidas al interior de la escuela, se hallan en uno de estos dos aspectos o quizá en ambos. Dichas acciones al ser evaluadas requieren de ubicar su sentido, es decir que al momento de evaluar, es mucho más factible identificar de dónde proceden las características

descritas en el proceso educativo, si la característica o cualidad de las acciones viene dada desde el aspecto académico, administrativo o desde la relación e impacto de ambos en tal proceso, conocer quiénes son los involucrados, cómo intervienen, si existe una modificación cómo afecta, conocer causas y determinar acciones desde cualquiera de estos dos ámbitos, etc.

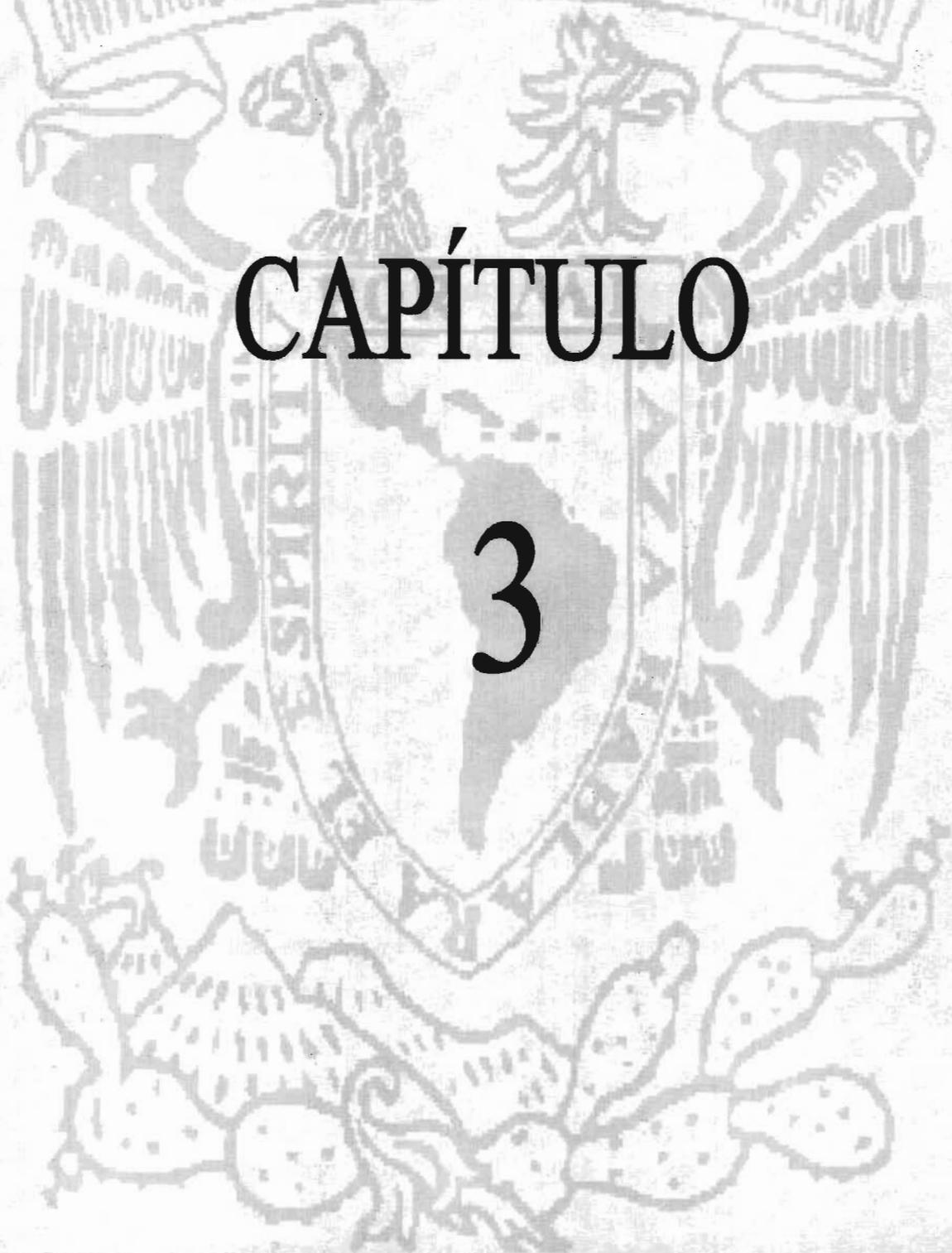
Además si cada uno de los actores escolares cumple con alguna de estas dos funciones o quizá ambas, ha de profundizar en la metodología de actuación intentando fortalecer el sentido pedagógico en ambos aspectos, ya que si se habla de evaluación integral, lo académico y lo administrativo no son dos puntos alejados uno del otro o que cada actor educativo realice una función sin relacionar el impacto al intervenir, pues lo establecido, lo normado y lo controlado no debiera afectar el adecuado desarrollo y análisis académico; no se trata sólo de constatar que se pasa de año o no, o de dar informes al final del ciclo escolar, pues la descripción y actuación del proceso educativo se perdería en este sentido, pues no sólo se extienden documentos, sino también se ejerce la acción y responsabilidad formativa en distintos contextos.

Así, al momento de evaluar y generar propuestas, la relación de lo académico y lo administrativo dará mayor conocimiento e identificación de fallas, necesidades, fortalezas, etc., en donde los actores educativos compartan e integren sus respectivas funciones, reconociendo cómo afecta su actuar y responsabilidades en el proceso educativo, contribuyendo de esta manera al autoconocimiento escolar permitiendo a su vez el trabajo Autoevaluativo.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CAPÍTULO

3



CAPÍTULO 3

Con el paso del tiempo las políticas educativas han redefinido posturas y prácticas de acuerdo a las necesidades y aspiraciones propias de cada época, con el fin de contribuir al desarrollo progresivo del sector educativo y de la sociedad en general.

Los diferentes enfoques políticos con respecto a la educación que a través de la historia se han establecido, representan principios, objetivos y directrices de la acción educativa enmarcada por un lado en un ámbito normativo y por otro en un ámbito de formación. Así pues los diferentes intereses reflejados en las distintas épocas corresponden a diferentes maneras de entender la realidad, crear conocimientos y entender a su vez los diferentes procedimientos para lograrlo.

El devenir histórico, por tanto; ha intentado crear nuevos conocimientos así como una nueva realidad, pues en dicho intento se ha buscado el impulso de proyectos y acciones encaminadas al desarrollo integral. Sin embargo, una vez impulsados en cierto tiempo y en determinadas circunstancias, se hace necesario conocer hasta qué punto han sido logrados tanto conocimientos como prácticas, volviéndose indispensable investigar avances, procesos, acciones y resultados que de las políticas educativas se han desprendido y efectuado.

La investigación ha de surgir entonces como un mecanismo de cuestionamiento, de conocimiento y de construcción o bien como un mecanismo que permitirá generar otros conocimientos y prácticas que den pauta a la comprensión de situaciones concretas y su relación con el mundo, estableciéndose como un proceso de indagación – explicación – comprensión que se basa en un marco explicativo desde donde se establecen los supuestos, categorías y enfoque teórico – metodológico, así como el aspecto técnico – instrumental que facilitará la búsqueda de información y análisis de lo real y la construcción explicativa. La investigación ha de reconocerse también como fuente necesaria de explicación de las situaciones educativas concretas y como herramienta trascendente de conocimiento y comprensión del sujeto y las condiciones bajo las cuales actúa.

De esta manera la investigación no sólo se basará en saber si se han cumplido las políticas educativas, sino que se requiere de un estudio mucho más serio de reflexión, análisis y acción que dé cuenta de la efectividad de los

principios y prácticas de formación impulsados. La investigación entonces como dice Lilia Ortega “es el proceso que articula gradual y sistemáticamente los puntos intermedios entre los niveles teórico y práctico; y los momentos que van de lo concreto a lo abstracto (y viceversa) en un esfuerzo permanente de reconstrucción de la realidad”⁴⁶.

Y hablando precisamente de la realidad, uno de los espacios donde logramos observar la concreción de principios, propósitos, teorías y prácticas, es la escuela; que es uno de los espacios donde encontramos directamente relacionados la teoría y la práctica, es ahí donde el proceso educativo refleja situaciones imperantes que pueden o no favorecer el crecimiento integral pretendido y que en su momento son necesarias conocer, descubrir, relacionar, indagar o bien ir las estudiando en un proceso de búsqueda y construcción de un cuerpo de conocimientos con el fin de reafirmar o mejorar las acciones educativas y la comprensión del ser humano como generador y constructor de la realidad.

La escuela representa un espacio de búsqueda y construcción a partir de sus necesidades y problemáticas educativas que despiertan la actividad reflexiva del ser humano sobre sus acciones y se orienta además a transformar la realidad educativa; pues para una mejor indagación – explicación y comprensión ha de visualizarse un objeto de estudio particular en situación educativa llámese aprendizaje, proceso enseñanza – aprendizaje, programas, contenidos, administración educativa, evaluación educativa, etc., pretendiendo rescatar la relación teoría – práctica y poder abordar comple(he)nsivamente la complejidad del proceso educativo inmerso en la escuela.

En la realidad educativa de la escuela es necesario investigar las problemáticas, necesidades, acciones, procesos, etc., que de alguna manera favorecen la construcción del conocimiento del propio espacio y el enriquecimiento de las acciones concretas así como el aprendizaje de los involucrados del proceso educativo y su proyección hacia las políticas educativas impulsadas; pero cuando las necesidades y problemáticas educativas experimentadas dentro de la escuela rebasan la propia dinámica de ésta y por tanto no responden a los planteamientos de las políticas, objetivos y propósitos educativos de carácter normativo y de formación, es necesario emitir juicios, cuestionamientos y críticas, pues como diría

46.- Ortega Villalobos Lilia. “La propuesta matricial: Una alternativa para desarrollar proyectos de investigación educativa”. En *Pedagogía* 1. p. 19.

J.J. Bautista “Hay que sembrar el desconcierto con preguntas implacables, hay que desconstruir el presente...”⁴⁷ con la finalidad de generar y regenerar las situaciones y acciones educativas.

Ahora bien, uno de los objetos de estudio – parte de la realidad educativa – que a mi parecer resulta inquietante y representa un aspecto importante de investigación es la evaluación educativa de los procesos educativos llevada a cabo en las escuelas, ya que ésta se ha planteado como una alternativa de mejorar la calidad educativa y de alguna manera permitirá conocer, valorar, analizar y construir una mejor realidad educativa y que dé pauta a acrecentar la formación de los actores educativos involucrados en la escuela y no sirva solamente para justificar cuantitativamente las acciones en educación a nivel nacional e institucional para decir que se cumplieron o bien se implementaron ciertas políticas educativas en determinado período.

De ahí que surgiera la necesidad de indagar, tratar de conocer y comprender la realidad evaluativa como una construcción social determinada por la acción – reflexión que establecen los actores educativos de las condiciones y procesos que vivencian en las escuelas; es decir, conocer cómo se presenta el proceso evaluativo en las escuelas, si la evaluación representa una construcción de aprendizaje, así mismo conocer si efectivamente el proceso evaluador corresponde a los planteamientos formativos e institucionales que dan respuesta a la calidad educativa pretendida.

La investigación que se ha implementado en este trabajo ha sido con la intención de ir construyendo explicaciones desde lo teórico y lo real de nuestro objeto de estudio que es la evaluación educativa a fin de que se enriquezcan las prácticas, el proceso educativo y el aprendizaje de los actores educativos involucrados en los centros escolares y que vean en ésta, una oportunidad de mejora y construcción educativa; reconociendo la construcción como “un proceso largo de reflexión – intervención donde el sujeto se resignifica en su sentido social y filosófico”⁴⁸.

47.- Ibidem. p. 46.

48.- Pineda Pineda Ignacio. “Enfoques teóricos – metodológicos para la investigación: Los talleres de investigación educativa en la ENEP Acatlán”. En Pedagogía I. p. 75.

3.1. Encuadre metodológico.

Enfoque

Para tal efecto se implementó un proceso de investigación, considerando en un primer momento el establecimiento de una hipótesis la cual dice que: *Reducir la evaluación educativa a aspectos de Acreditación y Certificación de alumnos limita el análisis de situaciones educativas de carácter cualitativo al interior de los centros escolares de Educación Primaria y las posibilidades de mejora.* Para indagar con respecto a nuestra hipótesis y nuestras expectativas, el proceso de investigación se sustenta en un enfoque cualitativo – interpretativo; es decir, de carácter constructivo hacia una red de explicaciones y deducciones, así como interpretar y comprender el contexto que se vive en las escuelas con respecto a la realidad evaluativa, esperando que con dicha investigación los individuos involucrados en este proceso se enriquezcan constructivamente, por lo que la intención no es demostrar con un exhaustivo análisis estadístico, mas bien llevar al análisis comprensivo y mejorar los procesos y el aprendizaje.

Técnicas

Para este trabajo se optó por las técnicas de investigación como: la encuesta y la entrevista con sus respectivos instrumentos que son el cuestionario y el guión de entrevista, pues la importancia de aplicar este tipo de técnicas fue con la finalidad de conseguir testimonio de los actores escolares como informantes clave que vivencian directamente el proceso de evaluación en la escuela; tomando como objetivo general de la aplicación de los instrumentos: conocer cómo se presenta en la práctica la evaluación educativa en las escuelas primarias particularmente en el caso de las escuelas Centro Cultural Londres y José María Morelos y Pavón, teniendo en cuenta además, el objetivo específico que es: *Obtener información a cerca de cómo Directores, profesores y alumnos llevan a cabo las prácticas evaluativas.*

Población

Con esto se desprendería nuestro Universo o Población contemplando a las escuelas Centro Cultural Londres(Incorporada a la SEP) y José María Morelos y Pavón (Escuela Oficial) pertenecientes a la zona escolar No. 7 (actualmente No. 14) ubicada en el municipio de Tlalnepantla Edo. de Méx.

Muestra

Cabe mencionar que de esta población se ha tomado una muestra representativa de tipo estratificada, ya que para la indagación y de acuerdo a sus funciones y experiencias escolares, se requirió dividir a los informantes clave en tres estratos respectivamente: Directivos, profesores y alumnos, para conocer la coherencia interna del discurso y poder analizar la dimensión y esencia del proceso evaluador al interior de las escuelas quedando de la siguiente manera:

| ESCUELA | | POBLACIÓN DE DOCENTES | MUESTRA DE DOCENTES ENCUESTADOS | ENTREVISTA | ALUMNOS |
|----------------------------|--|------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| CENTRO CULTURAL LONDRES | Se encuestó y entrevistó al total de la población de docentes. | Docentes frente a grupo = 4 | Todos los docentes frente a grupo = 4 | Todos los docentes frente a grupo = 4 | Encuesta 4to, 5to, 6to, cinco alumnos por grado. |
| JOSÉ MARÍA MORELOS Y PAVÓN | | Docentes frente a grupo = 18 | Se encuestó a 13 docentes. | Un maestro por grado = 6 | Encuesta 4to, 5to, 6to, cinco alumnos por grado. |

TOTALES INVESTIGADOS

| TÉCNICA | DIRECTIVOS | DOCENTES | ALUMNOS |
|------------|------------|----------|---------|
| Encuesta | | 17 | 39 |
| Entrevista | 2 | 10 | |

Para la investigación, originalmente se tenía contemplado encuestar a la totalidad de docentes en la escuela José María Morelos y Pavón con la intención de obtener mayor precisión en la información; sin embargo, por la no disponibilidad de tiempo y deseo de participación presenciada en la investigación, sólo se obtuvieron 13 encuestas en esta escuela; por lo que, aunados a los docentes del Centro Cultural Londres se conformó un total de 17 docentes encuestados. En base a ello, para la tabulación de datos se ha estimado representarlos como el 100 % de las respuestas obtenidas en la investigación. (17=100%).

En el caso de los alumnos, en el Centro Cultural Londres, uno de los grados se cubría específicamente con 5 alumnos, por lo que dicho número se tomó como muestra representativa tanto para los otros grados como para la otra escuela, tratando de ser equitativo a fin de que no se descompensara el número de participantes y de respuestas en la investigación, por lo que se obtendría el resultado de 30 alumnos en ambas escuelas; sin embargo en la escuela Morelos, se encontraron otros grupos particularmente en quinto grado, por lo que también se procedió a encuestar a otros 10 alumnos de los grupos “B” y “C”, uno de los cuestionarios no pudo ser entregado, así que la muestra total investigada quedaría con 39 alumnos que para ser estudiados representarían el 100 % .

Cabe aclarar que para este estudio no se pretende tomar ambas escuelas como una investigación separada para analizar semejanzas o diferencias del comportamiento institucional en cada una, ya que con respecto a las normas de evaluación se rigen por los mismos lineamientos, aunque sería muy interesante visualizar sus prácticas desde sus características propias que las enmarcan como oficial y particular respectivamente, pero para este caso no se pretende hacerlo porque la intención es fundamentar la autoevaluación como alternativa para una evaluación integral más que hacer un estudio comparativo de dichas escuelas.

Además se han encontrado rasgos significativos y similitudes en las prácticas evaluativas en ambas escuelas que me permitió la orientación del concentrado de datos sin necesidad de separar las respuestas de una u otra escuela, quizá en un futuro pueda llegar a ser un espacio inquietante a trabajar; pero en este caso dichas escuelas se han tomado más bien como una muestra más completa que acerque de mejor manera a la realidad evaluativa considerando un mayor número de elementos que precisaran más la información que se deseaba investigar.

Diseño de instrumentos

El diseño de instrumentos que nos auxilió en la recolección de datos se realizó en base al establecimiento de un cuadro de categorías e indicadores. (Anexo 1)

Así mismo la inclinación cualitativa que caracterizó la construcción de los instrumentos (cuestionario y entrevista) dio paso a la formulación de preguntas abiertas que permitieran obtener respuestas más extensas que un SI

o un No; más bien, de cualidades o características del proceso, así como dar pie a los actores escolares a expresar su experiencia académica y administrativa que los envuelve en el tema objeto de estudio; es decir, la forma en cómo se está evaluando actualmente en las escuelas primarias establecidas. Con ello se determinó el siguiente objetivo para las técnicas de investigación en la estructuración de los instrumentos.

Objetivo de Instrumentos

A través de estas preguntas deseamos conocer cómo se presenta la evaluación educativa en el proceso escolar, sus respuestas son de gran valor ya que su aportación como agente escolar permitirá ir construyendo nuevas perspectivas y mejorar el aprendizaje.

Para ir en busca de la información requerida, se diseñaron un guión de entrevista para directivos (Anexo 2), un cuestionario para docentes (Anexo 3) y un cuestionario para alumnos (Anexo 4).

El guión de entrevista para directivos sería aplicado sólo a 2, es decir al director de cada escuela y contemplaría aspectos generales del sistema de evaluación escolar.

Cabe indicar que en relación a los docentes no se realizó un guión de entrevista ya que ésta giraría en torno a las respuestas dadas en los cuestionarios con la finalidad de dar seguimiento a aquellas que requerían de mayor información, claridad y argumento, pues con la entrevista se lograría completar la información pretendida.

Con respecto a la elaboración del cuestionario para alumnos, éste se estructuró de tal manera que fueran respondidos por los alumnos que en su momento cursaran el 4to, 5to y 6to grado respectivamente, ya que se consideraron idóneos por la experiencia evaluativa transcurrida hasta esos grados y por la comprensión de la complejidad del lenguaje empleado. Cabe señalar que dicho instrumento se fue construyendo a partir del ensayo de redacción verbal conjunta con alumnos de 6to grado del Centro Cultural Londres (escuela de estudio), con la finalidad de acertar en la comprensión del lenguaje a utilizar en la aplicación de los mismos.

Prueba Piloto

Para constatar la comprensión, redacción y tiempo de encuesta y entrevista se procedió a realizar una prueba piloto a Director y profesores de la escuela Sor Juana Inés de la Cruz, perteneciente a la misma zona escolar. Dicha escuela fue elegida como distinta a las de estudio porque se pretendía que la puesta en práctica de los instrumentos no sesgara la información a investigar o que las respuestas se vieran influenciadas por el conocimiento de los instrumentos, más bien se deseaba que la información que las escuelas de estudio pudieran dar, fuera lo más real posible. Posteriormente a la aplicación de la prueba se realizaron las siguientes preguntas:

Para el cuestionario piloto:

- ¿Cuánto tiempo le llevó contestar el cuestionario?
- ¿Las instrucciones eran claras, confusas o ambiguas?
- ¿Alguna pregunta era confusa o ambigua? SI. NO. De ser así ¿cuál y por qué?
- ¿La presentación del cuestionario era clara, confusa, adecuada?
- ¿Tiene algún comentario con respecto a la aplicación del cuestionario como prueba piloto y para ser aplicado a otros profesores?

Para la entrevista piloto:

- ¿Le parecieron claras las preguntas con respecto al tema?
- ¿La secuencia de las preguntas fue adecuada confusa o distorsionada?
- ¿La comunicación en esta entrevista se llegó a establecer de manera completa o faltaron algunos aspectos que cubrir, o bien se coartó al momento de realizar y responder a las preguntas?
- ¿Sugiere algún comentario para poder aplicar esta entrevista a otros directivos?

Trabajo de campo

Para llevar a cabo la investigación desde el aspecto práctico se contactaron las instituciones a estudiar específicamente en los directivos de cada una de las escuelas, explicando el propósito de la investigación como trabajo de Tesis; el cual requería de aplicar cuestionarios y entrevistas a la muestra representativa determinada, sugiriendo respetar el tiempo y condiciones de aplicación y garantizando el anonimato de sus respuestas.

Aceptada la petición para realizar la investigación, el directivo de la escuela José María Morelos y Pavón, llevó a cabo una reunión con su personal docente para dar a conocer el proceso de aplicación de instrumentos y razón por la cual se aplicarían, asignando tiempo y espacio de atención para dicho propósito. Por su parte en el Centro Cultural Londres el contacto y explicación de la aplicación de instrumentos fue de manera personal con los informantes clave.

La primera etapa de aplicación consistió en entregar cuestionarios personalmente a docentes, procurando que fueran contestados en el mismo momento (**Anexo 8. Fotografía 1**); sin embargo, por la no disponibilidad de tiempo a causa de la carga administrativa de fin de ciclo escolar y por la extensión del mismo sólo se pudieron recoger algunos cuestionarios dando opción a entregarlos a través del directivo o bien indicando fechas de devolución personal.

Los cuestionarios aplicados a los alumnos se dieron en tiempo de clases, siendo devueltos el mismo día, mientras que para la aplicación de cuestionarios y entrevistas tanto de directivos como de docentes, abarcaron prácticamente seis meses (desde junio hasta noviembre del 2004), ya que estuvieron determinadas en base a su tiempo disponible para atender adecuadamente la petición; es decir fechas en que la excesiva carga de trabajo se los permitiera.

Fechas de aplicación. Recogida de datos.

Centro Cultural Londres.

| INSTRUMENTO | INFORMANTE CLAVE | FECHA DE APLICACIÓN | CIRCUNSTANCIA |
|---------------------|--|--|--|
| Cuestionario | Docentes | 10 junio 2004 | - Sólo 4 profesores que laboran - Devolución posterior. |
| Cuestionario | Alumnos | 10 Junio 2004 | - Salón de clases - Devolución inmediata. |
| Entrevista | Directivo | 11 Junio 2004 | - Tiempo posterior a la jornada de trabajo. |
| Entrevista | Docentes: 2do. Grado 4to. Grado 3er. Grado 1er. Grado | 15 Junio 2004 15 Junio 2004 30 Junio 2004 Agosto 2004 | - De acuerdo a la disponibilidad de tiempo. |

José María Morelos y Pavón.

| INSTRUMENTO | INFORMANTE CLAVE | FECHA DE APLICACIÓN | CIRCUNSTANCIA |
|--------------|--|---|--|
| Cuestionario | 6 Docentes. De 1ro. a 6to. | 17 de Junio 2004 | En la reunión de Consejo Técnico |
| Cuestionario | Docentes | 25 Junio 2004 | Segunda etapa de aplicación / recogida de cuestionarios |
| Cuestionario | Alumnos | 25 Junio 2004 | Salón de clases Jornada de trabajo. |
| Entrevista | Directivo | 12 Agosto 2004 | Tiempo y espacio asignado (dirección escolar) |
| Entrevista | Docentes 6to. 5to. 2do. 3ro. 4to. 1ro. | 13 Agosto 2004 13 Agosto 2004 13 Agosto 2004 27 Oct 2004 10 Nov 2004 10 Nov 2004 | -Salón de clases posterior a la jornada administrativa -Asignación de espacio (dirección escolar). -Espacio de los TGA -Salón de clases iniciando jornada de trabajo. |

Estructuración y tabulación de datos.

En este apartado se presentan los cuadros de agrupamiento con respecto a las categorías establecidas para el estudio en relación a cada uno de los instrumentos aplicados. Cabe mencionar que dichos datos fueron obtenidos a través de cuestionarios y entrevistas respectivamente. Para los alumnos sólo fue recogida de datos mediante un cuestionario que contempló 11 preguntas abiertas, mientras que el de profesores contemplaba 41 preguntas completando sus respuestas a través de una entrevista y para directivos la información se obtuvo mediante la entrevista.

Para la tabulación de datos se han considerado el agrupamiento de respuestas de acuerdo a las similitudes de las mismas, organizándolas a través de la frecuencia de dichas respuestas y el porcentaje que se desprende de cada bloque de respuestas, tomando como patrón los cuestionarios y entrevistas obtenidos estableciendo la siguiente razón:

| | | |
|---|---------------|--------------|
| 17 Cuestionarios de Profesores = 100 % | 17/100 | X / % |
| 39 Cuestionarios de Alumnos = 100 % | 39/100 | X / % |
| 2 Entrevistas a directivos = 100% | | |

Análisis e interpretación de los datos.

Dentro de este apartado se concentran las respuestas dadas a partir de la investigación, con las cuales deseamos conocer el comportamiento de la práctica evaluativa presente en las escuelas estudiadas. La explicación y deducción de la información surgida giran en torno a las categorías establecidas para este estudio como la conceptualización, planeación, comunicación, metodología, utilidad de resultados, impacto y reorientación e implementación.

La estructuración de la interpretación de los datos se establece a partir de cada uno de los estratos determinados; es decir que, la información está organizada de acuerdo a las respuestas dadas por los profesores, alumnos y directivo, posteriormente se hace un análisis de las consideraciones de los tres actores educativos tomando en cuenta la respuesta a la hipótesis planteada, así como las fortalezas y necesidades escolares detectadas en la investigación.

3.2. La práctica evaluativa en opinión de los profesores.

A continuación se presentan los resultados de la encuesta aplicada a los profesores de ambas escuelas tomando en cuenta el siguiente cuadro constituido por categorías y preguntas para su posterior análisis.

CUADRO DE AGRUPAMIENTO DE PREGUNTAS DE ACUERDO A LAS CATEGORÍAS ESTABLECIDAS*.
(Cuestionario de Profesores)

Resultados de la encuesta 17 cuestionarios = 100 %.

| CATEGORÍA | NÚMERO DE PREGUNTA |
|------------------------------------|--|
| 1.- Conceptualización | 1, 2, 6, 7, 12, 41 |
| 2.- Planeación | 3, 5, 8, 9 |
| 3.- Comunicación | 4, 6, 7, 8, 18, 19, 20, 28, 32, 33, 34, 35 |
| 4.- Metodología | 10, 13, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 30, 31 |
| 5.- Utilidad de Resultados | 28, 29 |
| 6.- Impacto | 11, 14, 15, 16, 17, 23, 36 |
| 7.- Reorientación e implementación | 37, 38, 39, 40 |

3.2.1. Presentación de datos. (PROFESORES)

CATEGORÍA: CONCEPTUALIZACIÓN - Profesores

PREGUNTA 1

¿Para usted qué es la evaluación?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|-------------|
| 1.- Medición de conocimientos del alumno. | II | 2 11.7 % |
| 2.- Forma de conocer el aprovechamiento y conocimientos del alumno. | IIIIII | 7 41.1 % |
| 3.- Obtención de resultados y calificaciones. | III | 3 17.6 % |
| 4.- Valoración del proceso Enseñanza – Aprendizaje. | IIIII | 5 29.4 % |

* Las preguntas que atienden a cada categoría no son en todos los casos consecutivas debido a que para la construcción del instrumento se realizó de acuerdo a la secuencia de la temática, a fin de que el investigado no divagara en la comprensión de las preguntas y existiera coherencia en las respuestas, sin embargo para la interpretación de datos sí se han agrupado de acuerdo a las categorías establecidas. Además se concentraron las respuestas de ambas escuelas considerando que en este caso no se pretende realizar ninguna comparación de sus resultados o de sus propias características.

PREGUNTA 2

¿Cómo se considera la evaluación en el proyecto de esta escuela?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|--------------|
| 1.- Como importante. | IIIIIIIIII | 10 58.8 % |
| 2.- Como proceso permanente. | III | 3 17.6 % |
| 3.- Como medición del aprovechamiento. | III | 3 17.6 % |
| 4.- Lo desconozco. | I | 1 5.8 % |

PREGUNTA 6

¿Cómo grupo, los maestros comparten ideas de cómo llevar a cabo la evaluación al interior del aula?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|--------------|
| SI Examen y escala estimativa, experiencias y respuestas. Interacción maestro - alumno. | IIIIIIIIII | 10 58.8 % |
| NO Cada maestro los establece de acuerdo a su método de evaluar, falta comunicación, cada uno considera nivel y necesidades de su grupo. | III | 4 23.5 % |
| Algunas veces | III | 3 17.6 % |

PREGUNTA 7

¿En la escuela, se llevan a cabo aspectos de evaluación unificados o cada uno establece sus criterios de evaluación?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|--------------|
| Unificados (Grupal). Exámenes, tareas, escala estimativa. | IIIII | 6 35.2 % |
| Cada uno (Individual) | IIIIIIIIII | 11 64.7 % |

PREGUNTA 12

¿Qué diferencias encuentra entre criterios de evaluación y criterios de promoción?

DOBLE CONTEO

| EVALUACIÓN | | | | PROMOCIÓN | | | |
|--|------------|---|------------|--|------------|--------|----------------|
| Respuesta | Frecuencia | | Porcentaje | Respuesta | Frecuencia | | Porcentaje |
| Nivel que ha logrado el alumno | IIII | 5 | 29.4 % | Pasar de un nivel a otro por medio del examen, moverse. | IIII | 6 | 35.2 % |
| Evaluación lleva a la calificación y examen. | IIII | 4 | 23.5 % | Resultado sin tomar en cuenta aspectos formativos ni subjetivos. | II | 2 | 11.7 % |
| Proceso permanente y complejo. | I | 1 | 5.8 % | Resultado del avance de la evaluación. | I | 1 | 5.8 % |
| Aprendizaje | I | 1 | 5.8 % | Saber que se promueve. - Genera moda | I I | 1 1 | 5.8 % 5.8 % |
| No sé, desconozco. | IIII | | | 4 | 23.5 % | | |
| Sin respuesta. | II | | | 2 | 11.7 % | | |

PREGUNTA 41

¿Cómo considera la práctica de una evaluación educativa integral a nivel escuela?

| Respuesta | Frecuencia | | Porcentaje |
|---|------------|---|------------|
| No sólo aspectos académicos sino también formativos, informativos, actitudinales. | III | 3 | 17.6 % |
| Excelente, buena, positiva, importante, estableciendo objetivos para mejorar y elevar el nivel escolar. | IIIIIIII | 9 | 52.9 % |
| En conjunto y equitativo. | I | 1 | 5.8 % |
| Asumir responsabilidad, su rol. | I | 1 | 5.8 % |
| Se practica según el docente. | I | 1 | 5.8 % |
| Sin respuesta. | II | 2 | 11.7 % |

CATEGORÍA: PLANEACIÓN - Profesores

PREGUNTA 3

¿Cómo relaciona el proyecto “Escuelas de Calidad” con su forma de evaluar el proceso educativo?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|-------------|
| No formamos parte del proyecto, falta trabajarlo. | III | 3 17.6 % |
| Desconocimiento del proyecto. | IIIIIIII | 9 52.9 % |
| Importante, nos damos cuenta si los objetivos planeados se lograron / Ayuda a mejorar el aprovechamiento. | II | 2 11.7 % |
| Que el alumno sea seguro y autosuficiente, responsable en su aprendizaje /Eficacia y mejora de la calidad del proceso Enseñanza – Aprendizaje. | III | 3 17.6 % |

PREGUNTA 5

¿Existe algún método o instrumento de evaluación establecido por la escuela que indique cómo debe evaluarse el proceso educativo? SI. ¿Cuál? NO. ¿Por qué?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|--|--------------|--------------|
| SI Examen y escala estimativa, la escala la establece cada profesor y además la de 5 a 10. | IIIIIIIIIIII | 13 76.4 % |
| NO No se ha establecido, se lleva a criterio del profesor. | IIII | 4 23.5 % |

PREGUNTA 8

¿Cómo se definen en el salón de clases los criterios o la forma de evaluar el proceso de Enseñanza – Aprendizaje?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|-------------|
| El maestro establece los parámetros a evaluar. | III | 3 17.6 % |
| Con los alumnos intercambiando y sugiriendo, se habla de expresar, entender y solucionar mediante textos. | IIII | 4 23.5 % |
| Mediante exámenes, tareas, participación (escala estimativa) etc., resultado obtenidos. | IIIII | 5 29.4 % |
| De acuerdo a la forma de trabajo del grupo. | III | 3 17.6 % |
| Madurez, concientización, habilidades, actitudes, ejercicios, etc. | II | 2 11.7 % |

PREGUNTA 9

¿Quién y cómo se lleva a cabo la evaluación en el salón de clases?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|--------------|
| Profesor y algunas veces alumnos con comentarios, opiniones, examen, ejercicios escritos, juegos, actividades, actitud, conducta, etc. | IIIIII | 7 41.1 % |
| El profesor, bimestralmente con escala estimativa, examen, participación, visitas, trabajo, cumplimiento en tareas, registros, observación, etc. | IIIIIIIIII | 10 58.8 % |

CATEGORÍA: COMUNICACIÓN - Profesores

PREGUNTA 4

¿Cómo se establecen los criterios de evaluación a nivel escolar?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|-------------|
| Con un instrumento que avale el trabajo y saber un parámetro al evaluar. | II | 2 11.7 % |
| Se toma en cuenta el examen y la escala estimativa en un 50 % cada uno. | IIIIII | 6 35.2 % |
| Los criterios los establece cada profesor. | IIII | 5 29.4 % |
| De acuerdo a las necesidades del alumno y grado. | III | 3 17.6 % |
| Todo el equipo de trabajo desde directivos y profesores unificamos dichos criterios. | I | 1 5.8 % |

PREGUNTA 6

¿Como grupo, los maestros comparten ideas de cómo llevar a cabo la evaluación al interior del aula? SI. ¿De qué manera? NO. ¿Por qué?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|--------------|
| SI Examen y escala estimativa, experiencias y respuestas. Interacción maestro - alumno. | IIIIIIII | 10 58.8 % |
| NO Cada maestro los establece de acuerdo a su método de evaluar, falta comunicación, cada uno considera nivel y necesidades de su grupo. | IIII | 4 23.5 % |
| Algunas veces | III | 3 17.6 % |

PREGUNTA 7

¿En la escuela se llevan a cabo aspectos de evaluación unificados o cada uno establece sus criterios de evaluación?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|--------------|
| Unificados – Examen, tareas y escala estimativa. El unificado es el examen y tareas, pero cada uno tiene sus criterios nos unificamos en escala estimativa. | IIII | 4 23.5 % |
| Cada uno | IIIIIIIIII | 13 76.4 % |

PREGUNTA 8

¿Cómo se definen en el salón de clases los criterios o la forma de evaluar el proceso de Enseñanza – Aprendizaje?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|-------------|
| El maestro establece los parámetros a evaluar. | III | 3 17.6 % |
| Con los alumnos intercambiando y sugiriendo, se habla de expresar, entender y solucionar mediante textos. | IIII | 4 23.5 % |
| Mediante exámenes, tareas, participación (escala estimativa) etc., resultado obtenidos. | IIIII | 5 29.4 % |
| De acuerdo a la forma de trabajo del grupo. | III | 3 17.6 % |
| Madurez, concientización, habilidades, actitudes, ejercicios, etc. | II | 2 11.7 % |

PREGUNTA 18

¿Cómo da a conocer a los alumnos los resultados de su evaluación?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|-------------|
| Pre- boleta bimestral | IIII | 4 23.5 % |
| Revisando examen, informando calificación, escala estimativa, promedio final. | IIIIIIII | 9 52.9 % |
| En forma oral o escrita según el caso en clase o con padres. | IIII | 4 23.5 % |

PREGUNTA 19

¿Y a los padres de familia?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|-------------|
| Bimestralmente, boleta, examen, calificaciones y escala estimativa. | IIIIIIII | 9 52.9 % |
| Junta general, informando observaciones generales y dudas particulares, tareas, participación, etc. | IIIII | 6 35.2 % |
| De acuerdo al interés que tengan de su hijo, explicando evolución y fallas. | II | 2 11.7 % |

PREGUNTA 20

¿Se preparan informes de evaluación de alumnos para los profesores del curso siguiente o para el centro escolar? SI. NO. ¿Por qué?

| Respuesta | | Frecuencia | | Porcentaje |
|-----------|---|-------------------------|----|------------|
| SI | Para avance de los niños en expediente registro las observaciones. | IIII | 5 | 29.4 % |
| NO | No se ha implementado. No lo sé. Falta de ética. Sólo con las observaciones de las boletas o cosos especiales. | IIII II I IIII | 12 | 70.5 % |

PREGUNTA 28

¿Se le dan a conocer los resultados de su evaluación? ¿Cómo y con qué finalidad?

| Respuesta | | Frecuencia | | Porcentaje |
|----------------|---|---------------------------------|----|------------|
| SI | - Con copia de ficha evaluativa. - Para conocer aciertos y desaciertos (resultados). - Por escrito para saber el desempeño en cada aspecto o fallas y mejorar el quehacer docente. - Con trabajo diario. - Creo que si. | III II IIIIIIII I I | 15 | 88.2 % |
| NO | | I | 1 | 5.8 % |
| Sin respuesta. | | I | 1 | 5.8 % |

PREGUNTA 32

¿De qué manera favorece el ambiente y relación grupal de la escuela para organizar y llevar a cabo actividades de evaluación interna?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|-------------|
| Importante el ambiente para evaluar, ayuda a llevar acuerdos, planear el siguiente ciclo escolar, cordial. | IIIIII | 7 41.1 % |
| Cada profesor tiene libertad para evaluar. | II | 2 11.7 % |
| No muy favorable. | IIII | 4 23.5 % |
| Existe una evaluación independientemente del ambiente. | II | 2 11.7 % |
| Abstinencia. | II | 2 11.7 % |

PREGUNTA 33

¿Evalúa las funciones del director(a)? SI. ¿Cómo? NO. ¿Por qué?

