



Universidad Autónoma de Chiapas

Facultad de Humanidades



Campus VI

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

TESIS:

**PERCEPCIONES Y CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN DE
LOS APRENDIZAJES EN LOS DOCENTES DE LA ESCUELA
PREPARATORIA NUM. 1 OCOZOCOAUTLA.**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN EDUCACION SUPERIOR**

PRESENTA:

Daniel Díaz Pérez

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. Emy J. Roblero Villatoro

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Junio 2014.



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ÁREA DE TITULACIÓN
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TM-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 18 de Junio de 2014.

Oficio No. CIP/641/14.

C. DANIEL DIAZ PEREZ

Promoción: SEGUNDA

Matrícula: 98061005

Sede: TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del JURADO para el examen de grado del Programa de Maestría en: EDUCACION SUPERIOR, para la defensa de la tesis intitulada:

PERCEPCIONES Y CONCEPCIONES DE LA EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES EN LOS DOCENTES DE LA ESCUELA PREPARATORIA NUM. 1 OCOZOCOAUTLA.

Se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y tres electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Cinco tesis: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales.
- Un CD: Coordinador del Programa de Maestría.

Se anexa oficio con los requisitos de entrega de tesis, emitido por la Dirección de Desarrollo Bibliotecario.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

MTRO. GONZALO ESTEBAN GIRON AGUIAR

Director

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI
DIRECCIÓN
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

DRA. EMY JOSEFA ROBLERO VILLALBA

Coordinadora

C.c.p.- Expediente/Minutario.
GEGA/EJRV/mcmd*

Dedicatoria

A María Luisa Pérez Sánchez... (†)

Mi primera Maestra

El primer ejemplo

Guía permanente

Mi Madre...

AGRADECIMIENTOS...

A mi ALMA MATER, por cobijarme

Amorosamente en su regazo

Para mi formación académica...

A mis Asesores que contribuyeron en la

Reflexión para la culminación

De esta producción...

Índice

Pág.

Introducción.....	6
-------------------	---

Capítulo I. Origen y desarrollo de la Teoría de las Representaciones Sociales

1.1 Representación: El acto de Representar.....	13
1.2 Conceptualización de las Representaciones Sociales.....	14
1.3 Funciones de las Representaciones Sociales.....	16
1.4 Tipos de Representaciones Sociales.....	22
1.5 Objetivación y Anclaje.....	24
1.6 El Núcleo Central y los elementos periféricos.....	26

Capítulo II. Origen y Evolución del Bachillerato

2.1 Reseña histórica sobre el Bachillerato.....	30
2.2 Presencia del Bachillerato en México.....	31
2.3 La Escuela Nacional Preparatoria.....	33
2.4 El Bachillerato en Chiapas.....	36
2.5 Bachillerato Propedéutico: Escuelas Preparatorias del Estado.....	39
2.5.1 Proyecto Institucional de homogenización académica de las Preparatorias.....	42
2.6 La Educación Media Superior en Ocozocoautla.....	45
2.7 Características de los Docentes de la Escuela Preparatoria.....	47

Capítulo III. Las Teorías Evaluativas

3.1 Propuesta de Evaluación de los Aprendizajes en el Curriculum del Bachillerato	49
3.2 La Evaluación del aprendizaje.....	52
3.2.1. Conductismo.....	53
3.2.2 Teoría Cognitiva.....	54
3.3.3. Teoría Psicogenética.....	55

3.3 Modelos de Evaluación.....	56
3.4 Teorías y Enfoques de la evaluación.....	57
3.4.1. Enfoque de Objetivos Conductuales.....	58
3.4.2. Enfoque de Decisión.....	58
3.4.3. Enfoque que prescinde de los Objetivos.....	59
3.4.4. Enfoque de Revisión Profesional.....	59
3.4.5. Enfoque Cuasi judicial.....	60
3.4.6. El Estudio de Caso.....	60
3.4.7. Otros enfoques.....	61
3.4.8. Conceptualización de la Evaluación.....	62

Capitulo IV. Las Percepciones y Concepciones de la Evaluación de los Aprendizajes de la Escuela Preparatoria Núm. 1 Ocozocoautla

4.1 Metodología del trabajo.....	64
4.2 Características de los Docentes entrevistados de la Escuela Preparatoria	65
4.3 Interpretación de los Resultados.....	67

Conclusiones.....	80
Anexos.....	87
Referentes Bibliográficos.....	146

Introducción

La evaluación de muchas actividades en la vida cotidiana, tiene diferentes connotaciones y aplicaciones; por ejemplo, se evalúa un plan de trabajo, un diseño arquitectónico, un proyecto institucional, una propuesta académica, etc. pero en el campo educativo, la evaluación tiene muchos significados y connotaciones, una de ellas, dice que “ *la evaluación supone comparar objetivos y resultados, mientras que otras exigen una conceptualización más amplia, apelando a un estudio combinado del trabajo en si y de los valores*” (Stufflebeam, 1987:19)

En términos precisos, “*debe entenderse que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar test. Paradójicamente la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico pero se diferencian por los recursos que se utilizan, los usos y fines a los que sirve*” (Álvarez Méndez, 2 001:11)

Sin embargo, en el proceso educativo, la evaluación de los aprendizajes es objeto de diferentes enfoques y criterios de tal manera que en el profesorado de las escuelas preparatorias parece ser que existen diferentes conceptualizaciones acerca de la evaluación de los saberes, en virtud de la diversidad de profesionistas egresados de Universidades tanto Públicas como Privadas, como abogados, ingenieros, psicólogos, biólogos, contadores públicos, etc. así como egresados de la Escuela Normal Superior de Chiapas.

Profesiones universitarias y normalistas que permean el proceso de la evaluación de los saberes y que han dado como resultado que en los ciclos escolares desde el año 2000 al 2009, han causado baja por reprobación, 655 estudiantes de una población escolar promedio de 910 educandos y en cada ciclo escolar, el promedio de las bajas es de 80 estudiantes.

Partiendo de lo anterior, planteo los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué es la evaluación para los profesores de la Escuela Preparatoria Núm. 1 Ocozocoautla?
- ¿Cuáles son las percepciones y concepciones que los docentes tienen de la evaluación de los aprendizajes?
- ¿Cómo la representan?
- ¿Qué significado tiene la evaluación para ellos?

Estas preguntas problematizadoras ayudaron a construir el objeto de estudio y se centran en conocer, describir y analizar las percepciones y concepciones que sobre la evaluación de los aprendizajes tienen los profesores de la Escuela Preparatoria Núm.1 Ocozocoautla, del municipio del mismo nombre. La perspectiva teórica que ayudará a este trabajo de investigación estará sustentado en las representaciones sociales (en adelante como RS) como *“una forma de conocimiento elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común, para un conjunto social”* (Jodelet, 1989:36) y para Abric las RS *“es un conocimiento de algo para alguien”*.

Esta investigación está sustentada en la propuesta teórica metodológica de las Representaciones Sociales del Serge Moscovici desde el campo de la Psicología Social y en la técnica de la recolección de la información, se aplicaron entrevistas a profundidad a doce docentes de los cuales, el primero fue piloteado y del resto se procesó la información de un total de 34 profesores basificados de la Escuela Preparatoria Núm. 1 Ocozocoautla. Las preguntas centrales van desde la conceptualización de la evaluación; qué y por qué evalúa; para qué, cómo y cuándo lo realiza. Preguntas cuyas respuestas permitan ubicarlas en el marco de las percepciones y concepciones de la evaluación de los aprendizajes y

procesarlas para el análisis e interpretación. Dicha recopilación fue en el período comprendido del 15 de junio al 20 de julio del año de 2007.

El resultado de esta investigación se presenta en cuatro capítulos:

El primero está dedicado a dar cuenta sobre el origen, desarrollo, conceptos, funciones y estructuras de las representaciones sociales, analizándolas desde la perspectiva de los estudios de Moscovici, a partir de la Psicología Social.

El segundo, hace alusión al origen histórico del bachillerato en Europa, hasta su llegada a nuestro país, con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, así como el inicio de este nivel educativo en nuestro Estado y el surgimiento en el Municipio de Ocozocoautla.

En el tercero, se describen algunas teorías evaluativas, enfoques teóricos y modelos de evaluación, así como la presentación del modelo institucional de evaluación en este nivel educativo.

Por último, se explica la metodología de la investigación, que a partir del marco teórico, se construyen preguntas para la realización de entrevistas en profundidad, y para tal efecto se consideraron dos métodos: interrogativo e interpretativo y asociativo. El primero se centra en la recopilación de la información para valorarla e interpretarla y el segundo, permite encontrar las percepciones y concepciones expresada por los profesores y otros factores como la profesión, antigüedad en el servicio docente, profesión, cursos de actualización y estudios de posgrado. Se busca conocer cómo los docentes, desde su perspectiva interna, interpretan y con qué fines utilizan a la evaluación. Finalmente se hace mención de una reflexión de la práctica evaluativa del docente, en la búsqueda de generar propuestas de intervención académica sobre la evaluación de los aprendizajes y, de esta manera, contribuir a la mejora de la educación, particularmente en la práctica docente.

CAPÍTULO I

ORIGEN Y DESARROLLO DE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

En el campo de las ciencias sociales, a finales del siglo XIX, se desarrolló un conjunto de ideas en torno a las representaciones. Emilio Durkheim publicó en 1898 un artículo en el cual distinguía entre las representaciones colectivas y las individuales. En esa publicación, el autor partió del supuesto de que las representaciones individuales existían pero no eran adecuadas para el trabajo del científico social, ya que eran altamente subjetivas, heterogéneas y permanentemente cambiantes. En esta obra, ya clásica de Durkheim, adoptó una postura sumamente antirreduccionista. *“Basándose en a los argumentos de William James (1890), quién sostenía que la psicología no podía reducirse a la fisiología, Durkheim sostuvo, análogamente, que la sociología (es decir, el estudio de las representaciones colectivas) no podía reducirse a la psicología (es decir, al estudio de las representaciones individuales)”.* (Castorina, 2003:154).

Durkheim se refiere al concepto de “representaciones colectivas” como los conceptos, categorías abstractas que son producidas colectivamente y que forman el bagaje cultural de una sociedad. A partir de ellas se construyen las representaciones individuales y que no son otra cosa que la forma o expresión individualizada y adaptada de estas representaciones colectivas a las características de cada individuo. Por lo tanto, las representaciones colectivas son fuente de las representaciones individuales y con ello, Durkheim privilegia lo social sobre lo individual en la construcción de las representaciones.

Dicho de otra manera, las representaciones colectivas son formas de conocimiento o ideación construidas socialmente que no pueden explicarse como acontecimientos de la vida individual o recurriendo a una psicología individual,

implica como los hechos sociales, el carácter, además de ser impuestas al individuo, tienen un origen si bien no ajeno a este, si externo al mismo.

En un primer momento, para Durkheim, el conjunto de representaciones colectivas conforman el sistema cultural, la estructura simbólica, la cohesión social de una colectividad; son elementos que circular y dan sentido a un grupo instituido de significados. En torno a la estructura simbólica, la sociedad organiza su producción de sentido, su identidad, su nomos individual (particularidad del ser), su nomos social (el ser social), su nosotros.

Ibáñez dice que Durkheim acuñó el término representaciones colectivas para designar de esta forma el fenómeno social a partir del cual se construyen diversas representaciones individuales *“Estos tipos de representaciones, la individual y colectiva, se diferencian entre sí de la misma forma que un concepto se diferencia de una representación sensible” (Ibáñez, 2001:168).*

Althusser (1974) se refería a las representaciones en su obra *“Práctica teórica y lucha ideológica”* y en *“Ideología y aparatos ideológicos del estado”* Dice que la ideología es primeramente el sistema de ideas, de representaciones que domina el espíritu de un hombre o de un grupo social. Para Althusser la ideología es una “representación” de la relación imaginaria entre los individuos y sus condiciones reales de existencia.

Para Michel Foucault (2001) el objeto de las ciencias humanas es el hombre y sus representaciones y las ciencias humanas se dirigen al hombre en la medida que vive, que habla y que produce. Al poseer un lenguaje puede constituirse todo un universo simbólico en el interior del cual se da una relación con su pasado, con las cosas, con otro, a partir de este puede construir también algo así como un saber. El objeto de éstas comienza allí donde se detiene, no la acción o los efectos, sino el ser propio de este funcionamiento, allí donde se liberan las representaciones, verdaderas o falsas, claras u oscuras, perfectamente conscientes o

comprometidas en la profundidad de alguna somnolencia, directa o indirectamente observables, ofrecidas en aquello que el hombre enuncia sobre sí mismo o referibles solo desde el exterior.

Se podrá hablar de ciencia humana una vez que se intente definir la manera en que los individuos o los grupos representan las palabras, utilizan su forma y su sentido, componen sus discursos reales muestran y ocultan entre ellos lo que piensan, dicen, quizá sin saberlo, mas o menos lo que no quieren y en todo caso dejan una gran cantidad de huellas verbales de estos pensamientos, huellas que hay que descifrar y restituir en la medida de lo posible a su vivacidad representativa.

Un segundo momento se encuentra en Sigmund Freud, cuando en los años veinte del siglo pasado, desarrolló su crítica psicoanalista de la cultura, en donde estudió muchas de las representaciones colectivas en que se interesaban o se habían interesado Wundt y Durkheim, como por ejemplo la religión, los ritos, las costumbres, los mitos, la magia y otros fines.

Cuando se publicó el texto: (*“La Psychanalyse: son image et son public”*), del Psicólogo rumano-francés Serge Moscovici, se inauguró el comienzo de la época moderna de la psicología social en Francia, con el estudio empírico de las representaciones sociales. En esta obra Moscovici plantea que con la presencia de los medios de comunicación masiva, el desarrollo y difusión de la ciencia, así como la presencia de estos en las distintas áreas de la vida social, la ciencia se ha convertido en el nuevo sentido común. Por lo tanto llama representaciones sociales a esta nueva forma de sentido común, a saber la ciencia desde el sentido común.

En este trabajo, Moscovici considera a Durkheim como su antecesor en esta moderna tradición de investigaciones y se refiere a las representaciones colectivas como un concepto perdido. El objetivo de este trabajo era establecer una nueva

teoría del comportamiento humano: el psicoanálisis y su difusión dentro de la sociedad y la cultura francesa en los años cincuenta del siglo pasado. El mismo Moscovici había llegado a París desde su Rumania natal en 1948 (Moscovici, 1997).

Su elección del psicoanálisis como objeto de estudio fue estratégica. El psicoanálisis y el marxismo se habían difundido ampliamente en la cultura francesa durante la posguerra de la Segunda Guerra Mundial. Estas ideas funcionaban como religiones seculares y habían desplazado al catolicismo en la adhesión de las personas. Este era un producto cada vez más presente de la división entre la iglesia y Estado que había comenzado a gestarse desde el periodo del iluminismo. La sociedad estaba dividida respecto de la aceptación de ambos tipos de ideas y por eso Moscovici pensó que el adjetivo “sociales” calificaba a las representaciones de una manera más adecuada que el adjetivo “colectivas”.

En su estudio precursor, Moscovici (1961) diferenciaba la representación del psicoanálisis en la prensa católica y su representación en la prensa marxista. La concepción diversa del psicoanálisis en estos dos sectores de la prensa escrita confirmó la idea de Moscovici de que las representaciones del psicoanálisis eran más sociales que colectivas. (Castorina, 2003:157).

En un tercer momento, como menciono anteriormente, a principios de la década de los 60's, Serge Moscovici realiza estudios en el campo de la Psicología social recuperando el concepto de representación social y esta teoría se presenta como un modelo alternativo o emergente en el momento en que había que dar una explicación científica distinta a los nuevos fenómenos que se estaban presentando entre ellos. Esta teoría tiene como tarea dar cuenta de los procesos sociales, de integrar lo psicológico dentro del conjunto de la vida social; de explicar cómo el pensamiento social construye la realidad actual dentro de las nuevas sociedades.

Objeto de debates y polémicas de todo orden, la teoría de las representaciones sociales hoy por hoy, representa uno de los pilares de la psicología social europea, además, se emplea desde otras disciplinas de las ciencias sociales y humanas, tanto como recurso heurístico como para ampliar su teorización.

1.1 Representación: el acto de Representar

Para Moscovici (1979) una representación es siempre “*una representación de algo y de alguien*”. En esta primera aproximación al concepto de representación social tenemos ya tres categorías: la representación y el acto de representar, ese alguien que es el sujeto que representa, y el objeto de representación y lo que se representa.

Se coincide con Hernández en afirmar que la representación es “*una actividad mental desplegada por los individuos y que adquiere un carácter social en la manera en los grupos comparten a través de la comunicación e interacción, para fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les concierne. Es decir, los sujetos sociales construyen y constituyen representaciones, que consiste en una construcción simbólica de un objeto determinado y que adquiere el estatus de objetividad a través del discurso (comunicación) y de la práctica (interacción) de los sujetos*” (Hernández, 2007: 29).

Se llama objeto a toda cosa de la realidad con la que el sujeto interactúa, los objetos aparecen en el momento en que el sujeto interpela a la realidad y la hace concreta, formando parte de su realidad; el objeto existe en la medida en que el sujeto existe en el acto de conocer. Desde este momento mismo encontramos implicados una realidad representada por un sujeto que ha construido un objeto. Abric (2001) plantea que a priori no existe realidad objetiva, pero que toda realidad es representada, apropiada por el individuo por el grupo y reconstruida en su

sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que la circunda, y es esa realidad apropiada, reestructurada, que para el individuo o el grupo constituye la realidad misma.

“Toda representación es así, la visión global y unitaria de un objeto, pero también de un sujeto. Esta representación reestructura la realidad pero a la vez permite una integración de las características objetivas del objeto de las experiencias anteriores del sujeto y de su sistema de normas y actitudes. Esto permite definir a la representación como una visión funcional del mundo que permite al individuo o grupo conferir sentido a sus conductas y entender la realidad mediante sus propios sistemas de referencia adaptando y definiendo de este modo un lugar para sí” (Hernández, 2007:30)

1.2 Conceptualización de las Representaciones Sociales

Moscovici, en su texto *el Psicoanálisis, su imagen y su público*, dice que:

“una representación social habla, muestra, comunica, así como expresa. Después de todo, produce y determina comportamientos, porque al mismo tiempo define la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos provocan, y el significado de las respuestas que debemos darles, la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Además plantea en un primer momento como la representación social se muestra como un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones, que están organizadas sumamente diversas según las clases, las culturas o los grupos que existen. Para Moscovici cada universo tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación o la imagen. El vocablo “campo de

representación” nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación. Esto nos obliga a estimar que existe un campo de representación, una imagen, allí donde hay una unidad jerarquizada de los elementos la amplitud de este campo los puntos que constituyen su eje varían, englobando tanto juicios sobre el psicoanálisis y la práctica.” (Moscovici; 1979: 45-46)

De acuerdo con Jodelet *“las particularidades sobresalientes de las representaciones sociales son: su vitalidad, su transversalidad, y su complejidad. La vitalidad se expresa en el hecho de que los estudios sobre representación social están en auge, pudiéndose apreciar esta situación en la cantidad y calidad de los trabajos, en las múltiples aproximaciones teóricas, metodológicas y en la diversidad geográfica en las que se llevan a cabo las investigaciones”*. La transversalidad hace referencia a la interdisciplinariedad que provoca el concepto de representación social, ya que se ubica en un punto articulador de diversos campos de investigación, en el que confluyen la antropología, la ciencia política, la sociología, psicología social. La complejidad de la teoría se hace al observar los distintos enfoques para abordar su estudio: desde la aproximación a las representaciones a través del análisis de procesos propiamente sociocognitivos, hasta el impacto de las representaciones en el funcionamiento del sistema social” (Jodelet: 1991).

Abric, introduce la idea de las representaciones sociales, como guía para la acción y demuestra que estas pueden ser más importantes que las características mismas de los comportamientos de los sujetos o de los grupos. De esta forma el valor heurístico de las RS para comprender las interacciones, muestran su utilidad.

“Las representaciones sociales, son conjuntos sociocognitivos, organizados de formas específicas y regidas por reglas propias de funcionamiento. La representación es una organización significativa, que depende de factores contingentes, de circunstancias.” (Flament, 2001:8).

“Toda representación es así una forma de visión global y unitaria de un objeto, pero también de un sujeto y de su sistema de normas y actitudes. La representación social es un sistema de pre-decodificación de la realidad, determina un conjunto de anticipaciones y expectativas.” (Abric, 2001:13).

La representación social es *“una forma de conocimiento elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social” (Jodelet, 1989:36 citado por Abric). Al mismo tiempo “es producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica” (Abric, 1987:64)*

1.3 Funciones de las Representaciones Sociales

Las Funciones de las RS *“las representaciones sociales de acuerdo con Moscovici (1984) participan en la integración de conceptos nuevos en nuestra red de conocimientos previos, haciendo familiar lo extraño. Según Di Giacomo (1987) las representaciones sociales se erigen como modelos de interpretación que guían las acciones de los individuos. Por su parte Páez (1987) dice que cumplen funciones de clasificación, orientación, interpretación y justificación de los comportamientos y Jodelet (1991) indica que participan en la difusión de conocimientos, en el desarrollo de los individuos y las colectividades, en el fortalecimiento de las identidades individuales y sociales, en la expresión de los grupos y en la transformación de la sociedad”.*

Mientras que para Martínez y García (1992) las representaciones sociales tienen las siguientes características:

- Las representaciones sociales son una expresión del pensamiento natural, no formalizado ni institucionalizado, y diferente, por tanto, de las ideologías y de las ciencias.

- Para que una creencia se determine en representación social debe centrarse en objetos sociales.

- Una representación social es social si es compartida por un grupo. Este lo incorpora a su realidad, previa categorización y explicación de sus características.

- La representación social incluye como elemento intrínseco una guía para las interacciones. Clasifica, explica y dispone efectiva y actitudinalmente a los sujetos respecto al objeto al que se refiere.

La Teoría de las representaciones sociales hace el planteamiento de *“que no hay distinción alguna entre los universos exterior e interior del individuo (o del grupo). El sujeto y el objeto no son fundamentalmente distintos”* (Moscovici, 1969:9), citado por Abric). Por sí mismo un objeto no existe. Es y existe para un individuo o un grupo y en relación con ellos, nos dice Abric. El objeto es determinado por la relación que se establece entre el objeto y el sujeto. Al ser la representación social una forma global de visión, permite a los sujeto o al grupo darle sentido a su conducta, entender su realidad para encontrar su propio lugar en ella.

La representación social funciona como *“un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social”*. (Abric, 2001:13).

Las representaciones son cognitivas y son sociales. El componente cognitivo hace referencia a un sujeto activo, que le da a la representación un matiz psicológico. El componente social está determinado por las condiciones sociales en que es elaborado o transmitido. Estas están sometidas a una doble lógica. La lógica cognitiva y la lógica social, que se han definido como *construcciones sociocognitivas*. La coexistencia de ambas ayuda a comprender lo racional y lo irracional.

De los componentes de las representaciones, es fundamental el que se refiere al contexto. Precisamente el contexto discursivo, que tiene que ver con la naturaleza de las condiciones de producción del discurso, a partir del cual será formulada o descubierta una representación, de acuerdo por lo expuesto por Abric.

El contexto social se da en una doble situación; el ideológico y el posicional del sujeto en su grupo. *“Este efecto doble de contexto implica, para entender el contenido y la dinámica de una representación, una referencia necesaria al contexto social y no solamente discursivo (Flament). En efecto y como lo demuestran. Guimelli (1988) y Flament (en esta obra), los elementos de una representación pueden ser activados o no por en un contexto dado, y tener contradicciones aparentes, los componentes extraños (Flament) de la representación, pueden estar ligados directamente a sus efectos de contexto. Es precisamente el tomar en cuanto estos efectos lo que debería permitir descubrir el principio organizador de la representación oculto por las imposición de un contexto particular.” (Abric, 2001:15).*

Para este autor las representaciones cumplen con determinadas funciones:

➤ **Funciones de saber: permiten entender y explicar la realidad**

El saber práctico de sentido común, como le llama Moscovici, permite a los actores sociales adquirir conocimientos e integrarlos en un marco asimilable y comprensible para ellos, en coherencia con su funcionamiento cognitivo y

con los valores a los que se adhieren, por otro lado facilita incluso es la condición necesaria de la comunicación social. Define el marco de referencia común que permite el intercambio social, la transmisión y la difusión de ese saber “ingenuo”. Manifiesta así ese esfuerzo permanente del hombre por entender y comunicar del que Moscovici (1981) piensa que constituye la esencia misma de la cognición social.