| Respuesta | | Frecuencia | | Porcentaje |
|-----------|---|----------------------|----|------------|
| SI | - Por medio de comentarios con ella. - Individual a mi propio criterio sin externarlo. - Con la participación. - La escuela muestra el tipo de persona que está al frente. | I I I I | 4 | 23.5 % |
| NO | - No. - No me corresponde. - No es promovido. | IIIIIIII III I | 13 | 76.4 % |

PREGUNTA 34

¿Qué criterios toma en consideración para evaluarlo y con qué frecuencia se da dicha evaluación?

| Respuesta | Frecuencia | | Porcentaje |
|---|------------|----|------------|
| Capacidad de dirección, responsabilidad, cumplimiento, autoridad y servicio permanente. | I | 1 | 5.8 % |
| Cómo trabaja y trato con las personas. | I | 1 | 5.8 % |
| Depende de situaciones que se presenten. | I | 1 | 5.8 % |
| El criterio lo da la comunicación. | I | 1 | 5.8 % |
| Sin respuesta. | IIIIIIIIII | 13 | 76.4 % |

PREGUNTA 35

¿Se realiza alguna evaluación con respecto a la escuela? ¿Cómo?

| Respuesta | | Frecuencia | | Porcentaje |
|-----------|---|-----------------------|---|------------|
| SI | - Si. - Concursos, comentarios, entrega de documentos. - Medio circundante. - Cuestionamiento del centro de maestros y coordinación regional o por calificaciones obtenidas durante el año. - Personal, sin exteriorizarse. | I I I I I | 5 | 29.4 % |
| NO | | IIIIIIII | 9 | 52.9 % |
| | Lo desconozco | II | 2 | 11.7 % |
| | Sin respuesta. | I | 1 | 5.8 % |

CATEGORÍA: METODOLOGÍA - Profesores

PREGUNTA 10

¿Cómo evalúa usted a sus alumnos y con qué temporalidad?

| Respuesta | Frecuencia | | Porcentaje |
|--|--------------------|----|------------|
| Continua y permanente con examen, tareas, participación, ejercicios, trabajos y cuadernos diariamente y bimestralmente con exámenes formativo e informativo. | IIIIIIIIIIIIIIIIII | 15 | 88.2 % |
| Con una batería bimestral. | I | 1 | 5.8 % |
| Casi en todo momento con un cuaderno y examen. | I | 1 | 5.8 % |

PREGUNTA 13

¿Actualmente se practica un mecanismo de evaluación distinto de la calificación, acreditación y certificación? SI. ¿Cuál? NO.

| Respuesta | | Frecuencia | | Porcentaje |
|-----------|--|--------------------|----|------------|
| SI | - La escala estimativa. - La valoración humana. | II I | 3 | 17.6 % |
| NO | | IIIIIIIIIIIIIIIIII | 14 | 82.3 % |

PREGUNTA 21

¿Cómo puede asegurarse que los alumnos han adquirido los objetivos de aprendizaje propuestos o bien si han sido significativos?

| Respuesta | Frecuencia | | Porcentaje |
|---|------------|---|------------|
| Con la evaluación | IIII | 4 | 23.5 % |
| Al resolver ejercicios en cuaderno y libro, y al pasar al pizarrón, participación en clase, contestar, ejercicios, preguntas, relación con materias y examen, y examen. | IIIIIIII | 7 | 41.1 % |
| Con resolución de situaciones de vida cotidiana. | II | 2 | 11.7 % |
| Aplicación de objetivos. | II | 2 | 11.7 % |
| Con su trabajo diario, forma de socializarse, cambios de aptitud, seguimiento durante el año con su trabajo diario. | II | 2 | 11.7 % |

PREGUNTA 22

¿Cómo puede asegurarse de que su función ha sido adecuada o no?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|------------|
| Por medio del aprovechamiento y observación de alumnos. | IIII | 5 29.4 % |
| Con los resultados de la evaluación y comentarios de alumnos. | IIIII | 6 35.2 % |
| Por las referencias de profesores que hacen de nuestros ex alumnos, ética y profesionalismo. | II | 2 11.7 % |
| Autoevaluación diaria y desempeño de alumnos. | I | 1 5.8 % |
| El alumno me evalúa conforme su conocimiento. | I | 1 5.8 % |
| No lo sé porque lo puedo creer correcto. | I | 1 5.8 % |
| Existe un órgano evaluador. | I | 1 5.8 % |

PREGUNTA 24

¿Los alumnos evalúan a los profesores?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-----------------------------|------------|
| SI - Con comentarios, observaciones, opiniones, expresión, plática. - Resolver un ejercicio. - Enseñando la comunicación. - Asistencia al trabajo. | IIII IIII I I I | 11 64.7 % |
| NO | IIII | 5 29.4 % |
| Lo desconozco. | I | 1 5.8 % |

PREGUNTA 25

¿Ha participado en algún sistema de evaluación docente? ¿De qué manera?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-----------------------|------------|
| SI - Carrera magisterial, desempeño profesional y ficha evaluativa de desempeño laboral. - Sólo carrera magisterial. - Con ficha evaluativa. - En Consejo Técnico. | II II I IIII | 9 52.9 % |
| NO | IIIIIII | 8 47.0 % |

PREGUNTA 26

¿En la escuela se evalúa a los maestros?

| Respuesta | | Frecuencia | | Porcentaje |
|-----------|--|-------------------------------------|----|------------|
| No lo sé. | | I | 1 | 5.8 % |
| NO | | 0 | 0 | 0 % |
| SI | <ul style="list-style-type: none"> - Los padres de familia. - Al finalizar el ciclo escolar con ficha evaluativa, cuestionario de carrera magisterial, cumplimiento de documentos y comisiones, Hoja anual que envía el gobierno y lo hace el directivo. - Consejo Técnico (Directivo y compañeros docentes). - Carrera magisterial, ficha evaluativa y Consejo Técnico. | III IIIII IIIII II | 16 | 94.1 % |

PREGUNTA 27

¿Qué criterios se toman en cuenta para evaluarlos?

| Respuesta | Frecuencia | | Porcentaje |
|---|------------|---|------------|
| No sé. | II | 2 | 11.7 % |
| Puntualidad, asistencia, comisiones, semanarios, listas, preparación, desempeño profesional, entrega correcta y oportuna de documentos administrativos. | IIIIII | 7 | 41.1 % |
| El trabajo diario en el salón considerando proceso Enseñanza – Aprendizaje. | I | 1 | 5.8 % |
| Se dan a conocer los formatos que ya están hechos, aproximadamente de 25 a 30 aspectos metodológicos, hábitos, integración institucional. | II | 2 | 11.7 % |
| Cumplimiento, logro de objetivos, método, estrategias, relación maestro – alumno y comunidad escolar, forma de expresarse y nivel académico. | IIII | 4 | 23.5 % |
| Si está de acuerdo con el trabajo del profesor o no. | I | 1 | 5.8 % |

PREGUNTA 30

¿Realiza prácticas de autoevaluación de su labor docente y como agente escolar?

| Respuesta | | Frecuencia | | Porcentaje |
|-----------|--|------------|----|------------|
| SI | - Si. (Sin especificar) | II | 15 | 88.2 % |
| | - Con el formato que llega a la escuela al finalizar el año. | II | | |
| | - Al término del ciclo escolar me autoanalizo en qué mejoré y en qué fallé, comparando trabajo anterior y con los aspectos de Consejo Técnico. | IIIIII | | |
| | - Diario en el momento de hacer participar a los niños y verificar lo aprendido. | IIII | | |
| NO | | II | 2 | 11.7 % |

PREGUNTA 31

¿Se promueven estrategias de autoevaluación docente a nivel escuela? SI.
¿Cómo se realiza? No. ¿Por qué?

| Respuesta | | Frecuencia | | Porcentaje |
|------------------------------|--|------------|---|------------|
| SI | - Al final del ciclo escolar se llena una hoja evaluativa. | III | 6 | 35.2 % |
| | - En los Talleres Generales de Actualización (T.G.A., Taller a nivel nacional- SEP.) | II | | |
| | - Conociendo fallas. | I | | |
| NO | - No hemos considerado necesario, ya que al final se llena una hoja evaluativa. | I | 6 | 35.2 % |
| | - No hay un proyecto escolar. | II | | |
| | -No hay comunicación entre maestros. | III | | |
| Lo ignoro – Sin especificar. | | IIII | 5 | 29.4 % |

CATEGORIA: UTILIDAD DE RESULTADOS - Profesores

PREGUNTA 28

¿Se le dan a conocer los resultados de su evaluación? ¿Cómo y con qué finalidad?

| Respuesta | | Frecuencia | | Porcentaje |
|--------------|---|--------------------------------|----|------------|
| SI | <ul style="list-style-type: none"> - Con copia de ficha evaluativa. - Para conocer aciertos y desaciertos (resultados). - Por escrito para saber el desempeño en cada aspecto o fallas y mejorar el quehacer docente. - Con trabajo diario. - Creo que si. | III II IIIIIII I I | 15 | 88.2 % |
| NO | | I | 1 | 5.8 % |
| Abstinencia. | | I | 1 | 5.6% |

PREGUNTA 29

¿Qué utilidad tiene para usted los resultados de su evaluación?

| Respuesta | Frecuencia | | Porcentaje |
|--|------------|----|------------|
| Identificar fallas en el desempeño profesional y mejorar. | IIIIIIIIII | 10 | 58.8 % |
| No mucho. | I | 1 | 5.8 % |
| Más bien, la dirección es quien utiliza los resultados. | I | 1 | 5.8 % |
| Evitar errores en el proceso. | I | 1 | 5.8 % |
| Me motiva. | I | 1 | 5.8 % |
| Retroalimentar aquellos aspectos que aún no han sido aprendidos. | I | 1 | 5.8 % |
| Ver mis aciertos. | I | 1 | 5.8 % |
| Ver mis errores. | I | 1 | 5.8 % |

CATEGORIA: IMPACTO - Profesores

PREGUNTA 11

¿Los instrumentos de evaluación utilizados fomentan algunos aspectos de formación en los alumnos? SI. ¿Cuáles? NO. ¿Por qué?

| Respuesta | Frecuencia | | Porcentaje |
|---|------------|---|------------|
| Responsabilidad, respeto, formación, seguridad. | IIIIIII | 8 | 47.7 % |
| Conducta, cumplimiento, aseo, uniforme, hábitos de estudio. | IIII | 4 | 23.5 % |
| Procesos mentales, hábitos de estudio, lectura, lógica, análisis síntesis, etc. | III | 3 | 17.6 % |
| Audiovisuales. | I | 1 | 5.8 % |
| Abstinencia. | I | 1 | 5.8 % |

PREGUNTA 14

¿Qué impacto tiene la asignación de calificaciones en el estado emocional del alumno?

| Respuesta | Frecuencia | | Porcentaje | |
|----------------------------------|--|---------------|------------|--------|
| Mucho, es Determinante | Depende mucho de la importancia que se le de en la familia al aprovechamiento y qué tanto se les motiva para ser alumno de calificaciones satisfactorias. | III | 4 | 88.2 % |
| | <p>Cuando la calificación es aprobatoria provoca satisfacción y cuando no, produce angustia, tristeza, frustración, cuando no se obtiene un diploma, se deprimen o motivan dependiendo de la calificación, bien cuando se reconoce su esfuerzo, y mal cuando no se toma en cuenta su trabajo. Si la calificación baja su estado emocional baja.</p> <p>Depende del alumno, pues para algunos les motiva, a otros les preocupa, otros sienten responsabilidad y conciencia de su desempeño y para otros les es indiferente.</p> | IIIIII III | 11 | |
| Depende del criterio del maestro | II | 2 | 11.7 % | |

PREGUNTA 15

¿Qué importancia tienen las calificaciones para la orientación individual de los alumnos?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|--|-------------|-------------|
| - Mucha, ya que en base a ello, uno tiene la obligación de apoyar al alumno en forma individualizada y trabajar en lo que a él le cuesta más trabajo en su aprovechamiento a la par con los padres. - Constructiva – retroalimentativa. - Examen o calificación no representan todo lo que sabe. | IIIIII | 6 35.2 % |
| - Nos señalan el conocimiento, actitud, que no han logrado. - Orientarlo en aprovechamiento escolar. - Calificaciones objetivas. - Darle a conocer su aprovechamiento. | IIIIII I | 8 47.0 % |
| Estimula su aprendizaje / permite mejorar | II | 2 11.7 % |
| Abstinencia | I | 1 5.8 % |

PREGUNTA 16

¿Y en el proceso Enseñanza – Aprendizaje?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------|-------------|
| Cuando se requiere se da atención individual para reafirmar conocimiento, retroalimentar – saber cómo entrarle al proceso Enseñanza – Aprendizaje con el niño. | IIII | 5 29.4 % |
| El maestro promoverá motivación, ver avances y en qué estoy fallando como docente, el maestro verá donde el niño requiera más atención, abordar contenidos con mayor problemática. | IIII | 4 23.5 % |
| Muestra si se ha logrado o no un aprendizaje. | II | 2 11.7 % |
| Herramienta para saber el avance del niño, verificar el grado de conocimientos, sin la calificación no se avanza en este proceso. | III | 3 17.6 % |
| Ellos saben que dependiendo de su forma de estudiar, trabajo diario en aula, cumplimiento de tareas, tendrá calificación satisfactoria. | II | 2 11.7 % |
| Depende del medio ambiente donde se desenvuelve el niño. | I | 1 5.8 % |

PREGUNTA 17

¿Cómo docente se ha conflictuado al momento de otorgar una calificación a algún alumno? SI. NO. ¿Por qué?

| Respuesta | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|--|--|--------------|
| SI | <ul style="list-style-type: none"> - Entra en juego la parte subjetiva. - La calificación promediada no representa lo que el alumno sabe. - Porque la calificación y adquisición de conocimientos también es responsabilidad del maestro. - Porque no sólo cuenta el interés del alumno y maestro, cuenta el apoyo de padres reflejado en el aprovechamiento. - Porque los alumnos por nervios no obtienen lo que merecen. - Porque al promediar el alumno puede subir y anteriormente iba mal. - En ocasiones el alumno sabe, pero factores de conducta o cumplimiento lo afecta. - Cuando la calificación no es suficiente para promoverlo al siguiente grado. - A veces el esfuerzo es bueno, pero el rendimiento no es el adecuado. | II I I II II I I I I | 12 70.5 % |
| NO | <ul style="list-style-type: none"> - No. - Se cuenta con registro y se le da a conocer a los padres de familia. - Cada alumno da lo que tiene que dar. | I I I | 3 17.6 % |
| Algunas veces | <ul style="list-style-type: none"> - Cuando el niño es agredido por los padres. - Se tiene que considerar varios factores: responsabilidad, empeño, conocimientos, etc. | I I | 2 11.7 % |

PREGUNTA 23

¿La organización de actividades académicas y administrativas a nivel escolar repercute en la forma y tiempo de llevar a cabo la evaluación en el salón de clases? ¿De qué manera?

| Respuesta | | Frecuencia | | Porcentaje |
|-----------|--|--|----|------------|
| SI | <ul style="list-style-type: none"> - El tiempo no es el necesario para los alumnos y esta actividad limita en temas, se tiene que reorganizar, el tiempo no es suficiente para llevar la actividad correctamente. - Lo administrativo en ocasiones afecta lo académico, se solicitan documentos urgentemente, se suspenden clases, se interrumpe el horario escolar por entrega de documentos, se deja sólo al grupo. - Se da a conocer por lo menos una semana antes cuándo se aplican exámenes. - Porque debe ser objetiva y práctica. - Las actividades académicas se presentan a la par que los exámenes. | IIIIII III I I I | 14 | 82.3 % |
| NO | <ul style="list-style-type: none"> - No precisamente ya que la administrativo también es una labor - Porque las actividades de los alumnos se desarrollan en mayor porcentaje en el grupo de clase. - Cada profesor tiene su tiempo definido y tiene su plan de trabajo. | I I I | 3 | 17.6 % |

PREGUNTA 36

¿La evaluación repercute en forma y tiempo de organizar las actividades académicas y administrativas?

| Respuesta | | Frecuencia | | Porcentaje |
|-----------|---|---------------------------|---|------------|
| SI | <ul style="list-style-type: none"> - Si. - Afecta a la enseñanza de contenidos en cuanto a tiempo. - Debe ser práctica, objetiva y confiable. - El tiempo no es suficiente para lograr en forma adecuada la evaluación. | IIII I II II | 9 | 52.9 % |
| NO | <ul style="list-style-type: none"> - Si se tiene la planeación no afecta. - No. | III IIII | 7 | 41.1 % |
| A veces | | I | 1 | 5.8 % |

CATEGORÍA: REORIENTACIÓN E IMPLEMENTACIÓN - Profesores

PREGUNTA 37

¿Se establecen propuestas de mejora de la calidad educativa al interior de la escuela? ¿De qué forma?

| Respuesta | | Frecuencia | | Porcentaje |
|-----------|---|------------|---------|------------|
| SI | - Llevamos pláticas cada mes retroalimentando en los T.G.A (Talleres Generales de Actualización). | IIII | 16 | 94.1 % |
| | - Sugerencias individuales que castran propuestas grupales. | II | | |
| | - Consideramos en qué aspectos debemos trabajar más. | II | | |
| | - En reuniones, juntas de personal docente y llegar a un acuerdo toda la escuela. | III | | |
| | - Por medio de resultados finales al inicio se planea un proyecto. | II | | |
| | - Por medio del trabajo y participación de alumnos. | I | | |
| NO | | I | 1=5.8 % | 5.8 % |

PREGUNTA 38

¿Qué sugiere para que los instrumentos de evaluación utilizados en la escuela ofrezcan de mejor manera el reconocimiento situacional de la misma y de los aprendizajes de alumnos, maestros y directivo?

| Respuesta | Frecuencia | | Porcentaje |
|--|------------|---|------------|
| Hacerlo en conjunto, comunicación entre profesores y directivo, que sean continuos y compartirlos. | III | 4 | 23.5 % |
| La que se aplica es buena, se tiene flexibilidad al evaluar, da buenos resultados. | III | 3 | 17.6 % |
| Que los exámenes abarque sólo conocimientos que se dan en el grupo. | II | 2 | 11.7 % |
| Que además sirvan para dar reconocimiento para valor escalafonario. | II | 2 | 11.7 % |
| El reconocimiento se da en la satisfacción de que el alumno obtiene conocimiento. | I | 1 | 5.8 % |
| Se mejore la organización. | I | 1 | 5.8 % |
| Aulas con audiovisuales y funcione el aula de cómputo. | I | 1 | 5.8 % |
| Que se individualizara, no globalizara. | I | 1 | 5.8 % |
| Sin respuesta. | II | 2 | 11.7 % |

PREGUNTA 39

¿Es posible establecer un sistema de evaluación interna en la escuela? SI.
NO. ¿Por qué?

| Respuesta | | Frecuencia | | Porcentaje |
|--------------|--|------------|----|------------|
| SI | Se puede llegar a acuerdos con el personal que participa en educación, cooperación. | IIII | 13 | 76.4 % |
| | Conoceríamos fallas que otras personas notan, o si son comparados con otros centros. | III | | |
| | Se haría un instrumento donde se consideraran aspectos coincidentes. | I | | |
| | Siempre y cuando se de tiempo necesario y si la directora quiere y acepta. | II | | |
| | Permitirá asignar una calificación más verídica a cada alumno. | I | | |
| | Abiertos a otra forma de evaluar para mejorar el trabajo. | II | | |
| NO | No existen mecanismos humanos que lo favorezcan. | II | 2 | 11.7 % |
| Abstinencia. | | II | 2 | 11.7 % |

PREGUNTA 40

¿Quiénes serían los indicados para llevar a cabo un sistema de evaluación interna del proceso educativo a nivel escuela?

| Respuesta | | Frecuencia | | Porcentaje |
|---|--|-----------------|----|------------|
| Alguien ajeno a ella. | | I | 1 | 5.8 % |
| Un profesional que sepa hacerlo y luego una evaluación propuesta por la misma. | | I | 1 | 5.8 % |
| Profesores y directivo. Profesores Toda la comunidad, todos los involucrados. Docentes, directivo y posteriormente autoridades. | | IIIIIIII III | 12 | 70.5 % |
| Autoridades. | | I | 1 | 5.8 % |
| Alumno – maestro. | | I | 1 | 5.8 % |
| Sin respuesta. | | I | 1 | 5.8 % |

3.2.2. Análisis e interpretación de datos. (PROFESORES)

Con respecto a la concepción de la evaluación, 7 de los profesores, que serían la mayoría en relación a las otras respuestas, afirman que la evaluación es una forma de conocer el aprovechamiento y conocimiento del alumno, 4 de los 17 encuestados la determinan como valoración del proceso enseñanza – aprendizaje y sólo 2 la consideraron como medición de conocimientos.

Con ello podemos observar que efectivamente la evaluación en un mismo contexto adquiere varios significados, de ahí que se diga que la evaluación sea un concepto polisémico, aunque cabe señalar que en la mayoría de dichas conceptualizaciones se desprenden respuestas como medición, obtención de resultados y calificaciones, aprovechamiento y conocimientos, que a su vez mantienen relación con el aspecto cuantificador del aprendizaje, viendo de esta manera que la forma de entender el concepto de aprendizaje ligado a la evaluación cobra matices para experimentarla en la práctica educativa; es decir que, la existencia de paradigmas establece también la existencia de concepciones y prácticas dominantes en determinado momento que hace ver de manera particular los fenómenos, las situaciones o acontecimientos, por lo que las acciones emprendidas en tiempo y en espacio traen consigo una identificación teórico – práctica.

Otra de las respuestas que reafirma dicha concepción con 3 de los profesores, que no es un porcentaje mínimo sino aproximado a las demás concepciones, es la que señala la obtención de resultados y calificaciones, observando el control de los resultados además de que el promotor de la evaluación es el alumno, que tal vez se limite a responder lo que le evaluarán con respecto a la reproducción de la información, traduciendo así la actividad a otorgar una calificación al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien se resalta el aspecto valorativo del proceso de enseñanza-aprendizaje con los 4 profesores señalados, cabe indicar que la perspectiva constructivista está presente en ese mismo contexto y que también tienen su particular forma de concebir la evaluación con un sentido cualitativo, ya que al contemplar la valoración, destacan la consideración personal de cómo se percibe y se vive la evaluación para cada uno de los actores no simplemente con la mera apreciación, sino que es fundamentada a partir del mismo proceso educativo resaltando las características o cualidades que de él se desprenden.

Ahora bien, si las respuestas predominantes están en relación al aspecto cuantificador del aprendizaje, desde la psicología educativa podemos decir que en este caso predomina el paradigma conductista con identificación positivista; por lo tanto, el carácter cuantitativo, por lo que la conceptualización que los profesores tienen con respecto a la evaluación es predominantemente cuantitativa.

Así también desde el proyecto escolar, más de la mitad de los profesores (58.8 %) considera a la evaluación como importante dentro del establecimiento de éste, resaltando por tanto también desde lo planeado, el aspecto cuantificador, que en la práctica viene a traducirse en exámenes y escalas estimativas a pesar de encontrar otras respuestas que la señala como permanente y como medición del aprovechamiento pero que finalmente vienen a ubicarse también en esta orientación.

Dichos profesores indican que si bien comparten ideas de cómo llevar a cabo la evaluación al interior del aula, la mayoría de las veces la realizan de manera individual ya que la falta de comunicación en la escuela, hace que no se presente como un acuerdo grupal; lo cual nos remite a determinar que los acuerdos, la comunicación, la coherencia con respecto a la evaluación, aún necesita trabajarse escolarmente, más bien el aspecto compartido es el cuantitativo o de medición con respecto al proceso educativo en el aula.

Por otra parte el establecimiento de la diferencia entre criterios de evaluación y criterios de promoción nos señala que el 29.4 % considera a la evaluación como el nivel que ha logrado el alumno, reafirmando aquí también que la evaluación se centra en el alumno, y el 35.2 % de los profesores encuestados indica que la promoción es pasar o moverse de un nivel a otro por medio del examen, viendo el uso de este instrumento como factor decisivo en el proceso evaluador, así entonces respuestas inclinadas al aspecto cualitativo y centradas en el aprendizaje con un 5.8 % resultan insuficientes para abarcar en su conjunto una concepción constructivista en un contexto escolar.

Cabe decir además, que la concepción cuantitativa del aprendizaje que en este sentido predomina, viene respaldada a través de las Normas de Inscripción, Acreditación y Certificación, con las que se destaca una coincidencia al establecer que la evaluación del aprendizaje es permanente y da lugar a la formulación de calificaciones parciales y es congruente con el aprovechamiento alcanzado por el alumno; así mismo, la idea de criterios de

promoción coincide con lo estipulado en este documento, en las Bases Instructivas y en el Art. 50 de la Ley General de Educación, al indicar que es pasar de uno a otro grado escolar, pero no indican que sea precisamente con el examen, más bien éste representa una de las estrategias de promoción utilizadas por los maestros.

Si bien podemos ver la carga cuantitativa del discurso de los profesores en las respuestas dadas, no deja de existir una idea más amplia sobre la evaluación, considerando que puede ser llevada a cabo de manera integral, ya que puede observarse que en su mayoría que fue el 52.9 %; es decir, más de la mitad de los profesores señalan que la práctica de una evaluación educativa integral dentro de la escuela, sería un excelente e importante elemento, además de ser buena y positiva siempre y cuando se establezcan los objetivos de ésta para mejorar y elevar el nivel no sólo de los alumnos o profesores, sino de toda la escuela en general.

Con respecto a lo anterior, una de las respuestas que alcanzó un porcentaje representativo del 17.6 % en comparación con otras que sólo obtuvieron el 5.8 %, fue la de considerar a la evaluación integral como aquella que no toma en cuenta sólo aspectos académicos, sino también formativos, informativos y actitudinales. Por lo que puede verse que algunos otros profesores no sólo conciben a la evaluación como la mera medición a pesar de estar establecida y practicada de esta manera, sino que demandan otros elementos que auxilien la tarea de formación; es decir, contemplan la importancia de aspectos cualitativos o integrales como lo formativo y lo informativo, lo académico y lo actitudinal, que representarían el inicio de la adquisición de nuevas formas de concebir a la educación y evaluación; por lo tanto, la consecución de los aprendizajes y las nuevas estrategias de intervención y cambio.

Además a pesar de las respuestas dadas que sólo obtuvieron el 5.8 % consideran aspectos precisos de este tipo de evaluación, como hacerse en conjunto, equitativo y con responsabilidad, esto nos enmarca una postura que empieza a reconocer la necesidad de un nuevo enfoque de evaluación que permita concebir el aspecto cuantitativo y cualitativo, y que además iniciaría la idea de evaluar de manera integral, tomando en cuenta no sólo un instrumento de promoción, sino también la mejora, la participación y el involucramiento de los actores escolares.

Se ha dicho anteriormente que los profesores son quienes de manera individual establecen sus criterios de evaluación, pero aquí cabría preguntarse ¿en base a qué los establecen?, ¿existe un marco de referencia que los determine? o dichos criterios ¿mantienen relación alguna con los planteamientos de políticas educativas? Pues bien, uno de los proyectos que actualmente enmarca a la educación básica es el proyecto de Escuelas de Calidad que resulta ser una alternativa que apunta a la pretendida educación integral; sin embargo, en el contexto estudiado sólo 3 de los 17 profesores encuestados aseguran conocer algunos aspectos referentes a dicho proyecto y tener la posibilidad de poder relacionarlo con el proceso educativo al ubicar al alumno como seguro y autosuficiente, responsable en su aprendizaje para la eficacia y mejora de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje; sin embargo, en su mayoría (52.9 %) , los profesores desconocen los postulados de tal proyecto, por lo cual no lo relacionan directamente con el proceso educativo, además otros profesores señalan que no forman parte del proyecto porque falta trabajarlo.

Se deja ver entonces que una política educativa a nivel nacional no es trabajada concretamente en su conjunto a nivel escolar, no por considerarla idónea o no, sino por el desconocimiento de la pretensión de tal proyecto; por lo tanto, existe también el desconocimiento de algunas estrategias evaluativas que podrían dar respuesta a necesidades de aprendizaje y consistencia institucional al ser retomada sólo por algunos, factor que se suma a la falta de comunicación señalada, reduciendo así la posibilidad de difundirse grupalmente en la escuela.

Es importante considerar que es necesario difundir dentro de las escuelas, tanto los propósitos de proyectos educativos como las estrategias a implementar, ya que si se pretende mejorar y elevar el nivel de la escuela en general como lo indican en sus respuestas, se requiere conocer nuevas formas de actuación metodológica ante el contexto actual, además tal proyecto vendría a ser una modalidad que atienda a las necesidades educativas presentes y elevar la calidad requerida, quizá no como la panacea, pero sí como una alternativa diversificada que dé elementos de actuación escolar, sin perder de vista la proyección social que se extiende con la formación de alumnos para que a su vez proporcionen habilidades, destrezas, conocimientos, etc., que la sociedad misma demanda y tengan a su vez participación e involucramiento social.

Dicho proyecto aporta elementos de enfoque holístico y global, es decir que, sustenta la consideración de los aspectos normativo, filosófico, pedagógico, social, psicológico y epistemológico, que de alguna manera contribuyen en la pretendida evaluación integral, rescatando criterios e indicadores de calidad no sólo con visión estadística, sino también del desempeño del proceso educativo, así como lo establece actualmente el documento de Normas de Inscripción, Acreditación y Certificación 2003-2004 que señala que se han incluido orientaciones para evaluar como: contexto del aula y de la escuela, contexto social y familiar, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, competencias, técnicas y estrategias, por lo que si en su mayoría se desconoce tal proyecto también se desconoce una alternativa de evaluación que podría desarrollarse al interior de la escuela.

Sin embargo, podemos destacar que dentro de las escuelas estudiadas el 76.4 % señaló que existe algún método o instrumento de evaluación establecido por la propia escuela y además indica cómo debe evaluarse el proceso educativo, estos son el examen y las escalas estimativas que las establece cada profesor considerándola de 5 a 10 de calificación, mientras que el 23.5 % señala que en general no se ha establecido y se lleva a criterio del profesor, con ello se viene a reafirmar lo dicho anteriormente sobre la determinación individual y sólo se unifican algunos instrumentos que rescatan en su práctica el puntaje de la escala establecida en el documento de Normas de Inscripción, Acreditación y Certificación 2003 – 2004 con respecto a la evaluación.

Además porcentajes medios como el 29.4 % estima que por lo regular al evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del salón de clases se hace mediante exámenes, tareas, participación, escala estimativa y resultados obtenidos, así mismo un porcentaje aproximado del 23.5 % considera que los criterios de evaluación se establecen con los alumnos intercambiando y sugiriendo soluciones por medio de textos, pero en relación a este aspecto compartido con los alumnos es más bien en torno a una estrategia de contenido académico más que de un proceso evaluador. (Anexo 8. Fotografía 2)

Se indica también en su mayoría (58.8 %) que quien lleva a cabo la evaluación en el salón de clases es el profesor de manera bimestral coincidiendo de esta manera con la escala estimativa, examen, registro, participación, visitas, registros de observación, tareas, etc., pero eso no deja

ver que la función evaluativa del profesor sigue siendo controladora de datos aunque rescate la presencia de otros elementos para evaluar.

Ahora bien, para establecer los criterios de evaluación a nivel escuela, el 35.2 % de los profesores señalan que se toma en cuenta el examen y la escala estimativa dándole un 50 % de valor a cada uno siendo el profesor quien los establece, y sólo el 5.8 % mencionó que el criterio de evaluación se unifica con la opinión de directivo y profesores como equipo de trabajo, con ello se viene a resaltar la presencia de la individualización, y que como un trabajo colegiado se requiere de impulsar la comunicación, los acuerdos, las expectativas grupales y el conocimiento como escuela.

Por otra parte el exclusivizar la evaluación a escalas y exámenes hace que ello se traduzca en un sistema de medición en donde lo que finalmente se evalúa son los conocimientos sobre contenidos curriculares, dejando de lado otros elementos como: proceso de aprendizaje, formas de aprender, interacción e influencia en el proceso educativo, participación colegiada en la obtención de aprendizajes significativos, etc.

Por lo tanto, desde el punto de vista práctico la evaluación integral aún no está incorporada sistemáticamente al desarrollo del centro escolar, ya que se basan en establecer las notas mediante exámenes y más específicamente hacia los alumnos, esto resulta un indicador de que en algunos casos no se incluyen otros elementos que la constituyen.

La escuela como organización es un sistema que requiere por lo tanto evaluarse sistemáticamente, la situación no es que se evalúe uno u otro elemento aisladamente sino que se requiere la participación conjunta que haga presencia como acto escolar y visualizar influencias en el proceso educativo, despegando entonces la intención de evaluar integralmente.

El hecho de considerar algunos aspectos unificados y la interacción maestro – alumno señala el intento de apertura dentro del aula y el intento de comunicación grupal pues al establecerse los comentarios entre algunos profesores de manera informal sobre estos aspectos, ello representa el inicio de un trabajo colegiado al externar, expresar y retroalimentar sus opiniones, aunque cabe señalar que a nivel escuela sí se requiere del establecimiento de un trabajo evaluativo grupal que sea sistemático, integral, permanente y formativo que pueda arrancar o dar inicio desde el currículum oculto; es decir,

desde las experiencias y expectativas de los profesores que ya han vivenciado lo funcional o no de la forma de evaluar y de ahí generarse el establecimiento en general de un proceso pensado para identificar situaciones educativas concretas de carácter académico – administrativo y rescatar tanto acciones erradas como asertivas que respalden el buen funcionamiento escolar.

Con respecto a la comunicación desde el aula, la forma en cómo los maestros dan a conocer a sus alumnos los resultados de su evaluación es a través de la revisión de examen, informando la calificación de la escala estimativa y promedio final, esta forma de darlos a conocer resultó ser la más utilizada por los profesores, ya que más de la mitad, el 52.9 % la indicó como la más habitual, 2 respuestas más que coincidieron con un mismo porcentaje del 23.5 % ; es decir que están en la misma consideración, es el uso de la preboleta bimestral o bien la forma oral o escrita dada a los padres en las juntas señalando observaciones generales y resolviendo dudas particulares de acuerdo al interés que tengan de sus hijos (**Anexo 8 Fotografía 3**); sin embargo, la determinación porcentual del 52.9 % preferente en la boleta, examen, calificación y escala estimativa hacen que se pierdan otros aspectos cualitativos que podrían enriquecer el conocimiento del avance de los alumnos o bien el desarrollo de la situación educativa en la que se encuentran sus hijos, con lo que se observa la determinación informativa de resultados más que un proceso de formación hacia los alumnos, ya que al otorgar la carga valorativa a los instrumentos cuantitativos, restringe el significado del proceso educativo y del aprovechamiento mismo. Lo que sería importante rescatar aquí es esa otra forma de dar a conocer los resultados, la forma oral o escrita, pues bien serían aprovechados para describir y cotejar las situaciones escolares en las que el alumno se ha desarrollado no rechazando ni desechando lo cuantitativo sino complementándolo con lo cualitativo.

Puede verse además que sólo 2 de los profesores encuestados, el 11.7 % señala la explicación a padres de familia sobre la evolución y fallas, con lo que la comunicación escolar en general para dar a conocer una evaluación integral de aspectos cuantitativos y cualitativos, es mínima, ya que si predomina la información del número en boletas de calificaciones, la comunicación para dar a conocer el crecimiento y desarrollo de capacidades para el aprendizaje, se restringe, quizá no por imposición sino por la práctica misma.

También se indica con un alto porcentaje del 70.5 % que en la práctica evaluativa no se preparan informes de evaluación de los alumnos para los profesores del curso siguiente o para la escuela, ya que señalan que no se ha implementado o se hace de alguna manera con las observaciones hechas en las boletas, esto denota que el conocimiento del aprovechamiento alcanzado por el alumno sólo se especifica a través de las boletas de calificaciones que son los instrumentos de referencia que poseen los profesores del ciclo escolar siguiente (**Anexo 5**), más que una descripción general del proceso de aprendizaje del alumno, quizá para ellos representa un parámetro idóneo de valoración; sin embargo, esto resulta una limitante para el seguimiento cualitativo no sólo del alumno, de alguna manera también del maestro y quizá también de la escuela.

Dichas descripciones cualitativas servirían de herramienta necesaria en el conocimiento de la forma de entender y experimentar el proceso de aprendizaje por parte del alumno y del maestro, así como su participación como parte de una institución. Para esto los maestros señalan que cuando son evaluados en la escuela, en un 88.2 % se les dan a conocer los resultados por escrito con la finalidad de conocer el desempeño en cada aspecto o fallas y poder mejorar el quehacer docente, pero además se indica en cierto porcentaje que es a través de la ficha evaluativa utilizada para su evaluación en donde se dan algunas observaciones, dicho instrumento es administrado por el director quien revalora o reafirma el puntaje dado por el mismo docente; por lo que podemos decir que a pesar de que el conocimiento de resultados sea a través de datos numéricos tanto para el alumno como para el profesor, esto representa un intento de comunicación e involucramiento al darles a conocer sus resultados para responder a una finalidad.

Así mismo, para dichos profesores el ambiente y relación grupal de la escuela es importante para favorecer la organización y actividades de evaluación interna, ya que ayuda a llevar acuerdos y planear el siguiente ciclo escolar, esto se traduciría en una perspectiva que contempla la necesaria interacción escolar; sin embargo, visto desde lo práctico el 23.5 % señala que el ambiente dado en la escuela no es muy favorable para evaluar, puesto que como cada profesor tiene la libertad para hacerlo, la evaluación existe independientemente del ambiente, esto nos hace ver que agrupando las situaciones descritas en estas respuestas presentes en la escuela, adquieren mayoría de porcentaje (46.9 %) en relación a la primer respuesta, a lo que se podría decir que la situación real hace pensar que la interacción y

comunicación son herramientas deseables para incorporarlas como partes de un proceso.

Se ha dicho anteriormente que la evaluación se ha dirigido exclusivamente por mucho tiempo al alumno, pero actualmente se ha comenzado a realizar un ejercicio evaluativo hacia los profesores con algunos instrumentos como una hoja de comentarios de padres de familia, ficha evaluativa y carrera magisterial, entre otros, pero hasta estos momentos se ha dejado de lado un elemento importantísimo en la organización escolar como lo es el directivo, el cual no ha sido evaluado dentro de la escuela, pues el 76.4 % de los profesores señalan que no evalúan las funciones de su directivo indicando en su mayoría un “No” sin especificación, además en otras de las respuestas señalan que es una actividad que no es promovida y que no les corresponde realizar, por lo tanto no se consideran criterios para evaluarlo, el 23.5 % asegura que “Sí” llegan a evaluarlo pero es por medio de comentarios, a propia consideración sin externarlo o bien la escuela muestra el tipo de persona que está al frente, observando algunas veces su capacidad de dirección, responsabilidad, cumplimiento, autoridad, trabajo en general, trato, servicio permanente, etc.

Como puede verse dichos criterios no están alejados de un contexto evaluativo que pudiera implementarse a todos los actores que intervienen, puesto que existen las ideas y concepciones de otro enfoque de participación y evaluación que aún no se pone en práctica y que quizá como ellos lo señalan, el no externarlo y poner de manifiesto la falta de comunicación, ha hecho que no se establezca ni se practique como actividad esencial a nivel escuela, representando en este sentido una limitante de autoconocimiento escolar; por lo tanto, se requiere de abrir los canales de comunicación, retroalimentar las perspectivas y establecer un lenguaje teórico común; reforzando la capacidad de observar, juzgar, valorar y pensar, como un buen inicio para el establecimiento de un sistema de evaluación y sobre todo generado por la misma comunidad, en este caso el personal docente.

Puede verse que estas valoraciones no están establecidas como un sistema evaluativo estructurado, sistemático e integral, sin embargo estos elementos pensados tampoco están lejos de ser retomados para iniciar el análisis conjunto de directivo y maestros, viendo la posibilidad de crear los canales de comunicación requeridos, la interacción y conocimiento escolar de la actuación de alumnos, profesores, directivo e inclusive de administrativos,

la planeación misma y la ejecución en su momento para lograr el autoconocimiento y mejora a nivel escolar, pues como dice Santos Guerra es necesario crear la evaluación como diálogo, comprensión y mejora.

Ahora, si se contemplara la posibilidad de evaluar el proceso enseñanza–aprendizaje a nivel escuela estableciendo acuerdos entre los actores educativos y completando con las evaluaciones de alumnos, se tendría que revisar cómo se están realizando las funciones evaluativas con respecto al proceso educativo, así por ejemplo los profesores mirarían hacia la evaluación de alumnos que realizan en el aula, los cuales establecen en un 88.2 % que ésta es continua y permanente en el sentido de considerar bimestralmente la aplicación de exámenes y tomar en cuenta las tareas, participación, ejercicios, trabajos y cuadernos diariamente.

Cabe comentar que desde los planteamientos normativos existe una coherencia al determinar los cinco momentos bimestrales para evaluar escolarmente, además de señalar que el maestro tiene la libertad de implementar sus formas e instrumentos para evaluar; sin embargo, a pesar de tener dicha libertad y ser cada uno quien los establece, coinciden casi en su totalidad en la consideración de los criterios, por lo que en este caso podríamos decir que es un aspecto unificado aunque no precisamente establecido como acuerdo escolar.

La unificación de estos elementos por coincidencia o tradición, más que por acuerdo grupal, da pauta de alguna manera a los comentarios entre profesores a cerca de la forma de evaluar similarmente aunque no se llegue a establecer aún de manera formal, ya que el 82.3 % señala que actualmente no se practica un mecanismo distinto de la calificación, acreditación y certificación, pues estas formas de practicarla han sido establecidas desde los planteamientos normativos, pero la búsqueda de otros aspectos que acompañan al examen, serían una alternativa a desarrollar en el intento de evaluar integralmente. (Anexo 8. Fotografía 4)

Así pues, aunque los profesores no tengan un proceso evaluativo a nivel escolar como algo dado, estructurado o establecido, señalan en un 41.1 % que ellos pueden asegurarse de que los alumnos han adquirido los objetivos de aprendizaje propuestos o bien que su aprendizaje ha sido significativo en el desarrollo de habilidades para resolver situaciones problemas en su contexto inmediato, cuando resuelven ejercicios en cuaderno y libros, al pasar al

pizarrón, participación en clase, preguntas, relación con materias y examen; puede observarse que con los criterios que el profesor toma para evaluar, sirven de parámetro para conocer el aprendizaje, así también entre otras respuestas dadas, destacan aspectos de carácter cualitativo como la socialización y cambios de actitud o aptitud que aunque con un mínimo de porcentaje (11.7 %), están presentes en la evaluación. Así también ellos pueden asegurarse de que su función ha sido adecuada o no, mediante los resultados de la evaluación y comentarios de los alumnos en un 35.2 %, así mismo con otras respuestas de mínimo porcentaje (5.8 %) como la autoevaluación diaria y desempeño de alumnos, la evaluación de alumnos según su conocimiento, la referencia de profesores que hacen de los exalumnos, ética y profesionalismo.

Puede verse en la mayoría de las respuestas que el alumno sigue siendo el punto central en el cual gira el proceso evaluativo, y con vasta razón ya que es el punto de partida de las acciones de formación, pero también podemos ver que considerando que la evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje no se limita a la evaluación del alumno, está presente la idea de incorporarse el punto de vista del profesor con un proceso de autoevaluación contemplando la ética y profesionalismo e inclusive la explicación que pueden dar sus pares, señalamos entonces que a pesar de ser mínima la frecuencia en respuestas de aspectos cualitativos, observamos que no se deja de considerar como parte de un proceso de evaluación y conocimiento escolar.

Además el 64.7 % de los profesores encuestados indica que son evaluados por parte de los alumnos con comentarios, observaciones, opiniones y asistencia al trabajo, quizá esto pueda representar un porcentaje significativo; sin embargo, el 29.4 % indica que no se realiza una evaluación a los profesores por parte de los alumnos como algo establecido, a lo que vendríamos a interpretar que más bien se trata de un ejercicio que se contempla en el aula de manera directa entre maestros y alumnos, representando un ejercicio informal no estructurado escolarmente, ya que se carece de la existencia de un instrumento específico o metodología en la que los alumnos involucren su participación directa en un sistema de evaluación docente, haciéndolo por tanto, con la expresión de comentarios.

Más que nada los profesores en un 52.9 % están insertos en un proceso de evaluación docente al finalizar el ciclo escolar y que contempla criterios como puntualidad, asistencia, cumplimiento de semanarios, listas, comisiones,

preparación y desempeño profesional en general que son formas de evaluación mediante instrumentos como: examen de carrera magisterial, ficha evaluativa e inclusive el Consejo Técnico Escolar establecidos desde las instancias oficiales más que un proceso generado por la propia escuela y que además en un 94.1 % se dan al finalizar el año. (Anexo 6)

Cabe mencionar que sólo uno de los profesores encuestados señaló que para evaluarlo se toma en cuenta su trabajo diario en el salón de clases considerando el proceso de enseñanza – aprendizaje, con lo que puede observarse mayor hincapié a lo administrativo y a la cuantificación del cumplimiento más que del proceso, pero ello no significa que el aspecto académico se deje de lado, puesto que también se contemplan los métodos, las estrategias, la relación maestro – alumno y comunidad escolar, la forma de expresarse y el nivel académico, por lo que puede valorarse que aunque pareciera tener mayor inclinación el aspecto administrativo, el aspecto académico juega también un papel importante en el ámbito cualitativo a nivel escolar.

Por otra parte el 47.0 % que no es un porcentaje tan bajo señala que no han participado en un proceso de evaluación docente, lo que podría indicarnos que dicha evaluación aún no llega a gran parte de la población y que por lo tanto desconocen criterios importantes que podrían ayudar al conocimiento de su desempeño profesional en la escuela, además del conocimiento oportuno durante el proceso, ya que si bien se hace al finalizar el ciclo escolar y sirve de indicador para repensar la labor educativa para el siguiente ciclo escolar, se pierde la relación y análisis de la acción educativa en su momento.

Aunque quizá una parte considerable de los profesores aún no tenga participación en el proceso de evaluación por instrumentos oficiales, el 88.2 % señalan que de alguna manera practican la autoevaluación de su labor docente y como agente escolar al señalar que la realizan al término del ciclo escolar autoanalizando en qué mejoraron y en qué fallaron comparando el trabajo anterior con las observaciones que da el Consejo Técnico Escolar* o bien que lo hacen diariamente en el momento de hacer participar a los niños y verificar lo aprendido.

* Consejo Técnico Escolar: Cuerpo colegiado integrado principalmente por los docentes que laboran en determinada institución y se reúnen para tratar asuntos relacionados con la escuela misma.

Pareciera ser que los aspectos cualitativos en las escuelas están a punto de despegar como complemento al carácter cuantificador del aprendizaje, sin embargo aún no están estructurados como tales, pero a pesar de ser al final, puede decirse que ya hay un inicio o por lo menos un elemento del cual partir y la autoevaluación que practican los profesores de manera personal e informal, resulta ser la semillita que puede ser sembrada y compartida escolarmente, ya que las estrategias de autoevaluación docente a nivel escuela aún faltan por promoverse de forma sistemática, puesto que al no existir un proyecto escolar y falta de comunicación entre profesores muchas veces se deja de lado a pesar de ser importante y necesaria.

Se indica además que es en los T.G.A.* (Anexo 8. Fotografía 5) donde encuentran el momento para indicar la reflexión de las fallas o bien al final del ciclo escolar se llena una hoja donde se incluye el aspecto autoevaluativo, el cual más que una descripción y análisis, es un puntaje a las acciones emprendidas durante el ciclo escolar; también se indica en las respuestas indagadas que 5 de los profesores ignoran si se realizan prácticas de autoevaluación a nivel escuela, esto deja ver que efectivamente el proceso de autoevaluación al interior de las escuelas aún está por establecerse como alternativa cualitativa de reconocimiento situacional o quizá está en un momento de estructuración.

Ahora bien, una vez evaluados los profesores con los instrumentos antes señalados, se les da a conocer en un 88.2 % de los casos, los resultados de su evaluación mediante una copia de la ficha evaluativa o por escrito con la finalidad de conocer el desempeño en cada aspecto o fallas y mejorar el quehacer docente, de ahí que el 58.8 % lo considere de gran utilidad para evitar errores en el proceso, retroalimentar lo no aprendido y ser una forma de motivación.

Considerando en este sentido el evitar errores en el proceso y retroalimentar lo no aprendido, observamos la existencia del aspecto formativo, ya que el empleo de dichos instrumentos no sólo para los alumnos sino también para los docentes, fomenta de alguna manera la responsabilidad, el respeto, la seguridad, la formación misma en hábitos de estudio, cumplimiento, etc., por lo que los resultados de una evaluación y específicamente de una calificación, impacta significativamente a quien se evalúa, pues con base a ello el 88.2 % de los profesores declara que la

* T.G.A. Talleres Generales de Actualización. Espacio de participación docente en el que se abordan temáticas educativas a nivel nacional.

asignación de calificaciones impacta determinantemente en el estado emocional del alumno, porque cuando la calificación es aprobatoria provoca satisfacción y cuando no, produce angustia, tristeza y frustración; es decir, para algunos les motivará, para otros les preocupará, otros sienten conciencia de su desempeño, pero para otros es indiferente, o bien cuando no se obtiene un diploma se deprimen o se motivan dependiendo de la calificación, así mismo los alumnos se sienten bien cuando se reconoce su esfuerzo, pero cuando no se toma en cuenta su trabajo tienden a sentirse mal, por lo tanto si su calificación baja su estado emocional baja.

Por otra parte señalan que ésta va a depender mucho de la importancia que se le dé al aprovechamiento dentro de la familia o bien qué tanto se les motiva para ser un alumno de calificaciones satisfactorias; por lo que se puede decir que la acción cuantificadora de las calificaciones otorgadas en los involucrados, provoca actitudes que deben ser tomadas en cuenta quizá no para que influyan en la propia calificación, pero sí para encauzar hacia la mejora el proceso de formación cualitativa.

En relación a este aspecto los profesores también afirman que con base en las calificaciones tienen la obligación de apoyar al alumno de manera individualizada y trabajar con lo que a él más se le dificulta en su aprovechamiento a la par con los padres de forma constructiva – retroalimentativa, ya que el examen y las calificaciones no representan todo lo que el alumno sabe.

Con ello observamos que a pesar de que la función evaluativa del docente predomine principalmente como controladora de datos, existe otra parte trascendente en la función del maestro, puesto que también funge como orientador del aprendizaje; de ahí que se diga que, la acción calificadora y evaluadora tienen gran importancia en la orientación individual de los alumnos en cuanto a su conocimiento y aprovechamiento escolar.

Es entonces que, en relación al proceso de enseñanza – aprendizaje los profesores señalan en un 29.4 % que cuando el alumno requiere de atención individual, se hace para reafirmar su conocimiento y retroalimentarlo, así mismo indican en un 23.5 % que el maestro ha de promover la motivación, considerar el ambiente en el que se desenvuelve el alumno, ver dónde requiere más atención para abordar los contenidos con mayor problemática, ver en qué se avanza y en qué se falla como maestro.

Con ello podemos notar que si bien la calificación sirve como herramienta para saber el avance del niño o si se ha logrado o no un aprendizaje o bien para verificar el grado de conocimientos, hay otros elementos a considerar, dentro de sus respuestas se incluye la importancia de los aspectos cuantitativos y cualitativos en porcentajes aproximados; es decir, la calificación y formación, contemplando otras variables presentes al momento de evaluar el proceso educativo y estimando no sólo la simple relación del que enseña y del que aprende, sino también el sentido cada vez más retroalimentativo que va adquiriendo el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Hasta aquí hemos podido observar que el proceso de evaluación ha adquirido algunas formas básicas: el qué de la evaluación, los involucrados, cierta orientación metodológica y el para qué de la evaluación, viendo de esta manera que en las concepciones de evaluación a pesar de resaltarse el aspecto cuantificador también van adquiriendo un sentido cualitativo puesto que abarcan una serie de elementos que están presentes en el momento de evaluar, con ello podemos decir que la actividad evaluadora sobrepasa de cierta manera los datos numéricos aún siendo lo más señalado hasta el momento.

Quizá por estas dos circunstancias presentes en el proceso educativo los profesores aseguren en un 70.5 % que se ven conflictuados al momento de otorgar una calificación a algún alumno, ya que entra en juego la parte subjetiva, señalan por una parte que la calificación promediada considerada como objetiva, no siempre representa lo que el alumno sabe, hay ocasiones en que el alumno sabe pero factores de conducta o cumplimiento lo afecta, el esfuerzo puede ser bueno, pero el rendimiento no es el adecuado o por nervios no obtienen lo que merecen porque al promediar él puede subir su calificación y anteriormente iba mal, o bien la calificación no es suficiente para promediarlo al siguiente grado; por otra parte, se considera que la calificación y adquisición de conocimientos también es responsabilidad del maestro de acuerdo a las estrategias y proceso implementado para dar pie al aprendizaje y si en este sentido funge como orientador, ha de tener presente que no sólo cuenta el interés del alumno y maestro, sino también el apoyo de padres reflejado en el aprovechamiento. (Anexo 8. Fotografía 6)

Con todo lo anterior y con base en lo establecido por los maestros, podemos decir que al momento de evaluar existe cierto conflicto por ser un proceso complejo porque se tiene el deseo de formar en varios aspectos, por

un lado si la evaluación es practicada meramente de forma cualitativa, al determinar una calificación ésta puede verse sesgada por entrar en juego la parte subjetiva y por el otro lado si al otorgar una calificación tomando en cuenta sólo la forma de evaluar cuantitativa, pueden relegarse aspectos trascendentes.

Si bien el 17.6 % de los profesores asegura que no se conflictúa al momento de evaluar puesto que se cuenta con un registro y se les da a conocer a los padres de familia, habría que considerar la existencia de dichas variables dentro de los registros.

Además el proceso evaluador recibe ingerencia de otros factores como por ejemplo la participación de maestros y padres de familia, la organización de actividades académicas y administrativas a nivel escuela que repercuten en la forma y tiempo de llevar a cabo las actividades en el salón de clases; y el tiempo, con respecto al cual no es suficiente para abordar adecuadamente un proceso de evaluación, ya que se tiene que reorganizar y acortar temas, así entonces los profesores señalan que lo administrativo afecta lo académico porque en ocasiones se solicitan documentos de manera urgente, se suspenden clases, se interrumpe el horario escolar por la entrega de documentos, se deja sólo al grupo o se da a conocer por lo menos una semana antes cuándo se aplicarán los exámenes.

Podemos notar que los profesores en su mayoría (82.3 %) consideran varios factores que influyen en el proceso evaluador a pesar de que el 17.6 % asegure que no precisamente afecta, ya que lo administrativo también es una labor educativa y cada profesor tiene su tiempo definido y su plan de trabajo, por lo que las actividades de los alumnos se desarrollan en mayor porcentaje en el salón de clases con el grupo.

Lo que se puede ver aquí es que el proceso de evaluación y la incorporación de actividades académicas y administrativas las vivencian de diferente manera en el contexto escolar y más aún en el aula; si bien la minoría del porcentaje de los profesores considera a la planeación como un aspecto importante de la organización escolar y de sus funciones, no debería dejarse de lado la posibilidad de que existan situaciones emergentes durante el proceso, ya que aún planeada su labor académica y administrativa, también es cierto que el tiempo y la documentación requerida son variables a considerar en el desarrollo de las acciones educativas, lo que se tendría que analizar en este

sentido es cómo esa situación puede encauzarse a fin de que no afecte negativamente el proceso evaluador y la formación de alumnos, y si se requiere, compartirlo con otros pares académicos y administrativos propiciando a su vez la comunicación escolar. Dicha planeación referida por los profesores puede flexibilizarse y no determinarla como algo dado, ya que con o sin planeación existen factores que pueden afectar el proceso evaluador.

Con lo anterior damos cuenta de que los aspectos académicos y administrativos se encuentran relacionados entre sí y con la evaluación misma, ya que si cada uno de los actores cumple con alguna de estas dos funciones o quizá ambas, ha de profundizar en las metodologías de actuación intentando fortalecer el sentido pedagógico para evaluar, puesto que lo establecido, lo normado y lo controlado no debe arrastrar un deficiente desarrollo académico, más bien debiera existir la importancia y coherencia entre los dos.

La consideración de la flexibilidad al interior de la escuela puede funcionar como un elemento importante en la calidad educativa, ya que si el 94.1 % de los profesores establecen propuestas de mejora, puede tomarse en cuenta la diversidad de las opiniones y acordar las convenientes al contexto escolar, así como retomar los espacios concretos de participación como los T.G.A. que aunque no es un espacio creado para abordar la construcción de un proyecto evaluativo, bien podría aprovecharse como un espacio en el que se genera información valiosa, y si en él se da la retroalimentación, se consideran los aspectos que hay que trabajar, se comparten experiencias y se dan soluciones educativas relacionadas con la temática, puede ser un trabajo que reoriente parte de la situación escolar, además de funcionar como un medio de construcción y punto de partida para la consolidación de un sistema de evaluación educativa a nivel escolar, a través de las observaciones, sugerencias y propuestas generadas en estos espacios concretos.

Además, si el 17.6 % de los profesores señalan que la evaluación que se aplica en sus escuelas es buena, se tiene flexibilidad al evaluar y se obtiene buenos resultados, sería interesante considerar otras posibilidades de mejora como por ejemplo la que el 23.5 % sugiere, porcentaje mayor que indica que, para que los instrumentos de evaluación utilizados ofrezcan de mejor manera el reconocimiento situacional de la escuela y del aprendizaje de alumnos, maestros y directivo, debe hacerse en conjunto existiendo comunicación entre profesores y directivo, siendo a su vez continuos y compartidos.

Aunado a esta perspectiva, el 76.4 %, considera que sí es posible establecer un sistema de evaluación interna en la escuela porque se puede llegar a acuerdos con el personal que participa en educación, habría cooperación, se conocerían fallas que otras personas notan, se haría un instrumento donde se consideraran aspectos coincidentes siempre y cuando se dé tiempo necesario y apertura, así mismo permitirá asignar una calificación más verídica a cada alumno y estar abiertos a otra forma de evaluar para mejorar el trabajo.

Y a pesar de que el 11.7 % de los profesores exprese que no existen los mecanismos humanos que lo favorezcan, el 70.5 % en general, señala que los profesores, directivo o todos los involucrados serían idóneos para llevar a cabo un sistema de evaluación interna del proceso evaluativo a nivel escuela, es decir un proceso autoevaluativo escolar.

Así pues, cabe determinar en última instancia que en el contexto estudiado específicamente con los profesores, predomina la actividad cuantificadora del aprendizaje; sin embargo, en dichos actores educativos, existe la disposición, la apertura, las nociones y las expectativas que de alguna manera proyectan la necesidad de un cambio eficaz.

3.3. La práctica evaluativa en opinión de los alumnos.

A continuación se presentan los resultados de la encuesta aplicada a los alumnos de ambas escuelas tomando en cuenta el siguiente cuadro constituido por categorías y preguntas para su posterior análisis.

CUADRO DE AGRUPAMIENTO DE PREGUNTAS DE ACUERDO
A LAS CATEGORÍAS ESTABLECIDAS
(Cuestionario de Alumnos)

Resultado de la encuesta 39 cuestionarios = 100 %.

| CATEGORÍA | NÚMERO DE PREGUNTA |
|------------------------------------|--------------------|
| 1.- Conceptualización | 1 |
| 2.- Planeación | 2 |
| 3.- Comunicación | 2, 6 |
| 4.- Metodología | 3, 5, 10 |
| 5.- Utilidad de Resultados | 6, 9 |
| 6.- Impacto | 4, 7, 8, 9 |
| 7.- Reorientación e implementación | 11 |

3.3.1. Presentación de datos. (ALUMNOS)

CATEGORÍA: CONCEPTUALIZACIÓN - Alumnos

PREGUNTA 1

¿Qué entiendes por evaluación?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|--|------------------|--------------|
| Como examen para reafirmar temas, con calificación donde comprueban nuestra capacidad. | IIIIII IIIIII | 16 41.0 % |
| Suman calificaciones y sacan promedio para pasar año, se promedian las calificaciones, los maestros califican. | IIII IIII | 10 25.6 % |
| Repasar, que sepas o te dejen estudiar. | IIII | 4 10.2 % |
| Preguntas de lo que hemos visto en el bimestre. | II | 2 5.1 % |
| Recibir un diploma. | I | 1 2.5 % |
| Como una etapa que va a venir hacia uno y cada vez son cosas más intereses. | I | 1 2.5 % |
| Valiosa para ver lo que pensamos. | I | 1 2.5 % |
| Algunas cosas pero a veces se me hace difícil. | I | 1 2.5 % |
| Entrevistar a las personas sobre su vida. | I | 1 2.5 % |
| Es evaluar algo. | I | 1 2.5 % |
| Como enseñan el aprendizaje a los alumnos. | I | 1 2.5 % |

CATEGORÍA: COMUNICACIÓN Alumnos

PREGUNTA 6

¿Te dan a conocer los resultados de tu evaluación? ¿Cómo?

| Respuesta | | Frecuencia | | Porcentaje |
|-----------|--|----------------|----|------------|
| SI | a) Diciéndome qué saqué de calificación o examen. | IIIIIIIIIIIIII | 15 | 38.4 % |
| | b) Enseñando en los meses hasta que se dan los bimestres. | I | 1 | 2.5 % |
| | c) Al final con la boleta. | IIIII | 6 | |
| | d) Diciéndome que lo hice, que sé pensar y analizar. | III | 3 | 7.6 % |
| | e) Por medio de juntas. | IIIIII | 7 | 17.9 % |
| | f) Nos prestan el examen por un momento para saber los aciertos. | III | 3 | 7.6 % |
| NO | | IIII | 4 | 10.2 % |

CATEGORÍA: METODOLOGÍA - Alumnos

PREGUNTA 3

¿Cómo te evalúan?

| Respuesta | Frecuencia | | Porcentaje |
|--|----------------|----|------------|
| Por medio de exámenes | IIIIIIIIIIIIII | 17 | 43.5 % |
| Con calificaciones, promediando lo que saqué del examen. | IIIIIII | 8 | 20.5 % |
| Trabajos, tareas, participación, conducta, limpieza, uniforme, examen. | IIIII | 5 | 12.8 % |
| Preguntándonos cosas que nos enseñan, preguntas correspondientes a los temas que hayamos visto hasta los exámenes. | II | 2 | 5.1 % |
| Muy bien. | I | 1 | 2.5 % |
| Haciendo preguntas sobre de cómo voy en mi clase. | I | 1 | 2.5 % |
| De una forma muy grosera. | I | 1 | 2.5 % |
| Explicándome las cosas, aprendiendo y estudiando. | II | 2 | 5.1 % |
| Con examen y escala estimativa. | II | 2 | 5.1 % |

PREGUNTA 5

¿En qué momentos del curso te evalúan?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|---|----------------------|------------|
| Cada bimestre. | IIIIIIIIIIIIIIIIIIII | 19 48.7 % |
| Al final de los exámenes, en los exámenes. | IIIIIIII | 8 20.5 % |
| Hasta fin de año. | IIII | 4 10.2 % |
| Cada mes. | II | 2 5.1 % |
| En tu diploma. | I | 1 2.5 % |
| Casi en todos, diario y en los exámenes. | II | 2 5.1 % |
| Al inicio de cada curso y después de cada bimestre. | II | 2 5.1 % |
| Cuando voy en primaria. | I | 1 2.5 % |

PREGUNTA 10

¿Durante el ciclo escolar te evalúas a ti mismo? SI ¿Cómo? NO ¿Por qué?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|---|----------------------|------------|
| SI - Haciendo preguntas para estudiar y pensar más en examen y sacar buenas calificaciones, repasando. - Escribo lo correcto porque entiendo. - Porque me gusta ver lo que comprendo y significa para mí. - Para saber cómo soy, cumplo y falto - Porque me gusta mucho. - Por medio del cuestionario.- Es importante estudiar. - No portarnos mal para sacar buenas calificaciones. - Porque hago un recuento de lo que sé y no sé. | IIIIIIII IIIIIIII | 20 51.2 % |
| NO - No tengo tiempo. - No sé bien cómo lo haría, necesitaría práctica.- Porque los maestros me evalúan, yo no soy quien suma todo, prefiero que lo haga la maestra. - No pienso igual que mis compañeros. - No porque se me hace aburrido. - Tengo que estudiar yo sólo en vacaciones. - No porque el examen lo hace la dirección para que nosotros lo podamos hacer.- No porque en la escuela me ponen a hacer ejercicios. | IIIIIIII IIIIIIII | 19 48.7 % |

CATEGORÍA: UTILIDAD DE RESULTADOS - Alumnos

PREGUNTA 6

¿Te dan a conocer los resultados de tu evaluación? ¿Cómo?

| Respuesta | | Frecuencia | | Porcentaje |
|-----------|--|----------------|----|------------|
| SI | a) Diciéndome qué saqué de calificación o examen. | IIIIIIIIIIIIII | 15 | 38.4 % |
| | b) Enseñando en los meses hasta que se dan los bimestres. | I | 1 | 2.5 % |
| | c) Al final con la boleta. | IIIIII | 6 | |
| | d) Diciéndome que lo hice, que sé pensar y analizar. | III | 3 | 7.6 % |
| | e) Por medio de juntas. | IIIIII | 7 | 17.9 % |
| | f) Nos prestan el examen por un momento para saber los aciertos. | III | 3 | 7.6 % |
| NO | | IIII | 4 | 10.2 % |

PREGUNTA 9

¿Qué ventajas tiene para ti ser evaluado? ¿Te gusta ser evaluado? SI. NO
¿Por qué?

| Respuesta (Ventajas) | Frecuencia | | Porcentaje |
|--|------------|----|------------|
| Que me hagan pregunta. | I | 1 | 2.5 % |
| Demostrar lo aprendido o no, conoce mi desarrollo, cuánto he avanzado o bajado. Aprovechamiento. | IIIIIIII | 8 | 20.5 % |
| Saber mis calificaciones, sacar diploma y buenas calificaciones. | IIIIIIIIII | 11 | 28.2 % |
| Tengo ventajas si estudio y si no, no tengo ninguna. Estudiar lo que no sé. | IIII | 4 | 10.2 % |
| Cuando te evalúan y sales bien sientes gusto, gracias a eso me siento bien. | II | 2 | 5.1 % |
| Así no te van a decir burro y si estudias te van a decir inteligente. | I | 1 | 2.5 % |
| Pasar de año. | II | 2 | 5.1 % |

PREGUNTA 8

Cuando conoces tus calificaciones y promedios obtenidos ¿Cómo te sientes?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|--|--|--------------|
| Cuando obtengo buenas calificaciones me siento bien, satisfecho, contento, feliz, alegre y me compran cosas, y cuando obtengo bajas calificaciones me siento mal, triste, asustado, nervioso y me regañan. | IIIIIIII IIIIIIII IIIIIIII II | 26 66.6 % |
| Bien pero si saco 10, pero si saco 8 me siento mal. | I | 1 2.5 % |
| Cuando tenemos examen me siento nervioso, cuando los conozco me siento ya sin nerviosismo o sin problemas. | II | 2 5.1 % |
| Si paso, bien y si no me siento satisfecha por lo que hice, porque le eché ganas, en juntas satisfecha por mi esfuerzo. | IIIIII II | 8 20.5 % |
| Normal. | I | 1 = 2.5 % |
| Emocionado. | I | 1 = 2.5 % |

PREGUNTA 4

¿Estás de acuerdo con esa forma de evaluar? SI. NO. ¿Por qué?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|---|--|--------------|
| <p>SI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Me parece buena porque te dicen tus calificaciones, te califican todo. - Están bien las preguntas y se contesta de acuerdo a opciones, cada quien a su forma. - Sí aprendiste o no, cómo va. - Cuentan lo que hicimos en el año, veo si paso de año o no. - Sí porque tengo que cumplir. - Si porque te ponen a prueba. - Sí porque son muy buenos los maestros. Nos mejora el estudio - Sí, así nos concentramos. - Sí es necesario. | IIIIIIII IIIIIIII IIIIIIII IIIIIIII IIIIIIII IIIIIIII | 36 92.3 % |
| Regular | I | 1 2.5 % |
| NO | II | 2 5.1 % |

PREGUNTA 7

¿Crees que las calificaciones asignadas es la mejor forma de evaluar?

SI. NO. ¿Por qué?

| | Respuesta | Frecuencia | Porcentaje | |
|----|--|---|------------|-------|
| SI | <ul style="list-style-type: none"> - Sí, porque tengo una calificación asignada, lo pasan a la boleta, pasas de ciclo, las calificaciones te dicen si pasas de año o no, así sabemos nuestro promedio, sumando con tareas, si saliste bien, mal o regular. - Es un esfuerzo que se pone para contestar, vale la pena. - Es buena forma de evaluar, es la mejor, es justa, no es difícil, no es tardada, es correcta. - Sí, porque si fuera oral, no podría aprenderme todo. - Es como un ejercicio para saber si aprendimos o no, sí porque aprendí, muestras tu capacidad de enseñanza que captas cada día, cada mes, cada bimestre. - Los maestros saben si aprendimos o no. - Sí, ya sabes cómo es o cómo va a ser. - Sí. | IIIIIII IIIIIII IIIIIII IIIIIII IIIIIII II | 35 | 94.8% |
| NO | <ul style="list-style-type: none"> - Porque esa forma de evaluar no me gusta. - No porque me sacan mal. | II | 2 | 5.1% |

PREGUNTA 11

¿Cómo te gustaría que te evaluaran?

| Respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| Haciendo preguntas pero no examen, preguntas que hemos visto, ni tan fáciles, ni tan difíciles, escritas, divertidas. | IIIIIIII | 23.0 % |
| Como me evalúan todos los años y con asistencia, calificación, conducta, por medio de exámenes, como uno estudia en los exámenes y con ayuda del profesor. | IIIIIIII | 23.0 % |
| Con aspectos emocionales, diciéndonos cosas sentimentales, con tranquilidad y atención, estudiándome bien que no me regañen, con muchos regalos, con fiestas. | IIIII | 12.8 % |
| En forma oral con pruebas no escritas y visitas a museos. | III | 7.6 % |
| Por medio de actividades, todas las materias, con dibujos, juegos educativos, trabajos que nos dejan. | IIII | 10.2 % |
| Como sea. | I | 2.5 % |
| Yo evaluarme, pero que me explicaran. | I | 2.5 % |
| Que no me hicieran tantos exámenes, sólo un examen y ya me den mi calificación. | I | 2.5 % |
| El mismo día que estudiara, hiciera el examen. | I | 2.5 % |
| Sacando 10, con cuestionarios y sacarías 10 más fácil. | II | 5.1 % |
| Sí. | I | 2.5 % |
| Enseñando cosas nuevas. | I | 2.5 % |
| Con examen sorpresa. | I | 2.5 % |

3.3.2. Análisis e interpretación de datos. (ALUMNOS)

Con los datos surgidos de la investigación podemos encontrar que la idea predominante que los alumnos tienen con respecto a la evaluación es que la conciben como un examen que sirve para reafirmar temas, con calificación mediante la cual pueden comprobar sus capacidades, así como relacionarla con la suma de calificaciones y obteniendo un promedio para pasar de año siendo los maestros quienes califican.

Estas dos ideas reflejan sustancialmente la orientación hacia el enfoque conductista del aprendizaje y la manera de ser evaluados cuantitativamente, pero a su vez experimentan esta forma de evaluación de acuerdo a lo estipulado en los aspectos normativos que señalan la consideración del promedio y las calificaciones como traducción del aprovechamiento de los alumnos, de ahí que ellos la consideren como la comprobación de capacidades, aunque cabe decir que, sus capacidades no debieran limitarse sólo al número o saberse acreditado o no, ya que también están presentes algunas ideas que a pesar de haber obtenido sólo el 2.5 % señalan aspectos de valoración de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos; sin embargo, esta forma de concebirla se encuentra limitada y poco compartida por la mayoría de los alumnos, ya que en sí el 66.6 % la concibe como exámenes y calificaciones.

Además 32 de 39 alumnos encuestados señalan que quien establece la forma de evaluación en el salón de clases, es el maestro, de la misma forma en que ellos la conciben; es decir, promediando lo que obtienen en los exámenes, viéndose que el maestro es quien controla de alguna manera el proceso evaluativo con respecto a los exámenes y calificaciones o bien controlador de datos que da a conocer a través de una junta y mediante el uso de una boleta de calificaciones en donde se registran dichos resultados. (Anexo 8. Fotografía 7)

Por otra parte los alumnos no sólo conciben a la evaluación como exámenes y calificaciones, sino que además, así mismo la experimentan ya que en su mayoría aseguran ser evaluados por medio de exámenes; por lo tanto, para ellos no puede existir otra forma de concebir a la evaluación ya que es la forma en que la vivencian casi en su totalidad y a pesar de existir la inclusión de otros aspectos como trabajos, tareas, uniforme, conducta, participación, etc., el examen sigue siendo considerado como el instrumento primordial para evaluar bimestralmente e inclusive hasta finalizar el ciclo escolar. (Anexo 8. Fotografía 8)

Ahora bien, se dice que a pesar de ser el maestro quien establece y controla la forma de evaluación más de la mitad de los alumnos asegura que ellos mismos llegan a evaluarse haciéndose preguntas para estudiar y pensar más en el examen para sacar buenas calificaciones o bien repasando sus temas a través de cuestionarios para saber si se comprendió haciendo un recuento de lo que saben y no saben. Otra parte considerable respondió que no realizan esa forma de autoevaluación porque no saben cómo hacerla, que necesitarían practicarla, porque el maestro es quien los evalúa, porque tienen que estudiar solos o porque el examen no lo hacen ellos, pero cabe destacar que la forma referida de evaluarse corresponde más que nada al aprendizaje de contenidos temáticos, más que un proceso metodológico de explicación y análisis de la enseñanza y el aprendizaje en general en el salón de clases tanto del maestro como del alumno. Así pues, sería pertinente iniciar un proceso de inducción de lo que significa evaluar su actuación como alumno; es decir, buscar la forma que permita conocer el desarrollo cognitivo de ellos mismos en relación a las técnicas de calificación o pruebas.

Decíamos que los alumnos no conocen sistemáticamente otra forma de evaluación que no sea la cuantificadora y con respecto a esto, también señalan que las ventajas que tienen al ser evaluados es que conocen cuánto han avanzado o bajado en su aprovechamiento demostrando lo aprendido o no y también que, al ser evaluados pueden conocer sus calificaciones o pueden sacar diploma. De alguna manera les resulta útil y funcional esta forma de ser evaluados, ya que también les genera inquietud de conocer el puntaje de su aprovechamiento o sirve de alguna manera como estímulo para obtener a futuro buenas calificaciones, esto hace que ellos se sientan satisfechos, reconocidos o entusiasmados, ya que el 82.0 % determina que sí les gusta ser evaluados porque demuestran lo aprendido, estudian lo no aprendido, se dan cuenta de que deben subir de calificaciones, porque ven las capacidades que tienen, señalando que gracias a ello se sienten bien.

Por lo tanto, las calificaciones despiertan aspectos emocionales en los alumnos al ser o no ser evaluados, por ejemplo el 15.3 % que dijo que no le gusta ser evaluado expresa razones de nerviosismo y miedo (Anexo 8. Fotografía 9), dicen que piensan mucho o representa una forma grosera de evaluar; con estas respuestas podemos ver que el alumno lo expresa de acuerdo a la forma en como él lo vivencia en la escuela y prácticamente en el aula, pero lo cierto es que la forma de evaluación empleada genera impacto en los alumnos, así como actitudes de apertura o rechazo a la misma evaluación y querer ser evaluados o no, por tal motivo en la forma en que reconozcan la utilidad de la

evaluación, será la forma en que a ellos les guste o no ser evaluados o estar de acuerdo o no.

En este caso la mayoría le ve la utilidad a la evaluación porque conocen sus calificaciones, por lo que en relación a ello el 92.3 % expresa estar de acuerdo con esa forma de evaluar porque califican y ven si aprendieron o no y los ponen a prueba, además de creer que las calificaciones asignadas son la mejor manera de evaluar ya que aseguran que es justa, no es difícil y no es tardada, porque es un esfuerzo que se hace y vale la pena que les asignen sus calificaciones y además que, por medio de las calificaciones les dicen si pasan de año o no o bien indicarles si salieron bien, regular o mal. Con todas estas determinaciones puede observarse que para los alumnos la evaluación corresponde a la calificación y para ellos pasar o no un examen indica la validez de su aprendizaje.

Así mismo, para ellos no hay más formas de evaluar que no sean las calificaciones por lo tanto su concepción y práctica se limita a ésta, determinándola como la única forma de llevar a cabo la evaluación; dicho de otra forma, esta situación convierte a los alumnos en objetos de aceptación, sumisión y pasividad resignada en su mayoría, por lo que el proceso de enseñanza – aprendizaje se desarrolla en un clima en donde los criterios de evaluación sólo se abocan a medir aprendizajes memorísticos, de esta manera el proceso educativo para ellos se haya enfrascado o determinada en última instancia como “Validez de examen = Validez de aprendizaje”, cabe entonces preguntarnos aquí ¿dónde queda la visualización constructiva de cómo aprenden, cómo enseñan, la referencia de contenidos e inclusive como se evalúan? ¿cómo conocer el aspecto cualitativo si todo se reduce al número?