➤ **Funciones identitarias: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos**

Además de la función cognitiva de entender y explicar, “las representaciones tienen también por función situar a los individuos y a los grupos en el campo social (Permite) elaborar una identidad social y personal gratificante; es decir, compatible con los sistemas de normas y valores social e históricamente determinados. Hacen referencia a la elaboración de una identidad social y personal gratificante, compatible con los sistemas e normas y valores social e históricamente determinados” (Mugny y Carugati, 1985:183, citado por Abric).

Esta función identitaria de las representaciones les da un lugar primordial en los procesos de comparación social. Las investigaciones sobre el papel de las representaciones en las relaciones intergrupos presentadas por Doise (1973) ilustran y confirman bien esta función. Así la representación de su propio grupo es siempre marcada por una sobrevaluación de algunas de sus características o de sus producciones (Mann, 1963; Bass, 1965; Lemaine, 19669, cuyo objetivo es salvaguardar la imagen positiva de su grupo de pertenencia.

➤ **Funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas**

El sistema de pre decodificación de la realidad que constituye la representación social es, como hemos dicho antes, una guía para la acción.

Este proceso de orientación de las conductas por las representaciones resulta de tres factores esenciales:

La representación interviene directamente en la definición de la finalidad de la situación, determinando así, a priori, el tipo de relaciones pertinentes para el sujeto pero también eventualmente, en una situación en que una tarea es por efectuar, el tipo de gestión cognitiva que se adoptará. Hemos podido demostrar así (cf. Abric, 1971) que la representación de la tarea determina directamente el tipo de gestión cognitiva adoptado por el grupo, así como la forma en que se estructura y comunica, y eso independientemente de la realidad “objetiva” de la tarea. Codol (1969) en la misma perspectiva puso en evidencia como otros elementos de la (representación de la situación “representación” de su grupo o del otro grupo). Desempeñan un papel similar en la determinación del comportamiento.

La representación produce igualmente También un sistema de anticipaciones y expectativas. Es así, pues, una acción sobre la realidad: selección y filtro de las informaciones, interpretaciones con objeto de volver esa realidad conforme a la representación. La representación por ejemplo no sigue; no depende de la evolución de una interacción, la precede y determina.

Así, pudimos demostrar (cf. Abric, 1987) como en las situaciones de interacciones conflictivas el mismo comportamiento efectivo de un colega podía ser interpretado en forma radicalmente diferente (cooperativo o competitivo), según la naturaleza de la representación elaborada por el sujeto.

La existencia de una representación de la situación previa a la interacción misma hace que la mayoría de los casos “los juegos están hechos de

antemano”, las conclusiones son planteadas antes incluso antes de que inicie la acción.

Finalmente en tanto que representación social, es decir reflejando la naturaleza de las reglas y de los lazos sociales, la presentación es prescriptiva de comportamientos o prácticas obligadas. Define lo lícito, tolerable o inaceptable en un contexto social dado.

➤ **Funciones justificadoras: permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos**

Acabamos de ver como antes de la acción las representaciones desempeñan un papel esencial. Pero intervienen luego de la acción, y permiten así a los actores explicar y justificar sus conductas en una situación o en consideración a sus colegas.

Así sucede por ejemplo, en las relaciones entre grupos. Avigdor (1953) Wilson y Kayatani (1968) citados por Doise (1973) demostraron como las representaciones intergrupos tienen por función esencial justificar los comportamientos adoptados respecto de otro grupo. En función de la naturaleza de las relaciones establecidas con éste y su evolución, se constata que las representaciones del otro grupo evolucionan. Así, en situación de relaciones competitivas serán elaboradas progresivamente las representaciones del grupo contrario, con el objeto de atribuirle características que justifiquen un comportamiento hostil en su contra.

Estamos así ante un caso de figura interesante para estudiar las relaciones entre representaciones y prácticas, en el que la representación es determinada por la práctica de las relaciones. Desde este punto de vista, aparece un nuevo papel de las representaciones el de la persistencia o refuerzo de la oposición social del grupo involucrado. La representación tiene por función perpetuar y justificar la diferencia social, puede como los

estereotipos pretender la discriminación o mantener una distancia social entre los grupos respectivos.

Es decir, intervienen luego de la acción, tiene por función perpetuar y justificar la diferencia social. La representación es informativa y explicativa de la naturaleza de los lazos sociales, intra e intergrupos, y de las relaciones de los individuos con su entorno social. Por eso es un elemento esencial en la comprensión de los determinantes de los comportamientos y de las prácticas sociales. Por sus funciones de elaboración de un sentido común, de construcción de la identidad social, por las expectativas y las anticipaciones que genera, está en el origen de las prácticas sociales. Por sus funciones justificadoras, adaptadoras y de diferenciación social, depende de las circunstancias exteriores y de las prácticas mismas. Es *“modulada o inducida por las prácticas”* (Abric, 2001:18,19)

1.4 Tipos de Representaciones Sociales

Moscovici (1988) reconoce que existen que tres tipos de representaciones sociales que varían según el tipo de relación que predomine entre los miembros del grupo. Estas pueden ser:

- a).-** Representaciones hegemónicas; que dado su carácter coercitivo y predominante se asemejan a las representaciones colectivas y es ampliamente compartida por los miembros de un grupo altamente estructurado.
- b).-** Representaciones emancipadas; son aquellas que son compartidas por subgrupos que tienen un contacto más o menos cercano y que poseen un cierto grado de autonomía de los elementos que interactúan en la sociedad, dada su autonomía pueden llegar a ser complementarias.

c).- Representaciones polémicas: que surgen de las relaciones conflictivas y polarizadas entre diversos grupos de la sociedad. Y las formas que adquieren estas representaciones es la de diálogos concretos o imaginarios.

Sperber (1988) distingue tres tipos de representaciones, pero desde una óptica antropológica tales como:

a).- Las Representaciones públicas son fenómenos materiales presentes en el entorno de las personas y que representan algo, como ondas de sonidos, formas luminosas, etc. Por ejemplo, las brujas montadas en los palos de escoba, que toman la forma de relatos susceptible que pueden comprenderse.

b).- Las Representaciones mentales nacen, viven y mueren en el interior de la cabeza de los individuos y se remiten a historias exteriorizadas. La permanencia durante generaciones de representaciones pública-mentales da origen a las denominadas básicas.

c).- Las Representaciones culturales que nos sirven para comprender con mayor precisión los procesos sociales y psicosociales. Las capacidades cognitivas humanas actúan, entre otras cosas, como un filtro de representaciones adecuadas o idóneas para convertirse en representaciones culturales.

Flament (2000) define dos grandes tipos de representaciones:

a).- Las representaciones autónomas: cuyo principio organizador se sitúa al nivel del objeto mismo. Este caso de la representación del psicoanálisis estudiada por Moscovici (1961) de la enfermedad mental estudiada por Jodelet (1989), o de la inteligencia estudiada por Mugny y Carugati (1985). En esta última

investigación, los autores demuestran bien, en efecto, la existencia de un núcleo central (que nombran “núcleo duro”) constituido por la experiencia vivida de las diferencias de inteligencia entre un individuo y otro.

b).- Las representaciones no autónomas, cuyo núcleo central se sitúa fuera del objeto mismo, en una representación más global en la que el objeto está integrado. Es el caso por ejemplo de la representación que hemos estudiado del cambio de tren (cf. Abric y Morín, 1990) para descubrir que su significación se debía buscar en otro lado más que en el objeto en sí: en este caso en la representación del traslado en general y en la imagen de sí (de su estatus social) presente en los viajeros. El estudio de este último tipo de representación es mucho más complejo y requiere un análisis particular desarrollado y puesto en esta obra por C. Flament.

1.5 Objetivación y Anclaje

Como proceso, la representación social está configurada por dos funciones complementarias: “*el anclaje mediante el cual lo no familiar o remoto es asimilado dentro de las categorías conocidas de la cognición cotidiana; y la objetivación, que hace que las representaciones se proyecten en el mundo, de modo tal que lo abstracto se convierte en concreto. Estas dos funciones son interdependientes, dado que una representación puede lograr un anclaje seguro en la medida en que se encuentre objetivada y viceversa*” (Hernández Cruz: 2005; 84)

- a) Para Jodelet (1986) el proceso de objetivación, como teoría, tiene varios elementos: por un lado, una construcción selectiva; por otra parte una esquematización estructurante y finalmente la naturalización. Estos elementos son importantes porque adquiere un status de evidencia como lo señala Moscovici (1979): hacer natural aquello que se presenta como extraño.

- **Construcción selectiva:** la función principal es la filtrar todos los rasgos del concepto que sean admisibles a las normas y a la cultura del grupo, apartando a los elementos incómodos o desagradables.
 - **La esquematización:** son todos los conceptos a representar que se expresa gráficamente con el fin de facilitar su uso y expresión. Ejemplo de este esquema figurativo es el psicoanálisis, en el que se presenta el consciente y el inconsciente en conflicto.
 - **La naturalización:** consiste en humanizar el esquema figurativo, llegando a concluir que los complejos son “agresivos” o que el inconsciente es “inquieto” de esta manera se transforma en representaciones sociales tangibles y por lo tanto en reales.
- b) Para Ibáñez (2001) El anclaje tiene como finalidad integrar el concepto objetivado, se observa una constante dinámica modificación de las representaciones sociales ya que los conceptos a representar son sometidos a transformaciones de ajustes a las categorías que darán alojamiento a dos mecanismos activos; la clasificación y el nombramiento:

La clasificación consiste en insertar conceptos objetivados a una categoría establecida, es la inclusión de una representación dentro de una categoría prototípica que lleva implícita una valoración positiva o negativa de una nueva representación, por ejemplo: la caída del muro de Berlín, un atentado a una personalidad política, el asesinato de un candidato a una presidencia de una república, etc. como puede observarse no es un mecanismo ideológico neutro, dicha inclusión lleva implícita una valoración, la elección denota un interés por considerar a la nueva representación como normal o como desviada, reduciendo distancias entre el prototipo y el concepto y se elige una categoría como general.

El nombramiento consiste en proporcionar una etiqueta o membrete a la nueva representación social, al nombrarla, sacamos del anonimato a aquel concepto abstracto o no familiar que nos intriga, el concepto nombrado pasa a ser compartido por los grupos que lo valoran de la misma forma (Moscovici,1984).

Dada la estrecha relación entre objetivación y anclaje la teoría de las representaciones sociales intentan descubrir como los individuos y los grupos sociales construyen un mundo estable y predecible, pretendiendo llegar hasta la causa original de aquellos fenómenos que tienen dificultades para anclarse dentro de alguna categoría preestablecida.

1.6 El núcleo central y los elementos periféricos

A la propuesta original de la representación social como guía de la acción de Moscovici, han ido realizándose otras aportaciones, como la teoría del núcleo central, de los elementos periféricos, entre otras. F. Heider desde 1927 exponía que las personas buscan atribuir a los eventos que ocurren a su alrededor, a un núcleo central unitario y éstos, son los que atribuirán la significación a los hechos esperados.

Asch (1946) refuerza la idea con la propuesta de la organización centralizada. Y ambas ideas son propiamente del campo de la psicología social, pero aparece en los trabajos de Moscovici. El núcleo central es el elemento esencial de toda representación constituida y que puede, de algún modo, ir más allá del simple marco de objeto de la representación para encontrar directamente su origen en valores que lo superan, y que no necesitan aspectos figurativos, esquematización, ni concreción. (Abric, 2001:20).

Abric (1976:1987), en su texto “Prácticas Sociales y Representaciones”, se encuentra la Teoría del Núcleo Central que dice:

“Toda representación está organizada alrededor de un núcleo central. Este es el elemento fundamental de la representación puesto que a la vez determina la significación y la organización de la representación. El núcleo central o núcleo estructurante de una representación garantiza dos funciones esenciales”:

a).- Una función generadora: *es el elemento mediante el cual se crea, se transforma, la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. Es por su conducto que esos elementos toman un sentido, un valor.*

b).- una función organizadora: *es el núcleo central que determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación. Es, en este sentido, el elemento unificador y estabilizador de la representación. Constituye el elemento más estable de la representación, el que garantiza la perennidad en contextos movibles y evolutivos.*

Será en la representación el elemento que más resistirá al cambio. En efecto cualquier modificación del núcleo central ocasiona una transformación completa de la representación. Plantearemos así que la identificación de ese núcleo central permite el estudio comparativo de las representaciones. Para que dos representaciones sean diferentes, deben estar organizadas alrededor de dos núcleos centrales distintos. La simple identificación del contenido de una representación es pues insuficiente para reconocerla y especificarla. Es la organización de ese contenido, y luego la centralidad de ciertos elementos, es distinta.

Por otra parte, la centralidad de un elemento no puede ser llevada exclusivamente a una dimensión cuantitativa. Al contrario, el núcleo central tiene antes, además, una dimensión cualitativa. No es la presencia importante de un elemento que

define su centralidad, lo que lo diferencia así de los “prototipos” de Rosch (1967), es el hecho que otorga su significación a la representación. Podemos concebir dos elementos cuya importancia cuantitativa es idéntica y muy fuerte, aparecen por ejemplo los dos muy frecuentemente en el discurso de los sujetos, pero uno está en el núcleo central y el otro no. Si la frecuencia de aparición no es así un criterio suficiente para determinar la centralidad, los últimos trabajos de Guimelli y Rouquette (1992) abre nuevas perspectivas interesantes. Según estos autores y sus primeros resultados verifican esta hipótesis, la importancia cuantitativa de algunos lazos (inducción) que mantienen un elemento con el conjunto de los otros aparece como un indicador pertinente de la centralidad. El modelo de los esquemas cognitivos de base que utilizan permite en efecto calcular “la valencia” de cada ítem de la representación. Esta valencia definida “como la propiedad de un ítem de entrar en un mayor o menor número de relaciones de tipo inductivo”. Puesto que un elemento central determina la significación de los otros elementos su valor debe ser pues significativamente más elevado que el de los ítems periféricos. Guimelli presenta en esta obra resultados que van en este sentido subrayando así que el análisis de una representación seguramente debe ser estructural.

Este núcleo central es constituido por uno o varios elementos que en la estructura de la representación ocupan una posición privilegiada: son ellos los que dan su significación a la representación. Es determinado en parte por la naturaleza del objeto representado: por otra parte por la relación que el sujeto o el grupo mantiene con dicho objeto, finalmente por el sistema de valores y normas sociales que constituyen el entorno ideológico del momento y del grupo. Según la naturaleza del objeto y la finalidad de la situación, el núcleo central podrá tener dos dimensiones distintas:

- **Una dimensión funcional:** como por ejemplo en las situaciones con finalidad operatoria: serán privilegiados entonces en la representación y constituyendo el núcleo central los elementos más importantes para la realización de la tarea. Es lo que confirman por ejemplo, los trabajos de Ochanine (1981), que demuestran que una actividad profesional las

“imágenes operativas” que conducen el comportamiento del operador son deformadas funcionalmente, y que los elementos sobre valorizados en la representación permiten la eficacia máxima desempeñando un papel determinante en la realización de la tarea. Asimismo y en otro dominio, el del estudio del entorno urbano, Lynch (1969) subraya como la representación de la ciudad esta organiza alrededor de algunos elementos centrales: los que son esenciales para el señalamiento y el traslado urbano.

- **Una dimensión normativa:** *en todas las situaciones en que intervienen directamente dimensiones socio afectivas, sociales o ideológicas. En este tipo de situaciones, se puede pensar que una norma, un estereotipo, una actitud fuertemente marcada estarán en el centro de la representación.*

Por ejemplo, así es para la representación de la mujer en la sociedad, estudiada por P.H Chombart de Lauwe (1963), organizada alrededor de lo que llama un “núcleo estático” constituido por estereotipos de fuerte valor afectivo, o más recientemente en el estudio de la representación del dinero efectuada por P. Verges (1992) organizada para algunos grupos alrededor de una visión moral de la economía, asociada a juicios sobre la ética y valores morales relacionados con la calidad de vida.

La identificación del núcleo central es igualmente determinante para conocer el objeto mismo de la representación, en el sentido en que, como le gusta formular a Claude Flament, *“una de las cuestiones importantes no es tanto estudiar la representación de un objeto como saber primeramente cual es el objeto de la representación”* observación fundamental en nuestra opinión: porque cualquier objeto no es forzosamente objeto de representación. Para que un objeto lo sea es necesario que los elementos organizadores de su representación formen parte o estén directamente asociados con el objeto mismo.

CAPÍTULO II

ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL BACHILLERATO

2.1. Reseña histórica sobre el Bachillerato

El presente capítulo tiene como propósito presentar de manera breve, una reseña histórica sobre la evolución de la Educación Media, específicamente del Bachillerato. A continuación menciono su origen en el período de la Grecia Clásica:

“El sistema educativo como tal tiene su origen en Grecia, aun cuando la escuela surge 2000 años antes en Mesopotamia; la educación como proceso social aparece por primera vez en el siglo IV a.C. en Atenas, sobre la consideración de que, como parte importante del proceso de construcción del Estado, era un instrumento de convivencia en la sociedad civilizada. En este periodo de la historia ateniense, la sociedad discutió públicamente el proceso educación, le dio el nombre de PAIDEIA, primero como una necesidad familiar y posteriormente para fortalecer al Estado como la institución central de la cual el individuo tomaba su identidad. Roma estructuró un sistema influido por Grecia y generó un concepto social en el cual la educación era un elemento necesario, fueron los esclavos griegos quienes introdujeron en Roma la noción de la escuela en el hogar y de la escuela elemental, y fueron ellos quienes difundieron las ideas educativas de Atenas. La educación en el hogar, la escuela de gramática, el servicio militar de los efebos y finalmente la retórica o la filosofía conformaron un sistema

educativo. En esta etapa surgieron diversos tratados sobre educación, algunos de los cuales se convirtieron en los instrumentos estructurantes del currículo que hoy denominamos bachillerato” (Latapí, 1999:277).

2.2 Presencia del Bachillerato en México

La llegada del nivel Medio Superior a México fue introducida por los españoles, como lo describe la siguiente cita:

“La introducción de las ideas educativas a la Nueva España se hizo por dos canales: Las ideas tradicionales del ratio jesuítico y las ideas científicas de Luís Vives. La Corona Española optó por la más tradicional y se adaptó al nuevo condicionante que significaba el concepto educativo de los misioneros, quienes consideraban la castellanización indispensable para la evangelización. A pesar de este énfasis, algunas ideas de la época lograron penetrar en América, como es el caso del establecimiento de los colegios orientados a la preparación de los hijos de los caciques indígenas y la aparición de las escuelas de latinidad, que se establecieron para alimentar tanto a la real y Pontificia Universidad como a la que creo don Vasco de Quiroga en Michoacán. En ambos casos el currículo era claramente tradicional y sujeto a la iglesia. En 1537 se formó el primer colegio denominado Imperial de Santa Cruz de Tlatelolco, con características de un colegio formal con grandes maestros de renombre, como fray Bernardino de Sahún y fray Andrés de Olmos. En 1572 llegaron a México los jesuitas encontrando que los colegios estaban en decadencia y de inmediato tomaron el

control, el éxito educativo hizo de esta orden la preferencia en esta materia, imprimiendo bríos a la educación en la Nueva España. Este país en el siglo XVIII, como el resto de Europa, vivió la efervescencia y desarrollo científico a la par que la expansión de la filosofía, la presión de la Enciclopedia y el sinnúmero de nuevos planteamientos que trajo la Ilustración formó una corriente, que llega a México no por vía institucional de los colegios, sino por determinados personales, que daban a conocer el renacimiento científico que vivía Europa, entre ellos divulgadores importantes como los jesuitas Francisco Javier Alegre, Diego José de Abad y Francisco Javier Clavijero, quienes fueron los renovadores del pensamiento en la Nueva España, con pensamientos de Descartes y Rousseau, así como el trabajo educativo de José Antonio Alzate, con su producción literaria hacia la Gaceta de México y la Gaceta de Literatura. En el inicio del México independiente, la educación era observada desde dos ángulos: los más avanzados consideraban que promover la Ilustración era impulsar la transformación del país, los conservadores trataban de mantener las estructuras coloniales y se oponían a la Ilustración. En ese tiempo los colegios y las universidades mantuvieron las estructuras y el pensamiento colonial, y los liberales se vieron obligados a establecer sus propias instituciones para promover las ideas de la Ilustración, de ahí el surgimiento de los institutos científicos y literarios y de los colegios de los estados. Así, el currículo de la educación media empezó a ser afectado y transformado con las ideas de la Ilustración, mientras las instituciones tradicionales mantenían el ratio de la forma más conservadora” (Latapí, 1999:281-282).

2.3 La Escuela Nacional Preparatoria

En este apartado se hace referencia histórica a la creación de la preparatoria, como una necesidad de formar individuos preparados para afrontar los retos que el país presentaba en ese momento:

“Las circunstancias históricas favorecían un cambio en la mentalidad mexicana, se habían vivido guerras de Reforma, el imperio de Maximiliano y tras una larga y sangrienta lucha se había restaurado la República. El presidente Benito Juárez tenía la oportunidad de crear un nuevo mexicano y él sabía-por haber sido Rector del Instituto Científico y Literario de Oaxaca- que la educación sería parte fundamental en la reconstrucción del país. Cuando Juárez entro a la ciudad de México en 1867, una de sus primeras acciones fue nombrar una comisión para estudiar el problema educativo, presidida por Gabino Barreda, que redactó la ley Orgánica de Instrucción Pública, publicada el 2 de Diciembre de 1867. El periodo histórico en referencia es crucial por los grandes cambios sociales y la nueva hegemonía del pensamiento liberal. Sin embargo, el positivismo de Barreda difería en aspectos fundamentales de la idea francesa; puso a la lógica, y no a la sociología, en el lugar supremo de la enseñanza, y reorganizó la educación nacional en muchos aspectos, pero su obra principal fue la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, que prepararía a los jóvenes para los estudios profesionales La llegada del positivismo y la creación de la Escuela nacional Preparatoria marcaron un punto central en la evolución del bachillerato e incluso en la concepción misma de la educación. El énfasis en la lógica y en las ciencias naturales creó un currículo que rápidamente fue adoptado por numerosas casas de estudios, ese fué el despertar a la modernidad de nuestras

instituciones. La escuela Nacional preparatoria, en el antiguo Colegio de San Ildefonso, se convirtió en una de las instituciones liberales por excelencia. Llegó a ser política y filosóficamente importante en su época y los gobernadores comenzaron a adoptar sus programas y métodos de estudio para los colegios regionales” (Latapí, 1999:283).

En el año de 1922 hubo un nuevo cambio del plan de estudios que presentó una característica muy particular y que era diferente de todo lo anterior. Había la conciencia de que era más importante el método de transformación de un plan de estudios que el mismo plan. El director de la Escuela Nacional Preparatoria era el Licenciado Vicente Lombardo Toledano, quien fue actor central en la celebración del primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias. Éste Congreso tenía varios aspectos, en primer lugar, tratar de establecer sistemas de equivalencias para la transferencia de una institución a otra con el concepto de revalidación, y por otra parte, encontrar un plan de estudios que en esos momentos representara la idea de una preparatoria propedéutica que lograra conectarse con éxito con las escuelas superiores, éste fue el primer intento de homologación de objetivos y programas.

En 1964 bajo la rectoría del Doctor Ignacio Chávez, consiguió que el Consejo Técnico de la Escuela Nacional Preparatoria aprobara el Plan de la Preparatoria en las sesiones del 9 y 10 de enero de 1964, la reforma consistía en un cambio programático, con énfasis en la formación científica y en el aumento de un año en la duración del ciclo de dos a tres años, “el bachillerato no es una secundaria amplificada”, marcando los siguientes objetivos del bachillerato:

- 1) Desarrollo integral de las facultades del alumno para hacer de él un hombre cultivado.
- 2) Formación de una disciplina intelectual, que lo dote de un espíritu científico.
- 3) Formación de una cultura general que le proporcione una escala de valores.