Decíamos pues que la forma de experimentarla es la forma en cómo la conciben y viceversa y habíamos señalado también el impacto que proyectan las calificaciones en los alumnos, pues cabe señalar además, que dicho impacto llega a resaltarse por ejemplo cuando tienen buenas calificaciones y se sienten bien, satisfechos, contentos y les compran cosas, pero cuando obtienen bajas calificaciones se sienten mal, tristes, asustados, nerviosos o los regañan, todo ello porque quizá se ha enjuiciado o se ha etiquetado el aprendizaje, inclusive uno de los alumnos encuestados señala que la ventaja es que ya no le dirán “burro” y si estudia le dirán “inteligente”, o bien la exigencia de los padres hace que dichas calificaciones influya en el estado emocional del niño. El número también representa un elemento de motivación

y recompensa, o estímulo – respuesta como lo dice la teoría conductista del aprendizaje.

Aunque la mayoría de los alumnos asegura estar de acuerdo con la forma de evaluar, señalan en porcentajes no muy diferenciados que les gustaría ser evaluados con preguntas escritas y divertidas, en donde empleen el juego, además de tomar en cuenta aspectos que ya se han considerado al calificar como asistencia, y conducta; pero también contar con la ayuda del profesor, así como considerar los aspectos emocionales al querer ser evaluados con tranquilidad y atención, diciendo cosas sentimentales, estudiando sin regañar, indicando además otras actividades como dibujos, juegos educativos o trabajos y que no hicieran tantos exámenes, o bien evaluarse ellos mismos sólo que se les enseñara así como conocer otras formas de evaluar. (Anexo 8. Fotografía 10)

Con la inclusión de este tipo de respuestas se hace notar que los alumnos visualizan otra forma de ser evaluados, ya que demandan otros aspectos académicos, afectivos o emocionales; es decir, aspectos de carácter cualitativo y no sólo ser juzgados a través de los exámenes pues al indicar que es una forma grosera de evaluar, el examen se convierte en una forma de agresión para ellos. Por lo tanto, puede verse que la práctica cuantitativa de la evaluación necesita ser complementada con aspectos formativos que den elementos de crecimiento integral en los alumnos, abarcando dimensiones no tomadas en cuenta, por lo que en la evaluación no sólo puede prevalecer la medición con la calificación, acreditación y certificación, sino además las características y análisis del proceso educativo y de los alumnos en formación, por lo que también para ellos ya no es suficiente el calificar, se necesitan practicar otros elementos que favorezcan el reconocimiento situacional de su aprendizaje.

3.4. La práctica evaluativa en opinión de los directores.

A continuación se presentan los resultados de las entrevistas aplicadas a los directivos de ambas escuelas.

3.4.1. Presentación de datos. (DIRECTORES)

CONCENTRACIÓN DE DATOS DE ENTREVISTAS A DIRECTORES

| ESCUELA PRIMARIA CENTRO CULTURAL LONDRES S.C. | ESCUELA PRIMARIA JOSÉ MARÍA MORELOS Y PAVÓN |
|--|--|
| 1.- Evaluación: Nivel de conocimientos que tienen los alumnos a nivel escuela, cómo van o en qué están fallando para poderles apoyar. | 1.- Evaluación: Proceso que permite medir avances de los alumnos sobre todo en el aspecto cognoscitivo. |
| 2.- Concreción: No, el Proyecto de Escuelas de Calidad. no se concreta ni relaciona con el proyecto de la escuela. | 2.- Concreción: No, desconozco si sea igual a la Normatividad. |
| 3.- Filosofía: No, no existe. | 3.- Filosofía: De acuerdo a la Normatividad, tienen libertad para evaluar. |
| 4.- Método o Criterios: Son los que vienen por cada bimestre, la evaluación inicial y al final para ver qué tantos conocimientos adquirieron. No establecemos ningún método sólo se tiene que hacer una evaluación bimestral. | 4.- Método o Criterios: No, Los maestros tienen mucha libertad para evaluar con sus propios instrumentos considerando la normatividad. |
| 5.- Evaluación escolar: Como nivel de conocimientos de los alumnos. Criterios como examen, participación, tareas. Se establece con porcentaje para cada criterio y sacar una evaluación. | 5.- Evaluación escolar: Un proceso que permite ver los avances de los alumnos. Se evalúa el aspecto formativo e informativo en un 50 % cada uno pero a veces se le da mucha importancia a la cuestión numérica. |
| 6.- Establecimiento: Se establece al inicio del ciclo escolar, la dirección les indica a los maestros en las juntas lo de la evaluación. | 6.- Establecimiento: En cuanto al porcentaje es libre aunque los dos aspectos son importantes y también marcado por la Normatividad, nosotros en consejo |

| | |
|---|---|
| | determinamos que fuera 50 y 50 para cada uno. Formativo: conocimientos, objetivos a cubrir, ficha evaluativa. Informativo: capacidades, habilidades, destrezas. |
| 7.- Organización: Sólo en los Talleres Generales de Actualización con la experiencia de los maestros, conociendo estrategias o actividades de evaluación. | 7.- Organización: El examen y la escala estimativa que los maestros son libres de considerar puntos a evaluar, la mayoría coincide pero no es obligatorio que los aspectos sean iguales. |
| 8.- Aspectos e instrumentos: A parte de las materias de español y matemáticas, son danza, computación e inglés. Los instrumentos son el examen, participaciones, tareas., etc. | 8.- Aspectos e instrumentos: El formativo y el informativo. Los instrumentos son: Para el informativo el examen y para el formativo la escala estimativa. |
| 9.- Evaluación del proceso educativo: Con los exámenes cada bimestre aunque esa evaluación debería ser diaria, el maestro debe evaluar diario su clase o diario al alumno si aprendió o no. | 9.- Evaluación del proceso educativo: Con los anteriores. |
| 10.- Papel del maestro: Es el que evalúa, el que sabe qué actividades pondrá a los alumnos para evaluarlos, no precisamente con examen. | 10.- Papel del maestro: Muy importante, principal actor en la evaluación porque él aplica, aunque el alumno juega también un papel importante, pero el maestro finalmente es quien busca el instrumento para evaluar. |
| 11.- Evaluación docente: Con una hoja de opinión que se les aplica a los padres de familia, no se les avisó a los docentes ni se les dieron los resultados. Fue con la finalidad de conocer el trabajo del personal que labora aquí. | 11.- Evaluación docente: También se les evalúa porque lo marca la Normatividad, en cuanto a trabajo, desempeño y ya está establecido. El instrumento se les manda y es una ficha evaluativa, se marcan ahí mismo los porcentajes, se evalúa puntualidad, desempeño en grupo, cumplimiento de comisiones, aspecto administrativo y es al final del año. |
| 12.- Resultados a Padres de familia: Por medio de las boletas internas y al final se les entrega la boleta oficial. | 12.- Resultados a padres de familia: Son juntas programadas por medio de citatorios, nos firman la boleta y eso es una constancia de que ellos tienen conocimiento de las calificaciones de sus hijos. |
| 13.- Diferenciación de términos: Calificación es el número que se les pone a | 13.- Diferenciación de términos: No hay diferencia una cosa lleva a la otra, una |

| | |
|--|---|
| los alumnos. Acreditación si pasa o no. Certificación documento que certifica si pasa o no. | calificación acredita o certifica, una calificación da una acreditación o no, y certificación es que se extiende una boleta con acreditación o no más bien es consecuente de una calificación. |
| Impacto: El impacto es fuerte por la reacción de padres, influye en el estado emocional del alumno. | Impacto: Lo sienten en su seguridad, a veces no estamos tan conscientes del daño que les hacemos o cómo afecta en ellos el comentario sobre una calificación. |
| Ventajas y desventajas: En los exámenes no dan lo que uno espera, es mejor evaluarlos continuamente, el examen impone, se bloquean y no hacen lo que uno espera. | Ventajas y desventajas: A veces se hace de manera cuantitativa y no cualitativa sólo se ve el número pero la calidad de los aprendizajes tal vez no. |
| Repercusión: Repercute en la calificación, la calificación es la que muchas veces ven los padres, aunque sepan pero en el examen fallan, finalmente la calificación es la que cuenta para examen. | Repercusión: Repercute en lo emocional por la seguridad de ellos, depende de la calificación. |
| 14.-Conocimiento del cumplimiento de propósitos: Tal vez no por un examen, quizá por una actividad nos damos cuenta si realmente investigan o no, y es donde puede evaluar el maestro. | 14.- Conocimiento del cumplimiento de propósitos: Es difícil darnos cuenta, cada maestro tiene objetivos en su grupo, como escuela es difícil tener constancia si realmente se cumplen objetivos, parámetros pueden ser calificaciones y promedios, buen examen en otra escuela y permanencia. |
| 15.- Toma de decisiones: Ver cómo impacta en los alumnos, en la escuela, en la organización de actividades, repercute en el promedio, en la opinión de padres, en la escuela porque al final se evalúa sumando promedios, se ve la forma de aplicarnos, para subir nivel y buscar alternativas. | 15.- Toma de decisiones: Se hace análisis del índice de reprobación por grado, materias y promedios bajos, sirve para tener una visión del por qué de la situación y buscar una alternativa al ver dónde está el problema. |
| 16.- Lo académico y lo administrativo: A veces repercute por la comunicación, la evaluación, exámenes u otras actividades. | 16.- Lo académico y lo administrativo: No siento que repercuta en la evaluación. |
| 17.- Tiempo: Aunque las evaluaciones de cada bimestre es cargada y son espacios cortos en los exámenes sí es suficiente para que alumnos puedan contestar. | 17.- Tiempo: Sí es suficiente porque los objetivos son los que tuvieron que haber visto en el bimestre, los maestros están de acuerdo, sí ha funcionado. |

| | |
|---|---|
| <p>18.- Evaluación del director: No se evalúa por falta de comunicación entre todos, nadie lo ha propuesto. No se evalúa porque a veces preocupa lo administrativo y absorbe tiempo de lo académico.</p> | <p>18.- Evaluación del director: No se ha evaluado, con un documento no, sólo con opiniones. La supervisión sí con una ficha evaluativa que contiene los mismos aspectos que la de los maestros.</p> |
| <p>19.- Motivación: Si porque se piensa en el regaño y en el premio.</p> | <p>19.- Motivación: Debería ser, porque a veces el esfuerzo para realizar el trabajo es algo que no se ve, se va más al objetivo que a lo que se ve.</p> |
| <p>20.- Fomenta: El no estar en contacto con el trabajo de los maestros, en sus programas y libros.</p> | <p>20.- Fomenta: En la evaluación van inmersos todos los aspectos.</p> |
| <p>21.- Propuestas: Se pretende mejorar la evaluación hablando con los maestros en base a experiencias y de ahí sacar otros instrumentos para evaluar. Tener más control de planes y programas, revisión constante del trabajo de alumnos. Hacer evaluaciones inesperadas. El indicado sería el directivo.</p> | <p>21.- Propuestas: En base a los resultados ser congruentes con lo que se hace y se dice, por ejemplo con la planeación y ejecución de programas, siempre tratando de mejorar lo que no funciona y mejorar el servicio.</p> |
| <p>22.- Inclusión al programa escolar: Haciéndoselos saber a los maestros de una evaluación inesperada, pero sin saber cuándo.</p> | <p>22.- Inclusión al programa escolar: Mejorar lo que no está funcionando. Indicarles a los maestros.</p> |
| <p>23.- Implementación: Tal vez no con examen sino con una actividad en donde los niños utilicen los conocimientos que han obtenido. En los maestros estar un día en su clase y para el directivo hacérselo saber.</p> | <p>23.- Implementación: A veces el tiempo rebasa, no sé si esté acorde un instrumento pero sí se podría implementar una evaluación interna.</p> |
| <p>24.- Evaluación Integral: No sólo con examen sino con otras actividades incluyendo por ejemplo Educación Física.</p> | <p>24.- Evaluación Integral: Debería Ser integral implementando y haciendo muchas cosas en nuestras escuelas.</p> |

Nota: En el anexo No. 7 se incluyen las respuestas de las entrevistas hechas a directivos con la intención de tener un panorama más cercano de la información. Se puede notar que en algunas partes de la entrevista se aglutinó un vasto número de preguntas con la finalidad de servir de guía en un solo rubro para que al momento de la entrevista no nos olvidáramos de rescatar información valiosa que el directivo pudiera dar en sus respuestas; sin embargo, no fue necesario hacer todas las preguntas agrupadas, ya que al momento de responder, iba fluyendo por sí sola la información que deseábamos conocer.

3.4.2. Análisis e interpretación de datos. (DIRECTORES)

A través de las respuestas dadas en las entrevistas a directivos podemos visualizar que la conceptualización de la evaluación la traducen a un proceso de medición de conocimientos de alumnos de acuerdo a sus avances tomando en cuenta el examen, la participación, tareas, escala estimativa, etc., determinados a partir de porcentajes para cada uno de los aspectos. Además señalan que el proyecto actual de Escuelas de Calidad con respecto a la evaluación no se concreta ni se relaciona directamente con el proyecto escolar, por lo que en este sentido los postulados de dicho proyecto no adquieren trascendencia en la aplicación de la metodología evaluativa escolar, y al no poseer una filosofía institucional propia, sus referentes evaluativos vienen dados a partir de la normatividad educativa que los involucra como institución.

Cabe señalar además, que si bien como escuela tienen una idea de la evaluación en general, los directores tienen presente la relación de tres aspectos inherentes a la evaluación como lo es la calificación, acreditación y certificación al determinarlos de acuerdo a los postulados de las Normas de Inscripción; sin embargo, puede verse que a pesar de tenerlos claros y considerar el aspecto formativo, existe la mayor inclinación al aspecto cuantificador como ellos lo señalan, por una parte porque la participación del maestro en este sentido resulta muy importante por considerarlo el principal actor de la evaluación y ser quien finalmente busca la manera o el instrumento para evaluar a los alumnos, por otro lado como principal actor en el proceso de enseñanza – aprendizaje, resulta ser evaluado al final del ciclo escolar mediante una hoja de opinión y una ficha evaluativa que considera el desempeño como docente además de darle a conocer los resultados de su evaluación a través del puntaje obtenido en los criterios que abordan dichos instrumentos.

En este sentido podemos observar que por tanto, existe una homologación del concepto mismo de evaluación con las anteriores, lo que vendría a indicarnos cierta restricción en el término a pesar de ser un concepto que va más allá de sólo denotarla como medición, calificación, acreditación y certificación del proceso educativo.

De tal forma que si se observa cierta restricción en el término, la práctica de la evaluación también se restringe; es decir, quizá en ciertas

situaciones se estén olvidando algunos elementos cualitativos que pueden completar el concepto y práctica misma de la evaluación en su conjunto y eso no debiera dejarse de lado, ya que si directivos señalan que el impacto de las calificaciones es fuerte en los alumnos y organización escolar porque incide en la seguridad y estado emocional del alumno, vemos entonces que al momento de evaluar están insertos otros factores como expectativas, actitudes y aptitudes que se relegan al prevalecer lo numérico.

Con respecto a ello, los directivos señalan que existen algunas desventajas al evaluar cuantitativamente, ya que el examen en ocasiones impone y bloquea, “a veces se hace de manera cuantitativa y no cualitativa; es decir, se ve el número pero la calidad de los aprendizajes tal vez no”*.

Tal vez para ellos sea difícil dar cuenta de un proceso meramente cualitativo a nivel escuela o si se han cumplido o no con los objetivos, ya que por la misma complejidad no sólo del concepto y práctica de la evaluación, sino también por la complejidad de las acciones escolares, no reconocen ciertos avances más que por medio de parámetros de calificaciones y promedios (**Anexo 8. Fotografía 11**) o bien por una actividad aplicada que sirve para buscar alternativas en el proceso educativo y en la toma de decisiones. Cabe indicar además que desafortunadamente el conocimiento de dichos parámetros no sólo de alumnos sino también de profesores, se dan al finalizar el ciclo escolar y no durante el proceso, por otro lado si el mismo directivo no es evaluado por la comunidad ni se autoevalúa, se pierde también el reconocimiento de aspectos formativos de intervención oportuna, aunque la intención de evaluar a nivel escuela no dista de la mejora y cambio.

Hablando propiamente de la toma de decisiones y particularmente desde la función directiva, ésta necesita también evaluarse, ya que si como lo indican, hasta el momento no se ha evaluado este aspecto y sólo se responde al aspecto administrativo en su mayor parte se podría dejar de lado el aspecto académico que es un indicador muy vasto de información que puede generar también otras alternativas para la propia toma de decisiones e inclusive la misma gestión escolar, además si sólo es esporádica con meros comentarios personales o no se externa, se coarta la comunicación entre los actores; por lo tanto, la puesta en práctica de nuevas formas de actuar se fracturan al desconocerse desde el directivo hacia los maestros y hacia los alumnos.

*Respuesta de entrevista.

Así que como lo señalan, la evaluación debería ser fuente de motivación para el esfuerzo y el trabajo no sólo del alumno sino también de profesores y directivos en conjunto, puesto que son los principales actores escolares o más bien los más directos en el proceso educativo. Además si el directivo contempla la posibilidad de la integración e inclusión de un nuevo enfoque evaluativo (no eliminando el actual, pero sí enriquecerlo), la coherencia interna no sólo de los planteamientos normativos sino también de las acciones y visión educativa, podrían convertirse en espacio aprovechable de la mejora del aprendizaje individual y escolar de los actores educativos.

Además el directivo ha de reconocer ese sentido integral en su función escolar, pues no sólo ha de revisar calificaciones y promedios de boletas, mandar citatorios o estar de junta en junta, sino que debe ser un conocedor del propio proceso escolar y reconocer que su intervención resulta trascendente, para esto ha de contemplar primero la conciencia de su propio actuar en relación a la escuela e ir implementando un sistema de evaluación constante.

El director como promotor de la gestión tiene muchas más posibilidades de desglosarla y adjudicarla como parte de la organización escolar, como actividad académica de reconocimiento situacional y como mejora de la comunidad escolar. (Anexo 8. Fotografía 12)

3.5. Comprobación de Hipótesis. (CONCLUSIÓN)

Decíamos que uno de los espacios donde logramos ver la concreción de principios, propósitos, teorías y prácticas, es la escuela, que es un espacio en el cual el proceso educativo refleja situaciones de organización, enseñanza, relaciones, evaluación, etc., que prevalecen en determinado contexto de acuerdo a la actuación de los involucrados en el aprendizaje; de tal forma que, a través de las consideraciones de los actores educativos involucrados en la investigación: Profesores, alumnos y directores y en relación a las categorías que para este estudio se establecieron, se pretende explicar la situación que impera en las escuelas estudiadas y de ahí deducir las particularidades que den respuesta a la Hipótesis planteada para este trabajo.

Cabe destacar que en cada categoría investigada (conceptualización, planeación, comunicación, impacto, etc.) se presentan aspectos coincidentes en los tres actores educativos estudiados, con la finalidad de dar una descripción general de los aspectos más sobresalientes en la práctica evaluativa de las escuelas.

CATEGORÍA: CONCEPTUALIZACIÓN

La consideración de la evaluación para las escuelas de estudio en general es que ésta se conceptualiza como proceso de medición de conocimientos de alumnos a través del examen y escalas estimativas, haciendo referencia a las calificaciones y promedios. Así mismo la definición de la evaluación dentro del proyecto escolar contemplada como importante hace ver que ésta se traduce de igual manera; sin embargo, puede notarse una fuerte identificación institucional con el aspecto normativo establecido oficialmente; por tal motivo se observa que en las escuela sólo comparten estos lineamientos unificados y no el establecimiento grupal de un sistema de evaluación interno generado por la propia escuela.

Los instrumentos que vienen a dar crédito a esta forma de evaluar son las escalas estimativas y los exámenes principalmente, ubicados en los aspectos que consideran lo formativo y lo informativo, pero que en última instancia la calificación constata un proceso de evaluación.

La utilización de estos instrumentos es determinada en forma individual por cada uno de los profesores y a pesar de ser un aspecto unificado escolarmente es dado por coincidencia y tradición, más que por acuerdo grupal.

Con lo que respecta a las características cualitativas que se contemplan en dicha conceptualización, puede verse que están presentes en mínima parte; sin embargo, ello no deja de remitir el deseo por intentar una nueva modalidad educativa que contribuya a la evaluación integral.

CATEGORÍA: PLANEACIÓN

A pesar de existir el desconocimiento y la no concreción del Proyecto Escuelas de Calidad además de la inexistencia de una filosofía institucional, las escuelas cuentan con instrumentos de evaluación propios en los que se tiene libertad para trabajar su contenido y criterios, éstos son establecidos dentro del aula principalmente por el profesor.

CATEGORÍA: COMUNICACIÓN

En la investigación de campo puede verse también que la comunicación dada en las escuelas estudiadas es limitada, puesto que como equipo de trabajo no está establecida para acordar un proceso evaluativo, ya que tanto la forma de evaluar como los métodos empleados son de manera individual, únicamente se comparten algunos comentarios por los miembros de la escuela en relación a la función directiva e inclusive hay ocasiones en que no se externa o definitivamente no se hace.

Con respecto a los resultados de la evaluación de alumnos que se dan a conocer es por medio de las juntas y preboletas que informan las calificaciones, siendo la explicación de procesos una situación no generalizada como escuelas, sino en mínima parte ya que en ocasiones el tiempo para evaluar por parte de los profesores y el ambiente escolar, a pesar de

considerarse muy importante, no se favorece notablemente, por lo que como escuela, no se realiza una evaluación en general.

CATEGORÍA METODOLOGÍA

La evaluación llevada a cabo en las escuelas se considera continua y permanente al contemplar bimestralmente la aplicación de exámenes, tareas, participaciones, ejercicios y escala estimativa, etc., siendo la calificación y el porcentaje los aspectos sobresalientes en este sentido al calificar y sacar promedios de dichos instrumentos.

El parámetro principal para dar cuenta de que las metas o propósitos educativos que como escuela se han cumplido, es la obtención de calificaciones y promedios a final de ciclo escolar; sin embargo, puede notarse aunque en mínimo porcentaje, la existencia de algunas consideraciones cualitativas como la socialización, cambios de conducta, habilidades, destrezas, actitudes, etc., distintos a lo numérico y al examen, que de alguna manera representan formas de integración evaluativa que pueden generar también, la adquisición del aprendizaje.

Además los profesores son evaluados con una ficha evaluativa u hoja de comentarios con los cuales también se genera el conocimiento y aprendizaje de sus funciones, y a pesar de indicar una práctica de autoevaluación, ésta falta por estructurarse como proceso inherente a la escuela.

CATEGORÍA UTILIDAD DE RESULTADOS

Puede visualizarse que la principal utilidad de resultados del tipo de evaluación llevada a cabo al interior de las escuelas (sea con parámetros cuantitativos o cualitativos), es la de conocer las fallas y poder mejorar. Por lo tanto, podemos decir que la evaluación tiene gran trascendencia al responder como generadora del reconocimiento situacional y con la cual también puede reorientarse el proceso.

CATEGORÍA IMPACTO

Cabe indicar que los resultados de las evaluaciones y más aún de la calificación misma, impacta significativamente en la formación de hábitos de estudio así como en el estado emocional principalmente de alumnos, ya que aseguran que cuando obtienen altas calificaciones se sienten alegres, contentos, satisfechos y les hacen regalos, en cambio si no obtienen altas calificaciones o no pasan de ciclo escolar se sienten tristes, asustados, nerviosos y los regañan; además al considerar la orientación individual de los alumnos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, algunos profesores señalan verse conflictuados en cierta manera al momento de evaluar, puesto que consideran importante la parte subjetiva y no sólo la numérica, aunque finalmente se haga cuantitativamente, además las actividades académicas y administrativas influyen en el proceso evaluativo y viceversa.

CATEGORÍA REORIENTACIÓN E IMPLEMENTACIÓN

Teniendo las consideraciones anteriores se aprecia el establecimiento de propuestas de mejora de calidad, señalando la posible incorporación de un sistema de evaluación interna que pretenda ser integral, ya que a pesar de sus prácticas evaluativas de carácter cuantitativo, existe el intento y deseo de incluir otras perspectivas que puedan orientar de mejor manera el proceso educativo y la formación misma de todos los involucrados en el ambiente escolar.

Si bien la calificación, acreditación y certificación son procesos legitimadores que responden a lo normativo y que en última instancia prevalecen en la práctica evaluativa de estas escuelas desde la concepción y uso, la misma comunidad escolar demanda reconocer a través de la evaluación aspectos cualitativos no tomados en cuenta que por el uso predominante de la cuantificación, se han restringido y su consideración no se ha generalizado al interior de la escuela como parte de un proceso educativo.

Podemos decir en este sentido que, en la escuela en general se resaltan principalmente aspectos cuantificadores del aprendizaje, que lleva en cierta manera a restringir el conocimiento de aspectos cualitativos que generen la construcción del aprendizaje integral.

La investigación de campo, nos permite reconocer que en las escuelas estudiadas no se da un proceso evaluativo integral, en este contexto la medición y calificación siguen siendo trascendentes, por tal motivo a partir de estos hallazgos, hemos de ratificar nuestra hipótesis diciendo que el ***reducir la evaluación educativa a aspectos de Acreditación y Certificación limita el reconocimiento de situaciones educativas de carácter cualitativo al interior de los centros escolares de Educación Primaria.*** (Anexo 8. Fotografía 13)

Es preciso pues, enriquecer el proceso educativo a través del reconocimiento de características tanto cuantitativas como cualitativas que puedan orientar de mejor manera el aprendizaje de los involucrados y si finalmente la calificación, acreditación y certificación es la que se destina a los documentos y promoción de alumnos, también la cualificación sirve de promoción e intervención en determinados contextos, tomándose en cuenta el proceso, las acciones y el aprendizaje.

Con respecto a lo anterior podemos señalar que la escuela tiene como principal objetivo contribuir comprometidamente con la mejora de la sociedad formando ciudadanos cada vez más responsables, críticos y éticos, por lo que en su seno la escuela debe plantearse oportunamente cuestionamientos como institución al servicio de la sociedad, reconociendo la dinámica interna en la formación de seres humanos que a su vez se proyectan en una sociedad demandante. La escuela en su compleja labor ha de mirar a la formación integral pretendida considerando qué deben saber los escolares, qué modelo, método o estrategias emplear para contribuir a dicha formación, cómo saber si se ha aprendido o no, cómo saber si se están cumpliendo los fines pretendidos como institución, qué más se puede aprender como escuela, qué se tienen que hacer para desarrollar adecuadamente la formación, en fin pueden surgir una diversidad de preguntas, pero la intención con ello es identificar que como escuela es preciso mirarse a sí misma, reconocerse en su labor educativa, reconocer sus elementos y reconocer la generación de aprendizajes que en determinado tiempo y espacio tendrán una proyección individual y socialmente.

De tal manera que refiriendo a la comunicación llevada a cabo en las escuelas de estudio, podemos decir que no se trata sólo de que cada actor educativo aprenda, sino también que aprenda la escuela como institución; es decir, buscar el aprendizaje colegiado, no individualizado.

Además la escuela no debe centrarse únicamente en el aprendizaje de los alumnos sino que en su dinámica también ha de procurar el aprendizaje de sus profesores y directivo en su conjunto; la escuela por tanto, ha de conocer qué está pasando con los procesos de intervención que hacen que se genere el aprendizaje en cada uno de sus elementos, ¿Por qué poner sólo el empeño en el aprendizaje de los alumnos? ¿A caso los otros actores educativos no aprenden de su intervención?, la escuela no sólo está contenida de alumnos, más bien el propósito es la formación de alumnos, pero en ese transe de formación, los involucrados siguen siendo inevitablemente parte de un proceso, notoriamente un proceso de aprendizaje, ya que en la escuela se enseña y se aprende unos de otros y la evaluación misma contribuye de alguna manera en el enriquecimiento del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por lo tanto, el exclusivizar la evaluación hacia los alumnos, tal vez centre su atención en enseñar y no en aprender, por lo cual si en la escuela se fracciona este proceso se corre el riesgo de repetir prácticas tradicionalistas en los actores educativos, el que enseña y el que aprende o el que sólo evalúa y el evaluado. Es necesario pues, diversificar e innovar cada vez nuestras prácticas.

Así el deseo por incorporar otras formas de evaluación y actuación será realmente aprovechable si la propia escuela lo genera externando en conjunto inquietudes y prácticas significativas, para ello es preciso implementar los mecanismos de evaluación y autoevaluación que aún no se han generado sistemáticamente en la propia escuela, además limitar la evaluación al uso excesivo de instrumentos sin cualificación, limita la visión y el cumplimiento de la misión como institución, ya que la función de la escuela no es la mera asignación de calificaciones y certificar conocimientos, es necesario pues:

- **Interrogarse** - Avanzar con preguntas constantes.
- **Investigar**- Buscar las respuestas a las interrogantes planteadas con la finalidad de comprender las situaciones educativas.
- **Dialogar** - Lograr un aprendizaje compartido para comprender las acciones en la institución y el aprendizaje escolar, no sólo individual.
- **Comprender** - Explorar las situaciones educativas para comprender los fenómenos.

- **Mejorar** - No se trata sólo de almacenar o medir conocimientos sino de la comprensión de conocimientos y mejorar la práctica, por lo tanto la formación de sujetos.
- **Escribir** - A parte de reflexionar las situaciones, poner por escrito tal proceso que sirva de referente en algún momento.
- **Difundir** - La expresión de opiniones escritas y pensadas no sólo deben guardarse en el papel, es preciso darse a conocer en la escuela.
- **Debatir** - Crear la discusión que permita la toma de decisiones y la elección correcta y oportuna ante las situaciones educativas.
- **Comprometerse** - Al ser una práctica ética tanto la educación como la evaluación debe conducir al compromiso individual y social.
- **Exigirse** - No sólo basta con pensar y desear la mejora, es preciso que la escuela inicie su proceso de innovación.

Es necesaria la participación de todos los integrantes de la escuela ya que cada uno tiene una intervención que los involucra en el desarrollo de los propósitos educativos. Así también las escuelas estudiadas contribuirán en la formación integral pretendida, ya que se lograría la inclusión de elementos importantes a tomar en cuenta en la evaluación, pues a pesar de predominar su práctica de evaluación cuantitativa, se tiene la pretensión y apertura a un nuevo enfoque de evaluación que contribuya también a la mejora escolar; por lo tanto, a la mejora de la sociedad.

Como podemos ver la función de la escuela y del educador es muy compleja cuando efectivamente se busca contribuir en la formación de los educandos y en la de él mismo; porque no sólo se busca superar el 10 o tener buenas calificaciones, cuando la visión educativa es esperanzadora, se buscan, se intentan y se cambian las formas, se construyen ideas y acciones y se conflictúa para contribuir a un fin, la calidad educativa y primordialmente la calidad de vida humana desde el ámbito que nos compete como formadores tratando de buscar la pretendida formación integral. (Anexo 8. Fotografía 14)

3.6. Fortalezas y necesidades educativas escolares.

Fortalezas:

- ✓ Se realiza evaluación docente aunque de manera administrativa.
- ✓ Se dan a conocer los resultados para conocer fallas y mejorar.
- ✓ Existe preparación en curso de T.G.A.
- ✓ Existe la preocupación por mejorar el trabajo.
- ✓ Se fomenta la responsabilidad, cumplimiento y formación.
- ✓ Iniciativa de abrir los canales de comunicación a través de comentarios.
- ✓ Tienen muy presente su coherencia normativa en la práctica de la evaluación.
- ✓ Desde los mismos actores escolares emergen perspectivas de una nueva forma de evaluar.
- ✓ Se considera el aspecto formativo e informativo.
- ✓ Intento por considerar aspectos cualitativos al evaluar.
- ✓ Se incluyen otros elementos e instrumentos al evaluar como escala estimativa y hojas de registro.
- ✓ Se hace partícipe al alumno en el establecimiento de criterios, aunque en mínima parte.
- ✓ Perspectiva de la evaluación integral como proceso necesario en conjunto y en acuerdo.
- ✓ Se contempla la posibilidad de incluir una innovación evaluativa al interior de la escuela.

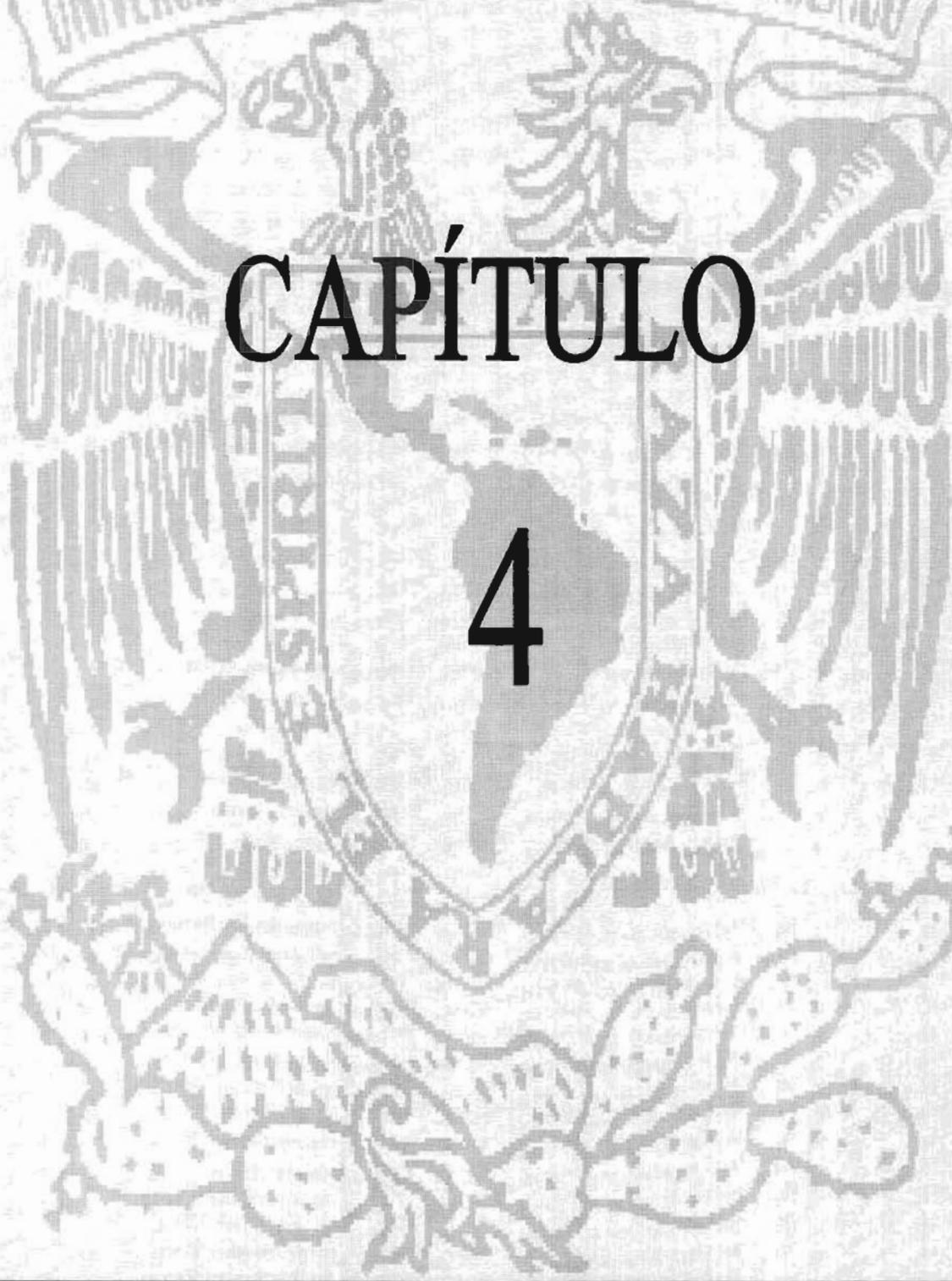
Necesidades:

- Las perspectivas de evaluación rebasan las prácticas evaluativas al interior de la escuela por lo que se hace necesario el establecimiento, difusión y práctica de un nuevo enfoque de evaluación que reconozca aspectos cualitativos aunados a la consideración normativa.
- Conocimiento de otras modalidades de evaluación.
- Planeación y organización de la evaluación como actividad presente en el proceso escolar, pues la evaluación necesita planearse desde inicio y revisarse constantemente.
- Flexibilidad en la planeación para la consideración de variables.
- Establecimiento de un trabajo grupal colegiado que sea sistemático, permanente, formativo e integral, que genere acuerdos sobre un marco teórico – metodológico común de la evaluación.
- Generar los canales de comunicación para esclarecer y sistematizar el proceso de evaluación y generar acuerdos entre profesor – alumno, profesor – profesor, profesor – directivo, alumno – alumno, alumno – profesor, alumno – directivo, directivo – profesor, directivo – alumno.
- Incorporar y sistematizar la evaluación del director escolar.
- Impulsar la necesaria autoevaluación de los tres actores educativos como estructuración cualitativa durante el proceso y no al final como puntajes.
- La función del maestro no debe reducirse sólo a ser controlador de datos, puesto que su función va más allá de anotar cantidades, es promotor, orientador, motivados, generador de aprendizajes de alumnos e inclusive de él mismo.
- Integración de lo académico y lo administrativo como explicación de un proceso.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CAPÍTULO

4



CAPÍTULO 4

4.1. Sugerencias teórico – metodológicas de evaluación educativa.

Con base en los resultados de la investigación de campo realizada, en este capítulo se pretende establecer una alternativa teórico – metodológica de autoevaluación escolar como sugerencia cualitativa, que complemente el proceso cuantitativo de la evaluación y con los cuales sea posible encaminar de manera integral el proceso educativo y el mejoramiento continuo de los aprendizajes.

Las sugerencias teóricas – metodológicas orientan la promoción del trabajo colegiado al interior de la escuela en general, al director en sus funciones pedagógicas y administrativas, a los profesores en la apertura comunicativa para compartir las experiencias, inquietudes y dificultades de su práctica con sus pares, buscando soluciones de manera conjunta y asumiendo profesionalmente la responsabilidad y compromiso de la formación de los alumnos; a los alumnos porque si los profesores logran producir un trabajo coordinado y continuo, ello fortalecerá sus aprendizajes y construcción propia, e inclusive a los padres de familia porque con estas perspectivas se abre la posibilidad de involucrarlos más activamente en la educación de sus hijos.

De tal manera que el conjunto de las acciones que se logren producir al interior de la escuela tendrán como prioridad el logro de los propósitos educativos, por lo que, conocer el estado actual en el que se encuentra la escuela permitirá visualizar la manera en cómo responden a la formación particularmente de los alumnos, quienes en última instancia resultan ser los beneficiarios de la acción educativa ya que es el alumno de hoy, mañana, profesional, empleado y ciudadano que se desarrollará social, económica, cultural y políticamente; así entonces, el mejoramiento de la calidad de la educación no dependerá sólo de las acciones de política educativa, sino también de la acción escolar, pues los logros que en la escuela puedan darse obedecerán en buena parte a los propósitos y orientaciones comunes que se lleven a cabo.

Ahora bien, cuando realmente se desea transformar la escuela, el personal docente y directivo principalmente, deberán atender a las necesidades que en su escuela experimentan y convencerse del quehacer que tienen a la puerta,

preguntándose en este sentido ¿Qué hacer?, ¿Cómo empezar?, ¿Cuál es la vía más adecuada para mejorar la escuela?, y particularmente ¿Cómo conocer mejor nuestra escuela?, las respuestas que puedan encontrarse deben ser contestadas por los propios actores escolares, ya que son quienes particularmente conocen el desarrollo de sus funciones al interior de la escuela; así entonces, iniciar un proceso de búsqueda y cambio para mejorar la calidad educativa en la escuela atenderá a dos condiciones fundamentales:

- 1) Que todos los involucrados escolarmente, conozcan los propósitos educativos y el significado que tienen en la actuación diaria.
- 2) Realizar una constante autoevaluación del proceso educativo y observar la correspondencia o no con los propósitos educativos, identificando particularmente fortalezas y debilidades, así como las causas que explican dichos acontecimientos.

Entonces el conocimiento escolar de los objetivos y propósitos educativos y la autoevaluación en la escuela, representan en punto de partida para iniciar el cambio pretendido, ya que nos permitirá contar con una orientación definida con la cual conducirse e identificar los logros y deficiencias que aún faltan por trabajarse.

La autoevaluación que pueda realizarse al interior de la escuela, ha de involucrar la participación principalmente de directivos, profesores, alumnos y quizá también padres de familia, quienes son los actores más directos del proceso enseñanza – aprendizaje, sin la participación de ellos, las valoraciones que se hagan de las situaciones escolares presentes, corren el riesgo de no ser acordadas, aceptadas, asumidas y practicadas por toda la comunidad. Con ello cabe decir que si se desea realizar un proceso de autoevaluación escolar, la participación convencida, el establecimiento de relaciones favorables, el involucramiento y compromiso, serán condición necesaria para practicarse.

Con la autoevaluación se darán respuestas a preguntas como: ¿La escuela cumple o no con su misión y por qué o de qué manera?, ¿Cuáles son los logros educativos hasta el momento en nuestra escuela y particularmente con nuestros alumnos?, ¿Qué deficiencias se observan al interior de la escuela?, ¿Cómo afectan los problemas en las acciones educativas?, ¿Cuáles podrían ser las causas de dichos problemas?, ¿Cómo superarlos?, en fin pueden surgir muchas otras interrogantes, pero cabe tomarlas también como base para iniciar el proceso de cambio, puesto que al encontrar fortalezas y debilidades nos

inducirá a saber qué corregir, qué priorizar, qué incorporar, qué fortalezas y qué acciones emprender para mejorar la calidad educativa.

Ahora bien, si se ha de considerar el mejoramiento en la escuela, es preciso reconocer o identificar primeramente la existencia de problemas o necesidades escolares que están afectando el desarrollo educativo y a partir de los cuales se busque mejorarlos. Por lo tanto, el proceso autoevaluativo ha de iniciar con el reconocimiento de problemas que posiblemente afectan la calidad del aprendizaje, buscando información de carácter cualitativo en las acciones de los involucrados; entonces, la escuela fungirá como generadora de información y usuaria de la misma.

La propia escuela definirá su proceso de mejoramiento continuo, conociendo sus necesidades y expectativas, así como los valores compartidos que la fortalecen, en este sentido, los actores escolares deberán asegurarse de que dicho mejoramiento de la calidad educativa sea permanente. Pues el proceso de mejora nunca termina; por lo que la autoevaluación como proceso también ha de ser constante con la intención de mejorar los procesos, para ello se requiere de la estimulación en las funciones ya sea directiva, docente o de aprendiz, orientando los esfuerzos y retroalimentando el trabajo en equipo.

Esta alternativa de evaluación orientada a los procesos requerirá de apertura, diálogo, involucramiento activo de los agentes implicados y construcción, puesto que son ellos quienes pueden adaptar las circunstancias a sus contextos específicos y porque además son los indicados de diseñar estrategias y soluciones de acuerdo a sus condiciones escolares, así el mejoramiento en equipo será un proceso de aprendizaje que los enriquezca y a la vez enriquezca el proceso educativo de manera colectiva.

El trabajo colectivo favorecerá las expectativas e incluso permitirá resolver algunas discrepancias entre opiniones y percepciones del proceso, además de establecer la búsqueda de otras formas de actuación, tomando decisiones y actuando en base a ellas sin perder de vista la actuación de alumnos en el proceso de aprendizaje.

Cabría indicar que este proceso autoevaluativo bien pudiera iniciarse con la participación de directivo y profesor, pero es conveniente hacerlo extenso a los alumnos y padres de familia a fin de conocer las distintas perspectivas, intentando definir aspectos comunes, ya que la comunidad educativa no está integrada sólo de maestros, en ella intervienen otros sujetos que es necesario

incorporar, pues los esfuerzos colectivos son formas de compromiso grupal que orientan el aprendizaje social ganando terreno a la mera individualización y ruptura de perspectivas que obstaculizan el logro de los propósitos educativos comunes, así como la mejora de la calidad educativa.

Impulsar la calidad educativa al interior de la escuela, realizar esfuerzos de evaluación integral y orientar la mejora constante requiere del importantísimo liderazgo directivo, el cual apunte a motivar, facilitar y estimular el proceso de mejoramiento, el director como líder ha de difundir, promover, analizar, gestionar y dirigir las acciones autoevaluativas en la comunidad escolar. El director es un actor clave en la búsqueda de la calidad educativa, pues si no se involucra y compromete, su actuar desinteresado frenará en cierta forma el desarrollo del autoconocimiento escolar, el director además debe asegurarse de que la mejora al interior de la escuela sea un proceso de formación que oriente el cambio eficaz; por lo tanto, su función será trascendente en dos sentidos: primero en la estimulación y apoyo a los procesos y segundo en el control de los resultados.

Por lo tanto, si la mira está puesta en los procesos y en la formación de la comunidad educativa, sin olvidar el control cuantitativo y los resultados, se estaría participando inicialmente en un proceso educativo integral, percibiéndose como personas capaces de formar a la vez, personas íntegras.

Con lo anterior se establecen algunos puntos importantes en la mejora evaluativa y educativa en relación a:

Los Propósitos Educativos, Plan y Programas de Estudio.

- Conocer a fondo los propósitos generales.
- Resaltar la misión escolar.
- Precisar metas que se pretenden alcanzar.
- Analizar formas de enseñanza y organización que se desarrollen.
- Identificar dificultades y posibles causas.
- Estudiar el aprendizaje de los alumnos.

La enseñanza y el aprendizaje en la escuela.

- Revisar resultados que se obtienen con los alumnos y en relación a los propósitos educativos.
- Establecer las causas de los resultados.
- Descubrir formas de trabajo que favorecen u obstaculizan el aprendizaje.
- Identificar la correspondencia de lo que se enseña, la forma en cómo se enseña y propósitos escolares.
- Conocer el punto de vista de directivos, maestros, alumnos y padres de familia para analizar la situación en la escuela.

La búsqueda de causas y factores que explican la situación escolar puede darse desde:

- El trabajo en el aula y las formas de enseñanza.
- Organización y funcionamiento de la escuela.
- El clima de trabajo tomando en cuenta la influencia negativa y positiva de actitudes y acciones en el aprendizaje.
- Relaciones escolares.
- Tiempo efectivo para el proceso enseñanza – aprendizaje.
- Análisis de la información tanto cuantitativa como cualitativa en reuniones escolares de directivo – docentes.
- Administración de recursos.

De esta manera:

- La mejora educativa al interior de la escuela también mira hacia fuera.
- La mejora educativa partirá del reconocimiento de necesidades escolares.
- La mejora educativa visualiza al plantel y su contexto.
- Gran parte de la mejora educativa está en los procesos.
- La mejora educativa depende en gran parte de todos los que participan en el proceso.
- La mejora educativa requiere de liderazgo.
- La mejora educativa conduce a la mejora continua de los propios involucrados.

4.2. Propuesta de Autoevaluación escolar como alternativa que apoye el desarrollo de la Evaluación Educativa Integral al interior de las escuelas a nivel primaria.

Para iniciar el estudio de la situación educativa en la escuela es necesario que autoridades escolares (directivo y profesores principalmente), se acerquen con la intención de organizar y definir la forma en cómo establecer las fuentes de información que les ayude a descubrir las necesidades o problemas que obstaculizan sus funciones y propósitos educativos.

Las fuentes de información que puedan establecerse serán de gran importancia ya que representan cuestiones directas sobre lo que está pasando al interior de la escuela, de tal manera que el consultar inicialmente a los directivos y maestros involucrando a los alumnos, será con la finalidad de conocer más de cerca el proceso educativo sin dejar de apoyarse también en los datos estadísticos escolares.

Por lo tanto se ha de iniciar con la consulta de:

Opiniones de directivo, profesores, alumnos y padres de familia.

Las opiniones de los profesores son la fuente esencial de información, ya que por situarse en el contacto directo con alumnos y directivo, representan el punto medio entre estos dos actores; por un lado sostienen el conocimiento de la función organizativa y por el otro la realidad en el aula relacionada directamente con el aprendizaje de los alumnos, así como el contacto con los padres de familia. Además si la vivencia con respecto a estos ámbitos es compartida habrá mayor claridad para identificar los problemas de mayor importancia y los que requieren de pronta solución, muchas veces el intercambio de opiniones se hace a manera de conversación informal, pero es necesario dar cabida a la sistematización de las perspectivas dando pie al análisis y comparación de la información obtenida a partir de ellos con los obtenidos de otras fuentes; así una plática informal pero con objetivos bien definidos aportará elementos muy importantes

Por su parte el directivo generalmente recibe diversas opiniones de maestros, padres y alumnos, éstas deben ser aprovechadas tratando de registrarlas y clasificarlas para su estudio de acuerdo a la enseñanza, aprendizaje, disciplina, funcionamiento de la escuela, relaciones, alumnos, organización, etc., por lo que si se cuenta con la opinión de maestros y la consideración de estos criterios, el director puede ir visualizando el contexto vivido directamente por la propia comunidad escolar.

Con respecto a los alumnos se puede obtener información a partir de los resultados de sus evaluaciones cuantitativas y su opinión con respecto a las mismas tratando de orientar también un proceso más cualitativo en la expresión de sus ideas, por ejemplo opiniones sobre la escuela en general, el trabajo docente, la relación entre profesores, alumnos y directivo, experiencia con los contenidos y actividades, su aprovechamiento, etc.

Los padres de familia de alguna manera también tienen ideas a cerca del funcionamiento de la escuela a la que asisten sus hijos y pueden aportar información sobre la forma de trabajo en el aula, la disciplina escolar, la organización de eventos y su participación en la escuela; así entonces, su participación no sólo se verá como cumplimiento en la firma de boletas, sino como la expresión de información valiosa que podrá utilizarse en el mejoramiento de la formación de sus hijos.

Una vez consideradas las opiniones de dichos actores educativos conviene tener presente las características de la evaluación educativa: integral, sistemática, permanente y formativa.

Aspecto integral: Que considere todos los ámbitos escolares descritos en esta propuesta.

Aspecto Sistemático:

Al iniciar el autoestudio escolar la participación no puede dejarse como ideas sueltas por medio de comentarios, es necesario definir, organizar y sistematizar la información partiendo de comisiones o pequeños grupos que consideren los diferentes ámbitos de la escuela en los que probablemente se ubiquen los problemas, entonces al sistematizar este proceso permitirá contar con una estructura más coherente a cerca del conocimiento del aprendizaje de alumnos y del funcionamiento de la escuela.

Aspecto Permanente:

Dichas comisiones requieren de reuniones periódicas con el fin de dar continuidad a las discusiones, acuerdos, avances e inconvenientes, así como ir registrando el seguimiento de las actividades acordadas como cuerpo colegiado, por tanto, las decisiones colectivas orientarán las acciones individuales asumiéndolas con responsabilidad.

Aspecto formativo:

La información que los actores puedan encontrar desde las fuentes estadísticas y desde las opiniones irá definiendo un proceso de conocimiento integral y de mejora escolar. Así entonces, la utilización del examen como instrumento de evaluación ha de permitir reflexionar sobre el aprendizaje logrado, la eficacia como estrategia, evolución de conocimientos, habilidades y actitudes, es reflexionar sobre el uso y finalidad de éste con otras actividades formativas.

Los exámenes en la consecución de conocimientos deben brindar información sobre problemas de aprendizaje o de enseñanza o bien si efectivamente se dominan los contenidos, etc.; por lo tanto, si el examen juega un papel fundamental en la escuela, puede aprovecharse como herramienta de conocimiento no sólo de contenidos sino también como estrategia que permite mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Por su parte en las escalas estimativas si bien se consideran varios criterios a evaluar como participación, tareas, cumplimiento entre otros, éstos pueden surgir como elementos de valoración cualitativa analizados por el docente con respecto al desarrollo de los alumnos en situación educativa, por lo que se completaría una evaluación mucho más enriquecedora y no sólo numérica. Así tanto el examen como las escalas estimativas se aprovecharían no sólo como instrumentos de información calificativa sino también como instrumentos que sirvan para ofrecer información cualitativa y mejorar el proceso educativo.

Reconocimiento de aspectos positivos y problemas de la escuela

En el análisis de las situaciones escolares no todo refiere a necesidades, la escuela como institución de formación al paso del tiempo y del quehacer educativo va adquiriendo características que la fortalecen y mantienen su permanencia, habrá características que favorezcan u obstaculicen el logro de propósitos educativos; sin embargo, el trabajo en este sentido será conciliar y reconstruir las acciones de formación, por lo que cabría continuar con un listado de aspectos positivos de la escuela, aquéllos que particularmente ofrecen estabilidad y cambio favorable en los beneficiarios y en la organización como escuela y que además constituyen una fuente de motivación para los involucrados, y aquéllos aspectos que representan una problemática que quizá no sea tan profunda pero que puede representar un punto que requiera de atención.

Identificación del problema principal y sus características.

De acuerdo al establecimiento de aspectos positivos y negativos presentados en la escuela, se procederá a relacionar las consecuencias generadas a partir de cada uno de ellos y cómo afecta directamente el proceso de aprendizaje, así conociendo las influencias será factible jerarquizarlos de acuerdo a su importancia y pronta intervención; entonces, al determinar el problema principal o más urgente de atender será necesario:

- a) Observar cómo afecta en la escuela o en el aprendizaje de acuerdo a los propósitos educativos.
- b) Jerarquizar el problema identificando si está relacionado con la participación de directivo, profesores, alumnos, padres de familia, etc., o si es en relación al aprendizaje, a la enseñanza o la escuela en general.

-
-
- c) Visualizar la posible solución siendo compartida por el equipo en general, revisando la participación y responsabilidad de los actores pertinentes, con el fin de conocer a nivel escolar lo que sucede en el contexto y cómo intervenir para enriquecer el aprendizaje de los destinatarios.

Así entonces los profesores expresarán los problemas educativos, intercambiarán opiniones y confrontarán puntos de vista con los cuales acordar la vía más adecuada para intervenir y conocer de cerca el proceso de cambio. Con lo anterior es posible determinar que una vez reconocida la existencia de problemas, es preciso acotar aquellos en los que es urgente intervenir, definir causas y consecuencias de los problemas, contrastar con otras fuentes y determinar el problema principal así como su posible solución.

Actividades iniciales que apoyan la Evaluación Educativa Integral.

- Conocer, difundir y revisar constantemente la misión escolar y propósitos educativos, relacionándolos con los conocimientos adquiridos.

Analizando:

- ¿Qué capacidades, habilidades y actitudes se espera lograr en los alumnos al término de su educación primaria y de cada grado escolar?
- ¿Cuáles son las competencias a lograr en el desarrollo de las asignaturas y cómo contribuyen los contenidos al logro de los propósitos educativos?
- ¿Cómo se articulan los propósitos con el enfoque metodológico, las actividades y materiales educativos?

- Manifestar los problemas percibidos y experimentados por la comunidad escolar.

Identificando

- ¿Qué problemas pueden ser resueltos por la comunidad en general?
- ¿Cuáles por los profesores con respecto a la enseñanza?
- ¿Cuáles por los alumnos con respecto al estudio y aprendizaje?
- ¿Cuáles por parte de los padres de familia?

-
-
- **Recabar opiniones de los involucrados con respecto al proceso educativo.**

Estableciendo:

- ¿Cuáles son los principales problemas de aprovechamiento?
- ¿Qué nos dicen las opiniones de los alumnos?
- ¿Cuáles son las razones que indican?
- ¿A qué se le da prioridad en la escuela?
- ¿Qué tipo de información y participación se les solicita y dan los padres de familia, es decir cómo se les involucra?
- ¿Cómo se involucra a los maestros en la escuela?

- **Confrontar opiniones con estadística escolar, datos porcentuales, y materiales educativos para analizar la coherencia de la evaluación.**

Reconociendo:

- ¿Qué nueva información aportan los datos estadísticos?
- ¿La escuela crece, decrece o se mantiene igual y por qué?
- ¿A qué se deben los índices de aprobación, reprobación o deserción?
- ¿En cuáles de esos casos interviene la escuela?

- **Analizar resultados de exámenes como fuente de información.**

Reflexionando:

- ¿Las calificaciones que los alumnos han obtenido coinciden con el aprendizaje de contenidos?
- ¿Qué otras formas de evaluar permiten conocer el aprendizaje (Conocimientos, habilidades y actitudes) de los alumnos?
- ¿En qué contenidos de aprendizaje tuvieron mayor éxito los alumnos?
- ¿En cuáles mayor dificultad?
- ¿Qué estrategias implementar para superar dichas dificultades?

- **Realizar anotaciones sobre el desarrollo del trabajo en el aula.**

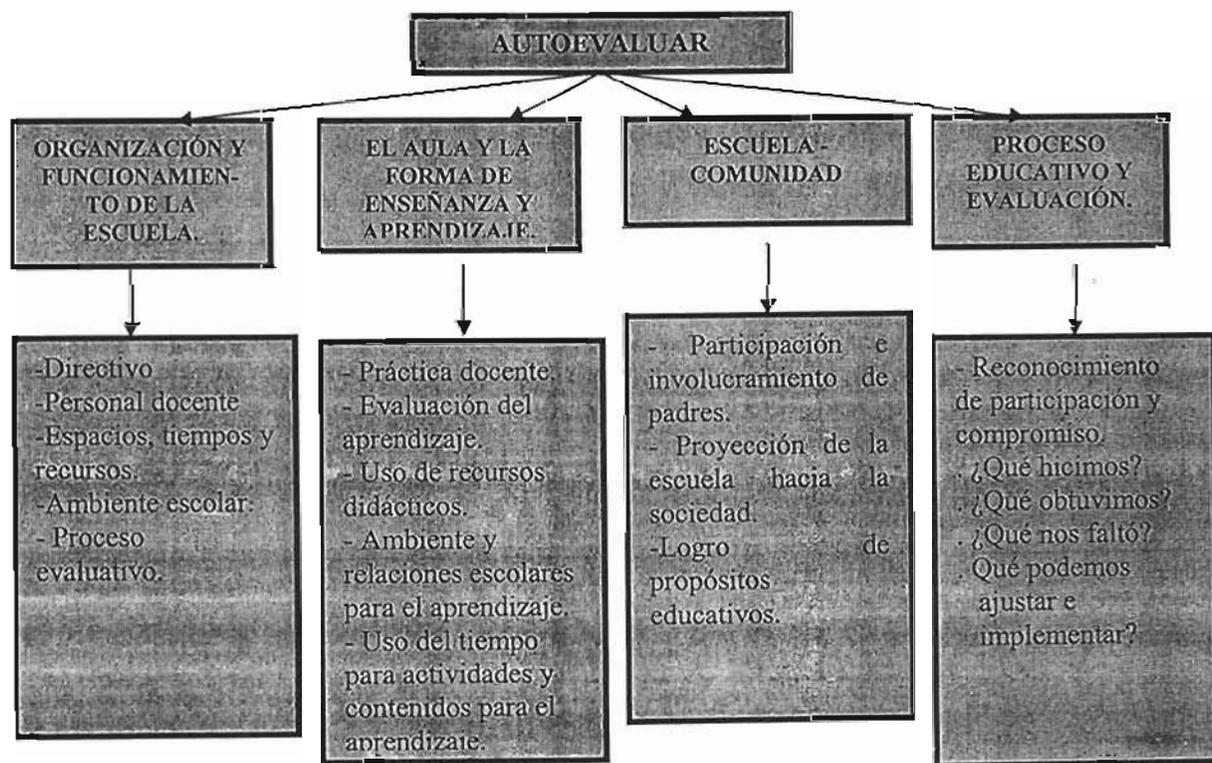
Considerando:

- ¿Con qué actividades o asignaturas se inicia la jornada de trabajo?

- ¿Qué asignaturas se vieron durante el día y tiempo destinado?
- ¿Existieron situaciones que interrumpieran las actividades y cuál fue el tiempo de atención?
- ¿Tiempo que se destinó para actividades complementarias como calificar, revisar libros, cuadernos y tareas?
- Existieron conflictos durante la jornada de trabajo con alumnos, profesores, padres de familia o directivo que hicieran que se interrumpieran las actividades?
- ¿Existieron indicaciones de último momento que modificaran planeación y actividades?
- ¿Cuál es el tiempo real de enseñanza?

Ámbitos a considerar en la Autoevaluación escolar.

Para orientar el proceso autoevaluativo escolar es preciso considerarlo a partir de los distintos ámbitos en los que de alguna manera los involucrados tienen participación. Se presenta el siguiente esquema en donde de manera general se pueden observar los ámbitos a considerar.



Esquema basado en el documento de la Secretaría de Educación Pública. S.E.P. "Evaluación. Autoevaluación y seguimiento. Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D.F. DGOSEDF.

ELEMENTOS DE ANÁLISIS PARA EL AUTOCONOCIMIENTO ESCOLAR.

ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA.

Director de la escuela.

- ¿Impulsa a la comunidad para construir una visión clara y sencilla sobre la misión de la escuela?
- ¿Orienta al personal docente sobre su labor educativa dentro de la escuela?
- ¿Asesora a los miembros de la comunidad educativa con respecto a las necesidades presentadas?
- ¿Informa constantemente a la comunidad educativa sobre situaciones escolares y toma de decisiones?
- ¿Aborda con interés y profesionalismo los problemas escolares presentados?
- ¿Facilita la participación y comunicación de todos los miembros de la comunidad escolar?
- ¿Delega y distribuye adecuadamente las funciones y responsabilidades al interior de la escuela?
- ¿Atiende a las propuestas generadas por la propia comunidad educativa?
- ¿Cómo considera el trabajo en equipo y las oportunidades de mejora?
- ¿Conoce y aplica la normatividad en todo momento?

Personal docente.

- ¿Vincula los propósitos educativos y objetivos escolares con su práctica diaria?
- ¿Qué expectativas tiene sobre la formación de sus alumnos?
- ¿Propicia el trabajo en equipo para llevar a cabo las propuestas generadas por sus colegas?
- ¿Conoce y se apropia de la misión de la escuela?
- ¿Presenta propuestas para mejorar los procesos?

-
-
- ¿Prevé posibles problemáticas y búsqueda de alternativas en su labor dentro del aula o como miembro escolar?

Espacio, tiempo y recursos.

- ¿Se organiza adecuadamente el tiempo destinado a las actividades del aula y de la escuela en general por parte de directivo y docentes?
- ¿La organización de espacios en la escuela favorece las actividades de aprendizaje?
- ¿Los materiales oficiales de apoyo didáctico se utilizan cotidianamente con los alumnos?
- ¿Los materiales requeridos para actividades escolares se proveen en tiempo y forma?
- ¿La programación de actividades en el patio favorece el uso del mismo en el aprendizaje de alumnos?
- ¿La planeación resulta útil en la consecución de aprendizajes y logro de propósitos educativos, contemplando actividades, tiempo y recursos?
- ¿Los docentes son consultados antes de tomar decisiones en aspectos que pueden afectar su labor pedagógica?
- ¿Las reuniones técnicas representan un espacio para manifestar experiencias, conocimientos y propuestas de mejora?

Ambiente escolar.

- ¿Qué papel juega la motivación en la comunidad escolar?. ¿Cómo se motiva?
- ¿Se comparte la forma de trabajo para el cumplimiento de los propósitos educativos en general y como escuela en particular?
- ¿Cómo se establecen los canales de comunicación entre los miembros de la comunidad escolar?
- ¿Todos los docentes conocen la normatividad que rige a la escuela?
- ¿El clima de trabajo es de confianza y permite el reconocimiento abierto de las diferencias?
- ¿Se promueven reuniones entre los docentes para manifestar necesidades escolares?
- ¿Los docentes trabajan en equipo con sus pares y con los directivos en las tareas colectivas?

-
-
- ¿Cómo se establecen los criterios para obtener información sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje?

Proceso evaluativo.

- ¿Cómo se establecen las formas de evaluación?
- ¿Cómo se evalúa en el aula y en la escuela en general?
- ¿Quiénes son evaluados y por quién?
- ¿A través de qué medios se evalúa?
- ¿Cuál es la finalidad de evaluar?
- ¿Se evalúa el uso del tiempo, del espacio y de los medios educativos para mejorar los aprendizajes de los alumnos?
- ¿Se dan prácticas de autoevaluación en la comunidad escolar?
- ¿Cómo impacta la evaluación en la orientación escolar?
- ¿Se busca la evaluación externa?
- ¿Se da un seguimiento evaluativo?
- ¿Existen algunas prácticas a mejorar?

EL AULA Y LA FORMA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

Práctica docente.

- ¿Los docentes conocen de cerca el desarrollo individual de sus alumnos?
- ¿La práctica docente adopta un estilo de enseñanza, enfoque, y estrategias bien definidas para la construcción de aprendizajes?
- ¿La práctica docente favorece el desarrollo comunicativo en los alumnos?
- ¿Qué aspectos estimula la relación que establecen los docentes con los alumnos?
- ¿Los docentes preparan actividades colectivas con los alumnos y con sus colegas?
- ¿El conjunto de docentes ha logrado establecer en la escuela un ambiente de confianza en sí mismos y en los demás?

-
- ¿El docente da a conocer a los alumnos el propósito y las actividades de aprendizaje que se desarrollan al inicio, durante y al término del ciclo escolar?
 - ¿El trabajo desarrollado por los alumnos, permite a los docentes obtener evidencias del aprendizaje logrado para tomar decisiones sobre el proceso?
 - ¿Los docentes manejan nuevos enfoques teórico psicopedagógicos?
 - ¿Los docentes realizan un diagnóstico de los aprendizajes y dificultades de sus alumnos o grupo en general?
 - ¿Los docentes realizan y promueven prácticas de autoevaluación?

Evaluación del aprendizaje.

- ¿Existe un expediente o registro de observaciones de los alumnos donde se incluyen las características de su aprendizaje?
- ¿Se favorece la autoevaluación y la coevaluación?
- ¿Qué procedimientos y medios se utilizan para evaluar el aprendizaje?
- ¿Los docentes comparten con los alumnos el establecimiento de criterios para evaluar su aprendizaje?
- ¿Los docentes comparten los resultados del aprendizaje de los alumnos con los padres de familia y con los propios alumnos? ¿De qué manera?

Uso de recursos didácticos.

- ¿Se utiliza el material y recursos en forma variada y oportuna?
- ¿Los recursos son suficientes para orientar el trabajo y logro de objetivos?
- ¿Se conocen los materiales de apoyo pedagógico existentes en la escuela, así como su forma de uso?

Uso del tiempo.

- ¿El tiempo que se dedica para la realización de actividades y clases en general está distribuido adecuadamente y contemplado en su planeación?
- ¿La interacción es permanente?
- ¿En qué momentos se evalúa?
- ¿Cuál es el tiempo efectivo de enseñanza?
- ¿Cómo influye la organización de actividades escolares en los tiempos de clase?

ESCUELA – COMUNIDAD

Padres de familia y comunidad escolar.

- ¿Los padres de familia participan en las actividades escolares?
- ¿Los padres de familia se interesan por apoyar directamente el aprendizaje de sus hijos dentro y fuera de la escuela?
- ¿La escuela involucra la participación de padres de familia? ¿De qué manera?
- ¿Cómo es el desarrollo de la Escuela para padres?
- ¿Se informa permanente y oportunamente a la comunidad educativa la toma de decisiones y acciones para la escuela?
- ¿Se propicia la comunicación entre los miembros de la comunidad escolar para conocer necesidades y expectativas?

Cabe indicar que las preguntas consideradas en cada uno de los rubros, establecen puntos de análisis y referentes sobre los cuales partir para el autoconocimiento escolar, no representan un instrumento que tenga que llevarse al pie de la letra al interior de las escuelas, ni un instrumento más que obstaculice el proceso académico y administrativo de los actores escolares, más bien representan una orientación que ayude al acercamiento de sus prácticas, además considero que como grupo académico cada uno valorará los procedimientos más adecuados a sus contextos y prácticas. Esto representa una alternativa que podría adoptarse o adaptarse de acuerdo a sus circunstancias escolares.

Para ir identificando un proceso de mejora en el proceso educativo será preciso compartir un análisis colegiado mediante cuatro ejes fundamentales: ¿Qué hicimos?, ¿Qué obtuvimos?, ¿Qué nos faltó? Y ¿Qué se puede ajustar implementar?

¿Qué hicimos?

En este eje será necesario describir las acciones y actividades emprendidas durante el proceso.

¿Qué obtuvimos?

Aquí se observarán los resultados cuantitativos y comportamientos situacionales, es decir el carácter cualitativo que se desprendieron de las acciones.

¿Qué nos faltó?

En este rubro será importante tomar en cuenta la comparación de lo establecido, lo realizado y lo esperado a fin de detectar circunstancias que afectaron el proceso, sus consecuencias y las necesidades o problemáticas que requieren trabajarse.

¿Qué podemos ajustar?

Una vez respondidos los aspectos anteriores, se dará paso a la búsqueda de soluciones propuestas por los involucrados, analizando su viabilidad y mejora educativa.

AUTOEVALUAR

| ÁMBITO | QUÉ | CÓMO | CUÁNDO | QUIÉN |
|--|---|---|---|---|
| A U L A | <ul style="list-style-type: none"> - El aprovechamiento escolar. - necesidades de aprendizaje. - Logro de los propósitos educativos. | <ul style="list-style-type: none"> -Con estadística escolar e indicadores de reprobación y aprobación. -Con Instrumentos para valorar el aprendizaje de los alumnos. - Con valoraciones y reflexiones individuales y grupales. | <ul style="list-style-type: none"> - Al inicio, durante y al final del ciclo escolar. | <p>Principalmente profesores y alumnos.</p> <p>Acordarse en trabajo colegiado.</p> |
| E S C U E L A | <ul style="list-style-type: none"> -Manejo de comunicación, conflictos liderazgo, decisiones y acuerdos. | <ul style="list-style-type: none"> -Con Instrumentos que describan el estado de los procesos de comunicación, liderazgo, trabajo colegiado, etc. | <ul style="list-style-type: none"> Durante todo el ciclo escolar periódicamente con reuniones en la escuela. | <ul style="list-style-type: none"> Los actores escolares: directivo, profesores, alumnos, padres de familia. |
| C O M U N I D A D | <ul style="list-style-type: none"> -Participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos. -La proyección social como escuela. | <ul style="list-style-type: none"> Mediante los acuerdos y cumplimiento de labores educativas así como análisis de la proyección y quehacer educativo. | <ul style="list-style-type: none"> Al inicio durante y al final del ciclo escolar | <ul style="list-style-type: none"> Directivo, profesores y padres de familia. |

Nota: Cuadro tomado del documento de la SEP. El proyecto Escolar: Una suma de acuerdos y compromisos, p. 54-55, y adaptado particularmente para este estudio.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo se ha defendido la idea de incorporar en las escuelas un proceso de evaluación educativa integral que contemple no sólo el carácter cuantificador del aprendizaje, sino también las cualidades o características que del proceso educativo se desprenden. Ambos aspectos impactan significativamente en el aprendizaje tanto de alumnos como de profesores y directivo, ya que como actores educativos inmersos en un proceso escolar tienden a valorar, ser valorados y valorarse de acuerdo a sus prácticas.

Hemos visto que durante décadas ha prevalecido el uso de la calificación principalmente como sinónimo de evaluación, sin embargo, hoy en día las exigencias de reconocimiento situacional a nivel escuela y de formación individual de los involucrados en el proceso educativo, ha hecho que despierten otras formas de abordarla, con la finalidad de contribuir a mejorar la calidad de la educación. Con ello no queremos decir que el uso de las calificaciones, exámenes y porcentajes como medios que predominan en el ejercicio de la evaluación, deban desecharse, no es posible aniquilar de tajo su incorporación en el proceso educativo puesto que representan un soporte palpable que respalda las acciones seguidas durante un proceso; la intención aquí abordada, fue en el sentido de adoptar un complemento cualitativo que en este caso es la autoevaluación, como un proceso que brinde elementos suficientes para conocer, orientar y enriquecer las acciones que como miembro de una institución se ponen en práctica.

Es muy probable que estudiosos de la evaluación se hayan dado a la tarea de proponer alternativas para conducir de mejor manera las acciones educativas, sin embargo, es preciso reconocer que la mejora no sólo se dará a partir de una buena propuesta, es necesario considerar que la mejora de la evaluación también responde a condiciones que la favorecen, apoyo institucional, formas de pensar y espacios en que se concreta; por lo que, si en las escuelas de estudio existe la apertura para poder incorporar un proceso de evaluación integral, es un momento oportuno para intentarlo; de esta manera, la misma escuela funcionará como un punto estratégico para mejorar la educación.

Así mismo la escuela como institución es un espacio creado a partir de la acción y pensamiento colectivo de los hombres, expresando el sentido de transformación. El ser humano en este espacio abre la posibilidad con base en

la interacción y dinámica que se establece al interior de la escuela, el poder colectivo busca la formación y transformación en conjunto; el ser humano no es un ser aislado, pues actúa con los otros; por lo tanto, la escuela es un espacio social en el que convergen un sin fin de determinaciones que le dan sentido a la realidad educativa.

De este modo la evaluación educativa como proceso integral y grupal, constituirá un proceso de construcción del conocimiento a partir de condiciones individuales y sociales, proceso que también permitirá la construcción y mejora del aprendizaje de quienes integran el centro escolar.

“La actividad teórica – práctica del hombre en su vida cotidiana es el núcleo de su conocimiento y, por lo mismo, es el principio fundamental a considerar en los procesos educativos que pretenden la transformación de la realidad social y del hombre mismo”⁴⁹.

A través de este trabajo se han abordado elementos valiosos del “ser” y “deber ser” de la evaluación, pero además se ha considerado la perspectiva de que evaluar es un proceso complejo no sólo para que los actores educativos se adapten a las nuevas condiciones de vida escolar, sino también para que participen activamente en el proceso de transformación y mejoramiento de la vida social, escolar y personal.

“De este modo la evaluación contribuye a satisfacer las expectativas de todos: los padres desean que sus hijos puedan resolver problemas cotidianos y alcancen la autonomía que les permita continuar estudios después de la educación básica o les ayude a iniciar con éxito un trabajo; los maestros quieren sentirse gratificados viendo que su esfuerzo diario rinde fruto en la persona de sus alumnos; las autoridades aspiran a actuar de manera oportuna y útil; mientras que la sociedad espera contar con futuros mexicanos a quienes confiar el desarrollo de nuestro país”⁵⁰.

Es importante pues, recuperar la palabra y la reflexión sobre el actuar concreto, asumiéndonos como partes de un rol dialéctico de retroalimentación en el acto educativo y reconocer que la función de cada sujeto es trascendente al intervenir en un proceso escolar, pues si el sujeto no se concibe como

49.- “Problemática general de la didáctica” por Pérez Juárez Esther Carolina. En Fundamentación de la didáctica. p. 118.
50.- SEP. Evaluar para Mejorar. Distribución de los planteles públicos de Educación Primaria y Secundaria, según el nivel de aciertos de sus alumnos en los exámenes de carrera magisterial. Agosto 2000. p. 1

trascendente en cualquier práctica educativa, no reconocerá la viabilidad de su actuar, si está transformando, si su actuar responde o no a lo que se le demanda o a las necesidades educativas en espacios concretos en donde tengamos la oportunidad de participar en un trabajo propositivo, intencional y formativo.

Es necesario entonces, que como profesional de la educación resalte la importancia de que evaluar no significa medir con las llamadas calificaciones, sino además ir valorando las acciones educativas no sólo con los alumnos, sino también en relación a los demás actores educativos o comunidad escolar considerando el ejercicio conjunto de la evaluación de carácter cuantitativo y cualitativo dentro de la escuela, y poder ampliar los puntos de análisis sobre la evaluación y acciones educativas en las escuelas. “Ya lo decía Heráclito – Lo constante es el camino, el proceso vital, y en ese hay que centrar las ilusiones y los esfuerzos para que resulte lo más placentero, pleno y humano posible” (...) “Ahora bien, si hay que mejorar el camino, hay que evaluar el camino”⁵¹.

51.- CASANOVA María Antonia. Manual de Evaluación Educativa. .p. 33.

BIBLIOGRAFÍA.

- Aguado Carrasco Ma. L. y Ruiz Casas M. La Reforma Educativa está en marcha ¿Y la tuya? Ed. La Muralla S.A. Madrid, España, 1996. 190 págs.
- Baena Guillermina. Instrumentos de Investigación. Ed. Editores Mexicanos Unidos. México 1989. 134 págs.
- Barbier Jean Marie. Prácticas de Formación, Evaluación y Análisis. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina 1999. 111 págs.
- Bell Judith. Cómo Hacer tu Primer Trabajo de Investigación. Guía para Investigadores en Educación y Ciencias Sociales. Ed. Gedisa. Barcelona, España, 2002. 250 págs.
- Bernard Juan Antonio. Modelo Cognitivo de Evaluación Educativa. Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC). Ed Nárcea. Madrid, España, 2000. 200 págs.
- Bonilla Xóchitl y Macías Jesús. Educación. Hacia la calidad de la Educación Básica en México. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación No. 28. México, noviembre 1994. 69 págs.
- Brembeck Cole S. La Comunidad y la Escuela. La Escuela como Sistema Social. Ed. Paidós Buenos Aires, Argentina, 1975. 179 págs.
- Caballero Arquímedes, Caballero Enrique y César Margarita. La Supervisión Escolar en México. SEP. Foro Pedagógico. Consejo Nacional Técnico de la Educación. 46 págs.
- Carbonell Joume. La Aventura de Innovar. El cambio en la escuela. Ed. Morata. Madrid, España, 2001. 127 págs.
- Camiloni Alicia, Celman Ssana, Litwin Edith y Palou de Maté María del Carmen. La Evaluación de los Aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo. Ed. Paidós Educador. Buenos Aires, Argentina. 1998. 176 págs.