- 4) Formación de una conciencia cívica que defina sus deberes con su familia y frente a la humanidad.
- 5) Preparación especial para abordar una determinada carrera profesional.

Tanto el plan de estudios como los objetivos explícitos colocaron a la preparatoria como un ciclo propedéutico esencialmente, aun cuando la integración social de los estudiantes también fué parte del plan y de su justificación. El cambio en el bachillerato era necesario para tratar de impulsar el desarrollo científico, pero las inquietudes de la época y el cambio en el pensamiento social-educativo, no consiguieron que la preparatoria dejara de considerarse tradicional y conservadora. Había deseo de cambios drásticos en la educación y un nuevo proyecto captó la atención de la comunidad universitaria del país: el Colegio de Ciencias y Humanidades. Los autores e ideólogos del proyecto CCH fueron los doctores Pablo González Casanova y Alfonso Bernal Sahagún. La idea era establecer tres ciclos completos: el bachillerato, la licenciatura y finalmente el posgrado. El proyecto se hizo realidad al ser aprobado por el Consejo Universitario en la sesión del 26 de Enero de 1971.

En la década de los sesenta era muy claro que el crecimiento incontenible de la matrícula en el nivel medio superior requería nuevos esfuerzos. Así como el sistema tecnológico se había diversificado y expandido, las universidades estatales también lo habían hecho por la presión de una demanda creciente. A pesar de los programas de expansión que establecieron todas las instituciones del país, se hizo muy claro que la demanda seguía en aumento y que era necesaria una instancia más, también con un concepto curricular propio. Esto hizo pensar en la necesidad de crear instancias en este nivel que pudieran convertirse en nuevos sistemas nacionales, cuyo enfoque curricular los diferenciara de otros sistemas. Así nació por decreto, el 19 de Septiembre de 1973 el Colegio de Bachilleres. (Latapí: 1999; 288-289)

Actualmente, el bachillerato sigue siendo un nivel educativo que responde más a lo cuantitativo que a lo cualitativo, su crecimiento ha sido exponencial de 1943 a 1980 creció cien veces; en 1940 había 10 000 estudiantes de bachillerato en toda la República, 17 000 en 1950, 31 000 en 1960, 27 900 en 1970 y un millón en 1980; en 1997 comprendía 2 438 676 en sus distintas formas. (Latapí, 1999:295)

2.4 El Bachillerato en Chiapas

En este apartado, se menciona el origen del nivel medio superior en nuestro estado a finales del siglo XIX y en los albores del siglo XX, cuando se funda en San Cristóbal de las Casas en 1896, la “Escuela Regional Preparatoria”, en el seno de la Escuela Industrial Militar: *“...por un acuerdo del Gobernador del Estado, licenciado don Emilio Rabasa, el 8 de Enero de 1894 abrió sus puertas al servicio de la juventud en Chiapas, la ESCUELA INDUSTRIAL MILITAR...”* (Calderón, Mauro: Pág. 96).

En Tapachula nace en 1914 la “Escuela Normal para Profesores y Preparatoria del Soconusco” la cual mediante el decreto número 99 del Gobierno del Estado expedido el 14 de Enero de 1919, separa a ambas instituciones y da origen a la Escuela Preparatoria del Soconusco (Escobar Gálvez Arely: 2005)

“...Cuando en el año de 1914 llegaron a este Estado las fuerzas constitucionalistas mandadas por el general don Jesús Agustín Castro quien traía la doble investidura de Gobernador y Comandante Militar de la entidad, que le había conferido el Jefe Supremo de la Revolución don Venustiano Carranza, suspendió temporalmente el funcionamiento de ambas escuelas normales para darles una nueva organización. Suprimió el régimen militar en la de varones, clausuro los internados en las dos y organizo los estudios ampliando los planes que habrían de tener en lo sucesivo

una duración de cinco años. Además, en la escuela nacional de profesores se instaló, como una sección de ella, la escuela preparatoria para que los alumnos que dieran cima al plan de estudios que se llenaba en cinco años, pudieran ingresar a las facultades universitarias. A partir del año de 1926, la escuela normal de profesores y preparatoria abandonó el magnífico local en que había venido funcionando por un acuerdo del Gobernador don Carlos A. Vidal, quien cedió el edificio al gobierno federal para que en él se instalara la escuela industrial federal que inicio sus trabajo a mediados del año mencionado, reuniéndose desde entonces en el local de la escuela normal de profesores ambas instituciones con lo que la escuela se volvió mixta, quedando anotada esta circunstancia en su denominación oficial, pues durante varios años se llamó: Escuela Normal Mixta y Preparatoria del Estado” (Calderón Mauro, Pág. 101).

En 1919 en Tuxtla Gutiérrez, se conforma la “Escuela Normal Mixta y Preparatoria del ICACH”, que en 1945 se separa y crea la “Preparatoria del ICACH”, que actualmente es la Escuela Preparatoria número uno matutina. A partir del año de 1926, por acuerdo del Gobernador don Carlos A. Vidal, se instaló la escuela industrial federal que inició sus trabajo a mediados del año mencionado, reuniéndose desde entonces, en el local de la escuela normal de profesores ambas instituciones con lo que la escuela se volvió mixta, quedando anotada esta circunstancia en su denominación oficial, pues durante varios años se llamó: Escuela Normal Mixta y Preparatoria del Estado “(Calderón Mauro, Pág. 101). Cabe señalar que desde el surgimiento de éstas escuelas, no se contó con el suficiente apoyo económico de las autoridades educativas, dando origen así a las escuelas de regímenes por cooperación y subsidiadas.

Junto a las escuelas preparatorias tradicionales surgió en 1971, el Colegio de Ciencias y Humanidades dependiente de la UNAM y en 1973 el Colegio de

Bachilleres, dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Las Escuelas Vocacionales, dependientes del Instituto Politécnico Nacional (IPN), se transformaron en Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), además de los centros de bachillerato Agropecuario e Industrial (CBTA y CBTI). En Chiapas, el Colegio de Bachilleres se funda en el año de 1982; el CECyTECH surgió 1993; el CONALEP pasó a formar parte de un organismo descentralizado en el 2001 y los CBTIS Y CETIS, son organismos desconcentrados, dependientes de la Dirección General de DGTI.

La Educación Media Superior en Chiapas, se brinda en las siguientes modalidades contempladas en el Plan Estatal de Desarrollo (PED; 2000-2006): Centro de Enseñanza Técnica Industrial y de Servicios (CETIS), Centro de Bachillerato Pedagógico (CBP), Centro de Enseñanza Técnica del Mar (CETMAR), Sistema de Educación Abierta (SEA), Escuela de Formación Policial (EFP), Colegio Nacional de Enseñanza Profesional (CONALEP), Centro de Bachillerato Técnico Industrial y de Servicios (CEBETIS), Centro de Bachillerato Técnico Agropecuario(CEBETA), Secretaría de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), Centro de Enseñanza de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas (CECYTECH), Telebachillerato y Escuelas Particulares de este nivel educativo.

El 9 de Agosto de 1978 de acuerdo al Decreto 133, emitido por el Ejecutivo del Estado se crea el Colegio de Bachilleres (COBACH) iniciando sus labores con dos grupos en las aulas de la Escuela de Contaduría Pública, Campus 1, de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Posteriormente se crean cuatro planteles más en las localidades de Escuintla, Cacahoatán, Pijijiapan y Huehuetán. Actualmente son 207 planteles ubicados en diferentes municipios del estado. El Decreto 133 contempla para este subsistema; personalidad jurídica, patrimonio propios, flexible, capaz de adaptarse a las necesidades de la época y congruente con la realidad nacional a fin de proporcionar educación calificada que sirvan al desarrollo y progreso de la entidad.

El 15 de Octubre de 1993 se crea el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos en el Estado de Chiapas, como organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, la cual fué publicada mediante decreto 218, de fecha 22 de Junio de 1994 del Periódico Oficial número 321, del gobierno del Estado, como la instancia que asumirá las funciones, responsabilidades y recursos de los servicios de educación profesional, que da inicio sus funciones con la apertura de cuatro planteles ubicados en los municipios de San Fernando, Jitotol, Villacomaltitlán y Ángel Albino Corzo, a la fecha cuenta con 33 planteles educativos, apegándose a la normatividad y evaluación de las políticas educativas, nacionales y fomentando la participación del gobierno de los estados para impulsar el desarrollo de la región. En estas instituciones y en muchas más creadas en diversos periodos sexenales, han egresado los bachilleres que dieron origen a nuevas generaciones de profesionistas formados en el Estado de Chiapas.

2.5. Bachillerato Propedéutico: Escuelas Preparatorias del Estado

De acuerdo con la Ley de Educación para el Estado de Chiapas, el tipo de Educación Media que se imparte, hace necesario para su ingreso tener como antecedentes el haber terminado el ciclo de Educación Básica (primaria y secundaria). El nivel de Educación Media Superior tiene opciones de Propedéutico Bivalente y Terminal. La opción de Bachillerato Propedéutico, tiene como objetivo ofrecer una Educación de carácter formativo e integral, en la que el educando recibe preparación básica general como requisito para el acceso a la Educación Superior.

En el caso de la modalidad bivalente, además de propiciar la adquisición de conocimientos, métodos y lenguajes necesarios para cursar estudios superiores, prepara al alumno para el desempeño de alguna actividad productiva, en tanto que

la educación terminal, forma recursos humanos para ocupar los mandos intermedios que en el campo de trabajo, tendrán como acciones principales la supervisión, control y evaluación de los procesos de producción y servicios. (PEE 2001-2006:2006; 128).

La primer escuela preparatoria en el Estado de Chiapas, fué fundada en la región Soconusco denominada “Miguel Alemán V. (Matutina y Vespertina), en la región fronteriza de la Ciudad de Tapachula, en el año de 1919, posteriormente en la ciudad de Comitán la escuela preparatoria denominada “Comitán” (Propedéutica), creada en 1945. La mayor parte de instituciones educativas del nivel, nacieron en la década de los 70's, 80's y 90's. En la última década del siglo pasado se registra el mayor número de instituciones privadas incorporadas a la Secretaría de Educación. Actualmente existen 86 Escuelas Preparatorias en el Estado de Chiapas, distribuidas en 38 de los 118 municipios, mismos que están distribuidas en cuatro grandes regiones:

1.- Centro Norte (31 escuelas):

Acala, Berriozábal, Bochil, Copainalá, Chiapa de Corzo, Ocozocoautla, Ostuacán, Pichucalco, Tapilula, Tuxtla Gutiérrez, Salto de Agua, Simojovel, Suchiapa, Villa Corzo, Villaflores.

2.- Soconusco (28 Escuelas):

Acacoyagua, Escuintla, Frontera Hidalgo, Huixtla, Mazatán, Motozintla, Tapachula, Tuxtla Chico, Tuzantán, Villa de Comaltitlán.

3.- Altos Fronteriza (14 Escuelas):

Comalapa, Comitán, Margaritas, Villa de las Rosas, San Cristóbal de las Casas, Venustiano Carranza, Yajalón.

4.- Istmo Costa Valle (13 escuelas):

Arriaga, Jiquipilas, Pijijiapán, Tonalá.

La plantilla docente que labora en estas preparatorias, está integrada por 2075 profesores, de los cuales el 68% pertenecen al sexo masculino y el 32% al sexo femenino, quienes han mostrado un incremento sostenido en el nivel, si se toman en cuenta los estudios de fundamentación de las propuestas de BUCAF Y BAPEMS, donde aparece con 17.14 y 25%, respectivamente. Además del total de docentes el 71% se encuentra casado. Con referencia a la edad, la plantilla docente se distribuye de la siguiente manera: en el rango de 20 a 29 años se ubica el 19%, de 30 a 39 el 33%, de 40 a 49 el 26%, de 50 a 59 el 16%, además que el 6% supera los 60 años.

Con respecto a las condiciones salariales, se deduce que no poseen las mejores, toda vez que en los rangos escalafonarios del nivel, únicamente el 12% de la plantilla docente se encuentra en las categorías de titulares, mientras que en el resto se distribuyen de la siguiente manera: 27% en las categorías de Asociados, 47% en las de Asignatura, el 1% como Técnicos Docentes y 13% de interinos. Lo anterior, sin tomar en cuenta la carga horaria, en donde tampoco salen favorecidos, debido a que el 87%, que representan los docentes de base, se distribuyen en: 26% con una carga entre 1 y 10 horas, 19% entre 11 a 19; 4% con 20 horas; 14% de 21 a 30 24% de 31 a 40 horas (Evaluación, 2005). El 74% son egresados de Instituciones de Educación Superior (IES), EL 25% son de Normales Superiores, el 84% ostentan un Título Profesional; el 20% ha cursado alguna Especialidad, Maestría o Doctorado, de los que solamente el 3% ha obtenido el Grado correspondiente; el 42% ha cursado al menos un Diplomado, el 54% de ellos ha llevado un curso.

El escenario antes descrito, ubica a la mayoría de los docentes en condiciones económicas que dificultan solventar las necesidades elementales, situación expresada en que un número significativo de ellos se ocupe en una labor distinta a la docencia (48%). En el subsistema de Educación Media Superior se atiende a

113, 600 jóvenes, que corresponde al 26% de la población de 15 a 19 años (PEE 01-06; 128).

Este servicio se brinda a los alumnos en el Sistema Educativo Federalizado y Estatal en un 89% en instituciones públicas y el restante 11% se presta de manera particular, Según los datos oficiales Actualmente en este nivel educativo, se atiende al 96.8% de los egresados de Educación básica, (PEE 2001-2006; Educación Media Superior en el Estado de Chiapas).

2.5.1. Proyecto Institucional de Homogenización Académica de las Preparatorias

A finales de los años 80's, siendo Gobernador Constitucional el Lic. José Patrocinio González Garrido, ocurrió un suceso muy significativa para el desarrollo del nivel medio superior en Chiapas; se abre un periodo de reestructuración académica en vías de homogenizar los planes y programas de estudios de este nivel educativo, ya que el panorama estatal es de anarquía en cuanto a los diferentes subsistemas existentes y a sus respectivos planes y programas, pues existen bachillerato pedagógico, especializado, con estudios terminales sin bachillerato, especializado con capacitación agropecuaria, enfermería, contador privado, técnicos en contabilidad y administración, técnicos en administración y ventas, técnico profesional, técnico en zootecnia, técnico agropecuario, trabajo social y bivalente (SECyS, 1989:10-11).

A partir del diagnóstico presentado en el texto, "Disciplina y Orden Académico", elaborado por la Secretaria de Educación, Cultura y Salud (SECyS), "El Ejecutivo Estatal en Chiapas, para dar cumplimiento al propósito del Plan de Gobierno referente al rezago educativo y la baja calidad académica, dio instrucciones al titular de la Secretaria de Educación, Cultura y Salud, de formular un proyecto

curricular que permitiera homogenizar los planes y programas de estudios de nivel Propedéutico, y que a su vez elevara la calidad de los egresados.

“En 1989 como consecuencia de esta disposición, el Departamento Técnico y de Actualización Profesional, se dio a la tarea de realizar una encuesta que permitiera conocer la realidad del nivel. Invitando a Profesores y Directores de las Escuelas Preparatorias del Sistema Estatal, con el fin de conocer la situación que prevalecía en los planes y programas de estudios, constatando así la heterogeneidad de los mismos, el impedimento de la libre circulación de alumnos de una Institución a otra, el desaprovechamiento de los recursos humanos y materiales, y además el elevado costo en los procesos administrativos de control. Ante esta problemática y en virtud de que los Profesores del nivel no contaban con conocimientos sobre diseño curricular, el Departamento Técnico y de Actualización Profesional se propuso formar a los docentes para llevar a cabo la reestructuración curricular y formular una alternativa que atendiera las dos grandes preocupaciones de la educación en Chiapas: el rezago y el bajo nivel.” (BUCAF, 1996: 2-3).

Los talleres fueron creados con las siguientes finalidades:

- a) Comprender los supuestos epistemológicos en que sustentan los contenidos de aprendizaje, la metodología del proceso de enseñanza aprendizaje y el sentido de los propósitos educativos y sus relaciones con el curriculum.
- b) Analizar la teoría curricular para la elaboración del Plan de Estudios. (BUCAF; 1996:3).

“A finales de 1990, el Departamento Técnico y de Actualización Profesional instrumento otra serie de acciones para capacitar a los Profesores del bachillerato en la estructuración de programas por objetivos, y así nacieron los Centros de Cooperación Académica en

diversas ciudades de la Entidad y el Centro de Cooperación Pedagógica en el Municipio de Copoya, Después de estas experiencias, la Secretaria de Educación, Cultura y Salud, tomó la decisión de efectuar trabajos concretos que dieran cuerpo a una estructura curricular para el bachillerato, y previas consideraciones y discusiones se comisionaron a los instructores que manifestaron mayor interés, responsabilidad, y compromiso: constituyéndose el Colegio de Profesores que habría de asumir el trabajo en este proyecto, Así en 1991, en los meses de Febrero y Marzo, se realizaron los primeros intentos para que el colegio de Profesores construyeran los programas de Estudios. En el mes de Julio del mismo año se consolidan por una parte, la propuesta metodológica para elaborar los Programas de Estudios y por otra, el grupo académico como órgano colegiado. .En los dos meses siguientes, se toma el acuerdo de aplicar un Plan Piloto en siete preparatorias ubicadas en distintas regiones del Estado, que permitiera tener una representatividad de sus diversas características sociales y educativas, y a su vez permitiera detectar las inquietudes de los Directivos, Docentes, Alumnos y Padres de Familia, para reorientar el Plan y los Programas de Estudios en razón del propósito establecido para el estudiante del nivel.” (BUCAF, 1996: 4-5).

Hasta aquí de manera breve, hay una referencia de este proceso histórico de reordenamiento curricular y que hasta hoy, continúa con este proyecto de intervención académica, en donde se rescatan y se contemplan al mismo tiempo, categorías y conceptos transversales como evaluación institucional: procesos de evaluación, formación y de enseñanza-aprendizaje; adolescencia y diseño curricular. En este último concepto se han homogenizado los planes y programas del bachillerato propedéutico, así como su actualización en cuanto a contenidos se refiere dejando de manifiesto los logros académicos, en las diferentes etapas que el colegio de profesores ha logrado. Ciertamente es que falta mucho por hacer a este

respecto pero actualmente con el proyecto de Propuesta Curricular de Educación Media Superior (PROCEMS) se ha avanzado mucho en este terreno.

2.6 La Educación Media Superior en Ocozocoautla

La ubicación geográfica: del municipio de Ocozocoautla Chiapas se encuentra ubicado al norte 17° 10', al sur 16° 25' de latitud norte; al este 93° 13', al oeste 93° 52' de longitud oeste. Colindando al norte con el municipio de Tecpatán; al este con Berriozábal, Tuxtla Gutiérrez y Cintalapa; al sur con Villaflores y Jiquipilas al este, también con Jiquipilas y Cintalapa. La cabecera municipal se localiza en un valle comunicado por la carretera panamericana y concentra la tercera parte de la población total, cuenta con 25, 457 habitantes, de los cuales 12, 529 son hombres y 12, 128 son mujeres; en segundo lugar está la población de Ocuilapa de Juárez con 2, 810 habitantes de los cuales 1, 450 son hombres y 1, 360 son mujeres.

La cabecera municipal cuenta con el ciclo escolar básico completo: 7 escuelas preescolares (3 federales, 2 estatales y 2 particulares) 9 primarias (6 federales y 3 estatales); 3 secundarias (2 federales generales y una tele secundaria estatal); 3 escuelas de educación media superior (una preparatoria del estado, 1 Colegio de Bachilleres (COBACH) y una preparatoria técnica particular, así como también, 3 escuelas de computación particulares.

La escuela preparatoria tiene su origen en el año de 1972 con el nombre de Centro de Estudios Científica y Tecnológicos de Chiapas (CECYT-Ocozocoautla) y su creación es producto natural de la demanda escolar ya que para ese momento existe en la comunidad la Escuela Secundaria Federal "Dr. Belisario Domínguez Palencia", que contaba con tres grupos, de primero a tercer grado con 45 alumnos cada grupo, y que evidentemente, los alumnos que deseaban continuar con sus

estudios superiores, tenían que emigrar a la Ciudad Capital de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

La historia de esta Institución educativa se inicia con 17 alumnos el 2 de Septiembre de 1972, a las 16:00 hrs. en el local que ocupaba el Comisariado Ejidal conocido también como la “Casa del Pueblo”, fungiendo como Director el C. Ing. William Morales Salazar y como Subdirector, el Lic. Sergio Corzo Crespo.

En este periodo, el Gobernador del Estado era el Dr. Manuel Velasco Suárez y el Secretario de Educación el Lic. Javier Espinosa Mandujano ante quienes se realizaron las gestiones de padres y madres de familia, y de personalidades como el matrimonio integrado por el Lic. René Morales Espinosa y la Lic. Margarita Pola de Morales, logrando la oficialización de la Escuela el 1º de septiembre de 1973.

Para ese entonces la Institución contaba ya con un total de 50 alumnos creándose el área de Químicos Biólogos (Q-B). Posteriormente se forman las áreas de Físicos Matemáticos (F-M) en 1974, Ciencias Sociales y Humanidades (C.S. y H) en 1975, Económicos Administrativos (E- A.) en 1981.

Actualmente esta institución educativa opera en las más amplias y dotadas instalaciones, en su actual domicilio, cita en Carretera Panamericana km. 1050, contando con la siguiente infraestructura: 24 aulas, un laboratorio, una biblioteca, una dirección escolar con su respectiva área administrativa, una cafetería, una plaza cívica con domo, dos canchas deportivas para básquetbol, un campo de fútbol, sanitario para hombres y mujeres, un cubículo para orientación educativa, dos aulas de informática con 40 unidades cada una, una bodega y una prefectura.

En cuanto al personal administrativo cuenta con 4 intendentes, 3 instructores deportivos, dos auxiliares de laboratorio, 2 veladores, 3 orientadores vocacionales,

5 administrativos para control escolar, un bibliotecario, un auxiliar de contabilidad, dos de apoyo administrativo y 2 secretarias.

Hoy en día esta Institución tiene 26 grupos distribuidos de la siguiente manera: 9 grupos de primer semestre, 9 de tercer semestre y también 8 de quinto semestre. Aquí cabe hacer la aclaración de la siguiente distribución; 3 grupos del área de ciencias sociales y humanidades, 2 de químico-biólogos, 2 de físico-matemáticos y uno de económicos-administrativos. La matrícula escolar es de 836 alumnos distribuidos de la siguiente manera 304 en segundos semestres, 279 en cuartos semestres, y 253 en sextos semestres

2.7 Características de los Docentes de la Escuela Preparatoria

El personal docente con que cuenta la Institución para llevar a cabo las labores educativas son 38 docentes frente a grupos y que tiene las siguientes características:

Del total de los docentes; 30 son hombres y 8 son mujeres, lo que representa el 79 % y 21 % respectivamente. En cuanto al estado civil de los catedráticos, todos son casados representando el 100%. En relación a la situación profesional 35 docentes son titulados en diferentes licenciaturas e ingenierías (lo que representa el 94%), de estos, 18 cuentan con estudios de posgrado (representando el 51%) y tres técnicos. Cabe aclarar que en cuanto a su relación laboran todos son basificados.

El 55 % ha cursado un diplomado en formación docente, impartido por el BUCAF (Bachillerato Único con Áreas de Formación).dicho diplomado contiene asignaturas; como Corrientes Pedagógicas I y II, Administración Educativa, Teoría

Curricular, Evaluación Escolar, Aprendizaje Participativo y Teoría Psicológica del Aprendizaje.

Considerando la Institución de Educación Superior de Egreso, se encuentran tres egresados del Estado de Puebla, (dos de la Universidad Autónoma de Puebla (UAP) y uno de la Universidad Cuauhtémoc); dos del Tecnológico Regional del Estado de Veracruz; uno de la Escuela Normal Superior de Oaxaca; dos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); uno de Monte Morelos del Estado de Nuevo León, y veintiséis del Estado de Chiapas. De estos, siete son ingenieros egresados del Tecnológico Regional y uno de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), haciendo un total de 8 ingenieros y 18 licenciados; dos son de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), tres del Instituto de Estudios Superiores Contables y Administrativos del Sureste (IESCA), cuatro de la Universidad del Valle del Grijalva (UVG), cinco de la Escuela Normal Superior de Chiapas (ENSCH) y cuatro de la Escuela Nacional de Educación Física (ENEF). Además de los ingenieros y licenciados, tres profesores tienen la categoría de técnicos.

CAPÍTULO III

TEORÍAS EVALUATIVAS

3.1. Propuesta de Evaluación de los Aprendizajes en el Curriculum del Bachillerato

En la propuesta curricular para el Bachillerato Único con Áreas de Formación (BUCAF) del Colegio de Profesores de la Dirección de Educación Media de la Secretaría de Educación, publicado en octubre de 1996, en la página 95-97, al pie de la letra, dice: “si los programas son hechos intencionados, las evaluaciones que los maestros hacen a sus alumnos son juicios valorativos esenciales para la congruencia que tengan los primeros con la práctica; juicios reforzados y estructurados por los docentes que son referidos en datos contextualizados en la actividad pedagógica concreta. Así el maestro como agente principal de la evaluación del aprendizaje debe ser creativo, para que las transacciones en el aula, aseguren mejores resultados.

En esta nueva propuesta el proceso de enseñanza-aprendizaje es observado a través de estructuras conceptuales y metodológicas de base (sus elementos y relaciones), permitiendo evaluar el aprovechamiento por el manejo o dominio de estas y de las diferentes interpretaciones presentes en los alumnos, de tal forma que entran en juego los parámetros absolutos y relativos en los niveles de apropiación cognitiva logrado. Es por lo tanto, el reconocimiento que tanto, el conocimiento que tengan los profesores de la metodología, la lógica de la disciplina conceptual que imparten, en relación a las estructuras didácticas movilizadas en el desarrollo en las unidades de trabajo, elementos que generan criterios globales útiles en la elaboración de instrumentos estructurados, semiestructurados y abiertos, que evalúen los logros cognoscitivos y actitudinales de los estudiantes.

Así mismo permiten reforzar cognoscitivamente los diferentes momentos del proceso didáctico desarrollado y la estructura implícita implementada. La elaboración de las diversas formas que se desarrollen y se estimen convenientes para la evaluación del aprendizaje, se realiza en academias organizadas por asignatura y/o área, según se crea conveniente, de donde podrán surgir medidas y orientaciones enriquecedoras que pauten los sistemas cualitativos y cuantitativos del aprovechamiento escolar. Así mismo se reflexionará con los docentes determinadas necesidades académicas que tengan los estudiantes para proveerlos de espacios de orientación, nivelación y profundización.

El sistema de evaluación propuesto, requiere del juicio del docente y sirve para determinar el tipo de ajuste de la ayuda pedagógica acorde a las características individuales y colectivas de los alumnos, permitiendo detectar el grado en que se han alcanzado las intenciones de las unidades de trabajo, del programa y del proyecto en general.

De lo anterior, se desprende la necesidad de establecer tres grandes momentos de la evaluación:

Diagnóstica: que permitirá detectar los esquemas de conocimientos que traen los alumnos para establecer un perfil medio de estos, que informen al profesor, del nivel de profundidad con que deben abordarse los nuevos conceptos, marcando el punto de comienzo de los estudios de seguimiento de alumnos en el semestre o fase curricular y facilitando la instrumentación de las estrategias didácticas más convenientes.

Formativa: se realizará a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, para un ajuste pedagógico. El alumno evoluciona, sus necesidades varían, en consecuencia, en el tipo de ayuda pedagógica que se deben ir ajustando paralelamente.

Sumativa: se dará al final de una unidad de trabajo y/o semestre, certificando que

los alumnos han realizado los aprendizajes correspondientes y será fuente de información para la acreditación. Es al mismo tiempo una evaluación inicial para el proceso que continúa.” (BUCAF, 1992:95-97).

En Agosto de 1999, el BUCAF, retoma la evaluación de los aprendizajes con los elementos anteriormente descritos, pero con contenido diferente, con la finalidad de actualizar la evaluación, quedando de la siguiente manera:

- a) **Diagnóstica:** Permite detectar los esquemas de conocimientos que los alumnos poseen, con el fin de determinar la pertinencia de la secuenciación de contenidos que posibilite su tratamiento en amplitud y profundidad. Asimismo, la evaluación diagnóstica es el inicio de la observación y seguimiento de los educandos durante el curso.
- b) **Formativa:** Se refiere a la observación y seguimiento de los participantes para detectar la evolución cognitiva de los alumnos en la interacción con los contenidos y con el contexto.
- c) **Sumativa:** Esta debe realizarse al finalizar cada unidad de trabajo o bien, al concluir el curso, recuperando en ella las acciones y avances observando en los sujetos, con motivo de acreditación y de evaluación diagnóstica para cursos subsecuentes.

Además contiene procedimientos para establecer sugerencias de evaluación de los aprendizajes:

- a) **DE CARÁCTER DECLARATIVO:** Las sugerencias, para evaluar el dominio conceptual y de principios relativos a la disciplina, se derivan del propósito y de las actividades centrales de la unidad de trabajo y son apreciables mediante los discursos de socialización en la utilización adecuada del lenguaje con que participan los alumnos, es decir, lo que saben declarar aplicando conceptos y principios propios del tema de la disciplina en cuestión.
- b) **DE CARÁCTER PROCEDIMENTAL.** Se deriva igualmente del propósito de

las actividades centrales de la unidad de trabajo, pero se refiere a lo que el alumno puede hacer, es decir, la realización práctica de acciones prescritas.

En ambos casos deben describirse las características de corte cualitativo en las que habrá de estar la atención del profesor para reflexionarlas y valorarlas, Esta acción por parte del profesor solo será posible si lleva un registro de lo que acontece en su clase, por lo que es indispensable que el docente elabore un diario de campo que le permita recuperar y sistematizar la información de lo actuado.

Además de esta propuesta institucional, existen diferentes enfoques, teorías y modelos que abordan la evaluación de los aprendizajes, como los que se citan a continuación.

3.2 La Evaluación del aprendizaje

Como se parte de la idea de que los sujetos construyen sus concepciones y representaciones a partir de sus creencias, de la información que reciben del medio en que se desarrollan y de su experiencia diaria, en el caso particular de evaluar el aprendizaje, los docentes realizan esta actividad a partir de sus concepciones, representaciones o creencias (Chirino:2004). Desde esta perspectiva y sobre todo porque se hace hincapié en las ideas particulares que tienen los sujetos sobre un acontecimiento, es necesario buscar los detalles y los tonos en que se manifiestan (Piña, 2003).

Se parte de que las ideas pueden alterar las prácticas, aunque estas ideas provengan del sentido común o del llamado conocimiento científico, (haciendo

referencia a la sociología del conocimiento, Berger y Luckmann; 1991). Es necesario realizar algunas breves consideraciones sobre las teorías del aprendizaje que necesariamente se encuentran ligadas al de la evaluación, así como al de la enseñanza.

La evaluación de los aprendizajes, está ligada a las teorías del aprendizaje y la parte medular es llegar a un consenso y a homogeneizar una concepción específica sobre la evaluación, también, lo es para retomar y coincidir en los docentes sobre alguna posición teórica única acerca del aprendizaje aun tratándose de una misma tendencia teórica ya sea de evaluación o aprendizaje en sus prácticas particulares, se tendrán resultados diferentes, por su sentido y significado que le da cada individuo. Indudablemente desde la psicología se han construido algunas posiciones teóricas de cómo se genera el aprendizaje en las personas, de manera específica haremos referencia a tres: la teoría conductista, la cognitiva y la psicogenética.

3.2.1. Dentro del Conductismo. Encontramos que tiene sus orígenes en Pavlov y Thorndike, quienes consideran que el aprendizaje se da igual tanto en el hombre como en el mundo animal en general. Los conductistas esperaban formular leyes de aprendizaje humano observando la conducta manifestada en animales de laboratorio, mediante el condicionamiento clásico. Así el aprendizaje por condicionamiento clásico se revela en la conducta de un organismo dado, por medio de una capacidad creciente del estímulo anteriormente neutro, gracias a pruebas sucesivas de adiestramiento previo, para provocar una respuesta que evocaba originalmente otros estímulos.

Desde esta perspectiva retórica, la evaluación se conceptualiza como una mera medición del conocimiento, como sistema de control para la acreditación. Se evalúa únicamente el producto de la enseñanza. El profesor determina los criterios y formas de evaluación. La tecnología educativa es representativa de esta corriente, que implica que se desarrolle una serie de estrategias basadas en el

premio castigo, estímulo-respuesta y también puede considerarse como una réplica de la didáctica tradicional y desde estas interpretaciones, para algunos, la evaluación contribuye a conservar la estructura del poder (Morán).

Ausubel hace una crítica al enfoque, señalando que para los conductistas la conciencia se considera un concepto mentalista, se considera como un epifenómeno que no es importante ni por derecho propio ni como factor determinante de la conducta (Ausubel, 2000:80).

En este contexto cultural, la influencia de esta tendencia en el campo de la evaluación se introduce y se refuerza a través del movimiento de medición, que se centra en la aplicación de instrumentos y técnicas para medir características de personalidad de los individuos. Aplicado a la medición educativa del rendimiento académico de los estudiantes, esta tendencia se ocupa para la selección, la clasificación y la distribución según los resultados en diferentes niveles y medios educativos, incluso para la distribución socio laboral (Álvarez, 2001:299).

Esta concepción es prescriptiva en cuanto a la naturaleza del conocimiento como en su adquisición como un reflejo condicionado neurofisiológico de Pavlov explicando el aprendizaje mediante la clásica fórmula: estímulo-respuesta.

3.2.2. Teoría Cognitiva¹. A finales de los años 50s esta teoría comenzó a separarse del uso de los modelos conductistas y se perfiló hacia un enfoque que descansaba en las teorías y modelos de aprendizaje en las ciencias cognitivas. Los teóricos de esta concepción consideran al aprendizaje como el resultado de nuestro intento de dar un sentido al mundo. Es decir, dar un significado a los acontecimientos que ocurren alrededor de nosotros, y utilizamos los instrumentos mentales que tenemos a la disposición. La manera en que reflexionamos sobre las situaciones al igual que nuestras creencias influyen en una estructura interna del

¹ La concepción cognitiva del aprendizaje considera a las personas como seres activos, iniciadores de experiencias que conducen al aprendizaje, buscando información para resolver problemas, disponiendo y reorganizando lo que ya saben para lograr un nuevo aprendizaje.

individuo como el pensamiento, el sentimiento, la memoria, como el entorno inmediato y las estrategias de aprendizaje (Woolfolk, 1983).

Un principio de esta concepción es que el aprendizaje se encuentra influido y conformado por lo que ya sabemos, cuyo origen se encuentra en los trabajos de la Gestalt. En consecuencia, Bruner considera que los profesores deberían proporcionar situaciones problemáticas que estimulen a los alumnos a descubrir por sí mismos la estructura de la asignatura. Se procura entonces el aprendizaje por descubrimiento y significado (Ausubel).

Esta concepción, nos lleva a plantear una evaluación de carácter cualitativa, que centra su atención en todo el proceso del aprendizaje, sobresaliendo los modelos de la evaluación iluminativa, de carácter holístico, que nos lleven a una mejor comprensión, crítica y revolución de prácticas pedagógicas. La observación y el involucramiento en todas las actividades de los estudiantes constituyen los instrumentos eficaces para poder desarrollar el proceso de evaluación del aprendizaje desde esta perspectiva teórica. Este enfoque proporciona al estudiante un rol activo en el proceso de aprendizaje, gracias a los procesos, como la motivación, atención y conocimiento previo del sujeto y que pueden ser dimensionados a dicho aprendizaje.

3.2.3 Teoría Psicogenética. En esta corriente se ven reflejados los trabajos de Piaget (Constructivismo Psicológico), Vigotsky (Constructivismo Social), Bruner y Goodman, considerados como los precursores de esta teoría de mayor relevancia, cuyo propósito es retomar la experiencia de conocimiento de los sujetos, la recuperación de conocimientos previos, incorporación de nuevos saberes para aplicarlos en la vida cotidiana, lo que implica la significatividad del aprendizaje, visión que se complementa con la teoría cognitiva. (Perkins, 1991). Tanto Piaget como Vigotsky construyeron explicaciones para el conocimiento, pero Ausubel construye explicaciones para el aprendizaje. Bruner retoma las aportaciones de Piaget y de Ausubel para afirmar que el hombre construye modelos de su mundo y

que esas construcciones no son vacías, sino significativas e integradas a un contexto que le permite ir más allá.

El constructivismo se considera una rama del cognoscitivismo porque ambas teorías conciben al aprendizaje como una actividad mental y se sitúa claramente en la creación de herramientas cognitivas que reflejan la sabiduría de la cultura, en el cual se utilizan los deseos y experiencias de los individuos. Para ser exitoso, significativo y duradero, el aprendizaje debe incluir los siguientes tres factores cruciales: actividad (ejercitación), concepto (conocimiento) y cultura (contexto). (Bednar, 1991). Con estos tres factores, el alumno es quien aprende involucrándose con otros aprendientes durante el proceso de construcción de conocimiento (construcción social), tomando la retroalimentación como un factor fundamental en la adquisición de contenidos. Sin embargo, en los últimos años, el constructivismo se ha convertido en un asunto de moda, en la medida que ha comenzado a recibir mayor atención de un número considerable de enfoques disciplinarios, incluyendo el diseño de instrucción, entre otras (Bednar, 1991).

Por otro lado, la evaluación considerada como un proceso desde esta perspectiva, los docentes deben retomar los estadios evolutivos de los alumnos, desde sus esquemas individuales emanados de su cotidianidad, del sentido común, de su experiencia y de la información de contenidos que haya recibido durante su formación.

3.3 Modelos de Evaluación

Gimeno Sacristán (1972: 372) los clasifica en tres tipos:

El primero: al que denomina “**evaluación tradicional**”. Su función está centrada en la calificación del alumno, que puede acreditar con una nota los saberes que posee (o no) el alumno ya el docente fija los estándares que se deben cumplir,

ante todo es un acto de medición a través de las clásicas pruebas escritas, la función radica en sus productos traducidos en éxito o fracaso.

Segundo modelo: **La evaluación como un juicio.** La característica de mayor trascendencia de este modelo es reunir toda la información que el docente pueda recabar no solo los productos del aprendizaje o el desempeño del alumno, toman en cuenta además de medir, las historias personales, comprende circunstancias, reflexiona su propia acción, estrategias y métodos. Esta evaluación se acerca a un modelo de investigación, su función está centrada en mejorar lo que queda por realizar de manera prospectiva.

Tercer modelo: **La evaluación como ejercicio del poder.** Parece ser que la evaluación está sujeta al ejercicio del poder y de la autoridad de una forma institucional y personal. Su función se centra únicamente en sancionar o promover.

3.4 Teorías y Enfoques de la Evaluación

Aunque parezca extraño, nuestra vida cotidiana se encuentra impregnada por la evaluación, ya que constantemente nos encontramos siendo evaluados y evaluando, en ocasiones al deporte, la música, la belleza, los colores, la comida entre otras acciones y actividades. Pero ¿Qué es evaluar? Es comparar, hacer referencia a cualquier proceso, en el cual se analizan y se valoran sus características y se emiten juicios que pueden ser válidos para cada propósito. Sin embargo ningún fenómeno escapa de la evaluación principalmente en el ámbito educativo, el proceso evaluatorio tiene otras dimensiones tanto social como políticas y culturales. Sin embargo, ¿Cuáles son las diferentes concepciones que existen acerca de la evaluación? Algunos investigadores o teóricos le denominan modelos, otros paradigmas, y otros más enfoques, aún cuando estas formas constituyen las distintas elaboraciones de una evaluación. En este apartado

retomaremos la clasificación que realiza House (1994), sobre los enfoques de la evaluación.

Dentro de los principales enfoques tanto teóricos como prácticos uno de los más importantes es el “**enfoque de análisis de sistemas**”, que consiste en relacionar las diferencias encontradas entre programas o normativas con las variaciones que se descubran en los indicadores; los datos son cuantitativos.

Estas evaluaciones proporcionan pruebas válidas y fiables que pueden repetir otros observadores; la evaluación debe ser “lo más objetiva” para proporcionar una valoración firme. Sin embargo, parece ser que éste modelo adopta la metodología de la ciencia social positivista, por lo tanto excluye otras metodologías. Este enfoque cuenta con el respaldo de muchos funcionarios del gobierno federal.

3.4.1. Enfoque de Objetivos Conductuales (o basado en metas): Promovido por Tyler (1950) defendía los objetivos y resultados en términos de la conducta individual de los estudiantes, también se le conoce con el nombre de “enfoque por objetivos conductuales” o modelo Tyleriano de elaboración y evaluación de programas. Más adelante Meger (1962) perfeccionó la técnica insistiendo en que no sólo había que especificar los objetivos en términos conductuales, sino que los mismos objetivos encerraban los criterios y niveles de consecución de las metas previstas.

3.4.2. El Enfoque de Decisión: Los enfoques modernos de la evaluación sostienen que ha de estructurarse a partir de las decisiones reales del responsable máximo, director, o administrador. En el campo educativo Stufflebeam (1973) lo define como el proceso de delimitar, obtener y proporcionar información útil para juzgar las posibles decisiones, considera en tres ámbitos de decisión: homeostasia, incrementalismo y neomovilismo.

Stufflebeam (1971) “destaca de la evaluación su proyección sobre el proceso y no solo en el resultado, su intención de servir de fundamento para la toma de decisiones de perfeccionamiento y de elección, como criterios de valor, de la respuesta a las necesidades y a la mejora de la calidad”. Así como en cuatro tipos planeación, estructuración, implementación y reciclado; tres fases en el proceso delimitación, obtención, y comunicación con cuatro tipos de evaluación de contexto, de entrada (input), de proceso y de producto. Guttentag (1973,1974) realizó un análisis cuantitativo de la estructura por el responsable de la decisión mediante un método de escalado de utilidad de atributos múltiples elaborado por Edwards, la cual se resume en identificar los cursos de acción que favorecen al máximo la utilidad global. El enfoque de decisión de la evaluación descansa en la metodología de encuestas, como cuestionarios o entrevistas, para conocer la eficacia del programa y cuáles funcionan.

3.4.3. El enfoque que prescinde de los objetivos: Para Scriven (1973) este enfoque constituye una reacción directa frente a la omnipresencia de la evaluación y sostiene que el evaluador no sólo tiene que basar su evaluación en los objetivos del programa, sino que debe evitar informarse sobre ellos, deben contemplarse en el contexto general e investigar todos los resultados que muchas veces son “efectos colaterales” imprevistos que pueden ser positivos o negativos. Por lo tanto, afirma que la evaluación formativa es una parte integrante del proceso, que proporciona información continua, ayudar a planificar y busca perfeccionar cualquier cosa que esté operando o desarrollando. En la evaluación sumativa, sirve para ayudar a los administradores para decidir si todo el currículo ya finalizado o pulido, representa un avance sobre las otras alternativas disponibles para justificar los gastos de un sistema escolar.

3.4.4 El enfoque de Revisión Profesional (acreditación): Se han realizado evaluaciones de la preparación profesional por más de 50 años en abogados, médicos, maestros y trabajadoras sociales. Muchas de ellas sirven para dar fe de la calidad, ya sea en los alumnos o instalaciones de la escuela, en todas estas

evaluaciones la fuente de normas y criterios son los profesionales mismos. Este enfoque está pensado para involucrar al profesorado en la autoevaluación. Un aspecto interesante en este enfoque es que registra un rápido crecimiento y la evaluación culmina en una valoración global a cargo de otros expertos, (Petrie, 1979).

3.4.5. El enfoque Cuasi judicial (de contrapruebas): Estos enfoques se han utilizado ante la agresiva acción de los tribunales de justicia en la determinación de problemas de los programas sociales, aunque no todos los procedimientos son por naturaleza de contraprueba. Con frecuencia se emplean este tipo de tribunales para tratar cuestiones controvertidas y resolver las dudas que poseen sobre ellas (Wirtz, 1977). En el aspecto educativo (House y Cols, 1974) financiaron un tribunal para que examinaran el sistema de responsabilidad educativa en Michigan, con financiación federal “válidos” para divulgarlos en el resto del país.

En 1970 se dio en Hawái la primera audiencia de contrapruebas para juzgar si las escuelas públicas de allí debían adoptar *“el currículum man; esta metodología judicial facilita la consideración estructurada de argumentos e inferencias alternativos hagan que la evaluación sea intelectualmente honrada y equitativa”* (Wolf, 1975). La mayoría de los procedimientos judiciales se caracterizan por alguna forma de audiencia en la que se presentan argumentos en pro y en contra, y la legitimidad de este enfoque depende de la aceptación de los procedimientos que se empleen al instructor, al jurado o tribunal.

3.4.6. El estudio de Caso (o negociación): Lo que se plantea en este enfoque es: ¿Qué les parece el programa?, la metodología y presentación son completamente cualitativos; las entrevistas con muchas personas, hacer observaciones y presentar los hallazgos en forma de estudio de casos-negociación, el objetivo de este enfoque es mejorar la comprensión que de la evaluación tenga el lector, ante todo mostrarles cómo perciben otros el programa sometido a evaluación. Este

investigador centra en la percepción y en el conocimiento el proceso “de negociación” (Stake: 1975-1978).

Mc Donald (1974) defiende los enfoques de los estudios de caso, y les ha denominado “evaluación democrática”, para quien constituye un servicio de información a la comunidad sobre las características de un programa educativo. Su principal actividad consiste en recoger definiciones del programa, a los informadores les garantiza la confidencialidad y el control sobre el uso que pueda hacer de la información. El evaluador mantiene negociaciones periódicas respecto a sus relaciones con los patrocinadores y los participantes en el programa.

El enfoque de estudios de casos o de negociación, resuelve el problema del evaluador procurando presentar todas las posturas significativas de valor en el estudio del caso de que se trate, extrayendo de esas posturas, criterios y normas, buscando el equilibrio por su propia cuenta. *“Este investigador se manifiesta partidario de una evaluación holística, es decir que tome en consideración todos los posibles componentes de la enseñanza: proceso, resultados, contexto, para proporcionárselas a quienes deben tomar decisiones”* (Rosales, Carlos, 1998: 23).

3.4.7. Otros enfoques: Han surgido nuevos enfoques como modelos de evaluación respaldados por Apple, 1979, Lundgren, 1977, Kallos 1978, Paulston, que consisten en asumir una postura teórica que toma en cuenta de forma deliberada la sociedad., considerando que dicha sociedad se encuentra organizada de manera que produce desigualdades de clase, y que la educación proporciona los fundamentos ideológicos de esta reproducción social.

El trabajo ha consistido sobre todo en críticas a los enfoques de la evaluación vigentes. Son muy pocas las evaluaciones que se han llevado a cabo de acuerdo con este enfoque. Lo que parece ser es que las evaluaciones reales están determinadas por ciertas circunstancias y contingencias, es muy probable que en la mayoría de los casos, de una evaluación por objetivos, difiera mucho de otra

que siga el enfoque del estudio de caso, la prueba del esquema estriba tanto en su validez como en su utilidad para comprender este tipo de evaluación, y se debe analizar detalladamente la información que de ella se derive, para tomar decisiones respecto a la planeación del curso.(Alkin y Ellett; 1979).

Estos enfoques son tipos idealizados, constructos utilizados para aclarar el pensamiento y dan cuenta de la inmensa mayoría de las evaluaciones que en la actualidad se utilizan en este campo, cada enfoque presenta caracteres exclusivos, esto significa que cada enfoque no adopta exactamente la misma forma, pues están determinadas por circunstancias y contingencias y que estriba en su validez como en su utilidad.