-
- Carreño Huerta Fernando. Enfoques y principios teóricos de la evaluación. Cursos básicos para formación de profesores. Área: Sistematización de la enseñanza 5. Ed. Trillas. México, 2005. 71 págs.
- Casanova María Antonia. La Evaluación Garantía para el Centro Educativo (Manual para la evaluación interna de los centros docentes). Ed. Edelvives. 150 págs.
- Casanova María Antonia. Manual de Evaluación Educativa. Ed. La Muralla S.A. Madrid, España, 1995. 246 págs.
- CIEES. SEP. ANUIES. CONPES. Marco de Referencia para la Evaluación de La Administración y Gestión en las Instituciones de Educación Superior. Comité de Administración y Gestión Institucional. Mayo 1997. 63 págs.
- Clifford Allen. Los exámenes cómo superarlos con éxito. Libro para los padres cuyos hijos deben enfrentarse con los exámenes. Oikos Tau. 1968. 148 págs.
- Cohen Sandro. Redacción sin dolor. Aprenda escribir con claridad y precisión. Ed. Planeta. México 1998. 303. págs.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Ed. SUN – RISE. México 2003. 144 págs.
- Colegio de Bachilleres. Administración General. Fascículo No. 2. México 1993. 38 págs.
- Cueli José (coordinador). Valores y Metas de la Educación en México. Papeles de Educación 1. SEP. Ediciones de la Jornada. México, 1990. 165 págs.
- De Alba Alicia. Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio. (análisis de un caso). CESU. UNAM. MÉXICO.
- De Alba Alicia (coordinadora). Teoría y Educación. En torno al Carácter Científico de la Educación. UNAM. México, 1990. 177 págs.

-
-
- Díaz Barriga Ángel. Problemas y retos del campo de la evaluación educativa en: Artículos. 15 págs.
- Díaz Barriga Ángel. Capítulo V. Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia en: Didáctica y currículum. (edición revisada 1996). P. 99 – 136.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. Ed. Aula Santillana. México, 1945. 1431 págs.
- Eusse Zuluaga Ofelia. La Instrumentación Didáctica del trabajo en el aula en: Artículos. 18 págs.
- Fernández Pérez M. Evaluación y Cambio Educativo. El Fracaso Escolar. Ed. Morata. España 1995. 216 págs.
- Festinger Leon y Katz Daniel (compiladores). Los Métodos de Investigación en las Ciencias Sociales. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina, 1939. 390 págs.
- Fleitman Jack. Evaluación Integral. Ed. McGraw – Hill. México 1995. 211 págs.
- Gómez Villanueva José y Hernández Guerrero Alfonso (compiladores). El Debate Social en torno a la Educación. Enfoques predominantes. Serie Antologías. UNAM. ENEP Acatlán. 1995. 426 págs.
- González Álvarez Ángel. Filosofía de la Educación. Ed. Troquel. Buenos Aires, Argentina. 1969. 170 págs.
- González Gómez Francisco. Historia de México 2. Del Porfirismo al Neoliberalismo. Ed. Quinto Sol. México 1995. 218 págs.
- Hernández Sampieri Roberto. Metodología de la Investigación. Ed. McGraw – Hill. México, 1995. 487 págs.
- Lafourcade Pedro D. La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros. Ed. Trillas. México, 2003. 210 págs.

-
- Lara Castilla Alfonso. La Búsqueda. Ed. Diana. México, 1993. 138 págs.
- Latapí Sarre Pablo. Tiempo Educativo Mexicano II. UNAM. Universidad de Aguascalientes. México, 1996. 206 págs.
- Livas González Irene. Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa. Cursos básicos para formación de profesores. Área: Sistematización de la enseñanza 7. Ed. Trillas. México, 2002. 151 págs.
- López Torres Marcos. Evaluación educativa. Ed. Trillas. México, 2004. 75 págs.
- Loredo Enríquez Javier. Evaluación Integral de la Docencia: Una Propuesta Formativa y Humanista en: Evaluación de la Práctica Docente en Educación Superior. Un acercamiento desde los Instrumentos de Evaluación. Ed. Porrúa. México, 2000. 290 págs.
- Mantovani Juan. Educación y Plenitud Humana. Ed. Atenco. 10a. edición. Buenos Aires, Argentina, 1978. 194 págs.
- Morán Oviedo Porfirio. La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales en: Artículos. 36 págs.
- Morán Oviedo Porfirio. Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza – aprendizaje desde una perspectiva grupal en: Artículos. P. 1 – 24.
- Muñoz Izquierdo Carlos. La Contribución de la Educación al Cambio Social. Serie Ciencias Sociales. Universidad Iberoamericana. México, 1994. 331 págs.
- Muñoz Razo Carlos. Cómo elaborar y asesorar una investigación de Tesis. Ed. Pearson. México, 1998. 300 págs.
- Navarro Leal Marco Aurelio. La Evaluación Externa y sus Efectos en la Administración Universitaria. Materiales de Apoyo a la Evaluación Educativa No. 20. CIEES. CONAEVA. CONPES. ANUIES. SEP. 9 Págs.

-
-
- Nieto Gil Jesús M. La Autoevaluación del Profesor. Cómo puede el profesor evaluar y mejorar su práctica docente. Ed. Escuela Española. España 1996. 114 págs.
- Nieves Herrera Juvenal. Interrogar o examinar. Un enfoque sobre la evaluación en el medio educativo. Ed. Cooperativa editorial magisterio. Colombia, 1997. 162 págs.
- Núñez Cubero Luis. Evaluación de Centros Docentes. Un modelo cuantitativo. Ed. PreuSpinola. ICE Universidad de Sevilla España, s/a . 126 págs.
- Ornelas Carlos. El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo. Centro de Investigación y Docencia Económica, Nacional y Financiera (CIDENF). Ed. Fondo de Cultura Económica. México D.F. 1995. 371 págs.
- Owens Roberto G. La escuela como organización: Tipos de conducta y Práctica organizacional. Ed. Aula XXI. Santillana. España, 1979. 257 págs.
- Padua Jorge. Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Pansza González Margarita, Pérez Juárez Esther Carolina y Morán Oviedo Porfirio. Fundamentación de la didáctica. Volumen I. Ed. Gernika. México 1993. 214 págs.
- Pansza González Margarita, Pérez Juárez Esther Carolina y Morán Oviedo Porfirio. Operatividad de la didáctica. Volumen I. Ed. Gernika. México 2003. 127 págs.
- Pardinas Felipe. Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Ed. Siglo XXI. México 1989. 242 págs.
- Pérez Rocha Manuel. Evaluación, Acreditación y Calidad de la Educación Superior. Materiales de Apoyo a la Evaluación Educativa No. 22. CIEES, CONAEVA, ANUIES, SEP, CONPES. 10 págs.

Pérez Rocha Manuel. Evaluación y Autoevaluación. Algunas definiciones. Materiales de Apoyo a la Evaluación Educativa No. 27. CIEES, CONAEVA, ANUIES, SEP, CONPES. 8 págs.

Picasso Muñoz Miguel. La Comunidad Educativa en las Escuelas. Espacio humano para la participación social y para la calidad de la evaluación. Manual técnico. CEPEM (Centro de Perfeccionamiento y Excelencia Magisterial). 159 págs.

Programa para la Modernización Educativa 1989 – 1994.

Quezada Castillo Rocío. Ejercicios para preparar informes escritos. Ed. Limusa. México, 1994. 39 págs.

Rosales Carlos. Evaluar es Reflexionar sobre la Enseñanza. Ed. Narcea. Madrid, España. 1990. 253 págs.

Santiago Zorilla A. y Torres Miguel. Guía para elaborar la Tesis. Ed. McGraw – Hill. México, 1992. 111 págs.

Santos Guerra Miguel Ángel. Evaluación Educativa I. Un proceso de Diálogo, comprensión y mejora. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires, Argentina, 2000. 127 págs.

Santos Guerra Miguel Ángel. Evaluación Educativa 2. Un enfoque práctico de La evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos. Ed. Magisterio de Río de la Plata. Buenos Aires, Argentina, 1996. 270 págs.

Santos Guerra Miguel. La Escuela que Aprende. Ed. Morata. Madrid, España, 2001. 126 págs.

Schmelkes Silvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. SEP. Biblioteca para la actualización del maestro. México 1992. 133 págs.

SECYBS. (Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social). Bases Instructivas para la Evaluación del Desempeño Escolar. Educación Primaria. México, septiembre de 1993.

SECYBS (Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social). Ley de Educación del Estado de México. Gobierno del Estado de México. México 1998. 60 págs.

SECYBS (Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social). Normatividad de la Evaluación Educativa. Unidad de Evaluación de Educación Básica y Normal. Agosto 2000. s/p.

SECYBS. (Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social). Programa para la Calidad Educativa 2001 – 2002. Ni remodelar, ni reestructurar, sino transformar la educación. Guía Básica para la escuela. Dirección General de Educación Básica. México 2001. 115 págs.

SEP. Acuerdo 200 por el que se establecen Normas de Evaluación del Aprendizaje en Educación Primaria, Secundaria y Normal. Noviembre 1994. 4 págs.

SEP. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. 18 de Mayo de 1992. s/p.

SEP. ¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico. Cuadernos para transformar nuestra escuela. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México – España. México 2001. 79 págs.

SEP. El Proyecto Escolar. Una suma de acuerdos y compromisos. DGOSE D.F (Dirección General de Operaciones de Servicios Educativos en el D.F.). México D.F. 2004. 134 págs.

SEP. Evaluación, Autoevaluación y Seguimiento. DGOSE en el D.F. (Dirección General de Operaciones de Servicios Educativos en el D.F.). México D.F. 2004. 77 págs.

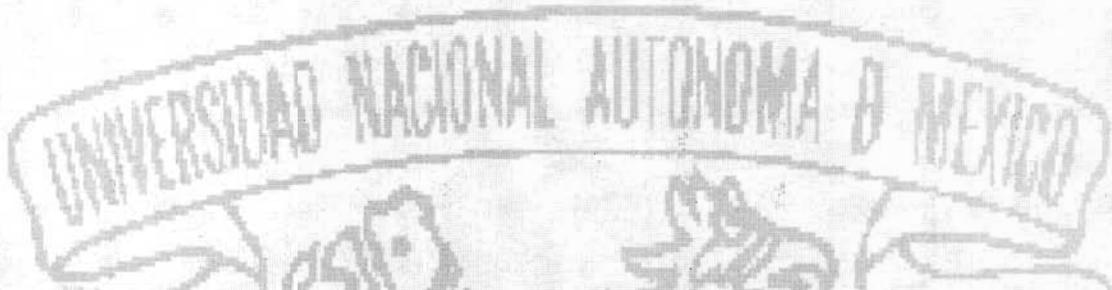
SEP. Evaluar para mejorar. Distribución de los Planteles Públicos de Educación Primaria y Secundaria, según el nivel de aciertos de sus alumnos en los exámenes de Carrera Magisterial. México, 2000. 23 págs.

-
-
- SEP. Ley General de Educación en: Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. Martes 13 de Julio de 1993. México 1993.
- SEP. Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para el período escolar 1993 – 1994 para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas. Septiembre 1993. 15 págs.
- SEP. Educación Primaria. Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para Escuelas Primarias Oficiales y Particulares Incorporadas al Sistema Nacional. Ciclo escolar 2003 – 2004. p. 29 – 41.
- SEP. Programa de Educación Preescolar. PEP 92. Lineamientos para la Evaluación. 90 págs.
- SEP. Programa del Sector Educativo. Tomo I. CONALTE. Época I. Año I. No. I. Enero – marzo de 1998. 74 págs.
- SEP. Programa para el fortalecimiento de las escuelas del D.F. Perspectivas Siglo XXI. Agosto 1998. 15 págs.
- Serrano Manuel Martín. Comunicación, Epistemología y Análisis de la Referencia. México, 1986. p. 93 – 109.
- Stufflebeam Daniel L. y Shinkfield J. Antony. Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina. 381 págs.
- Tamayo y Tamayo Mario. Proceso de Investigación Científica. Ed. Limusa. México, 1991. 231. págs.
- Torres Rosa María y Tenti Emilio. Políticas Educativas y Equidad en México. La Experiencia de la Educación Comunitaria. La Telesecundaria y los Programas Compensatorios. Dirección General de Relaciones Internacionales. Comisión Nacional de cooperación con la UNESCO. México, D.F. 2000. 104 págs.

Volver a Pensar la Educación. VOL. I. Congreso Internacional de Didáctica.
• Ed. Morata. Madrid, España, 1995. 406 págs.

Xirau Ramón. Introducción a la historia de la filosofía. UNAM. México, 1990.
493 págs.

Zea Leopoldo. Introducción a la Filosofía. Conciencia del Hombre en la Filosofía. UNAM. México, 199 págs.



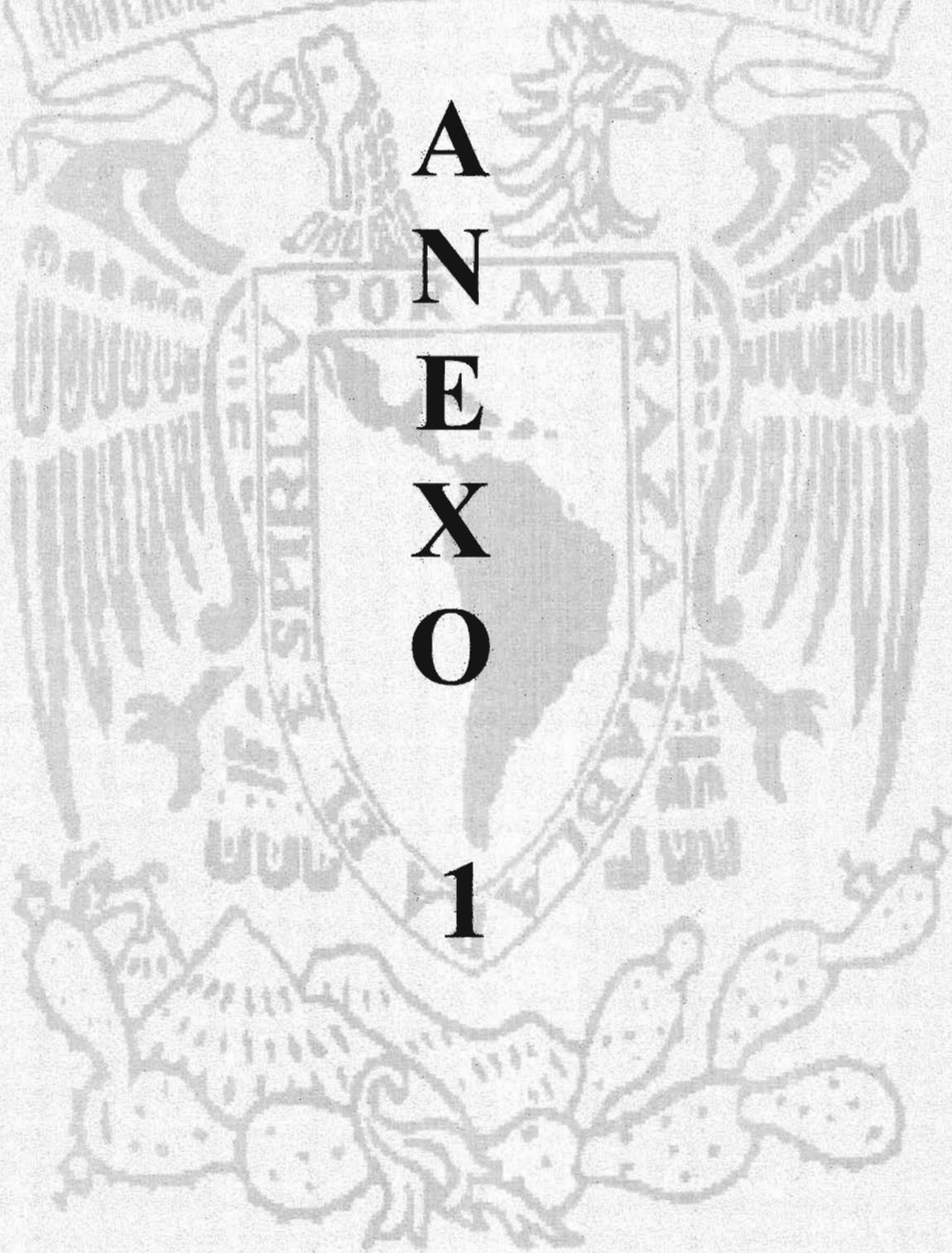
“Evaluación de la docencia, ese espejo que refleja nuestra imagen a partir de la mirada del otro; habilidades, actitudes, formas de ser y de comunicar, imagen que por momentos nos conduce a la autocomplacencia, imagen que en ocasiones molesta o incómoda, pero al fin y al cabo, imagen necesaria.

Evaluación de la docencia, la puesta que nos posibilita un reencuentro con el análisis y la reflexión de la práctica docente”.

Javier Loredó Enríquez.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**A
N
E
X
O
1**



| CATEGORÍAS | INDICADORES | PREGUNTAS |
|--|--|---|
| <p>1.- CONCEPTUALIZACIÓN ¿Cómo se entiende?</p> | <p>1.1. Concepción del concepto “evaluación” por parte del directivo. 1.2. Relación del concepto de evaluación con las teorías de aprendizaje. 1.3. Establecimiento del concepto y criterios de evaluación en forma conjunta o individual. 1.4. Concepción y diferenciación del concepto calificación, acreditación y certificación. 1.5. Concepción y diferenciación de criterios de evaluación y criterios de promoción. 1.6. Conceptualización de evaluación en la filosofía institucional.</p> | <p>1.1.1 ¿Para usted qué es la evaluación? 1.2.1 ¿En la escuela qué se entiende por evaluación? 1.3.1. Como equipo de trabajo ¿Cómo se define el concepto y criterios de promoción? 1.4.1. ¿Qué diferencia encuentra entre la calificación, acreditación y certificación? 1.5.1. ¿Qué diferencias encuentra entre criterios de evaluación y criterios de promoción? 1.6.1. ¿Cómo se considera a la evaluación dentro de la filosofía institucional?</p> |
| <p>2.- PLANEACIÓN ¿Cómo se establece?</p> | <p>2.1. Conocimiento del proyecto Escuelas de Calidad y su relación con la evaluación. 2.2. Establecimiento de un sistema de evaluación en la programación escolar. 2.3. Existencia de documentos e instrumentos establecidos para evaluar. 2.4. Previsión de la organización de actividades de evaluación en la escuela. 2.5. Establecimiento de métodos y criterios de evaluación.</p> | <p>2.1.1. ¿Conoce las políticas educativas con respecto a la evaluación del proyecto Escuelas de Calidad? 2.1.2. ¿Cómo se concretan éstos en el centro? 2.2.1. ¿En su programa anual o proyecto escolar establece algún sistema de evaluación para llevarse a cabo al interior de la escuela? 2.3.1. ¿Existe algún documento o instrumento de evaluación establecido por el centro que indique cómo debe evaluarse el proceso educativo? 2.4.1. ¿De qué manera se especifican las formas de organizar la evaluación al interior de la escuela? 2.5.1. ¿Se establece un método específico de evaluación?</p> |
| <p>3.- COMUNICACIÓN ¿Cómo la doy a conocer?</p> | <p>3.1. Conocimiento de la filosofía evaluativa. 3.2. Reconocimiento de la función docente en relación a la evaluación. 3.3. Aspectos que se fomentan con la aplicación de instrumentos de evaluación. 3.4. Relación y comunicación en el centro. 3.5. Informes de evaluación.</p> | <p>3.1.1. ¿Da a conocer a su equipo de trabajo, la filosofía evaluativa según el proyecto escolar? 3.1.2. ¿Se explican métodos, criterios e instrumentos par evaluar? 3.2.1. ¿Qué papel juega el docente en la evaluación? 3.3.1. ¿Qué aspectos de formación fomenta la aplicación de instrumentos de evaluación? 3.4.1. ¿Cuáles son las formas de comunicación</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>entre los miembros de la escuela?</p> <p>3.4.2. ¿El ambiente escolar favorece las prácticas evaluativas? ¿De qué manera?</p> <p>3.5.1. ¿Se preparan informes de evaluación de alumnos para los profesores del curso siguiente?</p> |
| <p>4.- METODOLOGÍA ¿Cómo se lleva a cabo?</p> | <p>4.1. Existencia de una metodología para evaluar.</p> <p>4.2. Formas de evaluar a los agentes escolares: Directivo, docentes y alumnos.</p> <p>4.3. Conocimiento de resultados.</p> <p>4.4. Instrumentos de evaluación utilizados.</p> <p>4.5. Actividades dirigidas para evaluar.</p> <p>4.6. Prácticas de evaluación distintas para evaluar.</p> <p>4.7. Concepción y promoción de prácticas de autoevaluación.</p> | <p>4.1.1. ¿Existe una metodología específica de cómo llevar a cabo la evaluación al interior de la escuela?</p> <p>4.2.1. ¿Se evalúan a los profesores? ¿De qué manera? ¿Qué criterios se toman en cuenta para evaluarlos?</p> <p>4.2.2. ¿Se evalúan las funciones del director? ¿Quién las evalúa? ¿Con qué frecuencia? ¿Cómo se lleva a cabo esta evaluación?</p> <p>4.2.3. ¿Se indica cómo evaluar a los alumnos y su aprendizaje? ¿Cuáles son los criterios que se toman en cuenta para evaluarlos?</p> <p>4.3.1. ¿Cómo se les da a conocer los resultados de evaluación a los profesores? ¿Con qué finalidad y en qué momento?</p> <p>4.3.2. ¿A los alumnos?</p> <p>4.3.3. ¿Y a los padres de familia?</p> <p>4.4.1. ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación utilizados para evaluar en la escuela?</p> <p>4.5.1. ¿En los grupos de trabajo se organizan actividades de evaluación con respecto a la escuela? ¿Qué procedimientos se siguen para evaluar?</p> <p>4.6.1. ¿Actualmente se practica un mecanismo de evaluación distinto de calificación, acreditación y certificación?</p> <p>4.7.1. ¿Realiza prácticas de autoevaluación de su quehacer como directivo y como agente escolar?</p> <p>4.7.2. ¿Cómo lleva a cabo este mecanismo?</p> |
| <p>5.- UTILIDAD DE RESULTADOS ¿Qué funcionalidad tiene?</p> | <p>5.1. Cumplimiento de propósitos y metas educativas.</p> <p>5.2. Utilidad de resultados de evaluación en el centro, para los agentes escolares.</p> | <p>5.1.1. ¿Cómo da cuenta de que los propósitos o metas educativas que el centro escolar se ha propuesto, han sido cumplidos o no?</p> <p>5.1.2. ¿Cómo puede dar cuenta de que los aprendizajes han sido significativos o no?</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>5.2.1. ¿Qué usos le da a los resultados obtenidos de la evaluación?</p> <p>5.2.2. ¿Qué utilidad tienen los resultados de la evaluación en la toma de decisiones?</p> |
| <p>6.- IMPACTO ¿Cómo impacta en el proceso?</p> | <p>6.1. Impacto de las calificaciones en los agentes escolares.</p> <p>6.2. Organización de lo académico y lo administrativo en la evaluación.</p> <p>6.3. Tiempo y adecuación de la evaluación.</p> <p>6.4. Promoción de aspectos cualitativos con la evaluación.</p> <p>6.5. Ventajas y desventajas de evaluar con calificaciones.</p> | <p>6.1.1. ¿Qué impacto tienen las calificaciones de los alumnos en la organización de la escuela?</p> <p>6.1.2. ¿Cómo repercute la evaluación en el proceso de aprendizaje de alumnos y profesores?</p> <p>6.2.1. ¿La organización de actividades académicas y administrativas repercute en la forma y tiempo de llevar a cabo la evaluación? ¿De qué manera?</p> <p>6.2.2. ¿La evaluación realizada obtenida repercute en la organización académica y administrativa de la escuela?</p> <p>6.3.1. ¿Considera que el tiempo en que se lleva a cabo la evaluación es suficiente y adecuado a las necesidades de alumnos, maestros y director?</p> <p>6.4.1. ¿Considera que la evaluación es un medio de motivación para alumnos, maestros y director?</p> <p>6.5.1. ¿Qué ventajas y desventajas poseen los procesos de calificación?</p> |
| <p>7.- REORIENTACIÓN E IMPLEMENTACIÓN Acciones y sugerencias.</p> | <p>7.1. Establecimiento de propuestas de mejora.</p> <p>7.2. Agentes idóneos para evaluar.</p> <p>7.3. Evaluación integral.</p> | <p>7.1.1. ¿Se establecen propuestas de mejora de calidad educativa al interior de la escuela?</p> <p>7.1.2. ¿Qué sugiere para que las formas de evaluación utilizadas por la escuela, ofrezcan de mejor manera el reconocimiento situacional de la escuela y de los aprendizajes de alumnos, maestros y directivo?</p> <p>7.2.1. ¿Existe la posibilidad de implementar un sistema de evaluación propio?</p> <p>7.2.2. ¿Quiénes serían los indicados para llevar a cabo el sistema de evaluación interna?</p> <p>7.3.1. ¿Cómo considera una evaluación educativa integral?</p> |

CUADRO DE CATEGORÍAS E INDICADORES PARA EL DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE PROMOCIÓN

| CATEGORÍAS | INDICADORES | PREGUNTAS |
|--|--|--|
| <p>1.- CONCEPTUALIZACIÓN ¿Cómo se entiende?</p> | <p>1.1. Concepción de evaluación. 1.2. Concepción de evaluación a nivel escuela. 1.3. Equipo de trabajo y evaluación. 1.4. Concepción Evaluación integral.</p> | <p>1.1.1. ¿Para usted qué es la evaluación? 1.2.1. ¿Cómo se considera la evaluación en el proyecto de esta escuela? 1.2.2. ¿Qué diferencias encuentra entre criterios de evaluación y criterios de promoción? 1.3.1. Como grupo, ¿comparten ideas de cómo llevar a cabo la evaluación al interior del aula? SI. ¿De qué manera? NO. ¿Por qué? 1.3.2. ¿En la escuela, se llevan a cabo aspectos de evaluación unificados o cada uno establece sus criterios de evaluación? 1.4.1. ¿Cómo considera la práctica de una evaluación educativa integral a nivel escuela?</p> |
| <p>2.- PLANEACIÓN ¿Cómo se establece?</p> | <p>2.1. Relación Escuelas de Calidad y proceso educativo. 2.2. Establecimiento de un método e instrumento de evaluación. 2.3. Definición de criterios</p> | <p>2.1.1. ¿Cómo relaciona el proyecto “Escuelas de Calidad” con su forma de evaluar el proceso educativo? 2.1.1. ¿Existe algún método o instrumento de evaluación establecido por la escuela que indique cómo debe evaluarse el proceso educativo? SI, ¿Cuál? NO ¿Por qué? 2.3.1. ¿Cómo se establecen los criterios de evaluación a nivel escolar? 2.3.2. ¿Cómo se definen en el salón de clases los criterios o la forma de evaluar el proceso de Enseñanza – Aprendizaje?</p> |
| <p>3.- COMUNICACIÓN ¿Cómo la doy a conocer?</p> | <p>3.1. Comunicación escolar. 3.2. Comunicación grupal entre maestros. 3.3. Comunicación en el aula. 3.4. Comunicación entre directivo y profesor.</p> | <p>3.1.1. ¿Cómo se establecen los criterios de evaluación a nivel escolar? 3.2.1. ¿En la escuela, se llevan a cabo aspectos de evaluación unificados o cada uno establece</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>sus criterios de evaluación?</p> <p>3.1.3. ¿Se realiza alguna evaluación con respecto a la escuela? ¿Cómo?</p> <p>3.2.2. Como grupo, ¿comparten ideas de cómo llevar a cabo la evaluación al interior del aula? SI. ¿De qué manera? NO. ¿Por qué?</p> <p>3.2.3. ¿De qué manera favorece el ambiente y relación grupal de la escuela para organizar y llevar a cabo actividades de evaluación interna?</p> <p>3.3.1 ¿Cómo se definen en el salón de clases los criterios o la forma de evaluar el proceso de Enseñanza – Aprendizaje?</p> <p>3.3.2 ¿Quién y cómo se lleva acabo la evaluación en el salón de clases?</p> <p>3.3.3. ¿Cómo da a conocer a los alumnos los resultados de su evaluación?</p> <p>3.3.4. ¿Y a los padres de familia?</p> <p>3.3.5. ¿Se preparan informes de evaluación de alumnos para los profesores del curso siguiente o para el centro escolar? SI. NO. ¿Por qué?</p> <p>3.4.1. ¿Se le dan a conocer los resultados de su evaluación? ¿Cómo y con qué finalidad?</p> <p>3.4.2. ¿Evalúa las funciones del director (a)? SI, ¿Cómo? NO. ¿Por qué?</p> <p>3.5.3. ¿Qué criterios toma en consideración para evaluarlo y con qué frecuencia se da dicha evaluación?</p> |
| <p>4.- METODOLOGÍA ¿Cómo se lleva a cabo?</p> | <p>4.1. Evaluación de alumnos. 4.2. Prácticas de evaluación distintas de calificación. 4.3. Evaluación docente.</p> | <p>4.1.1. ¿Cómo evalúa usted a sus alumnos y con qué temporalidad?</p> <p>4.1.2. ¿Cómo puede asegurarse que los alumnos han adquirido los objetivos de</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>4.4. Prácticas de Autoevaluación.</p> | <p>aprendizaje propuestos o bien si han sido significativos?</p> <p>4.2.1. ¿Actualmente se practica un mecanismo de evaluación distinto de la calificación, acreditación y certificación? SI. ¿Cuál? NO</p> <p>4.3.1. ¿Los alumnos evalúan a los profesores? ¿Cómo?</p> <p>4.3.2. ¿Ha participado en algún sistema de evaluación docente? ¿De qué forma?</p> <p>4.3.3. ¿En la escuela se evalúa a los maestros? ¿Quién los evalúa y de qué manera?</p> <p>4.3.4. ¿Qué criterios se toman en cuenta para evaluarlos?</p> <p>4.3.5. ¿Cómo puede asegurarse de que su función docente ha sido adecuada o no?</p> <p>4.4.1. ¿Realiza prácticas de autoevaluación de su labor docente y como agente escolar?</p> <p>4.4.2. ¿Se promueven estrategias de autoevaluación docente a nivel escuela SI. ¿Cómo se realiza? NO. ¿Por qué?</p> |
| <p>5.- UTILIDAD DE RESULTADOS ¿Qué funcionalidad tiene?</p> | <p>5.1. Conocimiento de resultados y finalidad. 5.2. Utilidad de los resultados de la evaluación.</p> | <p>5.1.1. ¿Se le dan a conocer los resultados de su evaluación? ¿Cómo y con qué finalidad?</p> <p>5.2.1. ¿Qué utilidad tiene para usted los resultados de su evaluación?</p> |
| <p>6.- IMPACTO ¿Cómo impacta en el proceso?</p> | <p>6.1. Impacto de la evaluación y calificación. 6.2. Orientación individual. 6.3. Ambivalencia al evaluar. 6.4. La evaluación y la organización de actividades académicas y administrativas.</p> | <p>6.1.1. ¿Los instrumentos de evaluación utilizados fomentan algunos aspectos de formación en los alumnos? SI. ¿Cuáles? NO. ¿Por qué?</p> <p>6.1.2. ¿Qué impacto tiene la asignación de calificaciones en el estado emocional del alumno?</p> <p>6.2.1. ¿Qué importancia tienen las calificaciones en la orientación individual del alumno?</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>6.2.2. ¿Y en el proceso Enseñanza – Aprendizaje?</p> <p>6.3.1. Como docente ¿se ha conflictuado al momento de otorgar dar una calificación a algún alumno? SI. NO. ¿Por qué?</p> <p>6.4.1. ¿La organización de actividades académicas y administrativas a nivel escolar repercute en la forma y tiempo de llevar a cabo la evaluación en el salón de clases? ¿De qué manera?</p> <p>6.4.2. ¿La evaluación repercute en la forma y tiempo de organizar las actividades académicas y administrativas?</p> |
| <p>7.- REORIENTACIÓN E IMPLEMENTACIÓN Acciones y sugerencias.</p> | <p>7.1. Establecimiento de propuestas de mejora. 7.2. Agentes idóneos para evaluar. 7.3. Evaluación integral.</p> | <p>7.1.1. ¿Se establecen propuestas de mejora de la calidad educativa al interior de la escuela? ¿De qué forma?</p> <p>7.1.2. ¿Qué sugiere para que los instrumentos de evaluación utilizados en la escuela ofrezcan de mejor manera el reconocimiento situacional de la misma y de los aprendizajes de alumnos, maestros y directivo?</p> <p>7.2.1. Es posible establecer un sistema de evaluación interna en la escuela? SI, NO. ¿Por qué?</p> <p>7.2.2. ¿Quiénes serían los indicados para llevar acabo un sistema de evaluación interna del proceso educativa a nivel escuela?</p> <p>7.3.1. ¿Cómo considera una evaluación educativa integral?</p> |

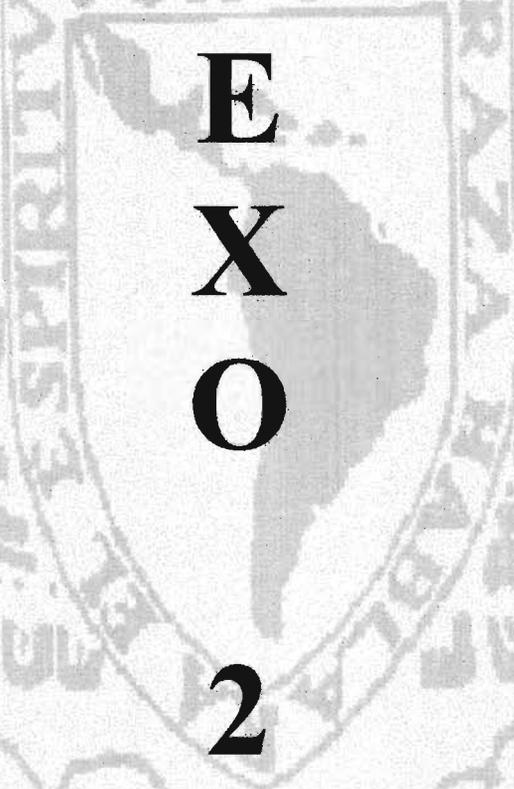
CUADRO DE CATEGORÍAS E INDICADORES PARA EL DISEÑO DE INSTRUMENTOS EVALUATIVOS

| CATEGORÍAS | INDICADORES | PREGUNTAS |
|--|---|---|
| 1.- CONCEPTUALIZACIÓN ¿Cómo se entiende? | 1.1. Concepción de evaluación. | 1.1.1. ¿Qué entiendes por evaluación? |
| 2.- PLANEACIÓN ¿Cómo se establece? | 2.1. Establecimiento de la evaluación. | 2.1.1. ¿Cuando inicia el ciclo escolar, quiénes establecen la forma de evaluación? ¿De qué manera? |
| 3.- COMUNICACIÓN ¿Cómo la doy a conocer? | 3.1. Conocimiento de resultados. | 3.1.1. ¿Te dan a conocer los resultados de tu evaluación? ¿Cómo? |
| 4.- METODOLOGÍA ¿Cómo se lleva a cabo? | 4.1. Práctica de la evaluación. 4.2. Práctica de la Autoevaluación. | 4.1.1. ¿Cómo te evalúan? 4.1.2. ¿En qué momentos del curso te evalúan? 4.2.1. ¿Durante el ciclo escolar te evalúas a ti mismo? SI ¿Cómo? NO ¿Por qué? |
| 5.- UTILIDAD DE RESULTADOS ¿Qué funcionalidad tiene? | 5.1. Ventajas de la evaluación. | 5.1.1. ¿Qué ventajas tiene para ti ser evaluado? ¿Te gusta ser evaluado? SI. NO. ¿Por qué? |
| 6.- IMPACTO ¿Cómo impacta en el proceso? | 6.1. Forma de evaluar. 6.2. Asignación de calificaciones. 6.3. Impacto de las calificaciones. | 6.1.1. ¿Estás de acuerdo con esa forma de evaluar? SI, NO. ¿Por qué? 6.2.1. ¿Crees que las calificaciones asignadas es la mejor forma de evaluar? SI. NO. ¿Por qué? 6.3.1. ¿Cuándo conoces tus calificaciones y promedios obtenidos, cómo te sientes? |
| 7.- REORIENTACIÓN E IMPLEMENTACIÓN Acciones y sugerencias. | 7.1. Sugerencia de evaluación. | 7.1.1. ¿Cómo te gustaría que te evaluaran? |

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**A
N
E
X
O
2**

FOR MI



ESPIRITU

LIBERTAD

GUIÓN DE ENTREVISTA SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA PARA DIRECTIVOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

- 1.- ¿Para usted qué es la evaluación?
- 2.- ¿Conoce las políticas educativas con respecto a la evaluación del “Proyecto Escuelas de Calidad”? ¿Cómo se concretan éstas en la escuela?
- 3.- ¿Existe una filosofía de la institución? ¿Cómo se difunde en la escuela? ¿En ella se considera a la evaluación? ¿De qué manera?
- 4.- ¿En su programa anual o proyecto escolar establece algún sistema de evaluación para llevarse a cabo al interior de la escuela? ¿Se explican métodos, criterios, e instrumentos para evaluar?
- 5.- ¿En la escuela qué se entiende por evaluación? ¿Cómo se define en la escuela las formas de evaluar? ¿Cómo se establecen los criterios o aspectos a evaluar?
- 6.- En la escuela, ¿Quién establece las formas de evaluación? ¿En qué momento? ¿Cuáles son las formas de comunicación entre los miembros de la escuela? ¿Esto influye en la evaluación?
- 7.- ¿En los grupos de trabajo se organizan actividades de evaluación con respecto a la escuela? ¿Qué métodos o procedimientos se siguen para evaluar?.
- 8.- Durante el ciclo escolar, ¿Qué aspectos se evalúan? ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que se utilizan?
- 9.- ¿Se evalúa el proceso educativo? ¿Cómo? ¿En qué momento? ¿Con qué frecuencia?
- 10.- ¿Qué papel juega el docente en la evaluación?
- 11.- ¿Se evalúa a los maestros? ¿De qué manera y en qué momento? ¿Existe algún instrumento o documento de evaluación establecido por el centro que indique cómo deben evaluarse los maestros? ¿Para evaluarlos se toma en cuenta los propósitos educativos, su perfil, su actuación y desempeño en el aula o su participación como miembro de un equipo de trabajo? ¿Se le dan a conocer los resultados de su evaluación? ¿Cómo? ¿En qué momento? ¿Con qué finalidad? ¿Qué utilidad tienen los resultados de la evaluación para la formación del maestro? ¿Se establecen criterios para potenciar la formación y evaluación del maestro? ¿Existe seguimiento o progreso en la evaluación hecha al maestro?

12.- ¿Se indica cómo evaluar a los alumnos y su aprendizaje? ¿Cuáles son los criterios que se toman en cuenta para evaluarlos? ¿Con qué temporalidad ocurren dichas evaluaciones? ¿Cómo se les da a conocer los resultados de sus evaluaciones? ¿Y a los padres de familia? ¿Se preparan informes de evaluación de alumnos para profesores del siguiente curso?