3.4.8 Conceptualización de la Evaluación: En los últimos años, para algunos docentes investigadores que han incursionado en el ámbito escolar, particularmente en lo que respecta a la evaluación de los saberes, expresan lo siguiente:

- Para Díaz Barriga y Hernández Rojas (2000): *“La actividad de evaluación es ante todo compleja, de comprensión y reflexión sobre la enseñanza, en la cual el profesor se le considera el protagonista y responsable principal. La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban. Desde una perspectiva constructivista la evaluación de los aprendizajes de cualquier clase de contenidos debería poner al descubierto lo más posible todo lo que los alumnos dicen y hacen al construir significados valiosos a partir de los contenidos curriculares. De igual manera, se debe procurar obtener información valiosa sobre la forma en que dichos significados son contruidos por los alumnos de acuerdo con criterios estipulados en las intenciones educativas”*. Como puede observarse, estos autores hacen un planteamiento de tipo constructivista.

- Según Álvarez Méndez (2001): *“la evaluación debe entenderse como una actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento”*.
- Para León Pereira (1997): *“la evaluación puede asumirse como una actividad fundamental dentro de los procesos de formación humana y como tal puede planearse expresa intencionalmente”*. Se puede entender como una estrategia para obtener y analizar sistemáticamente la información de retorno sobre los procesos encaminados al cultivo de cada dimensión humana, para alcanzar niveles cada vez más altos en la comprensión y orientación de dichos procesos para tomar decisiones que resulten adecuadas y oportunas dentro del quehacer pedagógico.
- Para Bertoni (1997): *“La palabra evaluación, como muchas otras, posee múltiples significados, significados que van a depender de las diferentes perspectivas y contextos desde los cuales se aborde el término y a los significados más comunes que suelen asociarse a ella, como: verificar, interpretar, medir, estimar, comprender, conocer, comparar, valorar, juzgar, aprehender, cifrar, apreciar, etc.”* De estas acepciones se pueden distinguir dos perspectivas sobre el significado de evaluación. Una de ellas, que agrupa algunos términos como: medir, valorar, cifrar, involucran el hecho de medir con precisión; en este sentido expresan una cantidad precisa, atendiendo a un aspecto cuantificado. La segunda perspectiva, implica ciertas operaciones como estimar, aprehender, comprender, en otras palabras, emitir un juicio cualitativo y, eventualmente, aproximativo sobre una realidad.

CAPÍTULO IV

LAS PERCEPCIONES Y CONCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LOS DOCENTES DE LA ESCUELA PREPARATORIA NUM. 1 DE OCOZOCOAUTLA

4.1 Metodología del trabajo

En este capítulo, la ruta metodológica de la investigación consta de dos partes: la primera consta de la elaboración de diez preguntas para la entrevista de los once docentes como informantes claves, así como las características de los entrevistados tales como, profesión, Institución de Educación Superior de egreso, años de servicio, horas frente a grupo.

En la segunda parte, la exposición de resultados de las entrevistas procesando y tipificando la información recaba para analizar cómo los profesores conciben, conceptualizan y representan a la evaluación de los aprendizajes. Finalmente la conclusión así como una propuesta para la mejora educativa, particularmente de la práctica docente desde la evaluación de los saberes.

Para dar cuenta de las diferentes percepciones y concepciones que poseen los docentes acerca de la evaluación de los aprendizajes, se aplicaron entrevistas en profundidad con los siguientes cuestionamientos:

- 1.- ¿Cómo conceptualiza a la evaluación?
- 2.- ¿Para que evalúa?
- 3.- ¿Qué funciones tiene la evaluación?
- 4.- ¿Qué tipo de evaluación conoce y aplica?
- 5.- ¿Cómo evalúa el conocimiento adquirido?
- 6.- ¿Cómo evalúa el aprendizaje?

- 7.- ¿Conoce la evaluación institucional del Proyecto Curricular de Educación Media Superior (PROCEMS)? ¿La aplica?
- 8.- ¿Aplica exámenes verbales?
- 9.- ¿Qué características considera?
- 10.- ¿Cómo evalúa el aprendizaje en los exámenes?

4.2 Características de los Docentes entrevistados de la Escuela Preparatoria

Estas entrevistas fueron aplicadas a 12 docentes, de los cuales el primero fué piloteado para las correcciones necesarias, por lo que son 11 entrevistas en las que se sustenta la parte medular del presente trabajo de investigación. Dichas entrevistas fueron realizadas a partir del 15 de junio al 20 de julio del año 2007 en la Escuela Preparatoria Núm. 1 Ocozocoautla.

Para el análisis de la información, se clasifican a los 11 entrevistados y se identifican a partir de una clave, por ejemplo, como Docente 1 (D1), Docente 2 (D2), Docente 3 (D3).... hasta Docente 11 (D11).

El primer entrevistado (D1) tiene como formación profesional Lic. En Derecho, egresada del Instituto de Estudios Superiores Contables y Administrativos del Sureste (IESCAS), en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez Chiapas. Con 6 años de servicio y candidata a Maestra en Docencia del Instituto de Estudios de Postgrado (IEP) de la Secretaria de Educación. Es profesora de medio tiempo con 20 horas basificadas.

El segundo entrevistado (D2) es Biólogo, egresado de la Universidad de Veracruz (UV), con 6 años de servicio y candidato a Maestro en Docencia del Instituto de

Estudios de Postgrado (IEP) de la Secretaría de Educación. Profesor de tres cuartos de tiempo con 30 horas.

El tercer entrevistado (D3) es Ingeniero Civil egresado de la Universidad Autónoma de Chiapas, Campus I (UNACH) con 10 años de servicio y cuenta con un Diplomado en Docencia impartido por la Secretaría de Educación (IEP). Profesor de tiempo completo con 40 horas.

El cuarto entrevistado (D4) es Abogado egresado del Instituto de Estudios Superiores Contables y Administrativos del Sureste (IESCAS) en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez Chiapas. Con 9 años de servicio y es candidato a Maestro en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios. (IEU A.C.) Profesor de tiempo completo con 40 horas.

El quinto entrevistado (D5) tiene la formación inicial de Profesor de Educación Primaria, egresado de la Escuela Normal Rural “Mactumactza” y además, es Lic. en Español por la Escuela Normal Superior de Chiapas (ENSCH) y tiene 27 años de servicio en esta Institución Educativa. Profesor de tiempo completo, 40 horas.

El sexto entrevistado (D6) es Lic. en Ciencias de la Comunicación egresada de la Facultad de Humanidades Campus VI de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y tiene 5 años de servicio en la preparatoria. Profesora de tres cuartos de tiempo, 30 horas.

El séptimo entrevistado (D7) es Ingeniero Bioquímico egresado del Instituto Tecnológico Regional (ITR) de Tuxtla Gutiérrez, cuenta con una Maestría en la enseñanza de la Química por el Instituto de Estudios de Postgrado (IEP) de la Secretaría de Educación. Con 14 años de servicio. Profesor de tiempo completo, 40 horas.

El octavo entrevistado (D8) es Lic. En Español egresado de la Escuela Normal Superior de Chiapas (ENSCH). Profesor de tiempo completo con 40 horas, basificado y tiene 10 años de servicio.

El noveno entrevistado (D9) es Ingeniero en Sistemas Computacionales egresado del Instituto Tecnológico Regional (ITR) de Tuxtla Gutiérrez con seis años de servicio y candidato a Maestro en Ciencias de la Educación y es profesor de tres cuartos de tiempo, 30 horas.

El décimo entrevistado (D10) es egresado de la Escuela Normal Superior de Chiapas (ENSCH) en la Licenciatura de Psicología Educativa. Con doce años de servicio, Profesora basificada de tiempo completo con 40 horas.

El decimoprimer entrevistado (D11) es Psicóloga egresada de la Facultad de Psicología, de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) con dos años de servicio y es profesora interina de asignatura con 18 horas frente a grupo.

4.3 Interpretación de los Resultados

En este apartado, se ubica el Objeto de Estudio con el propósito de conocer las percepciones y concepciones que los docentes tienen de la evaluación de los saberes. Se presentan las preguntas y las respuestas de los once profesores.

1.- En cuanto a la pregunta **¿Cómo concibe a la evaluación?**, respondieron de la siguiente manera:

El D1“....yo lo considero como un instrumento de medición del grado de aprendizaje del alumno...”

El D2 "...dar definición de lo que es evaluación es bastante difícil porque en primer término debe incluir la valoración del sujeto ¿no?, que estamos evaluando porque de ahí viene, evaluación, dar un valor al sujeto pero general, originalmente o tradicionalmente se ha pensado en la evaluación como un proceso cualitativo, ¿no? sino más bien lo vería como un proceso cualitativo de conocer...en qué medida va desarrollándose el sujeto a partir de los conocimientos que van construyendo..."

El D3 "...es un parámetro para medir, si así se le puede llamar, el conocimiento de los jóvenes".

El D4 "...como un instrumento que nos ayuda, en este caso, a tener prácticamente una medida"

El D5 "... Es un proceso sistemático de la enseñanza aprendizaje para poder obtener una evaluación sumaria o sumatoria...tener un mecanismo apto para obtener los resultados y saber si el alumno está entendiendo...."

El D6 "...es una forma para dar una calificación a los alumnos, que es un requisito para la Secretaría (de Educación)... "

El D7 "...la evaluación es un proceso inherente al proceso mismo de la educación. No es un momento único en el proceso, sino que permea todo el proceso, la evaluación podríamos decir que es un sistema que abarca varios elementos, por ejemplo la evaluación abarca lo que es los instrumentos, lo que es la escala, las competencias intelectuales, las competencias físicas, las competencias manuales, esto va a depender de mucho la naturaleza de la disciplina, entonces la evaluación para mí, es más que nada un sistema, no un momento único en un proceso educativo..."

El D8 "...no es únicamente un número que se le debe de asignar a un alumno, sino que una evaluación implica varios aspectos, de las actividades de un alumnos, de un salón..."

El D9 "...es una manera de saber que tanto están aprendiendo los muchachos, tomo algunos criterios de la evaluación muy especiales, para mi gusto que lo estoy construyendo con base a preparaciones..."

El D10 "...como un proceso de lo que se trata de cómo darle objetividad al proceso enseñanza-aprendizaje, como tratar de cuantificar ciertos conocimientos que el alumno de la cual debe apropiarse, habilidades que debe desarrollar, creo que es algo muy complejo lleno de muchas cuestiones afectivas yo creo y que siempre nos está metiendo en una situación de conflicto, creo que para el docente o al menos a mí así me pasa, la cuestión de la evaluación es algo que siempre me está cuestionando de manera permanente a mí como docente, siempre que hay un cierre de periodo, cuando veo en los rostros de los alumnos, la inconformidad, el enojo, bueno también puede ser como angustia, decepción, dolor o alegría en algunos casos, ¿verdad? Pero si siempre me cuestiona, siempre me hace pensar en que tan justo o injusto este número asignado que desde luego dice muy poco del trabajo del alumno eh..."

El D11 "...es una forma subjetiva de medir el conocimiento adquirido, por lo que el maestro midió ya previamente en el aula de clases, mediante varias formas, escrito, oral, así a grandes rasgos, para mí eso es la evaluación..."

Como puede apreciarse, en la opinión de todos los docentes entrevistados, las concepciones se expresan en la medición y cuantificación del conocimiento. Lo que indica que existe una fuerte y marcada orientación de evaluación cuantitativa. Además de que se percibe rastros de la Tecnología Educativa. Para el D2 y 7, consideran la categoría de cualificación y se encuentran rasgos del constructivismo. Como dato coincidentes los D 11 y 12, plantean la subjetividad cuantitativa, en virtud de que ambas son psicólogas (una con formación pedagógica y la otra, clínica. Ambas de Instituciones Públicas.) Esta forma de concebir a la evaluación interfiere en la aplicación del reglamento de acreditación en cuyas prácticas no solo son discrepantes sino contraproducentes.

De acuerdo con la teoría de objetivación y anclaje se puede argumentar cómo la evaluación es parte de una esquematización estructurante, estos elementos adquieren un status de evidencia como lo señala Moscovici (1979): “hacer natural aquello que se presenta como extraño” y para Jodelet (1986) una representación social, puede lograr un anclaje seguro, donde “lo abstracto se convierte en concreto”. Según, Heider desde 1927 exponía que las personas buscan atribuir a los eventos que ocurren a su alrededor, y son los que atribuirán la significación a los hechos esperados.

2.- En relación a la pregunta “¿Qué tipo de evaluación conoce y aplica? Los resultados fueron los siguientes:

El D1 “...oral y escrita, a través de un trabajo que entregue el alumno, bueno, los trabajos que me entregan me gusta que sea a través de un análisis o un ensayo para que en esto, los alumnos plasmen sus propias ideas, así como que una comprensión de lo que se le está solicitando y que analiza y veo todo lo que ellos han interpretado, al momento de entregarme el trabajo, lo mismo que el examen oral. Yo nunca hago preguntas textuales, en cuanto a ver la fecha, tal fecha, tal hora o cosas así, a mí me gusta ver que los alumnos me digan todo lo que interpretan sobre un tema hablando digamos de la segunda guerra mundial, como lo interpretan, como entendieron las causas, como se dieron, pero desde su punto de vista no los presiono en cuanto sea textual de cómo está en la antología, quiero que ellos hablen con sus propias palabras...”

El D2 “...lo que evalúo en las materias estas que imparten que son inglés, ciencia y tecnología y ecología, pues tienen que ver luego en la misma forma en las tres materias en inglés como es conocimiento aprendizaje de otra lengua distinta a la nuestra a la materna, me enfoco principalmente a la cuestión de lectura que ellos aprendan a leer, un texto en inglés y principalmente a la gramática a partir de ahí realizo la evaluación los instrumentos que uso para evaluar son los exámenes, las tareas, ahí estaría evaluando la responsabilidad...”

“...en cuanto a porcentaje podríamos decir que para la evaluación le doy al examen, le vengo dando un valor como del 60% más o menos y a las tareas, a los trabajos de investigación 40% restantes y considero la asistencia, también la considero pero por el reglamento, debido al reglamento es que, aquellos chavos que tengan más de 4 faltas aproximadamente este... por reglamento bueno, el reglamento dice que debe ser 15% de inasistencias, entonces considero el 15% y a partir de ahí, también considero para la evaluación solo en aquellos chavos que faltaron demasiado es una limitante para ellos, ya el momento de revisar la evaluación final, pero para los demás que han cumplido, sea con el 85% de las asistencias ya como que en esos casos no tomo mucho en consideración la asistencia...”

El D3 “...puede ser escrita, puede ser o es también por medio de trabajos hechos en el aula, trabajos extra clases, tomarles en cuenta la asistencia porque así como se les toma para dejarlos sin derecho a examen, también hay que tomarlo en cuenta para una evaluación o darle un número a su calificación”.

D4: “...normalmente las evaluaciones son por escrito, no necesariamente me tiene que transcribir los contenidos, en sí que estamos evaluando, sino que hay una reflexión, evaluamos la reflexión de esos contenidos en los trabajos escritos de la manera verbal también de manera oral realizamos evaluaciones en la cual nosotros podemos abrir más al alumno en cuanto a la reflexión hacia el tema o hacia la pregunta que se le haga más personal...”

El D5 “...Si por ejemplo existe la autoevaluación del alumno, nosotros a veces como usted a veces trabaja a través de películas y a través de imágenes de icónicos y entonces en el grupo formamos grupos o equipos y a través de ese o leemos un tema en forma general y a través de la información que ellos obtienen manifiestan un resultado y se saca un concepto general del contenido y eso le llamaríamos una evaluación o más bien se llamaría coevaluación eso es una, la otra es la que manejaba hace ratito una autoevaluación, cuando el alumno ya

tiene conciencia de lo que vine a hacer a la escuela, el mismo se hace autodidacta, el maestro le da sus pildoritas de enseñanza y el a través del gusto, del interés trata de hacer investigaciones y eso me parece a mí que se llama autoevaluaciones y al final cuando ya tenemos por ejemplo, tareas, investigaciones, exámenes, todo eso viene a ser lo que es la evaluación sumaria que es el resultado o numero ¿no?, adquirido...”

El D6 “.... aplico exámenes escritos, de repente exámenes verbales, pero hay mucha comunicación entre el alumno, yo me doy cuenta que si el alumno no trae tareas, bueno, vamos a ver porque, a ver, ven acércate ¿por qué no trajiste?, y pues yo creo que ayuda eso a que el alumno se sienta en confianza y llegue conmigo, y me diga; profesora yo no traje mi tarea, no pude aplicar el examen porque paso esto en mi casa y eso también me sirve como puntos de evaluación”

D7: “Serían los exámenes, el laboratorio, las producciones, las tareas extra clases y la actitud del alumno hacia esas cuestiones académicas y a cada una de esas categorías le doy o le asigno un porcentaje que eso siempre tiene que ser muy subjetivo y muy relativo”

El D8 “...bueno mediante exámenes escritos, mediante la participación del alumno, mediante otras actividades, la participación del alumno más que nada cuando se les pregunta y ellos espontáneamente contestan o al iniciar una clase, se les pregunta de qué trato la clase ayer y los alumnos participan...”

D9: “Generalmente yo utilizo (exámenes escritos), lo que es la opción múltiple y también utilizo falso o verdadero pero en ese caso de falso o verdadero pido también justificación, o sea si ponen verdadero porque creen que pueda ser verdadero ¿no?, generalmente si utilizo paréntesis o subrayar y justificación. En el mismo grupo. Lo que si hago es utilizar 3 diferentes exámenes con tal de que no exista la copia o el fax que se pasan, esa es la intención”

El D10 "...hago exámenes, escritos del contenido que hayamos visto en el periodo, que pueden ser dos o tres temas procuro que el examen tenga diversas formas es decir, puedo poner 3, 4, 5 preguntas de complementación puedo poner otras 10, 15 de paréntesis, de subrayar y puedo poner algunas otras, dependiendo del contenido, pero si mi examen escrito que hago abarca 3 o 4 aspectos. Que me hagan un mapa por ejemplo, un mapa conceptual, no sé, que organicen, como creen ellos que pueden estar organizado el contenido que hayamos visto ¿no? Eso es lo que trato de hacer siempre con mis exámenes escritos al final siempre lo hago."

El D11 "...bueno, mediante examen escrito, ensayos, sería lo que abarca la evaluación como tal que pide dentro de la escuela, y aparte de eso mediante mapas conceptuales, análisis de la lectura y sus participaciones. No hago exámenes verbales porque tengo una hora y son demasiados alumnos..."

Todos los profesores aplican exámenes escritos y orales, a excepción del docente 11. El docente 1, evalúa de diferentes formas, por escrito, oral, con ensayos e interpretación de hechos históricos. Los docentes 3,5 y 7 llevan a cabo la evaluación con tareas. Sólo el D5 menciona los conceptos de coevaluación y autoevaluación, como ejemplos (elementos) para la evaluación de los saberes. Cabe mencionar que este docente es Profesor de Educación Primaria y tiene la licenciatura de la Normal Superior de Chiapas. El docente 8, además de ser escritos las evaluaciones, utiliza la técnica de opción múltiple y de respuestas de falso o verdadero. Los docentes 10 y 11 evalúan por medio de los mapas conceptuales y de lecturas.

Estas respuestas están implícitas con las preguntas de qué y con qué evalúa los saberes de los estudiantes y que están ligadas a los enfoques cuantitativos de la evaluación.

Para estos docentes la evaluación consiste en realizar exámenes escritos, tareas (mapas conceptuales, investigaciones, análisis de lectura y ensayos) según Díaz

Barriga (1982) *“representa el insumo para enjuiciar y catalogar, en oportunidades de manera hostil, a los alumnos y alumnas para decidir su promoción o reprobación. Nadie deserta, ni abandona voluntariamente el saber a menos que el ambiente escolar sea hostil y denigrante a la condición humana. Sin embargo, las instituciones educativas públicas y privadas, a pesar de los cambios emprendidos, es el enfoque tradicional y la resistencia al cambio, que aún se impone en estos docentes, que parecen estar aún centrados en el positivismo, porque el examen fue un instrumento creado por la burocracia china para elegir miembros de castas inferiores. Actualmente existen innumerables evidencias que hasta antes de la Edad Media no existían, es decir hoy existe un sistema de exámenes ligado a la práctica educativa”*

3.- ¿Conoce la Evaluación Institucional?

Estas son algunas opiniones de profesores que expresan sus saberes acerca de la evaluación institucional **del Proyecto Curricular de Educación Media Superior (PROCEMS)** que avala a este nivel educativo.

El D1 “...La verdad no la conozco a fondo, no me he abocado a leerlo bien”.

El D2 “...a pues...el reglamento que hasta ahora hemos o vamos el reglamento que hasta ahora ha regido el proceso de evaluación en la prepa de hecho no lo conozco como tal...”

El D3 “...no...”

El D4 “...pues de manera general y a lo que se refiere a este planteamiento. ¿No? De crear a esos alumnos críticos, analíticos y reflexivos al final es lo que pretendo yo con las evaluaciones, te digo, el sacarle jugo, exprimirlo que aporte sobre el contenido el alumno. ¿No? Es la intención”

El D5 “respuesta confusa”

El D6 “No”

D7: “Sí, la Secretaría de Educación, habla de la evaluación diagnóstica, la formativa y la Sumativa, o sea que para fines didácticos los dividen en tres momentos, sin embargo la evaluación es permanente, es histórico, es holístico, pero para fines didácticos está dividido en tres momentos, en este caso la evaluación diagnóstica sería para determinar más que nada el estado del alumno al iniciar un proceso, que en mi caso lo enfoca a detectar las concepciones erróneas, ¿no?, o lo que se conoce también el estado, el mundo pre científico del alumno, para eso uso yo la evaluación científica para detectar concepciones erróneas que no está marcado en el proyecto educativo pero yo así lo uso y luego la evaluación formativa sería para dar cuenta del desempeño del alumno en el transcurso mismo del proceso, en el caso de las materias que imparto como son teóricas - experimentales entonces esos aspectos ¿no?, el aspecto teórico conceptual, aspecto metodológico, sería la evaluación formativa y la Sumativa sería integrar las dos evaluaciones anteriores que en el modelo educativo donde estamos equivale a sacar cuentas desde el punto de vista cuantitativo que bueno en el mundo escolar real hay que pasar de un proceso evaluativo que es eminentemente cualitativo a algo que sea tangible en términos de números”

El D8 “...creo que sí...”

El D9 “...No he leído algo sobre ello, realmente aplico muy poco de eso”

El D10 “...sí, qué debe ser, todos estos aspectos que debe cubrir, que es sumativa y todos estos los conozco, la leí creo que alguna vez tuvimos algún curso de esto ¿no? Ahora con detalles no la puedo precisar, no la recuerdo exactamente pero lo que recuerdo es que por ejemplo, tiene que abarcar diferentes aspectos del proceso y bueno se deben de tomar en cuenta, y en el reglamento de acreditación plantea también los puntos que deben tomarse en cuenta”.

El D11 "...no, de hecho cuando yo entre a trabajar ahí fue un problema porque nadie me dijo nada, yo entre a ciegas, sin saber cómo se evaluaba, ni qué porcentaje se le daba, ni el rango de calificaciones, ni nada pues, o sea, a mí nadie me llamo y me dijo mira, aquí está el manual digamos para evaluación, me dieron el programa y me dijeron y hasta eso lo tuve que estar buscando, bueno esto es lo que vas a trabajar, pero no, jamás nadie me dijo, por acá, o así vas a trabajar, sino que yo, comencé a trabajar de los antecedentes o con base en lo que a mí me daban clase pues no hay otra herramienta de donde jalar, el funcionamiento de la escuela, nada pues mi curso de inducción, digamos sino que ahí se va".

Se percibe que la mayoría de los docentes desconocen el reglamento de evaluación, contemplado en la propuesta de evaluación institucional en el Curriculum del nivel medio superior, en este caso, de las preparatorias del Estado, lo que implica que los profesores de esta institución evalúan sustentados de acuerdo a su experiencia y en sus saberes que puedan o no tener respecto a la evaluación. Los D7 y 10 afirmaron conocerla, el D 8 cree que sí, y el resto desconocen el reglamento de acreditación.

Esto significa que los docentes se ubican en el plano de sus saberes y creencias de los idearios sociales de la evaluación. *"Tener razones suficientes para afirmar algo, que no se puede afirmar, pues sería afirmar que las razones no son efectivamente suficientes; mientras que dogmatismo y el escepticismo sujetan las creencias colectivas a intereses de personas o grupos. La realización del hombre por el conocimiento, su liberación, el acceso a una comunidad racional. De esta manera sustentan la forma de evaluar estos docentes basados únicamente en sus saberes y creencias."* (Villoro Luis, 2004)

4.- ¿Para qué evalúa?

Aquí el profesorado tiene respuestas con diferentes puntos de vista, tales como:

D1: "...Para tenerlo como un instrumento de medición..."

D2: “...Para conocer el uso del conocimiento, en la escuela y en la vida diaria...”

D3: “...Para conocer si los muchachos han enriquecido los conceptos...”

D4: “...Para no violentar el reglamento...”

D5: “...Para hacer que el alumno no sea memorístico...”

D6: “...Para rescatarlo y hacer un buen alumno...”

D7: “...Para conocer dos aspectos teóricos conceptual, metodológico...”

D8: “...Para asignarle una calificación...”

D9: “...Para comprobar que los alumnos están aprendiendo los contenidos...”

D10: “...Para ver como ellos se ejercitan con el pensamiento...”

D11: “...Para obligar al alumno a leer...”

Como puede observarse, el profesorado tiene un sinnúmero de percepciones acerca de para que evaluar, así, por ejemplo, los docentes 1,4 y 8 conciben que evalúan para medir el conocimiento. Para los docentes 2, 3, 5,6 y 7 la evaluación sirve para ponderar el aprendizaje. Los profesores 9,10 y 11 lo utilizan para la retroalimentación de los aprendizajes.

5.- En lo concerniente a la pregunta **¿Qué funciones tiene la evaluación’?**, un profesor (D1) considera que la función de la evaluación es “ayudar” al alumno y los 10 docentes restantes no dan respuesta concreta a esta pregunta. Lo que indica un desconocimiento acerca de las funciones de la evaluación quedando en el plano de los imaginarios sociales de la evaluación. Los profesores denotan una falta de conocimiento de los modelos, métodos y técnicas de la evaluación de los saberes.

6.- En cuanto a la pregunta ¿Cuándo evalúa?:

D1 “...No es muy frecuente...”

D2 “...Cuando lo pide el reglamento...”

D3 “...Cuando hay que poner en práctica los conceptos básicos adquiridos...”

D4 “...En cuanto el alumno haya absorbido y pueda decir del mismo tema”

D5 “...Cuando el tema ya quedo claro”

D6 “...En el momento que lo requiera el profesor”

D7 “...Cuando lo considero necesario”

D8 “...Cuando ya se vio un tema”

D9 “...Cuando se da por visto el tema”

D10 “...Después de 2 o 3 semanas”

D11 “...Cuando rendimos una calificación”

El profesor 1, dice “que no es muy frecuente cuando evalúa”; el docente 2 evalúa “cuando lo pide el reglamento”; los docentes 3, 4, 5, 8 y 9, evalúan cuando ya “se vio el tema, o ya quedó claro”; los profesores 6,7 y 10 “cuando lo consideran necesario o después de cierto tiempo”; y el profesor 11 “cuando rendimos una calificación”. Aquí puede apreciarse que los docentes, al no conocer el Reglamento de Acreditación, los instrumentos y tiempos de evaluación, son de acuerdo a sus percepciones empíricas de lo que es la evaluación cuantitativa y de la psicología conductista.

7.- En relación a la pregunta: ¿Cómo Evalúa el conocimiento adquirido?

D1 “...que el alumno diga lo que interpreta en el tema...”

D2 “...el conocimiento que ellos tienen sobre conceptos básicos, tal como viene en lo que han leído...”

D3 “...ejercicios en clases e investigación de los diferentes métodos de solución y la aplicación del conocimiento básico...de manera escrita...”

D4 “... de manera escrita y verbal...”

D5 "...a través de expresiones verbales..."

D6 "...haciendo exámenes 50% y trabajos 50%..."

D7 "...enfoco las disciplinas, preguntas directas y abiertas..."

D8 "...exámenes escritos, participación..."

D9 "...con exámenes escritos y de manera individual..."

D10 "...con diversas actividades y examen escrito..."

D11 "...examen escrito, ensayos, mapas conceptuales, análisis de lecturas, participaciones..."

Las respuestas a este cuestionamiento a los profesores, dan como resultado que 1 docente evalúa con mapas conceptuales, cinco con trabajos académicos, cuatro, observando situaciones actitudinales (interés, participación, dedicación, puntualidad en la entrega de las tareas de los estudiantes) y una más, se sustenta en la interpretación de los temas. Puede apreciarse cómo los docentes, en su mayoría evalúan los saberes sustentados en exámenes escritos y verbales así como en la producción de tareas, actitudes y comportamientos de los estudiantes.

CONCLUSIONES:

Con los datos cuantitativos de los 11 docentes entrevistados, en relación a su Formación Profesional Inicial, a los Diplomados recibidos, a sus respectivos Estudios de Posgrado en el ámbito educativo y a cursos de actualización con contenidos didáctico-pedagógicos, puedo observar que:

1.- A pesar de que el Reglamento de Homologación, contempla descargas académicas de 15 horas a la semana, a los profesores de tiempo completo que tienen la categoría de Titulares A, B y C; y de 12 horas semanales a los docentes también de tiempo completo con la categoría de Asociados A, B y C, no hay indicios que orienten si el tiempo de las descargas, las utilizan en retroalimentar contenidos académicos, de asesorar a alumnos con asignaturas reprobadas y/o con dificultades de aprendizaje. El 90% de los Docentes entrevistados tienen descarga académica.

Según los teóricos de las representaciones sociales, la actitud es considerada como la evaluación positiva o negativa de un sujeto o grupo, de esta manera se identifican a los docentes que están comprometidos con su labor educativa. (Moscovici, 1988). En este caso la actitud no comprometida con la atención académica de los educandos.

2.- Las Percepciones y Concepciones de la Evaluación de los Aprendizajes, se sustentan en el examen escrito como sinónimo de evaluación y en cuestiones prácticas (como tareas, mapas conceptuales, trabajos, etc.) que no corresponden a la formación teórica-metodológica en el ámbito pedagógico y si están correspondiendo a los modelos tradicionales de medición y cuantificación de los conocimientos.

La Evaluación en el ámbito del aprendizaje, desde la primera conceptualización científica de Tyler, seguido por los avances ofrecidos por Bloom sostienen la

concepción tradicional, situada como un acto final, los criterios valorables relacionados con los objetivos y el control son respuestas de algunos profesores centrados en el rendimiento académico.

3.- Aún con los cursos de actualización como Diplomados en Formación Docente (81%) y Posgrados en Educación (45 %), casi el 90% de los docentes entrevistados, desconocen el reglamento de acreditación (Modelo de Evaluación Institucional) de las Escuelas Preparatorias, dependientes de la Secretaría de Educación.

4.- Un dato importante y curioso es que de los 11 docentes, 7 son egresados de la Preparatoria (63%) y originarios de la misma ciudad, lo que plantea, en parte, las perspectivas de la reproducción de estas prácticas educativas y que, al mismo tiempo, se contradicen con su actualización docente.

Cronbach afirma que un modelo de intervención, en las que sus diversas actividades se dispongan se convierte en una influencia, que determina sobre una comunidad.

5.- Con los elementos anteriormente descritos, puedo afirmar que no existen percepciones y concepciones sustancialmente diferentes entre los docentes **Normalistas** egresados en la Escuela Normal Superior ENSCH (D 5,8 Y 10), **Licenciados** que egresaron de Universidades, tanto Públicas UNACH, UNICACH y la Universidad de Veracruz UV, como Privadas IESCAS (D1, 2, 3, 4,6, y 11) y los **Ingenieros** egresados de Tecnológicos Regionales ITR (D7 y 9). Tampoco hay diferencias en los profesores que tienen más de una década de servicio como de aquellos que están, relativamente, recién contratados.

La mayoría de los profesores perciben y conciben a la evaluación de los aprendizajes como **medición y cuantificación del conocimiento**. Además de esta representación, también, mayoritariamente, aplican exámenes escritos y

verbales, siendo este insumo o herramienta de uso preferente y el profesor lo utiliza para enjuiciar y catalogar a los estudiantes para decidir su promoción o reprobación, al mismo tiempo considera a la disciplina como una actitud que es evaluada de manera permanente. Aquí se percibe la propuesta teórica Tayleriana (1949) cuando dicho autor, sostiene que “...los exámenes escritos permiten conocer el grado de capacitación de los estudiantes...que representan los objetivos de la educación...”

6.- De los entrevistados, los Docentes 4, 5, 8 y 10 ya ocuparon puestos directivos en la administración escolar, tanto como Secretarios Académicos como Administrativos. Estos cuatro profesores representan el 36% de la muestra entrevistada.

7.- Los Profesores 1, 3, 4, 9, 10 y 11 tienen una fuerte concepción de la evaluación bajo el paradigma racional cuantitativo, desde el enfoque teórico de la Tecnología Educativa, en virtud de que utilizan los conceptos de medición, instrumentos, parámetro y porcentajes. Estas percepciones parcializan los juicios de valor y aún cuando existen otros paradigmas, se dificulta abandonar estos modelos de evaluación.

8.- El docente 2 tiene la concepción representativa de acuerdo a la teoría constructivista, en virtud de que “...se va desarrollando el sujeto a partir de los conocimientos que va construyendo...” con esta respuesta, éste profesor se ubica como el único docente que tiene referentes teóricos del paradigma constructivista.

9.- Los Docentes 10 y 11 mencionan la objetividad y subjetividad de la evaluación de los saberes y partiendo de su formación de psicólogas, es normal utilizar estas categorías pero también coinciden en decir que la evaluación es una medición de los conocimientos. Es decir, desde su formación profesional existe una concepción de la evaluación pero en la práctica es otra.

10.- En cuanto a los orígenes familiares, en relación a la ocupación laboral de los padres, hay cinco que son hijos de profesores. Tres de ellos, D1, 2 y 11 sus padres laboraron en la propia Escuela Preparatoria. El D4, su padre es profesor de educación primaria, ya jubilado. En cuanto al D3, su madre fue propietaria y profesora de una escuela particular que ofertaba carreras técnicas.

A manera de observación general, como búsqueda de las percepciones y concepciones que poseen los docentes en torno a la evaluación de los aprendizajes, debe reconocerse que esta actividad como evaluación educativa, es una actividad compleja por naturaleza pero que al mismo tiempo constituye una tarea esencial y necesaria en la labor del docente. De tal manera que el resultado de realizar las once entrevistas en profundidad, arroja que para la mayoría de los docentes, la evaluación de los aprendizajes es la medición y cuantificación de los conocimientos. Dada esta dicotomía es importante observar esta constante como objetivación y anclaje (función-proceso) representativo, de la posición ideológica de los Profesores.

“Como proceso, la representación social no está limitada por las reglas del discurso lógico ni está reglamentada por los procesos de verificación empírica y falsación. Más bien se concibe como una entidad configurada por dos funciones complementarias: el anclaje mediante el cual lo no familiar o remoto es asimilado dentro de las categorías conocidas de la cognición cotidiana; y la objetivación, hace que las percepciones y concepciones se proyecten en el mundo, de modo tal que lo abstracto se convierte en concreto. Estas dos funciones son interdependientes, dado que una representación puede lograr un anclaje seguro en la medida que se encuentre objetivada y viceversa. Jodelet (1986) explica que la objetivación es el proceso que permite hablar de la presencia de lo social en la representación, definiéndola como una operación formadora de imagen y estructurante. El proceso

de objetivación, en el caso de un objeto complejo, como una teoría, implica varias fases: por un lado, una construcción selectiva supone que no todos los grupos tienen igual acceso a las informaciones y sólo se retiene aquello que concuerda con el sistema y ambiente de valores; por otro lado, una esquematización estructurante, supone la formación de un núcleo figurativo, y finalmente, la naturalización, en el que el modelo figurativo permitirá concretar, al coordinarlos, cada uno de los elementos que se transforman en seres de naturaleza” (Hernández Cruz: 2007; 48).

En la actualidad se valora el aprendizaje del alumno en el proceso y en el producto. La evaluación sumativa y formativa está presente en toda planificación escolar, en toda programación, en la misma aula, y es la base de la información que poseen los profesores de la Escuela Preparatoria, para la acreditación y certificación de los estudiantes.

Cuando nos referimos a la evaluación de los aprendizajes cabe preguntarse desde qué percepciones y conceptualización estamos hablando. En las últimas décadas el concepto de evaluación ha sufrido una profunda transformación, también significativa en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje. Al observar nuestro entorno detectamos que las innovaciones, han llegado con facilidad en el uso de las estrategias de aprendizaje, de recursos didácticos, así como la mejora de dichos instrumentos evaluativos.

La evaluación entendida como una serie de acciones continuas que los docentes realizan de manera cotidiana en el aula para indagar sobre el nivel de formación que han alcanzado los alumnos, no debe reducirse solamente a los resultados arrojados por los exámenes que son, en última instancia, una simplificación de la evaluación. Estos resultados, constituyen solo uno de los elementos que forman parte de la evaluación en sentido más amplio. De esta forma, los resultados de los

exámenes deben convertirse en un punto de partida para que los docentes, reflexionen en torno a las prácticas evaluativas de enseñanza, de tal forma, que aquello que se hace en el aula sea significativo y promueva al mismo tiempo actitudes de compromiso, interés y responsabilidad en los estudiantes.

Hoy en día la evaluación de los aprendizajes, permite el desarrollo de habilidades a las personas para mejorar por sí mismas sus actuaciones, a saber identificar y expresar sus necesidades, a establecer objetivos, a identificar recursos, establecer los pasos lógicos y necesarios para valorar los logros.

Sin embargo la explicación conceptual de los profesores en el campo social lo utilizo como un método o estrategia para conocer, cómo los profesores perciben y conciben a la evaluación de los aprendizajes, y con qué categorías la identifican, encontrándose que la mayoría de los docentes definen a la evaluación de los aprendizajes como **medición y cuantificación del conocimiento**. Además de esta percepción y concepción, también, mayoritariamente, aplican exámenes escritos y verbales, siendo este insumo o herramienta de uso preferente y el profesor lo utiliza para enjuiciar y catalogar a los estudiantes para decidir su promoción o reprobación, al mismo tiempo considera a la disciplina como una actitud que es evaluada de manera permanente. Aquí se percibe la propuesta teórica Tayleriana (1949) cuando dicho autor, sostiene que “...los exámenes escritos permiten conocer el grado de capacitación de los estudiantes...que representan los objetivos de la educación...” Además existe confusión en la aplicación de la evaluación de los saberes, debido al desconocimiento del Reglamento de Acreditación y las estrategias de evaluación son de base empíricas y no pedagógicas.

Existen varias posibilidades que permitan aplicar la evaluación de los saberes en otro sentido, una, por ejemplo, es la que plantea Álvarez Méndez, de usar la evaluación para conocer, no para excluir. Otra es, proponer discusiones desde la perspectiva teórica de la reflexión-acción de la práctica docente, para un

intercambio de experiencias en la evaluación de los aprendizajes, en donde además, se discuta el reglamento de acreditación. Evaluación formativa versus evaluación normativa. Una tercera, es la información y capacitación del modelo educativo vigente, es decir, de la educación basada en competencias incluyendo, por supuesto el reglamento de evaluación de esta propuesta educativa.

Se sugiere la intervención del cuerpo directivo (Director y los dos Secretarios, tanto Académico como Administrativo), de los presidentes de todas las academias y del cuerpo de docentes en general para la discusión fraternal de este trabajo de investigación para potenciar la práctica docente y, por ende, la mejora educativa. Los resultados de este trabajo, no son un punto de llegada, sino de inicio de reflexión hasta donde la evaluación no quede solamente como un instrumento de medición, sino más bien como un proceso que recupere al sujeto en su aprendizaje y logre potenciar sus saberes. Finalizo planteando algunas interrogantes:

¿Cómo construir una cultura de la evaluación formativa en los docentes de la preparatoria?

¿Cómo articular la evaluación al servicio de los aprendizajes y no de la selección?
¿Cómo guiar a los profesores desde su capital cultural hacia la evaluación de los estudiantes?

¿Cómo potenciar a los docentes desde la mirada de la pedagogía crítica?
¿Qué propuestas alternativas podrán construirse al interior de las academias de los profesores?

Finalmente mis agradecimientos a todos los profesores de la escuela preparatoria que colaboraron, gustosamente, en las entrevistas a profundidad y a los directivos, por las facilidades otorgadas para la realización de este proyecto.

ANEXOS:

DOCENTE No. 1 (PILOTEADO) LUNES 19 DE JUNIO DE 2007.

1.- ¿PARA QUE EVALUAMOS?

R.- La evaluación debe de consistir, para llegar a conocer hasta donde el alumno ha aprendido llegar a conocer, no para medir; es la aclaración.

2.- ¿ENTONCES QUE TAN IMPORTANTE ES, O QUE FUNCIONES VE USTED EN LA EVALUACIÓN?

R.-La evaluación en parte debe de servir como medio de motivación para que el alumno se le cree el sentido de responsabilidad hacia su preparación.

3.- ¿QUÉ TIPO DE EVALUACIÓN CONOCE Ó SI CONOCE VARIAS COMO LAS APLICA?

R.- Yo he aplicado 4 tipo, 2, 3 tipos de evaluaciones, te digo la primera, yo docente formulo las preguntas necesarias, hago que el alumno las conteste con su material o con su libro abierto.

La siguiente forma de evaluación pido que el alumno formule sus preguntas y él mismo le de respuestas con su material o su libro nada más con las indicaciones de que las preguntas deben estar bien elaboradas, para que las respuestas sean exactas, ¡verdad! ¿Cómo lo ves?, bien en ese sentido la respuesta; hay otro tipo de evaluación.

Yo docente formulo las preguntas y el alumno nada más me va a responder de acuerdo con su capacidad que tiene o con sus conocimientos que tiene, ahí no pido material, ese es drástico pues...

En ese sentido entonces...

4.- ¿CUÁLES SON LOS ASPECTOS QUE USTED IDENTIFICA EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN?

R.- Primero los aspectos hasta donde los alumnos ha aprendido, hasta donde el alumno se ha motivado, y hasta donde el alumno tiene interés por llegar a conocer, ha aprendido, a motivado y a conocido.

5.- ¿Y CUANDO CALIFICA COMO LOS VALORA Ó QUE VALORA?

R.- Valoro principalmente su estado, su estado que como te digo, valoro principalmente su grado de conocimiento, su estado emocional y su estado psíquico que trae el alumno a la institución. Evidentemente porque son adolescentes, no la edad que están.

Si ya son adolescentes, si van a una escuela de mayor, de mayor grado pues es diferente.

Entonces aquí la pregunta que sigue,...

6.- ¿QUE EVALÚA USTED DEL COMPORTAMIENTO EN EL ALUMNO?

R.- Creo que está el estado emocional, pues el estado emocional y el estado psíquico, qué problemas trae el alumno, porque lo refleja en la evaluación.

¡Claro! No sé si, me...

7.- ¿HACE EXAMENES VERBALES?

R.- De ves en cuando realizo algunas.

8.- ¿Y CUÁNDO LO HACE?, ¿QUÉ EVALUA AHÍ?

R.-Ahí evalúo nada más el puro conocimiento, mido ahí el conocimiento, ahí medir, la pregunta es directa.

Aja.

9.- ¿EN EL CASO DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LAS ESCUELAS PREPARATORIAS INICIALMENTE CONOCIDO COMO (BUCAF), AHORA COMO (PROCEMS), LO CONOCE?

R.- Lo conocí.

10.- ¿LO APLICA?

R.- Lo aplicaba, pero he visto que en los últimos años me ha dado mejor resultado el material abierto. Que era lo que explicaba al principio, ¿No?
Sí.

Y de toda esta práctica, de sus años como docente, en este proceso de evaluación,...

11.- ¿QUÉ OTROS PUNTOS PUDIERA USTED DAR A CONOCER CON BASE EN SU EXPERIENCIA?

R.- ¿Con referente a la evaluación?
Sí.

Con referente a la evaluación, podría ser de que hay que ser un poquito más exigentes, docente-alumno.

12.- ¿EN QUE SENTIDO?

R.-En el sentido de que la responsabilidad hacia el alumno debe ser más, un poco más estricto no crear mucho paternalismo docente-alumno ¿verdad? Paterna porque a veces, se realza paternalismo, porque además, para que la evaluación y el alumno aprenda debe de haber esa exigencia, esa exigencia, ¿sí? Por eso mira ya te puse ¿Ve? Yo formulo, ellos formulan, preguntas ellos dan su respuesta, pero bien, responsabilidad, pues estamos diciendo, responsabilidad.

13.- ¿QUÉ TANTO ÉXITO LE HA DADO ESTO?

R.- La segunda.

14.- ¿HAY MUCHOS REPROBADOS? ¿MUCHOS APRUEBAN?

R.- Hay menos, menos reprobados en la segunda, en la primera hay un poquito más de reprobados porque yo formulo las preguntas y a veces el alumno no sabe buscar en su material con rapidez de los cincuenta minutos que se disponen.

15.- ¿PARA EL EXAMEN?

R.- Para la evaluación ¿verdad? Porque a veces el alumno no sabe buscar rápido en su material, las preguntas y son 50 minutos que se disponen, al disponer 50 minutos es poco tiempo.

16.- ¿Y EN EL SEGUNDO?

R.- Y en el segundo pues sí, porque ya el alumno ya va antes del examen, una clase antes les digo como va a ser la evaluación y que deseo que ellos lleguen a hacer sus preguntas y sus respuestas bien elaboradas.

17.- ¿AQUÍ DE ANTEMANO DAR A CONOCER LAS INDICACIONES ANTES DEL EXAMEN PARA QUE APROVECHE EL TIEMPO?

R.- Exactamente.

18.- ¿ALGUNA OTRA CUESTIÓN QUE USTED QUIERA MENCIONAR EN LO GENERAL O EN ALGÚN DETALLE QUE USTED CONSIDERE QUE PUEDE SER RETOMAO PARA LA EVALUACIÓN?

R.- Retomando para la evaluación, puede ser, primero el entusiasmo que el docente debe tener hacia el grupo, hacia los alumnos para que los docentes, para motivar a los docentes, esa buena familiaridad pero de responsabilidad, de disciplina.

19.- ¿SUGERIRÍA QUE ESA EVALUACIÓN PUDIERA SER CONOCIDA POR LOS DEMÁS MAESTROS?

R.- Como no, con todo gusto puede ser, mira - porque se llegaría a ese, esa situación de la drasticidad, drasticidad docente-alumno, drástico pues, lo que nos interesa es que el alumno aprenda, no que el alumno llegue a medir o a tener o que aprenda, que no lleguemos a medir qué sabe.

20.- ¿QUÉ PORCENTAJE HA DISMINUIDO LA REPROBACIÓN CON ESTO?

R.- Para mí, me ha disminuido un porcentaje aproximadamente de.. tenía yo, aproximadamente un 70 de..

21.- ¿REPROBADOS?

R.-De reprobados es lo que yo tenía, automáticamente tengo 85 alumnos que ya están 85 %.

22.- ¿QUE HA HABIDO UNA REPROBACIÓN DEL 15%?

R.-Exactamente, la problemática en las escuelas de la evaluación, es que a veces los alumnos no se presentan por problemas familiares o por exceso de faltas, es otra responsabilidad que hay que atacar en las escuelas.

23.- ¿LA ASISTENCIA?

R.- La asistencia, la asistencia pues, que también influye mucho en la evaluación.

24.- ¿QUÉ HABRÍA QUE HACER EN ESE SENTIDO?

R.- Pues lo que hay que hacer en ese sentido, tratar de que a través del departamento de psicología se detecten esos casos, se detecten esos casos, se les de mucha prioridad pero, el departamento de psicología, debe de estar trabajando arduamente, porque sino caemos en lo mismo.

25.- ¿CUÁNTOS ALUMNOS TIENE POR GRUPO?