13.- ¿Qué diferencias se establecen entre calificación, acreditación y certificación? ¿Qué impacto tienen las calificaciones de los alumnos en la organización de la escuela? ¿Qué ventajas y desventajas poseen los procesos de calificación? ¿Cómo repercute la evaluación en el proceso de aprendizaje de alumnos y maestros?.

14.- ¿Cómo da cuenta de que los propósitos o metas educativas que la escuela se ha propuesto ha sido cumplida o no?

15.- ¿Qué usos le da a los resultados de la evaluación? ¿Qué utilidad tienen los resultados en la toma de decisiones con respecto a la escuela?

16.- ¿La organización de actividades académicas y administrativas repercute en la forma y tiempo de llevar a cabo la evaluación? ¿De qué manera? ¿La evaluación obtenida repercute en la organización académica y administrativa de la escuela?

17.- ¿Considera que el tiempo en que se lleva a cabo la evaluación es suficiente y adecuado a las necesidades de alumnos, maestros y director?

18.- ¿Se evalúan las funciones del director? ¿Quién las evalúa? ¿Con qué frecuencia? ¿Cómo se da? ¿Realiza prácticas de autoevaluación de su quehacer como directivo y como agente escolar? ¿Cómo?

19.- ¿Considera que la evaluación es un medio de motivación para alumnos, maestro y directivo?

20.- ¿Qué aspectos cree usted que fomentan los instrumentos de evaluación utilizados en la escuela?

21.- ¿Se establecen propuestas de mejora de la calidad educativa al interior de la escuela? ¿Qué sugiere para que las formas de evaluación utilizadas por la escuela, ofrezcan de mejor manera el reconocimiento situacional de la misma y de los aprendizajes de alumnos, maestros y directivo?

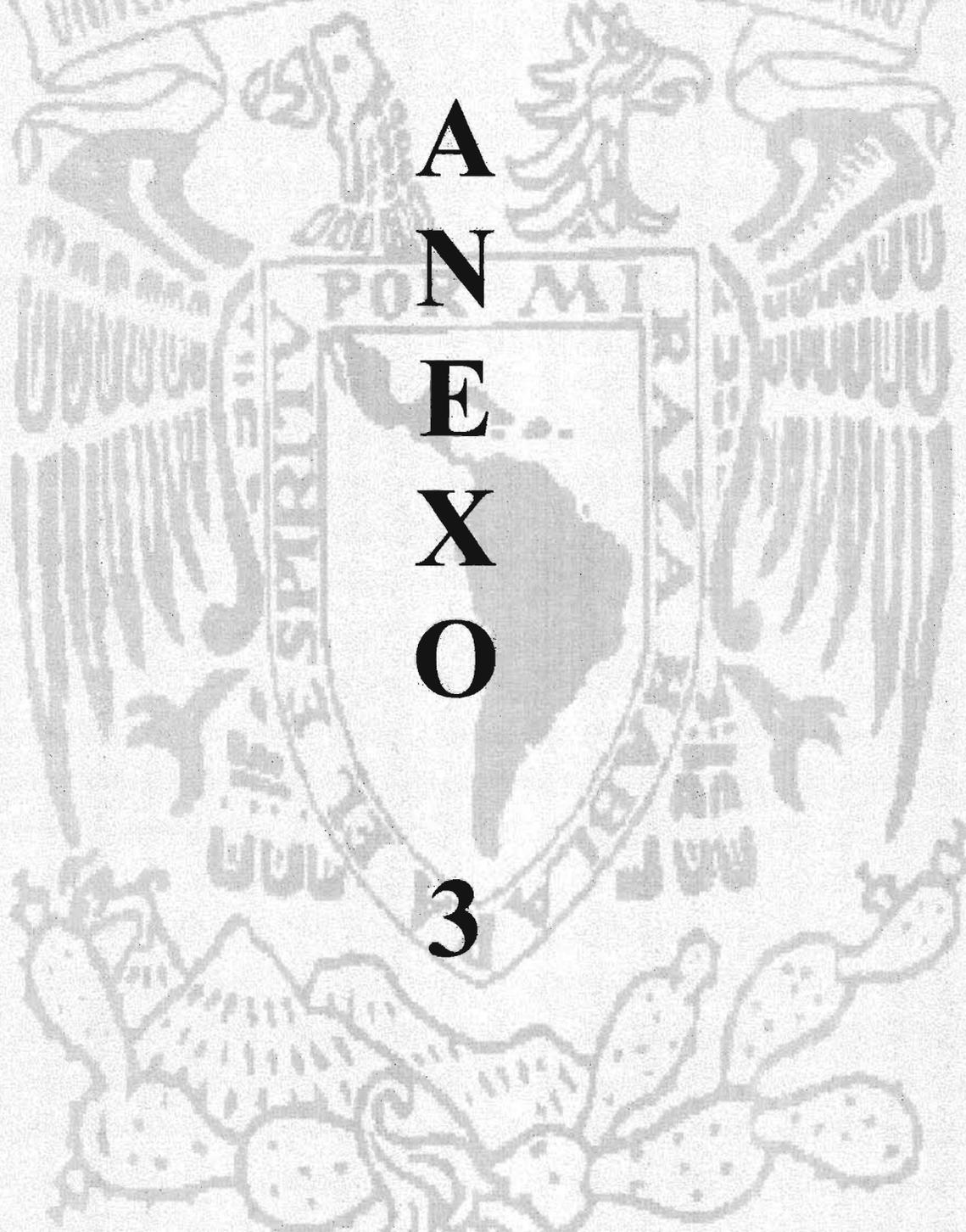
22.- ¿Cómo incluiría la mejora en sus planes ya existentes?

23.- ¿Existe la posibilidad de implementar en la escuela un sistema de evaluación propio? SI. NO. POR QUÉ. ¿Quiénes serían los indicados para llevarlo a cabo?

24.- ¿Cómo considera una evaluación educativa integral?

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**A
N
E
X
O
3**



GUIÓN DE CUESTIONARIO SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Objetivo: A través de estas preguntas deseamos conocer cómo se presenta la evaluación educativa en el proceso escolar, sus respuestas son de gran validez ya que su aportación como agente escolar permitirá ir construyendo nuevas perspectivas y mejorar el aprendizaje.

1.- ¿Para usted qué es la evaluación? _____

2.- ¿Cómo se considera la evaluación en el proyecto de esta escuela?

3.- ¿Cómo relaciona el proyecto “Escuelas de Calidad” con su forma de evaluar el proceso educativo? _____

4.- ¿Cómo se establecen los criterios de evaluación a nivel escolar? _____

5.- ¿Existe algún método o instrumento de evaluación establecido por la escuela que indique cómo debe evaluarse el proceso educativo? SI, ¿Cuál? NO ¿Por qué? _____

6.- ¿Como grupo, comparten ideas de cómo llevar a cabo la evaluación al interior del aula? SI. ¿De qué manera? NO. ¿Por qué? _____

7.- ¿En la escuela, se llevan a cabo aspectos de evaluación unificados o cada uno establece sus criterios de evaluación? _____

8.- ¿Cómo se definen en el salón de clases los criterios o la forma de evaluar el proceso de Enseñanza – Aprendizaje? _____

9.- ¿Quién y cómo se lleva a cabo la evaluación en el salón de clases? _____

10.- Cómo evalúa usted a sus alumnos y con qué temporalidad? _____

11.- ¿Los instrumentos de evaluación utilizados fomentan algunos aspectos de formación en los alumnos? SI. ¿Cuáles? NO. ¿Por qué? _____

12.- ¿Qué diferencias encuentra entre criterios de evaluación y criterios de promoción?

13.- ¿Actualmente se practica un mecanismo de evaluación distinto de la calificación, acreditación y certificación? SI. ¿Cuál? NO _____

14.- ¿Qué impacto tiene la asignación de calificaciones en el estado emocional del alumno? _____

15.- ¿Qué importancia tienen las calificaciones en la orientación individual del alumno?

16.- ¿Y en el proceso Enseñanza – Aprendizaje? _____

17.- ¿Cómo docente se ha conflictuado al momento de otorgar dar una calificación a algún alumno? SI. NO. ¿Por qué? _____

18.- ¿Cómo da a conocer a los alumnos los resultados de su evaluación? _____

19.- ¿Y a los padres de familia? _____

20.- ¿Se preparan informes de evaluación de alumnos para los profesores del curso siguiente o para el centro escolar? SI. NO. ¿Por qué? _____

21.- ¿Cómo puede asegurarse que los alumnos han adquirido los objetivos de aprendizaje propuestos o bien si han sido significativos? _____

22.- ¿Cómo puede asegurarse de que su función docente ha sido adecuada o no? _____

23.- ¿La organización de actividades académicas y administrativas a nivel escolar repercute en la forma y tiempo de llevar a cabo la evaluación en el salón de clases? ¿De qué manera? _____

24.- ¿Los alumnos evalúan a los profesores? ¿Cómo? _____

25.- ¿Ha participado en algún sistema de evaluación docente? ¿De qué forma? _____

26.- ¿En la escuela se evalúa a los maestros? ¿Quién los evalúa y de qué manera? _____

27.- ¿Qué criterios se toman en cuenta para evaluarlos? _____

28.- ¿Se le dan a conocer los resultados de su evaluación? ¿Cómo y con qué finalidad? _____

29.- ¿Qué utilidad tiene para usted los resultados de su evaluación? _____

30.- ¿Realiza prácticas de autoevaluación de su labor docente y como agente escolar? _____

31.- ¿Se promueven estrategias de autoevaluación docente a nivel escuela SI. ¿Cómo se realiza?
NO. ¿Por qué? _____

32.- ¿De qué manera favorece el ambiente y relación grupal de la escuela para organizar y llevar a cabo actividades de evaluación interna? _____

33.- ¿Evalúa las funciones del director (a)? SI, ¿Cómo? NO. ¿Por qué? _____

34.- ¿Qué criterios toma en consideración para evaluarlo y con qué frecuencia se da dicha evaluación? _____

35.- ¿Se realiza alguna evaluación con respecto a la escuela? ¿Cómo? _____

36.- ¿La evaluación repercute en la forma y tiempo de organizar las actividades académicas y administrativas? _____

37.- ¿Se establecen propuestas de mejora de la calidad educativa al interior de la escuela? ¿De qué forma? _____

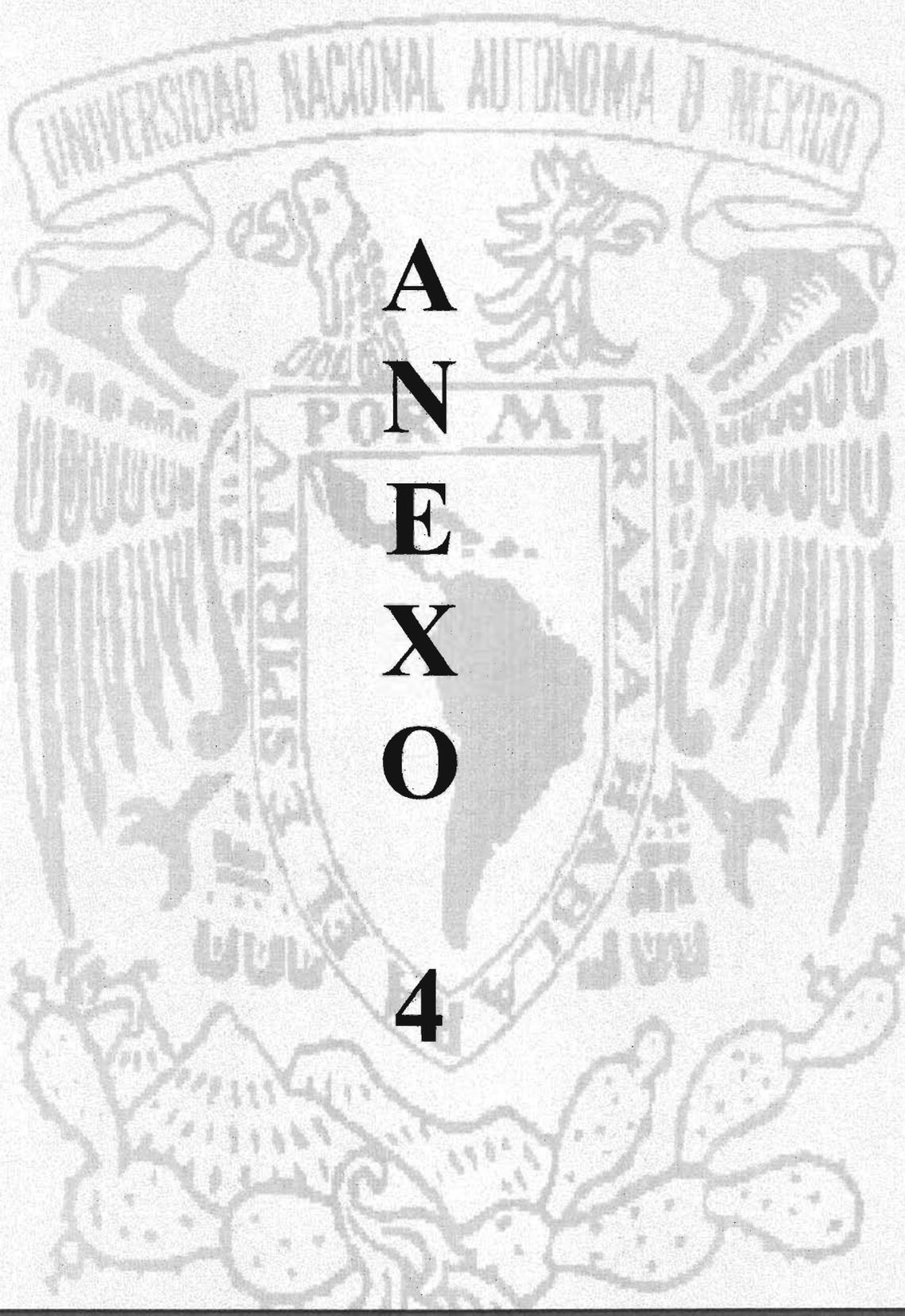
38.- ¿Qué sugiere para que los instrumentos de evaluación utilizados en la escuela ofrezcan de mejor manera el reconocimiento situacional de la misma y de los aprendizajes de alumnos, maestros y directivo? _____

39.- Es posible establecer un sistema de evaluación interna en la escuela? SI, NO. ¿Por qué? _____

40.- ¿Quiénes serían los indicados para llevar a cabo un sistema de evaluación interna del proceso educativa a nivel escuela? _____

41.- ¿Cómo considera la práctica de una evaluación educativa integral a nivel escuela? _____

¡Gracias por su colaboración ¡



**A
N
E
X
O
4**

GUIÓN DE CUESTIONARIO SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA PARA ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Objetivo: A través de estas preguntas deseamos conocer cómo evalúan a los alumnos en la escuela, tus respuestas son muy valiosas para mejorar el proceso de aprendizaje.

1.- ¿Qué entiendes por evaluación? _____

2.- ¿Cuándo inicia el ciclo escolar, quiénes establecen la forma de evaluación? ¿De qué manera?

3.- ¿Cómo te evalúan? _____

4.- ¿Estás de acuerdo con esa forma de evaluar? SI, NO. ¿Por qué? _____

5.- ¿En qué momentos del curso te evalúan? _____

6.- ¿Te dan a conocer los resultados de tu evaluación? ¿Cómo? _____

7.- ¿Crees que las calificaciones asignadas es la mejor forma de evaluar? SI. NO. ¿Por qué? _____

8.- ¿Cuándo conoces tus calificaciones y promedios obtenidos, cómo te sientes?

9.- ¿Qué ventajas tiene para ti ser evaluado? ¿Te gusta ser evaluado? SI. NO. ¿Por qué?

10.- ¿Durante el ciclo escolar te evalúas a ti mismo? SI ¿Cómo? NO ¿Por qué?

11.- ¿Cómo te gustaría que te evaluaran? _____

¡Gracias por tu colaboración!



**A
N
E
X
O
5**

**INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN
LA PRÁCTICA EVALUATIVA
PARA ALUMNOS.**

OBSERVACIONES GENERALES

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

Las calificaciones parciales que se registran en esta boleta van del 5 al 10 y se anotan con números enteros, según el aprovechamiento del alumno.

La calificación final de cada asignatura, se obtiene al sumar las calificaciones parciales y dividir el resultado entre cinco, por ser éste el número de calificaciones parciales. Esta se debe registrar con un número entero y una cifra decimal.

El alumno aprueba una asignatura cuando obtiene una calificación final mayor o igual a 6.0.

El promedio general anual se obtiene al sumar las calificaciones finales de todas las asignaturas y dividir el resultado entre ocho, por ser éste el número de asignaturas evaluadas. Este promedio se debe registrar con un número entero y una cifra decimal.

El alumno es promovido si obtiene calificación aprobatoria tanto en la calificación final de Español, como en la calificación final de Matemáticas y si además su promedio general anual es mayor o igual a 6.0. El alumno no es promovido si reprueba Español o Matemáticas, o si aprueba esas dos asignaturas, pero su promedio general anual es menor de 6.0.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en el Artículo 31, que es obligación de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos concurren a la escuela y obtengan la educación primaria y secundaria.

AL PADRE DE FAMILIA O TUTOR

Para mayor información sobre el aprovechamiento del alumno y de cómo ayudarlo a mejorar su rendimiento escolar, es conveniente que el padre de familia o tutor se entreviste con el maestro.

**SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL**
SISTEMA NACIONAL DE ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN
EDUCACIÓN PRIMARIA
BOLETA DE EVALUACIÓN 2003-2004
4º, 5º y 6º GRADO

ESCUELA: _____

CLAVE SEGUN CATALOGO DE CENTROS DE TRABAJO

ALUMNO: _____

NOMBRE(S)

PRIMER APELLIDO

SEGUNDO APELLIDO

CLAVE ÚNICA DE REGISTRO DE POBLACION (CURP)

GRADO

GRUPO

TURNO

PARA LLENAR AL FINAL DEL AÑO ESCOLAR O ANTES SI EL ALUMNO CAMBIA DE ESCUELA

NOMBRE Y FIRMA DEL MAESTRO

NOMBRE Y FIRMA DEL DIRECTOR

LUGAR DE EXPEDICIÓN

FECHA

AÑO

MES

DÍA

SELLO
SISTEMA
EDUCATIVO
NACIONAL

04093

SE SANCIONARÁ A QUIEN CON DOLO O FINES LUCRATIVOS REPRODUZCA TOTAL O PARCIALMENTE ESTE FORMATO

ESTA BOLETA ES VÁLIDA EN LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS Y NO REQUIERE TRÁMITES ADICIONALES DE LEGALIZACIÓN



C.C. LONDRES S.C.

ACUERDO: 205110000 C.F. 15988890 C.E. 0307BPPAUM0900 C.C.T. 15PPR3200W
 KINDER 15PJN1340S

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

GRADO: _____ GRUPO _____

BOLETA DE CALIFICACIONES CORRESPONDIENTE AL CICLO ESCOLAR 2004-2005

| MATERIA | 1er. BIM. | 2do. BIM. | 3er. BIM. | 4to. BIM. | 5to. BIM. |
|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| ESPAÑOL | | | | | |
| MATEMA. | | | | | |
| CON. DEL MEDIO | | | | | |
| E. FÍSICA | | | | | |
| E. ARTÍSTICA | | | | | |

FIRMA DEL PADRE O TUTOR

1er. BIMESTRE _____

2do. BIMESTRE _____

3er. BIMESTRE _____

4to. BIMESTRE _____

5to. BIMESTRE _____

OBSERVACIONES _____

 NOMBRE Y FIRMA DEL PROFESOR (A)

 NOMBRE Y FIRMA DEL DIRECTOR TÉCNICO



GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO
 SECRETARIA DE EDUCACION, CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL
 SUBSECRETARIA DE EDUCACION BASICA Y NORMAL
 DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BASICA

ESCUELA PRIMARIA

"JOSE MA. MORELOS Y PAVON"

CLAVE C.C.T. 15EPR1254G

CLAVE ESTATAL 0307BPESUM0571

CLAVE FEDERAL 1536001

EL ROSARIO CEYLAN

PREBOLETA DE CALIFICACIONES



CICLO ESCOLAR

2004-2005

AGUILAR CASAS JOSELYN

NOMBRE DEL ALUMNO

A U C J 9 5 1 1 2 7 M D F G S S 0 9

CURP

4°

GRADO

A

GRUPO

MARIA DEL ROCIO ESPINOSA OCHOA

NOMBRE DEL PROFR (A)

Vo.Bo.

EL(A) DIRECTOR(A) ESCOLAR

MARIA LETICIA LOBATO ESPINOSA

| ASIGNATURA MES | ESPAÑOL | MATEMATICAS | CIENCIAS NATURALES | HISTORIA | GEOGRAFIA | CIVISMO | EDUCACION ARTISTICA | EDUCACION FISICA |
|------------------------|---------|-------------|-----------------------|----------|-----------|---------|------------------------|---------------------|
| SEPTIEMBRE OCTUBRE | | | | | | | | |
| NOVIEMBRE DICIEMBRE | | | | | | | | |
| ENERG FEBRERO | | | | | | | | |
| MARZO ABRIL | | | | | | | | |
| MAYO JUNIO JULIO | | | | | | | | |
| CALIFICACION FINAL | | | | | | | | |

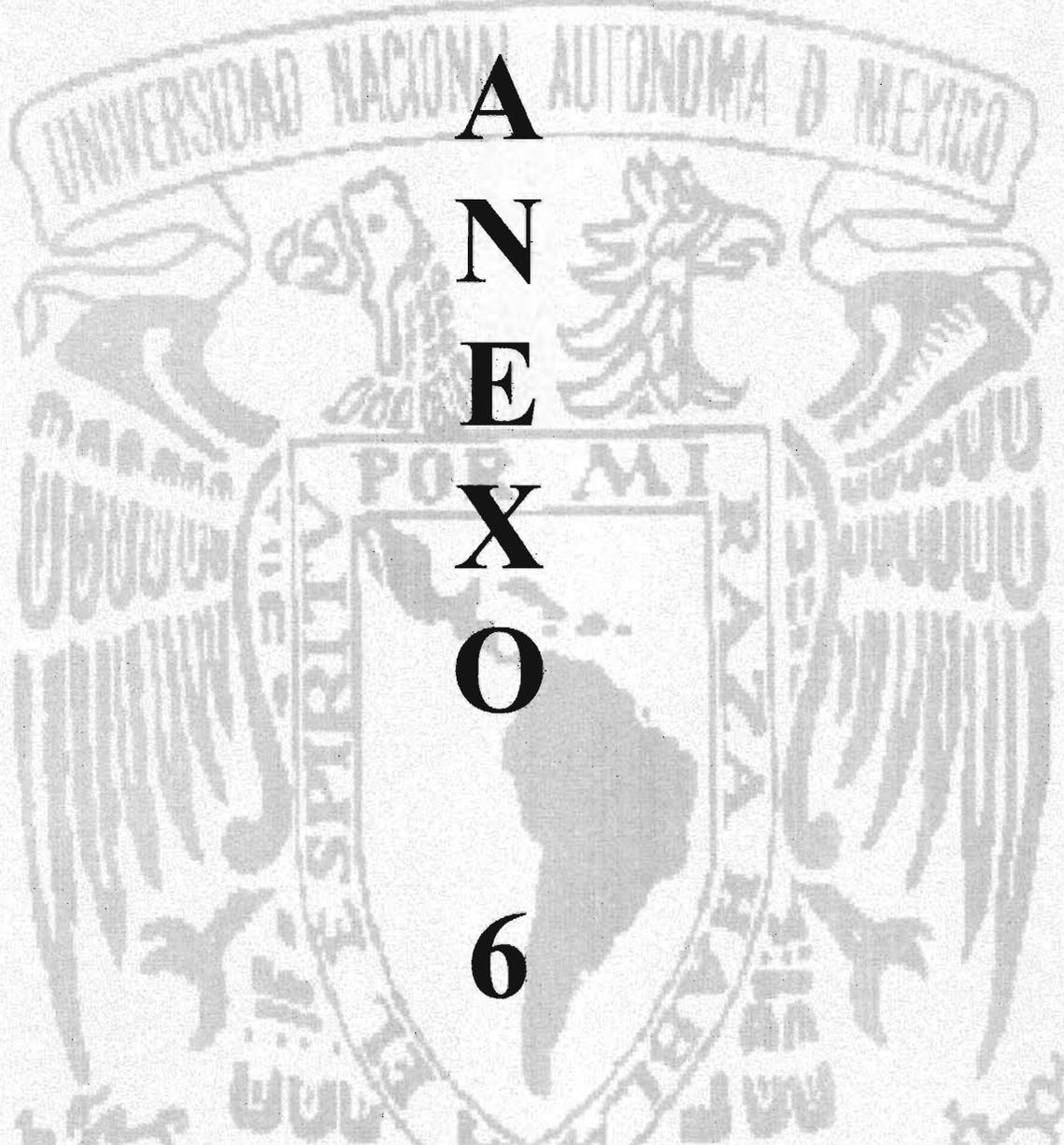
| BIMESTRE | OBSERVACIONES DEL MAESTRO | FIRMA DEL PADRE DE FAMILIA O TUTOR |
|---------------------|---------------------------|------------------------------------|
| PRIMER BIMESTRE | | |
| SEGUNDO BIMESTRE | | |
| TERCER BIMESTRE | | |
| CUARTO BIMESTRE | | |
| QUINTO BIMESTRE | | |

RESULTADO DE LA EVALUACION

PROMEDIO GENERAL ANUAL.

PROMOVIDO

NO PROMOVIDO



**A
N
E
X
O
6**

**INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN
LA PRÁCTICA EVALUATIVA
PARA PROFESORES.**

16. _____

Segundo momento 1 3 5 Tercer momento 1 3 5

17. _____

Segundo momento 1 3 5 Tercer momento 1 3 5

18. _____

Segundo momento 1 3 5 Tercer momento 1 3 5

19. _____

Segundo momento 1 3 5 Tercer momento 1 3 5

20. _____

Segundo momento 1 3 5 Tercer momento 1 3 5

| RESULTADOS DE EVALUACIÓN | |
|--------------------------|--------------------|
| Primer momento _____ | |
| Tercer momento _____ | CALIFICACIÓN _____ |
| Puntaje total _____ | |
| No. de puntajes _____ | |

SEP

COMISIÓN NACIONAL
SEP-SNTE DE
CARRERA MAGISTERIAL



INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL
DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL

PROFESOR DE
EDUCACIÓN PRIMARIA

PRIMERA VERTIENTE

IMPORTANTE

- 1) La evaluación del Desempeño Profesional deberá realizarse con estricto apego a las *Normas y Procedimiento para evaluar el Desempeño Profesional*, tal y como se establece en los *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*.
- 2) Es importante leer detalladamente las *Normas y Procedimiento* antes de completar este Instrumento. Al encontrarse evidencias de lo contrario no se considerará válida la evaluación.
- 3) Los participantes deberán contar con una copia del Instrumento para realizar su autoevaluación.
- 4) Es responsabilidad del OE y de los docentes participantes asegurar la transparencia, honestidad y veracidad del proceso de evaluación del Desempeño Profesional.

Datos de identificación

Nombre: _____

R.F.C. _____

Clave del C.T. _____

México, 2000.



FICHA EVALUATIVA DEL PERFIL DE DESEMPEÑO LABORAL /1999 - 2000

PATERNO: WILSON MARTINEZ MATEO MATERNO: MARIA DEL ROBERTO C. ISSEMYM
 NOMBRE DE LA ESCUELA: JOSE MA. MORELOS Y PAVON C.C.T. 15 E R K 1 2 5 4 6 R.F.C. W I M R 6 6 0 8 1 6

Instrucciones:

- El interesado se autoevaluará y posteriormente la autoridad inmediata evaluará con base en los registros institucionales llevados para tal fin.
- Sólo se evaluará a los profesores de base y todos aquellos que hayan laborado seis meses mínimo del Ciclo Escolar 1999-2000.
- Al valorar, registre dentro del cuadro que corresponda, el valor asignado a cada una de las variables.

EVALUACIÓN ANUAL: A₁ + EA

| CATEGORÍA | VARIABLE | DESCRIPCIÓN | VALORES | | | | | EVALUACIÓN ANUAL | |
|-----------|----------|---|---------|------|-----|------|-----|------------------|----|
| | | | (S) | (MV) | (R) | (AV) | (E) | A ₁ | EA |
| I | A | PLANEACIÓN DEL TRABAJO CONFORME AL TIEMPO, RECURSOS DISPONIBLES Y EN FUNCIÓN DE LAS NECESIDADES INSTITUCIONALES. (Considere si elaboró, entregó y desarrolló el plan de trabajo anual y semanal). | 30 | 24 | 18 | 12 | 6 | 30 | 30 |
| | B | APLICACIÓN, DESARROLLO DEL TRABAJO Y RETROALIMENTACIÓN PARA AJUSTAR LAS ACCIONES. (Considere la utilización que hizo de métodos, procedimientos y recursos técnicos y/o pedagógicos). | 35 | 28 | 21 | 14 | 7 | 35 | 35 |
| | C | LOGRO DE LOS OBJETIVOS Y/O METAS SEGÚN SU PLANEACIÓN. (Considere el porcentaje logrado de los objetivos previstos en su planeación, o los resultados obtenidos de las actividades encomendadas). | 35 | 28 | 21 | 14 | 7 | 35 | 35 |
| II | A | EMPLEO DEL TIEMPO LABORABLE EN LA REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES INHERENTES A SU PUESTO. (Considere el tiempo laborable que empleó para la realización de las actividades propias de su función). | 30 | 24 | 18 | 12 | 6 | 30 | 30 |
| | B | COLABORACIÓN EN EL DESARROLLO DEL TRABAJO DE GRUPO E INSTITUCIONAL. (Considere la colaboración que tuvo para el desarrollo del trabajo de grupo y del centro de trabajo). | 35 | 28 | 21 | 14 | 7 | 35 | 35 |
| | C | PUNTUALIDAD. (Considere el número de retardos al año). | 10 | 8 | 6 | 4 | 2 | 2 | 2 |
| | D | ASISTENCIA. (Considere el número de faltas al año). | 10 | 8 | 6 | 4 | 2 | 10 | 10 |
| | E | ENTREGA DE DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN REQUERIDA POR LA AUTORIDAD INMEDIATA. (Considere la elaboración y entrega de documentación requerida por las autoridades educativas en forma completa, veraz, oportuna y pulcra). | 30 | 24 | 18 | 12 | 6 | 30 | 30 |
| III | A | PRESENTACIÓN DE SUGERENCIAS E INICIATIVAS PARA MEJORAR EL TRABAJO EDUCATIVO. (Considere la disposición para presentar sugerencias e iniciativas para mejorar el trabajo educativo). | 20 | 16 | 12 | 8 | 4 | 20 | 20 |
| | B | FUNDAMENTACIÓN Y COMPROBACIÓN DE CAMBIOS QUE INCIDEN FAVORABLEMENTE EN EL LOGRO DE METAS Y OBJETIVOS. (Considere si presentó la fundamentación y comprobación de cambios que inciden favorablemente en el logro de metas y objetivos). | 30 | 24 | 18 | 12 | 6 | 30 | 30 |
| IV | A | CONDICIONES DE LA COMUNIDAD. (Considere el buen trato y cordialidad que dio a los integrantes de la comunidad para su participación con la institución). | 15 | 12 | 9 | 6 | 3 | 15 | 15 |
| | B | CONDICIONES DEL CENTRO DE TRABAJO. (Considere el uso adecuado de las instalaciones, mobiliario y recursos materiales del centro de trabajo). | 10 | 8 | 6 | 4 | 2 | 10 | 10 |
| | C | CONDICIONES DEL ÁREA DE TRABAJO. (Considere si promovió relaciones de respeto y cordialidad entre los padres de familia, alumnos y compañeros para el mejoramiento de las condiciones del área de trabajo). | 10 | 8 | 6 | 4 | 2 | 10 | 10 |

ACOTACIONES:

- (S) = SIEMPRE
- (MV) = LA MAYORÍA DE LAS VECES
- (R) = REGULARMENTE
- (AV) = ALCUNAS VECES
- (E) = ESPORÁDICAMENTE
- A₁ = AUTOEVALUACIÓN
- EA = EVALUACIÓN DE LA AUTORIDAD

SUMAS: 2 9 6 2 7 35 37 38

EVALUACIÓN ANUAL: A₁ + EA = 41

| | |
|---------------|-----------|
| OBSERVACIONES | EVALUADO |
| | EVALUADOR |

TLANEPIANILTA, Méx., a 5 de JUNIO del 2000

| | | |
|---|--|--|
| EVALUADO MARIA DEL ROBERTO WILSON MARTINEZ NOMBRE Y FIRMA | REPRESENTANTE SINDICAL MARISA ESTERNA ORCUT NOMBRE Y FIRMA | EVALUADOR MARIA LUCILA LOBATO ESPINOSA NOMBRE, FIRMA Y SELLO |
|---|--|--|

INTERESADO



COMISIÓN PARITARIA ESTATAL DE CARRERA MAGISTERIAL

ACTA CONSTITUTIVA DEL ÓRGANO DE EVALUACIÓN

- DECIMACUARTA ETAPA -
Ciclo Escolar 2004 - 2005

Siendo las _____ horas del día _____ de _____ de 200____, en el Centro de Trabajo _____

con clave del C.C.T. _____, nombre de la escuela _____, del nivel _____

de la _____, Vertiente; Departamento Regional _____ Zona Escolar _____ ubicado en _____

_____ calle _____ número _____ colonia _____ localidad _____

Código Postal _____ Municipio _____ Entidad _____

y a petición expresa del _____ Jefe de Departamento Regional, Supervisor Escolar o Director

se reunieron todos los _____ Supervisores, Directores o Miembros del Consejo Técnico Escolar

y el representante del S.M.S.E.M. para constituir el Órgano de Evaluación (O.E.), bajo el siguiente:

ORDEN DEL DÍA

_____ horas del día _____ de _____ de 200____

1. Lista de asistencia
2. Difusión de los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial
3. Información sobre las funciones del Órgano de Evaluación
4. Establecimiento de las normas de funcionamiento del Órgano de Evaluación
5. Compromisos asumidos por el Órgano de Evaluación
6. Asuntos generales

DESARROLLO DE LA REUNIÓN

A continuación se describen los acuerdos y las actividades realizadas para dar cumplimiento a cada uno de los puntos acordados en el orden del día:

1. **Asistencia del personal convocado** (registrar la cantidad de docentes participantes y el medio utilizado para convocarlos):

Cantidad de Docentes: _____

Medio: _____

2. **Información y difusión de los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial** (destacar las características, los objetivos, los procedimientos de inscripción y el contenido de la convocatoria de Carrera Magisterial): _____

16. _____

Segundo momento 1 3 5 Tercer momento 1 3 5

17. _____

Segundo momento 1 3 5 Tercer momento 1 3 5

18. _____

Segundo momento 1 3 5 Tercer momento 1 3 5

19. _____

Segundo momento 1 3 5 Tercer momento 1 3 5

20. _____

Segundo momento 1 3 5 Tercer momento 1 3 5

RESULTADOS DE EVALUACIÓN

Primer momento _____
 Tercer momento _____
 Puntaje total _____
 No. de puntajes _____

CALIFICACIÓN _____



**COMISIÓN NACIONAL
 SEP-SNTE DE
 CARRERA MAGISTERIAL**



**INSTRUMENTO PARA EVALUAR EL
 DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL**

**DIRECTOR DE
 EDUCACIÓN PRIMARIA**

SEGUNDA VERTIENTE

IMPORTANTE

- 1) La evaluación del Desempeño Profesional deberá realizarse con estricto apego a las *Normas y Procedimiento para evaluar el Desempeño Profesional*, tal y como se establece en los *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*.
- 2) Es importante leer detalladamente las *Normas y Procedimiento* antes de completar este Instrumento. Al encontrarse evidencias de lo contrario no se considerará válida la evaluación.
- 3) Los participantes deberán contar con una copia del Instrumento para realizar su autoevaluación.
- 4) Es responsabilidad del OE y de los docentes participantes asegurar la transparencia, honestidad y veracidad del proceso de evaluación del Desempeño Profesional.

Datos de Identificación

Nombre: _____

R.F.C. _____ Clave del C.T. _____

México, 2000.

CENTRO CULTURAL LONDRES S.C.

ENCUESTA ESCOLAR

Favor de marcar con una "X" la opción que usted considere mejor.

1. ¿Cómo califica el aprendizaje de su hijo?

Bueno Malo Regular

2. ¿Cómo considera la enseñanza del profesor

Bueno Malo Regular

3. ¿Cómo es la relación de los maestros con los niños?

Bueno Malo Regular

4. ¿Cómo califica las clases de ingles?

Bueno Malo Regular

5. ¿Cómo califica las clases de computación?

Bueno Malo Regular

6. ¿Cómo califica las clases de danza?

Bueno Malo Regular

7. ¿Ha recibido algún mal trato por parte de alguna persona de la escuela? Si la respuesta es "SI" favor de anotar el nombre de esta persona.