R.- Los primeros, los segundos semestres están entre 45 y 43; y los dos sextos semestres estuvieron entre 25 y 26, entendemos, mejor alumno, mejor trabajo, menos alumnos, mejor trabajo, más alumnos y para el docente, porque las aulas no se prestan a tanto alumno.

26.- EN ESOS DOS GRUPOS DE SEXTOS, ¿HUBIERON QUIENES REPROBARON?

R.- No.

27.- ¿PASARON?

R.- Ya finalizando su sexto semestre, no por bondad, sino por exigencia lograron ellos pasar.

28.- ¿Y DE CUARTO SEMESTRES?

R.- De cuarto semestres, sí tenemos aproximadamente un 15% de reprobados.

29.- ¿POR GRUPO?

R.- No, en total; haz de cuenta 15% hubieron grupos que reprobaron 3, otros reprobaron 4, otros 6, sí tuvimos.

30.- ¿CUÁNTOS GRUPOS TIENE DE 4º?

R.- Tengo de 4º, tengo 5 (a, b, c, d, y e)

31.- ¿DIRÍAMOS QUE SERÍA UN PROMEDIO DE 3 POR GRUPO?

R.- 3 por grupo.

32.- ¿AHÍ SERÍAN LOS 15?

R.- 3 por grupo, ahí está.

33.- ¿ALGÚN DETALLE MÁS QUE USTED QUISIERA COMENTAR MAESTRO?

R.- Bueno, de que el docente debe ser más responsable en su aula para que el alumno también vea pues de que hay responsabilidad en él, para que el alumno observe pues, de que el docente quiere trabajar.

¡Muy bien maestro!

Así es.

Muchísimas gracias, muy agradecido.

1.- ¿PARA QUÉ EVALUAMOS?

R.- Yo lo considero como un requisito que se nos exige para tenerlo también como un instrumento de medición del grado de aprendizaje del alumno.

2.- ¿DENTRO DE ESTE PROCESO DE EVALUACIÓN, QUE TAN IMPORTANTE ES PARA USTED EVALUAR?

R.- ¡Hay Dios!, que tan importante es..., no lo considero muy importante.

3.- ¿QUÉ IMPORTANCIA TENDRÍA, Ó QUE FUNCIONES CREE QUE CUBRE, QUE REQUISITOS TENDRÍA QUE CUBRIR EN LA EVALUACIÓN, UN POCO TALVEZ AMPLIANDO LA RESPUESTA DE LA PRIMERA PREGUNTA?

R.- Es todo un proceso donde se toman algunos aspectos.

4.- ¿PERO CUÁL DE ESTOS, ES LA QUE USTED CONSIDERA?

R.- Es que para mí la evaluación sólo nos ayuda a medir, medir supuestamente el grado de aprendizaje de un alumno.

5.- ¿QUÉ TIPOS DE EVALUACIÓN CONOCE?, ¿Ó PARA MEDIR COMO USTED DICE?

R.- Para medir, evaluación pues... es oral, escrita a través de un trabajo que entregue el alumno.

6.- ¿Y CUANDO LE ENTREGAN UN TRABAJO, QUE ES LO QUE USTED RETOMA, QUE CARACTERÍSTICAS IDENTIFICA?

R.- Bueno los trabajos que me entregan me gusta que sea a través de un análisis ó un ensayo para que en esto, los alumnos plasmen sus propias ideas, así como que una comprensión de lo que se le está solicitando y que analiza y veo todo lo que ellos han interpretado, al momento de entregarme el trabajo, lo mismo que el examen oral.

7.- ¿Y EN ESE EXAMEN ORAL, QUE ES LO QUE USTED RETOMA?

R.- Yo nunca hago preguntas textuales, en cuanto a ver la fecha, tal fecha, tal hora ó cosas así, a mí me gusta ver que los alumnos me digan toda lo que interpretan sobre un tema hablando digamos de la segunda guerra mundial, cómo lo interpretan, cómo entendieron las causas, cómo se dieron, pero desde su punto de vista no los presiono en cuánto sea textual de cómo está en la antología, quiero que ellos hablen con sus propias palabras.

8.- ¿ENTONCES AQUÍ USTED VALORA LA CUESTIÓN ANALÍTICA DE LOS ALUMNOS?

R.- Sí.

9.- ¿Y SI USTED EVALUARA LA CUESTIÓN DEL COMPORTAMIENTO DE LOS ALUMNOS EN SU AULA, AQUÍ QUE ES LO QUE EVALÚA?

R.- El comportamiento, el grado de interés que demuestre, no precisamente que estén quietos o que estén tranquilos.

10.- ¿O LA DISCIPLINA?

R.- No, la disciplina no es algo que a mí me interese, me interesa que participen y muchas veces la participación está peleada con la..., con una estricta disciplina, muchas veces hay niños activos que están hablando pero están ahí metidos en la clase y no necesariamente tienen que estar quietos, precisamente los niños que están quietos muchas veces son los que menos aprenden, yo estoy con la idea de que la disciplina y el aprendizaje no es lo mismo

11.- ¿POR QUÉ?

R.- La disciplina es alguien pasivo, alguien quieto que posiblemente físicamente este ahí pero, la mente no está ahí, prefiero que estén hablando y sé que están respecto a los temas de la clase, que están ahí, que están bromeando del tema, están trabajando, hay un proceso de construcción en ellos.

12.- ¿APLICA EXAMENES VERBALES?

R.- Sí.

13.- ¿QUÉ TAN FRECUENTE, Ó CUÁNTOS?

R.- No lo puedo hacer muy frecuente, porque se lleva mucho tiempo y como le digo mis exámenes orales no son de 1 ó 2 preguntas para aniquilar al alumno, son exámenes que ellos se explayan, sería una pregunta así más o menos, explícame como comprendes tal cosa ó lo que pasa en el neoliberalismo cómo lo entiendes, entonces esa respuesta se lleva mucho tiempo y eso hace que tardes mucho en un examen, pero estas conociendo como construye el alumno su aprendizaje.

14.- ¿ESO TIENE QUE VER CON ALGUNA TERORÍA QUE USTED CONOZCA Ó CON ALGUNOS CONCEPTOS DE EVALUACIÓN QUE CONOZCA CUANDO HABLA DE QUE CONSTRUYA EL CONOCIMIENTO?

R.- Pudiera ser que sí, pudiera ser, tendría que ver un poco con el constructivismo, tendría que ver un poco con el conocimiento ecológico contextual también.

15.- ¿ALGUNA OTRA CUESTIÓN QUE USTED NOS PODRÍA DECIR DE SU PRÁCTICA DE EVALUACIÓN HACIA LOS ALUMNOS EN TÉRMINOS GENERALES?

R.- Que no pongo precisamente el número, por ejemplo, si un alumno saca 7, no se le queda el 7, tendríamos que analizar, yo anexo otros puntos de participación de trabajos de más, ¿Por qué? Porque un número no lo es todo, no define el grado de conocimiento de un alumno.

16.- ¿CONOCE EL PROCESO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL QUE INICIALMENTE SE LE CONOCE CON EL NOMBRE DE BUCAF Y QUE HOY SE CONOCE CON EL NOMBRE DE PROCEMS?

R.- No me queda claro.

17.- ¿POR QUÉ?

R.- La verdad no la conozco a fondo, no me he abocado a leerlo bien.

18.- ¿ALGUNA SUGERENCIA QUE USTED PODRÍA DAR DE SU EXPERIENCIA DE LA EVALUACIÓN, QUE PUEDA SER COMPARTIDA CON OTROS MAESTROS?

R.- Pues para mí, desde el punto de vista la evaluación no determina el grado de aprendizaje de los alumnos, yo creo que debemos de tomar otros puntos, hacer un análisis completo del alumno para poder poner el número, porque la evaluación te puede arrojar que es un alumno de 6, pero su actitud en clase, desempeño, la participación todo eso te da a entender que puede ser un alumno de más promedio.

19.- ¿CUÁNTOS ALUMNOS TIENE POR GRUPO?

R.- 30 ó 35 más o menos.

20.- ¿CUÁNTOS ALUMNOS HAY REPROBADOS EN SUS GRUPOS?

R.- Muy pocos, entre 3 ó 4 por grupo, hay grupos que no tengo reprobados.

21.- ¿ALGUNA SUGERENCIA QUE A USTED LE GUSTARÍA QUE SE RETOMARA PARA EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES?

R.- Pues... yo considero que en la elaboración de trabajos, la participación, buscar la participación de los alumnos en clases, un tipo de estrategias didácticas más bien que sean para acumular puntos para el alumno, porque lo que es la asistencia, la disciplina no lo considero determinante en el aprendizaje.

1.- ¿CÓMO USTED DEFINE, CÓMO USTED HACE LA CONCEPTUALIZACIÓN DE EVALUACIÓN?

R.- Evaluación, realmente yo creo que como que dar definición de lo que es evaluación es bastante difícil porque en primer término debe incluir la valoración del sujeto ¿no?, que estamos evaluando porque de ahí viene, evaluación, dar un valor al sujeto pero general, originalmente o tradicionalmente se ha pensado en la evaluación como un proceso cualitativo, ¿no?, en la corriente tradicionalista y al principio ese era mi enfoque, ¿no?, porque como así fui formado y de hecho no tengo una formación en el área pedagógica en la licenciatura, entonces para mí evaluar era un proceso mediante el cual yo podía ver qué tanto habían aprendido los alumnos midiendo nada más la asimilación de conceptos o más o diciendo en otras palabras qué tanto o qué tan bien me repetían lo que yo les andaba enseñando, para mí eso era evaluación al inicio, pero ahora veo a la evaluación como un proceso más complejo porque ya no tanto es cualitativo en el hecho de medir que tanto me van a repetir o el conocimiento o los conceptos que yo les estoy brindando a los alumnos sino más bien lo vería como un proceso cualitativo de conocer, que habría se están desarrollando, que como pueden hacer uso del conocimiento que están adquiriendo en la escuela, en su vida diaria y para mí la evaluación sería un proceso muy complejo ¿no? Se me hace difícil brindar una, una...

2.- ¿DEFINICIÓN?

R.- Definición exacto, ¡sí! Pero para mí debe incluir en primer término ver qué tanto va desarrollándose el sujeto como ser humano adquiriendo los conocimientos que nosotros vamos brindándoles acá en la escuela o más bien lo que él va aprendiendo en la escuela y como lo va construyendo su conocimiento que le puede ser útil en la vida diaria, para mí eso sería un proceso de evaluación, ver qué tanto o más bien en qué medida va desarrollándose el sujeto a partir de los conocimientos que se van construyendo.

3.- AQUÍ ENTONCES LA PREGUNTA QUE ENSEGUIDA HACEMOS ES, ¿QUÉ FUNCIONES TIENE PARA USTED LA EVALUACIÓN?

R.- Que funciones....

4.- UN POCO A LO MEJOR REPITIENDO LA PREGUNTA, NO O SEA, ¿QUÉ EVALÚA?

R.- Pues... lo que evalúo en las materias estas que imparten que son inglés, ciencia y tecnología y ecología, pues tienen que ver luego en la misma forma en las tres materias en inglés como es conocimiento aprendizaje de otra lengua distinta a la nuestra a la materna, me enfoco principalmente a la cuestión de lectura que ellos aprendan a leer, un texto en inglés y principalmente a la gramática a partir de ahí realizo la evaluación, si evalúo principalmente lo que sería o las herramientas que uso o los instrumentos que uso para evaluar son los exámenes, las tareas, ahí estaría evaluando la responsabilidad por parte del alumno no, no tanto, porque cuando dejo tareas en la clase, los chavos la realizan, sea bien o mal lo que yo evalúo es la responsabilidad de que me entreguen la tarea, ¿no?, en el tiempo que hemos quedado de acuerdo y ya resolvemos la tarea en el pizarrón y todos checan su respuesta, si y yo tomo el puntaje, si me entregaron la tarea sea bien o mal lo tomo en cuenta, lo considero, sin darle un valor podríamos decir agregado por el hecho de que este bien o disminuyendo el valor por el hecho de que me lo entreguen le pongo cierto puntaje, ¿no?, a las tareas entonces vengo a evaluar exámenes, tareas, trabajos que dejé yo de investigación, por ejemplo, buscar los verbos, principalmente me enfoco mucho a los verbos, que otro punto sería a las participaciones en clase, también se dan los principales aspectos que uso para poder dar una calificación al final y la disponibilidad que veo del alumno, hay alumnos que muestran más disponibilidad que otros al momento de realizar la evaluación o más bien en la clase, en algún caso de que estos chavos presentan algún problema al final del período, puedo considerar estos aspectos para poder darle otra oportunidad, ¡si! que ellos puedan mejorar su nivel académico, eso es en inglés.

En ecología ¡va!, es algo parecido, en ecología los instrumentos serían, en el examen evalúo con trabajos, en ecología trato de no enfocarme tanto al aprendizaje de conceptos, si son, si es importante el hecho de que aprendan conceptos, los chavos, la base, los conceptos básicos de la ciencia de la ecología pero ahora últimamente he estado enfocándome más hacia cuestiones de investigación de que aparte de que estamos viendo conceptos, por otro lado estén desarrollando pequeñas investigaciones que tengan que ver, como por ejemplo, qué tanto producen de basura en su casa, cuánta energía eléctrica consumen en la casa y a partir de estas pequeñas investigaciones es como voy considerando también estos aspectos para la evaluación, en cuanto a porcentaje podríamos decir que para la evaluación le doy al examen, le vengo dando un valor como del 60% más o menos y a las tareas, a los trabajos de investigación 40% restantes y considero la asistencia, también la considero pero por el reglamento, debido al reglamento es que, aquellos chavos que tengan más de 4 faltas aproximadamente este... por reglamento bueno, el reglamento dice que debe ser 15% de inasistencias, entonces considero el 15% y a partir de ahí, también considero para la evaluación solo en aquellos chavos que faltaron demasiado es una limitante para ellos, ya el momento de revisar la evaluación final, pero para los demás que han cumplido, sea con el 85% de las asistencias ya como que en esos casos no tomo mucho en consideración la asistencia, el proceso de evaluación y en el otro caso de la materia de ciencia y tecnología, prácticamente ciencia y tecnología no, no aplicamos exámenes, más que en el primer período, el primer período es como un recordatorio de los conceptos fundamentales que tienen que ver con lo que es ciencia, cómo se construye un conocimiento científico, qué diferencia hay entre ciencia y tecnología, ese primer período es prácticamente en el que realizo examen, en los demás períodos, aunque es un examen que se realiza aquí, en ciencia y tecnología al inicio no le doy un gran porcentaje dentro de la evaluación, sino viene a representar cerca del 30% el examen o los exámenes que se pudieran hacer, sino le doy más peso al proceso de desarrollo de la investigación que es el fin último de la materia de ciencia y tecnología, porque tiene que desarrollar un proyecto de investigación donde apliquen los conocimientos

científicos que han aprendido acá y a partir de ahí realizo la evaluación en los demás periodos, entonces es como el desarrollo de un proyecto que se va, más o menos como en la universidad se le conocería como seminario, un seminario de tesis, algo así, no se evalúa mediante exámenes, sino mediante un seguimiento de proceso de desarrollo de la investigación, en general sería los puntos que tomo para evaluar en estas tres asignaturas.

Gracias ingeniero, ha sido bastante explícito en sus respuestas.

5.-EN LOS ÚLTIMOS DATOS QUE USTED MANEJA EL HECHO DE PORCENTAJES, ETC. AQUÍ ME DA LA OPORTUNIDAD DE HILAR UNA PREGUNTA: LA EVALUACION INSTITUCIONAL DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, ES DECIR LO QUE INICIALMENTE SE LE CONOCE COMO BUCAF Y HOY CON EL NOMBRE DE PROCEMS QUE ES EL PROYECTO EDUCATIVO DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR, ES DECIR ¿CONOCE EL REGLAMENTO INSTITUCIONAL, EL REGLAMENTO DE LA EVALUACIÓN?

R.- ¿El reglamento de la evaluación?

6.- ¿QUE SI CONOCE O COMO SE HACE O DEBERÍA DE HACERSE LA EVALUACIÓN EN BACHILLERATO, EN CASO DE CONOCERLO, BUENO LO APLICA?

R.- A pues... el reglamento que hasta ahora hemos o vamos el reglamento que hasta ahora ha regido el proceso de evaluación en la prepa de hecho no lo conozco como tal, pero el reglamento que va a entrar pues ya en la práctica a partir de este semestre que viene es el que estuvimos analizando en la semana pasada pues... tuvimos la oportunidad de conocerlo, hay algunos puntos en los que no coincido, principalmente en esto de los porcentajes porque decía que por ejemplo, para las asignaturas que ahí marcan como teóricas debe dársele 10% de valor a la cuestión práctica 90% a la teórica algo así, entonces como que va marcando ciertos porcentajes, o sea el reglamento dice, debes evaluar con base en estos porcentajes y prácticamente los deja como un esquema rígido del cual no

te puedes salir y ahí no coincido tanto porque nosotros, cada uno de nosotros tiene diferente concepto o percepción de lo que es la educación, el aprendizaje, los procesos de aprendizaje, de enseñanza, entonces como que no puedes encerrar a todos los docentes de todo el Estado en un cuadro así, en un esquema rígido sino como que hay que darle libertad para que evalúen desde su propio enfoque, ¿no?

7.- ¿ESO SIGNIFICARÍA QUE HAY DIFERENTES TIPOS DE EVALUACIÓN?

R.- Sí.

8.- ¿CONOCE ALGUNOS?

R.- Eh... principalmente los..., por ello yo encerrarlos en lo cualitativo y los cuantitativos.

9.- ¿CUÁLES?

R.- Autoevaluación.

10.- AH, BUENO EN EL CUALITATIVO ¿CUÁLES USTED APLICA O CONOCE O SABE?

R.- De los por ejemplo, la autoevaluación, la ecuevaluación, serían, yo creo en el enfoque cualitativo, ¿no?

11.- ¿Y EN EL OTRO?

R.- Eh... yo creo que en el enfoque cuantitativo principalmente se enfocaría hacia la asignación de una calificación a partir de instrumentos como tradicionales, como el examen, de hecho aunque he tratado de cambiar un poco el aspecto de cómo evalúo.

12.- ¿ESE HÁBITO?

R.- Como que hay una inercia, ¿no?, en nosotros, al menos en mi parte, en mí este resulta un tanto difícil irlos dejando así de tajo, ¿no?, sino como que es un

proceso gradual en el que debes de ir adaptándote porque aunque trato de ir ya hacia otro enfoque de la educación un poco más cualitativo, aún sigo utilizando instrumentos, yo consideraría que son de tipo cuantitativo, tradicional.

13.- MUY BIEN, UNA ÚLTIMA PREGUNTA AL RESPECTO, ¿HAZ APLICADO EXÁMENES VERBALES?

R.- Sí.

14.- ¿Y CUANDO LOS APLICAS CÓMO EVALÚAS AHÍ EL CONOCIMIENTO ADQUIRIDO POR EL ALUMNO O QUE ES LO QUE TU RETOMAS EN LA EVALUACIÓN?

R.- Lo que yo evalúo es que el chavo tenga este... los utilizo mucho en ecología cuando yo hago una evaluación verbal, lo que trato de evaluar lo que evalúo es el conocimiento que ellos tienen sobre conceptos básicos, no importa que no me lo digan.

15.- ¿TAL CUAL?

R.- Tal como vienen en lo que hemos leído.

16.- ¿MEMORIZADO?

R.- Memorizado, sino que ellos tengan, a veces utilizo preguntas que por ejemplo, en ecología podría ser que ellos me den ejemplos, por ejemplo cuando hemos visto cuestiones como de la cadena alimenticia, en vez de preguntarle qué cosa es una cadena alimenticia, cuántos tipos de cadenas alimenticias hemos visto, los que les pregunto a veces es, cosas como dame ejemplos de cadena alimenticia que tu veas, ¿no? Que conozcas en tu vida diaria, entonces ya puedes, ó dibújame una cadena alimenticia, ¿no?, sino no les trato de no encerrarlos en que me den un concepto, este... cómo podríamos decir, un concepto literalmente, ¿no?, sino que lo exprese con sus propias palabras aunque sea utilizando ejemplos de la vida cotidiana y de hecho me interesa más de que sea así, un poco que se expresen.

17.- ¿ALGÚN COMENTARIO MÁS EN TÉRMINOS GENERALES SOBRE LA EVALUACIÓN QUE USTED PUDIERA ABORDAR SOBRE EVALUACIÓN?

R.- Yo creo que...me gustaría que en la escuela se tomaran acuerdos en cuanto a la evaluación, pero dejando en libertad a cada docente de seguir realizando la evaluación desde sus propios enfoques ¿no?, porque no, había por ahí reunarnos en academias y en llegar acuerdos para ver qué tantos ó cómo se va a evaluar en determinadas asignaturas, por ejemplo, hace ya... cuanto fue... como dos años hubo reuniones de academias y ahí acordamos qué porcentaje íbamos a dar a cada... por ejemplo, que porcentaje iba a corresponder a la parte de los exámenes, que porcentaje se le iba a dar a los trabajos, a las participaciones y si se iban a tomar en cuenta ó no las participaciones, la asistencia, cuestiones de estas, a mí me gustaría más bien, de que se dejaran cierta libertad al docente, al momento de realizar la evaluación, si se podría andar o llegar acuerdos en forma muy general de cómo evaluar en algunas asignaturas, reunarnos entre los docentes que impartimos las mismas asignaturas y platicar cómo evaluamos, el llegar a acuerdos, pero no imponer un punto de vista que sea el único para todos, sino que surja de, para mí, yo creo que debe surgir del diálogo, el consenso pero dejando en libertad al docente para que pueda evaluar desde sus propios enfoques que tiene sobre educación.

Muy bien, yo creo que hasta aquí, le estoy muy agradecido por la entrevista y más adelante le vamos a dar a conocer los resultados.

Ok.

Muchísimas gracias.

1.- ¿CÓMO USTED DEFINE Ó CUÁL ES SU CONCEPTO SOBRE EVALUACIÓN?

R.- Bueno evaluación de acuerdo a mi práctica docente no es más que un parámetro para medir si así se le puede llamar el conocimiento de los jóvenes, que aunque no necesariamente tiene que ser escrita, sino que puede ser de diferentes formas, dependiendo del tema que se esté trabajando. En mi materia que es matemática o estadística la evaluación nos da unos resultados muy fríos porque también depende mucho de la vida ó el tipo de vida que esté llevando el joven, porque me ha tocado ver ocasiones en muchachos que son muy aplicados, muy hábiles en la materia en una evaluación escrita simplemente reprueba y al ir chocando que paso con ellos, sucede que tienen algún problema familiar o están pasando por una crisis de salud, entonces por eso la evaluación es muy subjetiva entonces tenemos que tener mucho cuidado, al menos yo tengo mucho cuidado en eso en las evaluaciones.

2.- ¿ENTONCES CUÁNDO USTED APLICA ESTA EVALUACIÓN, QUÉ TIPOS DE EVALUACIONES APLICA?

R.- Puede ser escrita, puede ser ó es también por medio de trabajos hechos en el aula, trabajos extra clases, tomarles en cuenta la asistencia porque así como se les toma para dejarlos sin derecho a examen, también hay que tomarlo en cuenta para una evaluación ó darle un número a su calificación.

3.- ¿CONOCE USTED LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL CONOCIDO CON EL NOMBRE DE BUCAF Y ACTUALMENTE CONOCIDO CON EL NOMBRE DE PROCEMS?

R.- Bueno, no sé en qué rubro me estás hablando, en cuanto a la calificación de cuánto a cuánto, aprobatoria ó cómo.

4.- ¿DEBE HABER UN PROYECTO DE EVALUACIÓN DE PREPARATORIAS QUE ES LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL, INICIALMENTE CONOCIDA COMO BUCAF Y HOY COMO PROCEMS, USTED LO CONOCE?

R.- No.

5.- ¿CÓMO EVALÚA USTED EL APRENDIZAJE DE LOS MUCHACHOS, CÓMO LE HACE PARA SABER QUE EL ALUMNO APRENDIÓ?