8. ¿La atención que ha recibido a sus quejas ha sido la adecuada? SI NO porque

9. En términos generales ¿esta usted satisfecho con el sistema de enseñanza de la escuela?

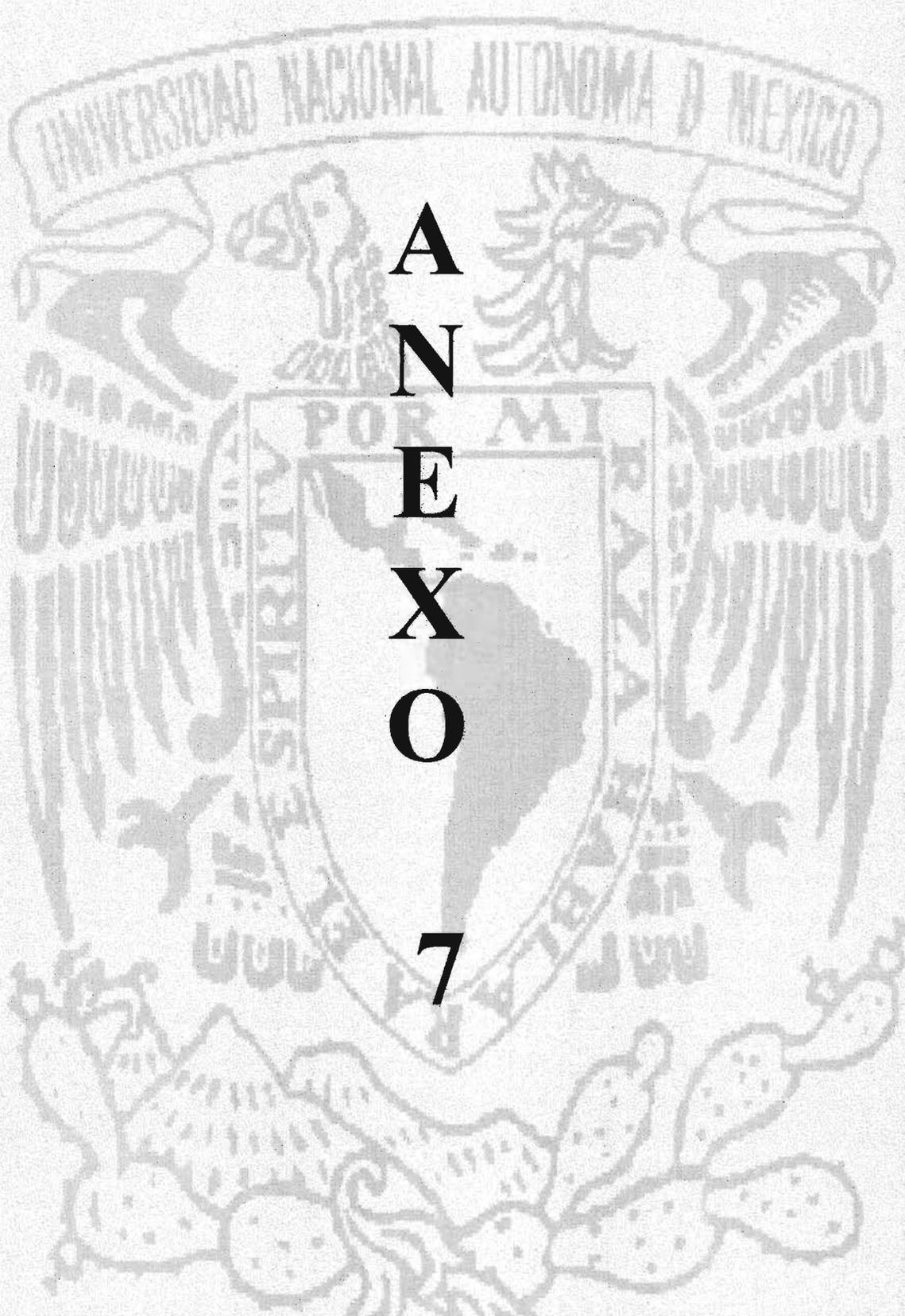
SI NO

Porque _____

10. ¿Por qué medio se entero de la escuela? _____

11. Favor de anotar en los siguientes renglones cualquier duda o sugerencia si es que la hay. _____

Por su atención muchas gracias.



**A
N
E
X
O
7**

**ENTREVISTA SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA DEL DIRECTIVO DE LA
ESCUELA PRIMARIA CENTRO CULTURAL LONDRES S.C.**

1.- ¿Para usted qué es la evaluación?

R= Es para saber el nivel de conocimientos que tiene el alumno a nivel escuela, cómo van, en qué están fallando para poderles apoyar.

2.- ¿Conoce las políticas educativas con respecto a la evaluación del “Proyecto Escuelas de Calidad”? ¿Cómo se concretan éstas en la escuela?

R= No, no se concreta ni relaciona con el proyecto de la escuela.

3.- ¿Existe una filosofía de la institución? ¿Cómo se difunde en la escuela? ¿En ella se considera a la evaluación? ¿De qué manera?

R= No.

4.- ¿En su programa anual o proyecto escolar establece algún sistema de evaluación para llevarse a cabo al interior de la escuela? ¿Se explican métodos, criterios, e instrumentos para evaluar?

R= Son los que vienen por cada bimestre, además se utiliza la evaluación que es al inicio de ciclo escolar para ver cómo vienen los niños y pues al final del ciclo escolar también para ver qué tantos conocimientos son los que adquirieron.

5.- ¿En la escuela qué se entiende por evaluación? ¿Cómo se define en la escuela las formas de evaluar? ¿Cómo se establecen los criterios o aspectos a evaluar?

R= Bueno pues, para ver el nivel de conocimientos de los alumnos con examen, participaciones, las tareas. Se selecciona cuánto porcentaje se le va a dar al examen, cuánto a las tareas, a las participaciones, para de ahí sacar una evaluación.

6.- En la escuela, ¿Quién establece las formas de evaluación? ¿En qué momento? ¿Cuáles son las formas de comunicación entre los miembros de la escuela? ¿Esto influye en la evaluación?

R= Es al inicio de ciclo escolar en una junta que se tiene con los maestros, es ahí donde se les explica lo de la evaluación.

7.- ¿En los grupos de trabajo se organizan actividades de evaluación con respecto a la escuela? ¿Qué métodos o procedimientos se siguen para evaluar?

R= Solamente cuando son los T.G.A que son Talleres Generales de Actualización en donde los maestros, con el libro que nos dan al inicio de ciclo escolar, tienen que llevar una secuencia y tenemos que ir viendo en cada T.G.A si se va cumpliendo o no. La evaluación en ese taller se establece con la experiencia del maestro que tuvo con sus compañeros, con sus alumnos, de qué forma evaluó él, qué estrategias utilizó o qué actividades para poder evaluar. Los métodos o procedimientos son el examen, las participaciones, las tareas, la conducta, que si cumple con los materiales, cumple con las actividades que el maestro les pone.

8.- Durante el ciclo escolar, ¿Qué aspectos se evalúan? ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que se utilizan?

R= A parte de las materias que son Español y matemáticas, pues lo que es Danza, Computación, Inglés y son los mismos instrumentos de examen, tareas, etc.

9.- ¿Se evalúa el proceso educativo? ¿Cómo? ¿En qué momento? ¿Con qué frecuencia?

R= Con los exámenes, cada bimestre, que de esa evaluación debería ser diaria, o sea que el maestro debe evaluar diario su clase o diario al alumno si aprendió o no.

10.- ¿Qué papel juega el docente en la evaluación?

R= Pues es el que evalúa, el que sabe qué actividades les va a poner a los alumnos para poder evaluarlos o a qué se basa para poder evaluarlos no precisamente con el examen.

11.- ¿Se evalúa a los maestros? ¿De qué manera y en qué momento? ¿Existe algún instrumento o documento de evaluación establecido por el centro que indique cómo deben evaluarse los maestros? ¿Para evaluarlos se toma en cuenta los propósitos educativos, su perfil, su actuación y desempeño en el aula o su participación como miembro de un equipo de trabajo? ¿Se le dan a conocer los resultados de su evaluación? ¿Cómo? ¿En qué momento? ¿Con qué finalidad? ¿Qué utilidad tienen los resultados de la evaluación para la formación del maestro? ¿Se establecen criterios para potenciar la formación y evaluación del maestro? ¿Existe seguimiento o progreso en la evaluación hecha al maestro?

R= No hasta el momento no, sólo se les aplicó un cuestionario a los papás en cuanto valorar al maestro, cómo ven al directivo, si su trabajo es bueno, malo o regular. No se les dio a conocer los resultados porque fue una decisión un poquito rápida y por la falta de comunicación que había entonces no hubo la forma de decirles que se iba aplicar esa evaluación y además de que si saben o no saben los maestros, pues no cambiaría en nada los cuestionarios. La finalidad de aplicarlo es para saber más que nada en qué aspectos podemos mejorar o tal vez no es tanto en los maestros, tal vez es un poco a la escuela, al directivo o al personal que trabaja aquí.

12.- ¿Se indica cómo evaluar a los alumnos y su aprendizaje? ¿Cuáles son los criterios que se toman en cuenta para evaluarlos? ¿Con qué temporalidad ocurren dichas evaluaciones? ¿Cómo se les da a conocer los resultados de sus evaluaciones? ¿Y a los padres de familia? ¿Se preparan informes de evaluación de alumnos para profesores del siguiente curso?

R= Sí más que nada por medio de los exámenes, qué tanto aprendieron durante el bimestre, cuál fue el avance que tuvieron. Se les da a conocer con los exámenes, ya con las calificaciones, ya evaluado con tareas, examen, participaciones y si cumplió con todo.

13.- ¿Qué diferencias se establecen entre calificación, acreditación y certificación? ¿Qué impacto tienen las calificaciones de los alumnos en la organización de la escuela? ¿Qué ventajas y desventajas poseen los procesos de calificación? ¿Cómo repercute la evaluación en el proceso de aprendizaje de alumnos y maestros?

R= Calificación es el número que se le pone a los alumnos. Acreditación es si pasa o no las

materias y Certificación pues es el documento que certifica si pasó o no pasó usando las boletas. El impacto es muy fuerte para ellos porque más que nada cuando les dicen por ejemplo "sacaste 6", luego piensan en su mamá o en su papá, es decir la reacción que van a tener o si es un 10 ya tienen pensado qué es lo que les van a regalar, influye de alguna manera en el estado emocional de los alumnos. La desventaja es más que nada en que, muchas veces en los exámenes los niños no dan lo que uno espera, muchas veces es mejor estar evaluándolos continuamente porque se sabe que sí va aprendiendo, muchas veces el examen impone y a veces se bloquean y no hacen lo que uno espera que hagan. Además repercute en la calificación, porque tal vez salió mal pero quizá el maestro sabe que el alumno sí sabe hacerlo, pero ahora sí que la calificación es la que muchas veces ven los papás, aunque uno diga sí lo sabe hacer, pero en el examen falló, y finalmente la calificación es la que cuenta ya para documento.

14.- ¿Cómo da cuenta de que los propósitos o metas educativas que la escuela se ha propuesto ha sido cumplida o no?

R= Tal vez no por medio de un examen, tal vez por medio de una actividad, por ejemplo, vamos a suponer que en las conferencias que hemos hecho, ahí nos damos cuenta si realmente buscaron, si realmente investigaron o no y ahí es donde puede evaluar el maestro.

15.- ¿Qué usos le da a los resultados de la evaluación? ¿Qué utilidad tienen los resultados en la toma de decisiones con respecto a la escuela?

R= A veces cómo impacta en los alumnos, en la escuela, en la organización de actividades. Repercute por ejemplo el promedio del alumno primero por los papás, porque se preocupan más por lo que le van a decir los papás que en la calificación que tienen o porque realmente eso fue lo que aprendió, en la escuela repercute porque al final se hace una evaluación, se hace un promedio general de cada materia, de qué promedio fue; entonces como escuela si es muy bajo se piensa que el nivel es muy bajo.

16.- ¿La organización de actividades académicas y administrativas repercute en la forma y tiempo de llevar a cabo la evaluación? ¿De qué manera? ¿La evaluación obtenida repercute en la organización académica y administrativa de la escuela?

R= A veces sí, porque sí falta un poquito de comunicación en cuanto a lo que es evaluación, exámenes o algunas actividades por lo mismo de que no hay el suficiente personal que se dedique a hacer sólo una cosa.

17.- ¿Considera que el tiempo en que se lleva a cabo la evaluación es suficiente y adecuado a las necesidades de alumnos, maestros y director?

R= La evaluación de cada bimestre, pues sí son muy cargadas porque son espacios muy cortos y el que se les da a cada examen sí es suficiente para que los puedan contestar.

18.- ¿Se evalúan las funciones del director? ¿Quién las evalúa? ¿Con qué frecuencia? ¿Cómo se da? ¿Realiza prácticas de autoevaluación de su quehacer como directivo y como agente escolar? ¿Cómo?

R= No hasta ahora no se han evaluado porque no ha habido alguien que diga hay que hacerle también una evaluación, falta de comunicación entre todos. Se tendría que buscar de alguna manera que esa comunicación que hace falta, que haya, porque sí hace falta en cuanto a los docentes y al directivo o de la escuela.

19.- ¿Considera que la evaluación es un medio de motivación para alumnos, maestro y directivo? R= Cuando les dicen por ejemplo "sacaste 6", luego piensan en su mamá o en su papá, es decir la reacción que van a tener o si es un 10 ya tienen pensado qué es lo que les van a regalar.

20.-¿Qué aspectos cree usted que fomentan los instrumentos de evaluación utilizados en la escuela?

R= Un poco el no estar en contacto con lo que es el trabajo de los maestros, cómo van con sus programas, si están avanzando o no o cómo van con los libros.

21.- ¿Se establecen propuestas de mejora de la calidad educativa al interior de la escuela? ¿Qué sugiere para que las formas de evaluación utilizadas por la escuela, ofrezcan de mejor manera el reconocimiento situacional de la misma y de los aprendizajes de alumnos, maestros y directivo?

R= Es lo que vamos a pretender hacer para que haya una mejor educación. Primero hablar con los maestros porque ellos también se dan cuenta lo que en sus aulas hace falta y ya en base a las experiencias de cada uno de los maestros de ahí sacar qué otros instrumentos podemos utilizar para la evaluación. Además de tener un poquito más de control con los planes y con los programas que se lleven a cabo, revisar más constantemente los trabajos de los niños, cómo van o tal vez hacerles una evaluación inesperada en base a lo que ya tuvieron que haber visto y hacerles la evaluación pero sin avisarles , y en base a eso uno se da cuenta también si está aprendiendo o no están aprendiendo, si están estudiando o no están estudiando o coincide con las calificaciones que el maestro presenta.

22.- ¿Cómo incluiría la mejora en sus planes ya existentes?

R= Haciéndoles saber a los maestros de que periódicamente se les va a hacer una evaluación a los alumnos, pero que tampoco al maestro se les va a avisar cuándo se va hacer la evaluación.

23.- ¿Existe la posibilidad de implementar en la escuela un sistema de evaluación propio? SI. NO. POR QUÉ. ¿Quiénes serían los indicados para llevarlo a cabo?

R= Sí, tal vez no sólo se les diría saquen una hojita y escriban, sino simplemente con una actividad en donde los niños utilicen los conocimientos que se suponen ya deben haber obtenido, en base a eso también los niños no digan ¿es examen? y no hagan nada, entonces ya con alguna actividad que se les pongan con eso uno puede evaluar a ver qué tanto, tal vez con los niños de primero les pones una tiendita y van a pagar y saben cuánto les van a dar de cambio. Para los maestros tal vez estar un día en una clase, ver cómo explica, ver si sus alumnos preguntan o no preguntan o si el maestro ya no les vuelve a explicar si ellos no entendieron algo. Y para el directivo que los maestros también le digan, yo nunca he dicho que no se me acerquen, a veces por el tiempo falta mucha comunicación.

24.- ¿Cómo considera una evaluación educativa integral?

R= No sólo llegar a hacer un examen para ver cómo están y ya, sino que en muchas actividades tal vez se pueden evaluar y simplemente en las formaciones te das cuenta si lo están realizando o no lo están realizando o que los alumnos se pierdan o no saben lo que les toca hacer, o no saben qué es derecha o izquierda.

ENTREVISTA SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA DEL DIRECTIVO DE LA ESCUELA PRIMARIA JOSÉ MARÍA MORELOS Y PAVÓN.

1.- ¿Para usted qué es la evaluación?

R= Para mí la evaluación es un proceso que nos permite medir el avance de los alumnos sobre todo en el aspecto cognoscitivo.

2.- ¿Conoce las políticas educativas con respecto a la evaluación del “Proyecto Escuelas de Calidad”? ¿Cómo se concretan éstas en la escuela?

R= No, en el de Escuelas de Calidad incluso desconozco si sea diferente al que maneja la normatividad general a nivel nacional, no sé porque yo no estoy dentro de ese proyecto, no sé si ellos tengan alguna particularidad para la evaluación, desconozco.

3.- ¿Existe una filosofía de la institución? ¿Cómo se difunde en la escuela? ¿En ella se considera a la evaluación? ¿De qué manera?

R= No, de hecho no establecemos, los maestros tienen mucha libertad para llevar a cabo su evaluación, desde luego que consideramos los lineamientos o sea la normatividad que nos marcan los tiempos de cuándo se debe evaluar, pero en cuanto a los instrumentos los maestros tienen plena libertad para aplicar en su grupo.

4.- ¿En su programa anual o proyecto escolar establece algún sistema de evaluación para llevarse a cabo al interior de la escuela? ¿Se explican métodos, criterios, e instrumentos para evaluar?

R= De acuerdo a la normatividad.

5.- ¿En la escuela qué se entiende por evaluación? ¿Cómo se define en la escuela las formas de evaluar? ¿Cómo se establecen los criterios o aspectos a evaluar?

R= Pues igual, un proceso que nos permite ver los avances de los alumnos, pero siempre como que le damos mucha importancia a la cuestión numérica, bueno también el aspecto formativo se evalúa, nosotros tenemos en porcentaje el 50% en el aspecto formativo y el 50 % en el aspecto informativo, y esto lo que te da es una calificación, un número, que para nosotros pues es lo que le damos importancia, como que dejamos a veces a un lado la cuestión de cambio de conducta, de ver los avances formativos.

6.- En la escuela, ¿Quién establece las formas de evaluación? ¿En qué momento? ¿Cuáles son las formas de comunicación entre los miembros de la escuela? ¿Esto influye en la evaluación?

R= En cuanto al porcentaje tenemos la libertad de decir qué porcentaje le damos, porque creo que las dos son importantes por eso el 50 y 50, no está reglamentado, pero en la normatividad sí nos indica que debe ser en los dos aspectos formativo e informativo, el porcentaje nosotros en acuerdo de consejo determinamos que fuera el 50 y el 50 porque los dos son importantes.

7.- ¿En los grupos de trabajo se organizan actividades de evaluación con respecto a la escuela? ¿Qué métodos o procedimientos se siguen para evaluar?

R= Lo informativo son todos los conocimientos, todos los objetivos que supuestamente el alumno debe de cubrir, para ver sus avances y el formativo es toda la cuestión de capacidades, de habilidades y destrezas y esto los maestros lo evalúan a través de una escala estimativa. En la escala estimativa les damos sugerencias, pero los maestros también tienen libertad para que ellos consideren qué puntos van a evaluar dentro de su escala, la mayoría coincide pero no es obligatorio que sean esos aspectos.

8.- Durante el ciclo escolar, ¿Qué aspectos se evalúan? ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que se utilizan?

R= La escala estimativa es para evaluar este aspecto formativo y el examen escrito es para evaluar lo informativo.

9.- ¿Se evalúa el proceso educativo? ¿Cómo? ¿En qué momento? ¿Con qué frecuencia?

R= La normatividad que nos marcan los tiempos de cuándo se debe evaluar.

10.- ¿Qué papel juega el docente en la evaluación?

R= Muy importante, es el principal actor en la evaluación en el sentido de que él aplica, aunque el alumno también juega un importante papel, pero al final de cuentas el maestro es el que busca el instrumento para evaluar, debe considerar también las capacidades para sus niños, sus necesidades, entonces pues, es importantísimo el papel del maestro.

11.- ¿Se evalúa a los maestros? ¿De qué manera y en qué momento? ¿Existe algún instrumento o documento de evaluación establecido por el centro que indique cómo deben evaluarse los maestros? ¿Para evaluarlos se toma en cuenta los propósitos educativos, su perfil, su actuación y desempeño en el aula o su participación como miembro de un equipo de trabajo? ¿Se le dan a conocer los resultados de su evaluación? ¿Cómo? ¿En qué momento? ¿Con qué finalidad? ¿Qué utilidad tienen los resultados de la evaluación para la formación del maestro? ¿Se establecen criterios para potenciar la formación y evaluación del maestro? ¿Existe seguimiento o progreso en la evaluación hecha al maestro?

R= A ellos se les evalúa porque también nos marca la normatividad en cuanto a su trabajo, su desempeño como docente pero eso ya es más bien porque ya está establecido, incluso el instrumento para evaluarlos ya nos lo mandan que es una ficha evaluativa, la ficha evaluativa que está dividida en varios aspectos que incluso ahí mismo se marcan qué porcentajes son para cada uno de los aspectos y ahí se valora, se evalúa su puntualidad, su desempeño dentro del grupo, el cumplimiento de sus comisiones, en el aspecto administrativo y se evalúa al final de año que es cuando se llena este documento, pero uno como director debe llevar un registro de las actividades que el maestro está desempeñando y que yo sé que se tienen que evaluar, por ejemplo si se dice ¿el maestro planea su trabajo?, pues para eso yo debo de llevar un registro si el maestro me entregó su semanario, que es el documento que a mí me dice que el maestro está planeando, debo de llevar su control de faltas y retardos del año, debo de llevar el registro también de si cumplió con sus comisiones que se le asignan durante el ciclo escolar, todo eso yo debo llevarlo registrado para que al final yo tenga una base para decirle ¿sabe qué?, en tal aspecto tiene tal puntuación, además se le dan a conocer sus resultados, él se queda con una copia de la ficha evaluativa.

12.- ¿Se indica cómo evaluar a los alumnos y su aprendizaje? ¿Cuáles son los criterios que se toman en cuenta para evaluarlos? ¿Con qué temporalidad ocurren dichas evaluaciones? ¿Cómo se les da a conocer los resultados de sus evaluaciones? ¿Y a los padres de familia? ¿Se preparan informes de evaluación de alumnos para profesores del siguiente curso?

R= Bueno pues, ellos saben que la evaluación se realiza cada bimestre, entonces nosotros les mandamos primero a informar las fechas de cuándo van a hacer los exámenes, entonces ellos pues como que ya saben que hacen el examen y nos tardamos como unos 15 días en darles los resultados, a veces hasta un poquito más porque yo reviso todas las calificaciones de todos los alumnos, o sea checo que estén bien los promedios de la escala estimativa con las de su examen, checo que hayan pasado correctamente las calificaciones del examen a la preboleta, entonces sí me tardo un poquito en este proceso, ya cuando está todo revisado, incluso les sello a los maestros que está revisado por la dirección, se convoca a junta de padres de familia en cada grupo, son juntas programadas y nos llevamos por lo regular una semana en que se realicen las juntas porque en un día no se hace por ejemplo todos los de primero y segundo, o sea nos tomamos un tiempo a diario, cuando mucho 4 grupos hacen junta en un día y a diferente horario también para que no estén los niños afuera y no haya problema, entonces así nos ha funcionado, para los padres les hacemos citatorio para que vengan a la junta y nos firmen la preboleta y eso ya es una constancia de que ellos tienen conocimiento de las calificaciones que tienen sus hijos.

13.- ¿Qué diferencias se establecen entre calificación, acreditación y certificación? ¿Qué impacto tienen las calificaciones de los alumnos en la organización de la escuela? ¿Qué ventajas y desventajas poseen los procesos de calificación? ¿Cómo repercute la evaluación en el proceso de aprendizaje de alumnos y maestros?

R= Yo creo que no hay diferencia una cosa te lleva a la otra, o sea una calificación te está acreditando o te está certificando lo que estás obteniendo, o sea si una calificación es de 5 pues te está dando la no acreditación o sea no cumpliste, y la certificación se da al momento que estás extendiendo una boleta con una acreditación o una no acreditación, pero no hay diferencia, o más bien es consecuencia, la acreditación y la certificación es consecuencia de una calificación.

La desventaja es que a veces lo haces de manera cuantitativa no cualitativa, tal vez por ejemplo lo cuantitativo que es el número, un 8 que a lo mejor un niño tuvo, se puede decir ese niño que tuvo 8 no es muy buen estudiante por ejemplo, pero no te estás yendo a que a lo mejor el niño tiene problemas familiares, no come bien, tiene alguna problemática física que a veces hasta desconocemos y entonces ya no te estás yendo a lo cualitativo, a lo mejor ese 8 en esa situación del niño es un 10, sólo estás viendo el número, pero la calidad realmente de ese aprendizaje para el niño pues le costó trabajo y tal vez él merecería 10 porque puso su mayor esfuerzo, porque trató de cumplir, pero no dio más, entonces esa es la problemática que nos vamos mucho a lo cuantitativo, a la cantidad o lo que a él le costó ganarse esa calificación.

También las calificaciones sí repercuten en el aspecto emocional de los alumnos. Porque yo creo que sí lo sienten ellos, en su seguridad, porque a veces los maestros cometemos ese grave error de tener a nuestros alumnos consentidos porque son los que siempre sacan 10 porque son los que siempre contestan y a veces estamos relegando al niño que saca 6 o le decimos "sacaste 6, no te da vergüenza", pues obviamente que los aplastamos con esos comentarios y sí somos muy dados a hacer eso de que a veces no preocuparnos por lo que les decimos a los niños y a veces no sé si estamos conscientes del

daño que les hacemos o cómo afecta en ellos el decirles “mira un 5, burro, no pones atención...” y lo peor que no sabemos qué hay, por qué el niño está sacando esa calificación, tal vez sus papás se agarran a golpes y a veces el niño ha de estar pensando en eso ¿y tú crees que va a estar escuchando a la maestra con su clase?, pues no, él anda en otro mundo.

14.- ¿Cómo da cuenta de que los propósitos o metas educativas que la escuela se ha propuesto ha sido cumplida o no?

R= Pues sinceramente yo creo que es difícil darnos cuenta, cada maestro en su grupo tiene objetivos con sus alumnos, tal vez el de primer año que diga yo quiero que mis alumnos a parte de que van a aprender a leer y escribir pues lean tomando en cuenta la puntuación. Escriban sin faltas de ortografía, el alumno de 6to año a lo mejor que sepa redactar, que domine bien las operaciones básicas, realmente es difícil que como escuela en cuanto a eso tengamos la constancia de que realmente estamos cumpliendo con el objetivo, a lo mejor un parámetro pudiera ser que por ejemplo vemos los promedios de calificaciones si están más o menos, que no tenemos muchos reprobados, que los niños de 6to hacen un buen papel para el examen de la secundaria y pudiera ser también en el prestigio que tiene la escuela, de que los niños salen bien, simplemente un parámetro de que los papás están a gusto de que no se llevan de aquí a los niños, que no tenemos mayor problema de que los maestros no cumplan o que vayan a la supervisión” es que esta escuela está de cabeza”, como que todo eso va sirviendo a decir “bueno, creo que estamos cumpliendo con los objetivos”.

15.- ¿Qué usos le da a los resultados de la evaluación? ¿Qué utilidad tienen los resultados en la toma de decisiones con respecto a la escuela?

R= Pues sí deben considerarse, por ejemplo hacemos un análisis de en qué grados y en qué asignatura tenemos el mayor número de reprobados o los promedios más bajos, entonces pues esto también nos sirve a nosotros para tener una visión del por qué está sucediendo eso, tal vez porque tratamos de cubrir todo el programa, por ejemplo en 3er año y 5to año en que los programas son muy amplios, a veces los maestros por querer cubrir todo el programa, damos como una “embarradita” del conocimiento, entonces vemos qué se puede hacer para solucionar esto o por qué tenemos tantos niños reprobados, entonces cada maestro da sus opiniones y creo que sí logramos ver dónde está el problema y eso nos sirve para tomar decisiones o para buscar alternativas.

16.- ¿La organización de actividades académicas y administrativas repercute en la forma y tiempo de llevar a cabo la evaluación? ¿De qué manera? ¿La evaluación obtenida repercute en la organización académica y administrativa de la escuela?

R= No siento que repercuta.

17.- ¿Considera que el tiempo en que se lleva a cabo la evaluación es suficiente y adecuado a las necesidades de alumnos, maestros y director?

R= Sí es acorde, es suficiente porque los objetivos que se evalúan son los que tuviste que ver en el bimestre, habrá unos que tengan mayor importancia, otros que no, eso ya dependerá del maestro de qué manera dosifica, en cuanto a la aplicación de examen se dan tres días para que no presionen a los alumnos en evaluarlos, no en un día se quiera evaluar todas las asignaturas, entonces siento que es el tiempo e incluso los maestros están de acuerdo, ha funcionado que sea así.

18.- ¿Se evalúan las funciones del director? ¿Quién las evalúa? ¿Con qué frecuencia? ¿Cómo se da? ¿Realiza prácticas de autoevaluación de su quehacer como directivo y como agente escolar? ¿Cómo?

R= Tanto de evaluarla de que haya un documento no, yo creo que los maestros nos evalúan de acuerdo a su opinión de que si se hizo bien o mal el trabajo, pero la supervisión sí nos evalúa como directores también con la ficha evaluativa, así como en la ficha evaluativa para maestros.

19.- ¿Considera que la evaluación es un medio de motivación para alumnos, maestro y directivo?

R= Más bien debería ser, porque a veces el esfuerzo tanto de maestros como de alumnos para realizar el trabajo, a veces eso es lo que no vemos, nos vamos como que más al objetivo, a veces lo que no está a la vista es lo que repercute.

20.-¿Qué aspectos cree usted que fomentan los instrumentos de evaluación utilizados en la escuela?

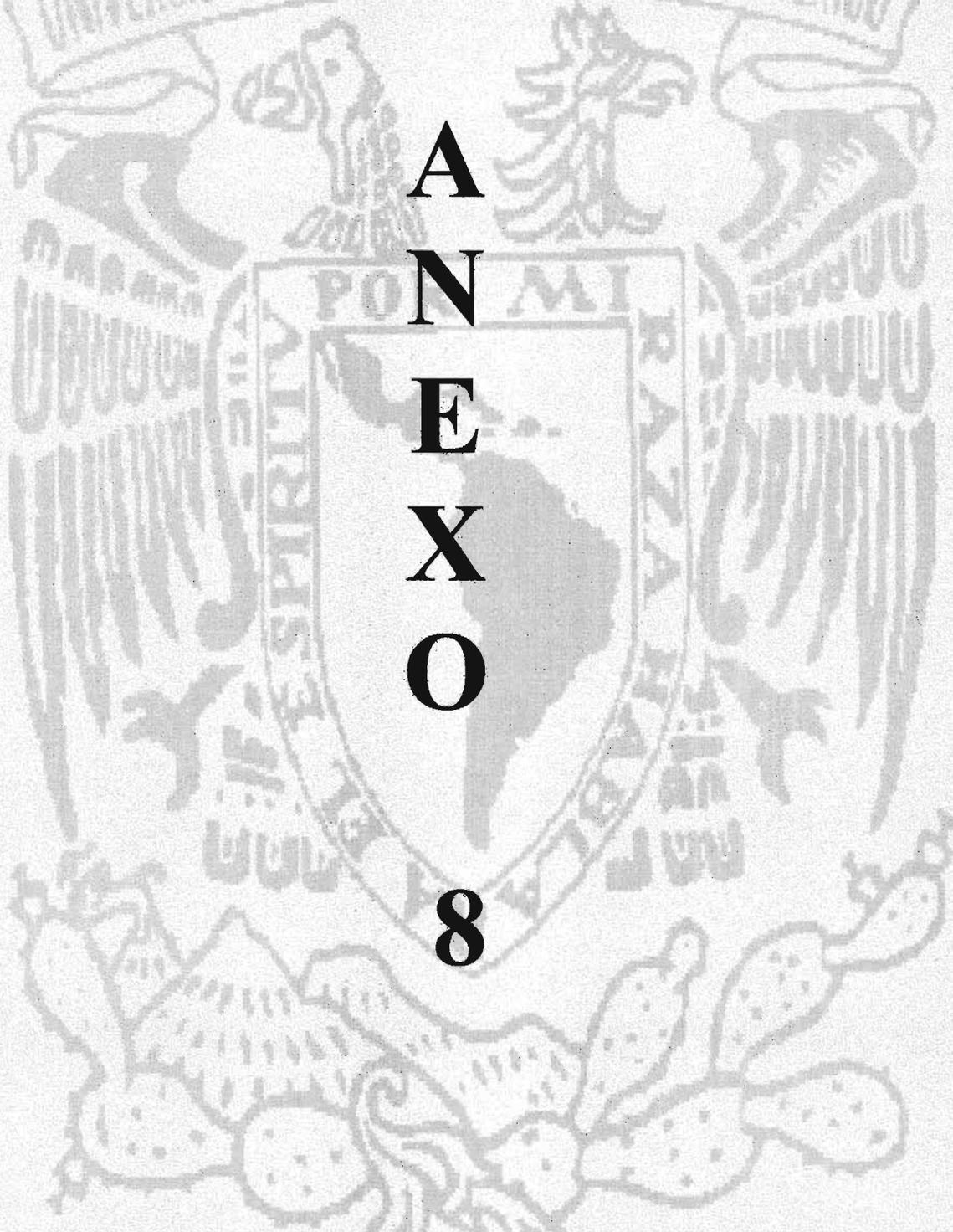
R= En la evaluación van inmersos todos los aspectos.

21.- ¿Se establecen propuestas de mejora de la calidad educativa al interior de la escuela? ¿Qué sugiere para que las formas de evaluación utilizadas por la escuela, ofrezcan de mejor manera el reconocimiento situacional de la misma y de los aprendizajes de alumnos, maestros y directivo?

R= Sí desde luego, en base a los resultados que se tienen por ejemplo en lo del trabajo del maestro, a veces somos incongruentes con nuestro decir y nuestro actuar, estamos diciendo que sí planeamos y muchas veces llega el lunes y el maestro está ahí pasando su planeación cuando eso ya lo debiste haber tenido por lo menos el fin de semana para que el lunes ya sepas qué vas a trabajar, entonces pues si estás fallando en eso, está repercutiendo en la calidad que les estás brindando a los alumnos porque estás desperdiciando un tiempo que no correspondería y entonces decirle “te invitamos a que no lo hagas”, en muchas cosas siempre tratamos de ser los mejores en todos los aspectos, de mejorar en lo que nos ha estado funcionando no muy bien y esto es para dar un mejor servicio.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

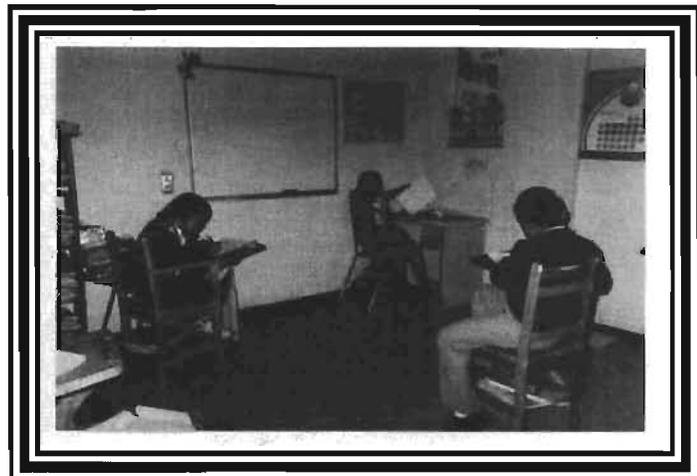
**A
N
E
X
O
8**





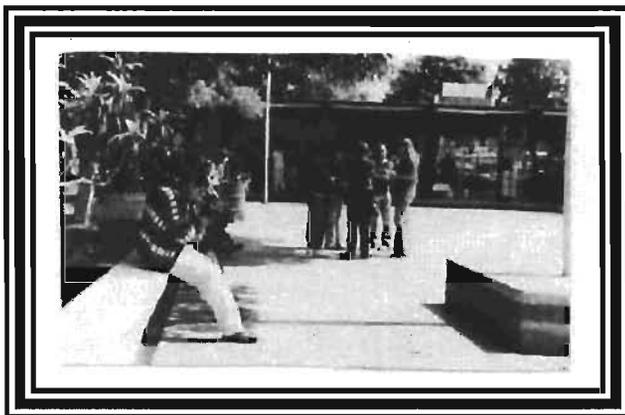
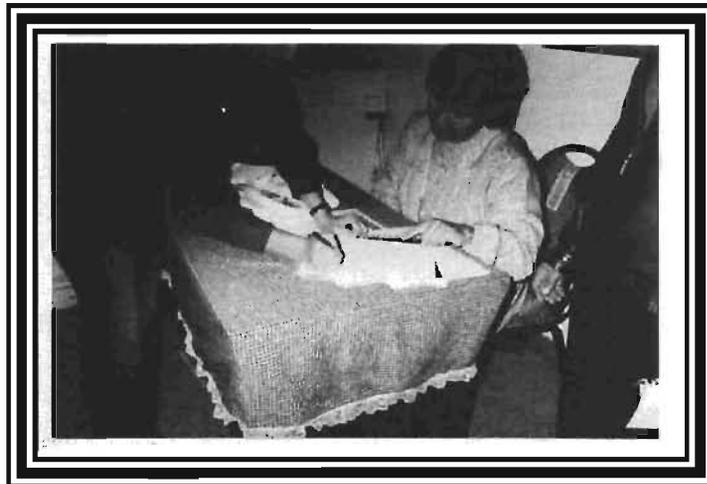
**Fotografía 1.
Aplicación de
encuesta.**

**Fotografía 2.
Aplicación de
exámenes
considerando
el espacio para
resolución.**



**Fotografía 3.
Asistencia de
padres a
junta
bimestral.**

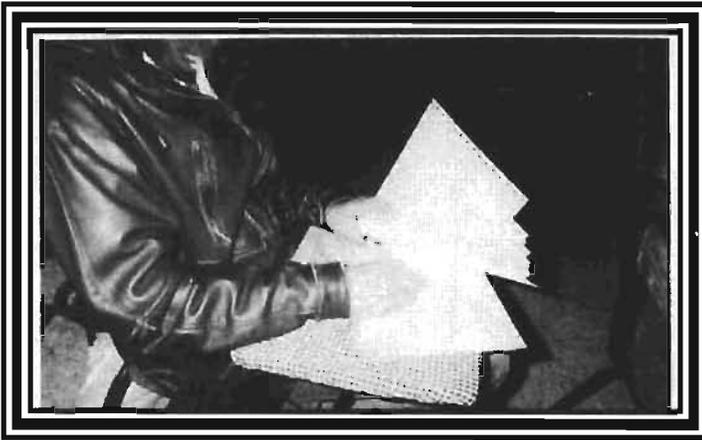
**Fotografía 4.
Comentarios
sobre el
proceso
evaluativo.**



**Fotografía 5.
Reunión de
Talleres
Generales de
Actualización
(T.G.A.).**

**Fotografía 6.
Cómo considerar
el puntaje al
momento de
evaluar.**





**Fotografía 7.
Evaluación
por medio de
boleta de
calificaciones**

**Fotografía 8.
Evaluación a
través de
examen
vivenciado por
alumnos de 5to.
Grado de
Primaria.
(Centro Cultural
Londres).**



**Fotografía 9.
Aplicación de
examen. *“No me
gusta porque me da
miedo y me pongo
nerviosa”*
Andrea.
Centro Cultural
Londres.**



Fotografía 10.
“Nos gustaría ser evaluados con juegos educativos, tranquilidad y atención y con ayuda el maestro”.
Alumnos

Fotografía 11.
Obtención de promedios al final del ciclo escolar.



Fotografía 12. La función del directivo como trascendente. (Momento de entrevista al directivo de la Esc. Prim. “José Ma. Morelos y Pavón”).



Fotografía 13.

Obtención de calificaciones y Acreditación al final del ciclo escolar. *“Reducir la evaluación educativa a aspectos de acreditación, y certificación limita el reconocimiento de situaciones educativas de carácter cualitativo al interior de los centros escolares de Educación Primaria”.*



Fotografía 14.

“Cuando la visión educativa es esperanzadora, se buscan, se intentan y se cambian las formas, se construyen ideas y acciones y se conflictúa para contribuir a un fin, la calidad educativa y primordialmente la calidad de vida humana desde el ámbito que nos compete como formadores, tratando de buscar la pretendida formación integral”.

MATY.