R.- Cuando yo doy en un determinado tema, lo que hago es ponerle ejercicios en clases, cuando ellos empiezan a trabajar me doy cuenta de quienes están aplicando el conocimiento que se les está impartiendo, pero no sólo eso, el conocimiento va a ser de acuerdo a lo que el maestro les proporcione, sino que también ellos tienen que buscar bibliografías en los cuales puedan encontrar ese mismo tema y ver que los autores de los libros pues dicen lo mismo pero en diferentes palabras, entonces ahí es donde me doy cuenta si el muchacho le está poniendo empeño en la materia, porque hay muchos que ciertamente, bueno que tienen esa habilidad a parte de lo que el maestro les da, pues van a bibliotecas o van con algunos otros compañeros maestros y van investigando algunos diferentes métodos de solución, porque eso es lo bonito de esta materia que no sólo es un solo método de solución, hay muchos métodos de solución y lo importante es que el muchacho lo solucione. ¿Cómo? Como pueda, entonces ahí me doy cuenta si el muchacho está aprendiendo ó simplemente está tomando los apuntes para ver si puede pasar la materia sin tener el conocimiento básico.

6.- ¿USTED HACE CUESTIONAMIENTO VERBAL A LOS ALUMNOS?

R.- Sí, se les hace los conocimientos para ver si los conceptos básicos están adquiridos para que esos sean los que apliquen en la solución del problema.

7.- ¿ALGUNA CARACTERÍSTICA QUE USTED IDENTIFIQUE EN ESTE CUESTIONAMIENTO VERBAL?

R.- Bueno, hacemos comentarios en grupo, porque algunos compañeros, tal vez por el mismo lenguaje que hablan y por el mismo nivel que tienen educativo, se

entienden mejor, porque a veces uno tiene el gran problema ó al menos me ha sucedido de que tengo el gran problema de que les hablo con una terminología matemática, que ellos a veces no entiendes, entonces lo que tengo que hacer es ver que muchacho le entendió ó tratar de bajar el lenguaje matemático y ese muchacho es el que me sirve como portavoz al nivel de ellos. Aquí se valga la expresión es que el maestro quiso decir tal cosa entonces ellos van haciendo sus propios comentarios, van enriqueciendo los conceptos pero utilizando su propio lenguaje y como es matemático, lo vuelvo a repetir lo importante es que se dé solución. ¿Cómo? Utilizando los medios que estén a su alcance y con lo que respecta a la evaluación que venimos platicando ahorita, aquí no trabajamos, no califico, por decir algo bueno ó malo, sino que hay que ver el procedimiento como puede ser que un ejercicio se le dé un valor de 5 o 6 puntos, pero cada parte de la solución tiene un porcentaje, entonces puede ser que no llego a lo esperado, al resultado correcto, al resultado esperado, pero dentro de esa solución pudo haber obtenido de esos 6 puntos obtenido 4, entonces si les da, le doy una determinada calificación al proceso de solución.

8.- ¿ACABA DE MENCIONAR USTED ALGUNAS CARACTERÍSTICAS QUE TOMA EN CUENTA PARA LA EVALUACIÓN, SIN EL ÁNIMO DE SER REPETITIVO, EN ESTOS TIPOS DE EVALUACIÓN QUE USTED HACE, CUÁL ES EL QUE MÁS LE HA FUNCIONADO Ó MEJOR HA EMPLEADO CON LOS ALUMNOS?

R.- Bueno lo que más me ha funcionado es la evaluación que hago continua que es más que nada comentarios que se hacen dentro del aula, posteriormente lo que realizo es un pequeño cuestionario y decirles, bueno saben que ¿de tal tema escribanme los conceptos que ustedes aprendieron y anoten cuáles son los conceptos que quedaron un poco débiles en el aprendizaje?, lo que hago es cotejar la respuesta y me voy dando cuenta de que ciertamente el gran problema que existe es la comprensión del problema, ó sea que ellos leen y no saben realmente lo que van a contestar, aunque así tengan a la mano su formulario que es algo que les pido de cajón, que tienen que tener. Por cada tema van anexando

una formula, un teorema, un concepto que va ser de utilidad en la solución de problemas, entonces ahí es donde me voy dando cuenta que muchos tienen ese interés. Porque la habilidad ya se nace con ella, el interés de aprender.

9.- AHORA ¿ALGUNA CUESTIÓN QUE USTED QUIERA SUGERIR PARA QUE SEA UN APOORTE EN EL PROCESO DE LA EVALUACIÓN?

R.- Bueno estoy manejando en los últimos dos semestres libros de texto y libros de trabajo al mismo tiempo. Traen toda la bibliografía y sus ejercicios entonces con respecto a eso yo le sugeriría a los demás compañeros que también hagan muchos ejercicios, que hay muchos libros. Pero aquí me encuentro con un problema porque el muchacho no está acostumbrado a ser autodidacta, el muchacho quiere que así como se le enseñó en el pizarrón y lo poquito ó mucho que se le dé dentro del aula, cree que con eso ya es suficiente, entonces si me ha causado problemas porque a veces yo le dejo tema a solucionar o leer, y cuando llegamos a hacer los comentarios, me salen con que no lo hice ó no leí ó no le entendí. Entonces es uno de los mayores obstáculos que he encontrado la disposición del muchacho para poder avanzar en los temas que vamos a ver dentro del programa.

1.- ¿CÓMO DEFINE USTED A LA EVALUACIÓN?

R.- A la evaluación como un instrumento que nos ayuda en este caso a tener prácticamente una medida si estamos hablando de manera administrativa, ¿no? Sobre todo lo empleamos la evaluación como un sistema para bueno...vélgase la redundancia, evaluar el aprendizaje del alumno ¿no? Y ahí se ve reflejado también nuestro quehacer docente y claro el resultado de esta nos ayuda a replantear ese sistema de enseñanza-aprendizaje.

2.- ¿CUÁNTOS MODELOS O TIPOS DE EVALUACIÓN USTED CONOCE Ó CUÁLES APLICA O QUE ES LO QUE USTED APLICA Y CÓMO?

R.- Independientemente de los modelos que conocemos aplicamos dentro del estructuralismo, dentro del mezclado con el tradicionalista porque prácticamente así fuimos formados, ¿no? Nuestra institución que traemos como antecedente.

3.- ¿QUÉ TIPOS DE EVALUACIÓN APLICA USTED CON SUS ALUMNOS, EN OTRAS PALABRAS CUÁL ES LA FORMA CON LA QUE USTE HACE SU EVALUACIÓN CON SUS ALUMNOS, OBVIAMENTE EN LA ELABORACIÓN DE SUS APRENDIZAJES?

R.- Sí, la manera en que yo realizo las evaluaciones normalmente las evaluaciones son por escrito, no necesariamente me tiene que transcribir los contenidos, en sí que estamos evaluando, sino que hay una reflexión, evaluamos la reflexión de esos contenidos en los trabajos escritos de la manera verbal también de manera oral realizamos evaluaciones en la cual nosotros podemos abrir más al alumno en cuanto a la reflexión hacia el tema o hacia la pregunta que se le haga más personal.

4.- EN ESOS EXAMENES VERBALES ¿QUÈ ES LO QUE EVALUA Ó COMO EVALUA EL APRENDIZAJE DEL ALUMNO?

R.- Sí, este... el aprendizaje de los contenidos pues lo evalúo en cuanto a lo que él haya absorbido y lo que él pueda aportar incluso sobre ese mismo tema, no sé con qué palabras decirte, pero es en realidad el jugo que el alumno le pueda sacar a ese contenido, no solamente que me maquine ó me repita los contenidos.

5.- EN ESAS DOS ÚLTIMAS PREGUNTAS, ¿USTED HA TOMADO PUNTOS DE CÓMO EVALUAR, O DE QUE MANERA O DE QUE FORMAS LO HACE, AQUÍ ENTONCES LA PREGUNTA ES USTED CONOCE LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DEL BACHILLERATO, ES DECIR DE PREPARATORIAS QUE INICIALMENTE ESTA CON EL NOMBRE DE BUCAF Y HOY SE CONOCE COMO EL PROCEMS QUE QUIERE DECIR “EL PROYECTO EDUCATIVO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR” CONOCE USTED ESTA PROPUESTA DE EVALUACIÓN?

R.- Pues... de manera general y a lo que se refiere a este planteamiento ¿no? De crear a esos alumnos críticos, analíticos y reflexivos al final es lo que pretendo yo con las evaluaciones, te digo, el sacarle jugo, expresarlo que aporta sobre el contenido el alumno, ¿no? Es la intención.

A BIEN.

De manera general.

6.- ¿Y ENTONCES DESPUÉS DE ESTA RESPUESTA HABRÍA DE PARTE DE USTED UN COMENTARIO EN GENERAL SOBRE COMO ABORDAR LA EVALUACIÓN O ALGO QUE USTED QUISIERA SUGERIR DE CÓMO DEBERÍA DE EVALUARSE EN ESTA ESCUELA PREPARATORIA?

R.- Bueno, de antemano decirte que la secretaría acaba de presentar un nuevo reglamento de acreditación ¿no? La cual estamos en este momento analizando y de ahí sacar propuestas, mi propuesta particular es que haya un acuerdo, un

acuerdo de cada institución, ¿no? Para evaluar, siempre y cuando no este violentando ese reglamento porque son documentos oficiales que debemos de acatar pero si debe de haber un acuerdo en cada institución de evaluación me refiero a eso tal vez de academias o de maestros que son afines con la asignatura.

7.- ¿YA DISCUTIERON USTEDES ESTA NUEVA PROPUESTA DE EVALUACIÓN COMO ACADEMIAS O EN SU RESPECTIVA ACADEMIA?

R.- En cuanto a esa pregunta estamos en esos momentos de discusión, cuál va a ser nuestra propuesta como academia, tipo de evaluación o lo que nosotros queremos plantearle o como respuesta a este nuevo reglamento de acreditación.

8.- ESA ES LA PREGUNTA QUE ENTIENDO ¿QUE ES UNA NUEVA PROPUESTA, UN NUEVO MODELO INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN?

R.- Correcto.

9.- ¿ALGÚN COMENTARIO MÁS, ALGUNA SUGERENCIA U OBSERVACIÓN QUE USTED QUISIERA HACER?

R.- No.

10.- GRACIAS SEÑOR, LICENCIADO MUCHÍSIMAS GRACIAS.

1.- ¿USTED CÓMO CONCEPTUALIZA, CÓMO DEFINE A LA EVALUACIÓN?

R.- Bueno, yo creo que es un... bueno no creo es un proceso sistemático de la enseñanza-aprendizaje dentro de esta evaluación, creo que existen muchos ¿no?, muchas clases de evaluaciones del cual yo me ingenio para poder obtener una evaluación sumaria o sumatoria dentro de esta evaluación que se considera como un proceso tener un mecanismo apto para obtener los resultados y saber si el alumno está entendiendo, diríamos iniciarlo con una evaluación inicial sobre si viene el alumno de una escuela, de la escuela anterior y sobre eso pues... organizar sobre el programa, yo siento que los alumnos vienen un poco mal pero depende de la habilidad del maestro, para interpretarlos y más que todo para poder dosificar y crear que sea su programa en ese sentido. Más adelante a través del tiempo vamos viendo nosotros cómo el alumno va aprendiendo y dentro de ese proceso de su aprendizaje del alumno, existen otras clases de evaluaciones para mí eso sería, la técnica de evaluación como proceso sistemático de ese sentido porque vas a conceptualizar todo lo que está alrededor del chamaco, sus problemas, su habilidad mental, su habilidad física, bueno, etc.

2.- USTED MENCIONO HACE UN MOMENTITO QUE CONOCE O APLICA DIFERENTES TIPOS DE EVALUACIÓN, ¿PUEDE MENCIONAR ALGUNAS DE LAS QUE USTED COTIDIANAMENTE APLICA?

R.-Sí, por ejemplo existe la autoevaluación del alumno, nosotros a veces como usted a veces trabaja a través de películas, a través de imágenes, de icónicos y entonces en el grupo formamos grupos o equipos y a través de ese o leemos un tema en forma general y a través de la información que ellos obtienen manifiestan un resultado y se saca un concepto general del contenido y eso le llamaríamos una evaluación o más bien se llamaría coevaluación eso es una, la otra es la que manejaba hace ratito una autoevaluación, cuando el alumno ya tiene conciencia de lo que viene a hacer a la escuela, él mismo se hace autodidacta, el maestro le da sus pildoritas de enseñanza y él a través de la grava, del gusto, del interés trata

de hacer investigaciones y eso me parece a mí que se llama autoevaluaciones y al final cuando ya tenemos por ejemplo, tareas, investigaciones, exámenes, todo eso viene a ser lo que es la evaluación sumaria que es el ya, es el resultado ó número ¿no?, adquirido.

3.- EN ESTA ÚLTIMA DEFINICIÓN, ¿ESTO TIENE QUE VER CON LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL, O ES PRODUCTO DE SU EXPERIENCIA, EN OTRAS PALABRAS, SI CONOCE USTED EL PLAN, EL PROYECTO DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL QUE INCIA HACE AÑOS CON EL NOMBRE DE BUCAF Y HOY ES EL NOMBRE DE PROCEMS? PERO BUENO VA EN ESA LINEA.

R.- Bueno, yo siento de que administrativamente tenemos que cumplir con algo ¿verdad? Definitivamente pero realmente no me llena de satisfacción las calificaciones que se emiten a la dirección de la escuela, porque no es un 100% verídico, es realmente si nosotros trabajamos como debe de ser, como lo marca el programa, como el enfoque que tiene, como el propósito que maneja BUCAF, hoy PROCEMS, no daría ese resultado, estaríamos un poquito más abajo por la capacidad que trae, o la enseñanza que trae, o el aprendizaje que trae el alumno de allá de secundaria, venimos muy atrasados en ese sentido, pero yo como maestro, como coordinador de enseñanza-aprendizaje debo buscar los mecanismos para poder hacer que el alumno no solamente como en la secundaria sea memorizante, sino que aquí debe ser interpretativo, analista, que comprenda realmente el contenido por eso decía al principio que lo administrativo es un poco vano, ¿verdad?, licenciado Daniel.

4.- BIEN, DE ESA VARIEDAD DE DATOS QUE NOS DA LA PREGUNTA ES, ¿ALGUNA VEZ A APLICADO EXÁMENES VERBALES Ó ALGÚN EJERCICIO VERBAL EN EL QUE USTED TENGA QUE PEDIR INFORMACIÓN?

R.- Sí, si a través de los temas, en los temas que nosotros manifestamos como es redacción y lectura, tenemos que hacer preguntas verbales, orales.

5.- ¿Y AQUÍ, CÓMO?

R.- Para retroalimentar el conocimiento, ¿no?, para eso es el examen oral, no para castigar al chamaco, no para minimizarlo sino no decirle que no sirve para nada, al contrario, sobre la discusión del tema te salen preguntas, bueno tú qué sabes sobre esto, y esto viene ayudar para que el maestro retroalimente, cual es el interés que debe tener el alumno para estar aprendiendo dicho tema y más que todo conjugarlo, no simplemente conocer la vida pasada de los literatos, sino que le sirve lo que está aprendiendo que le sirve más allá, en redacción por lo consiguiente que, porque está aquí, para qué está aprendiendo esto, no el que se dio.

6.- ¿ALGÚN DATO MÁS O ALGUNA EXPERIENCIA MÁS QUE USTED QUIERA COMENTAR SOBRE SU PRÁCTICA DE EVALUACIÓN?

R.- Lo que pasa maestro Daniel es que se ha confundido y yo siento de que algunos compañeritos pues manejan el examen como un castigo, como un castigo para el alumno o realmente a ellos lo que le interesa es a la numeración y aquí yo, en mi caso, no me interesa la numeración e incluso no me interesa el 100% del programa, a mí me interesa que el alumno aprenda, que el alumno comprenda lo que realmente le estoy enseñando, porque de nada sirve de que yo lo llene de puros conciertos y en la práctica no funciona, entonces creo yo que debe de ser teórico y práctico y más práctico que de teórico, porque es lo que le va a servir al alumno, yo le manifestaba a los alumnos que esta materia que yo doy, lo va a llevar toda su vida, no solamente la vida de estudiante, sino en la vida profesional tiene que arrastrarlo, entonces debe comprender cuál es realmente los motivos, los objetivos, los propósitos de toda esta enseñanza, yo pienso de que tenemos muy atrasado todavía este tema de evaluación, ¿no?, y existen muchas clases de evaluaciones y tú lo sabes que no solamente es examinar al alumno acerca del conocimiento, sino que también hay habilidades, hay destrezas, hay tantas cosas que nosotros debemos de evaluar, de examinar al alumno posterior a lo que nosotros les enseñemos, tenemos alumnos con muchísimos problemas, pero no les interpretamos y con base a eso nosotros pensamos que el alumno ya está

formado y que le damos información y aún todavía tenemos que llevarlo de la mano.

7.- UN DATO INTERESANTE CUANDO MENCIONA QUE EN LOS EXAMENES VERBALES A USTED NO LE INTERESA EL QUE LE DE LOS DATOS, FECHAS, PERO AQUÍ ENTONCES, ¿CÓMO EVALÚA EL CONOCIMIENTO, CÓMO EVALÚA AQUÍ EL APRENDIZAJE DEL ALUMNO?

R.- Bueno, yo creo que es fácil evaluar al chamaco cuando tiene interés por saber algo, si una pregunta y le interesa la pregunta o le interesa el tema, él está atento y es participativo, cuando tú vas a rendir un aprovechamiento sin fuerza de examen escrito tu sabes que alumno sabe y que alumno no sabe, debido a que a través de las expresiones verbales, preguntas, interrogantes, tu sabes, te das cuenta, qué alumno te está atendiendo, yo siempre he dicho que el alumno debe de ser activo no pasivo, entonces más preguntas hagan ustedes el tema queda mejor y luego yo también me interesa en dar, en mostrar que es lo que falta por conocer entonces a través de estas expresiones orales tu sabes realmente si el alumno sabe o no sabe, entonces ya, ya quieres una evaluación, si ahorita doy una clase y tú me dices maestro venga a ver cuál es el alumno más adelantado, yo te sé decir cuál es el alumno más adelantado sobre el tema que estoy viendo, porque es más participativo, porque le interesa saber, realmente no te miente una pregunta oral, la que sí te miente es una pregunta escrita, una pregunta oral no porque el alumno lo piensa y realmente para lo que va a contestar o interpreta en ese momento que es la pregunta que le estás haciendo y no si te la vuelve a solicitar y en cambio cuando se la haces escrita, por lógica como tiene compañeros al lado, no le entendió que es lo que hace es copiarse y te está rindiendo un porcentaje de 40% si, 60% no, en ese sentido vale la pena la evaluación oral.

8.- FINALMENTE, MAESTRO ¿ALGUNA SUGERENCIA QUE PUEDA USTED DAR A LOS DIECTIVOS DE LA ESCUELA CUANDO USTED MENCIONA QUE, BUENO LOS ALUMNOS VIENEN ATRASADOS, QUE NOSOTROS TAMBIÉN ESTAMOS UN POCO LEJOS DE LA REALIDAD DE LA EVALUACIÓN, QUE SUGERENCIA USTED DARÍA COMO PARA QUE PUDIERA SER DISCUTIDA, CONCENSADA, ETC.?

R.- Sí, primero que este programa PROCEMS nos dé una libertad de cátedra que el programa que nos emite no sea exclusivo aunque no los han dicho ¿verdad?, y que la dirección de la escuela lo retome como tal, de que si a mí el programa que me dan siento de que hay mucho atrás que reafirmar para poder entrar ya de lleno al programa, que me den un espacio, o sea, que no empiece con el programa ya, invitar a la dirección que no me acepte, este, tal y como está mi avance o registro de actividades y que me lo realice o me lo supervise como tal, sino que me de libertad, cuando me encuentre a mí viendo otros temas que no estén anotados aquí o sea anotarlos en una hoja adicional, que me de esa libertad de hacerlo, porque yo entiendo que el alumno a través de una evaluación, que se osculta al alumno como viene, entonces me de la libertad esa sería una propuesta, dar libertad al maestro para que él organice, dosifique su programa de acuerdo a las necesidades, porque tiene que hacer un examen anterior, antes de que empiece a trabajar, lo otro es que no exigir que el maestro haga exámenes escritos cantidades, sino que también deje en libertad al maestro, cómo puede entregar él un número, llámese administrativo, de evaluación pero que él tenga libertad de evaluar como él lo considere, que me deje trabajar por equipos, que me deje trabajar con tareas, que me deje trabajar a través de investigación, que me deje todos los recursos que yo quiero utilizar, que me deje, que no me exija, que cuando el alumno se queje porque no pasa, es porque no le hice un examen, si supuestamente ya hay trabajos, ya hay evaluaciones, ya hay muchas cosas como el alumno puede aprender que ya está calificado e incluso el tema que vimos hace ratito sobre una evaluación oral, examen o preguntas orales, yo puedo dar una calificación, incluso con el nuevo reglamento, nosotros vamos a tener muchos

problemas, pero si a nosotros nos dan libertad a eso, yo creo que no, que el alumno saldría mejoraba en diferentes aspectos.

9.- ¿ESTA PROPUESTA CONSIDERA USTED QUE PUEDE SER RETOMADA POR LOS DIRECTIVOS, DISCUTIR EN LA ACADEMIA, CONSENSADO, VAYA, COMO CREE USTED QUE SERÍA EL PROCEDIMIENTO PARA QUE ESTA PROPUESTA PUDIERA DISCUTIRSE Y LLEVARSE A CABO?

R.- Primero es que necesitamos platicarlo, yo en mi caso platicar con mi compañero en la academia, si la academia lo retoma, entonces transportarlo a la dirección de la escuela o con las otras academias, de lo contrario si no se solidifica mi idea con mis compañeros de la academia a través de una buena platica, entendamos que así debe ser, nos vamos a la dirección de la escuela, una plenaria con la academia, esa es nuestra propuesta que nos den libertad, no nos marginen, no nos digan así, sino que nuestra responsabilidad la entendemos cual es.

10.- ¿UN MARCO DE FLEXIBILIDAD, DE CRITERIO?

R.- A parte de eso, maestro Daniel, es que nosotros cada uno de nosotros, debamos tener un soporte, vaya, un texto que nos digan, nos expliquen qué es la evaluación, porque realmente el maestro, hoy en día, entiende que evaluación es hacer un examen de 5, 10, 15, 20 preguntas y difíciles y enmarcadas recordemos que el examen o la evaluación es una medición de conocimientos, habilidades, destrezas y todo lo demás ¿no?, que compaginan a esta, pero como lo hacen los maestros que es nada más de conocimientos, si aprendieron o no aprendieron, bueno ellos están obligados a hacer una prueba pedagógica, de tal manera que lo internen al alumno no sólo en el examen, sino que lo regresen desde el principio para que el trate de encontrar una respuesta, y aparte de eso el maestro no se ensañe con el alumno, que me lo tienes que entregar con punto y coma y acento las respuestas, sino que esto es como lo entendió, como lo interpretó y no se sale de la idea general creo que el maestro debe entender que así es porque muchos

maestros, a mí a veces también cometí dos errores, que la respuesta es una palabra y no me puedes sacar de esa palabra, sin embargo, él no se acuerda pero tiene la idea, bueno que me lo explique y que hay que ponerla buena porque está. Bueno, yo siento maestro Daniel que necesitamos un soporte bastante grande y yo tengo algunos datos sobre eso, pero hay que actualizarse, entonces, eso sería magnífico, que la dirección de la escuela conjuntamente con usted nos buscara todo el concepto de evaluación, todo lo que es la evaluación y ponerlo en práctica y discutirlo, porque yo tengo mi concepto sobre eso ¿verdad?, yo interpreto al alumno, yo comprendo al alumno hay veces cuando va a presentar el alumno, sabe mucho y las expresiones orales, las interrogantes orales, te das cuenta que como el alumno si le interesa saber y te lo explica, pero cuando hay un examen el reprueba. Que es lo que le ataca aquí, son los nervios, las preocupaciones que tiene en su casa y si no le dio tiempo de repasar, se le nulifica todo, ¿verdad?, en cambio yo creo que es buenísimo este tema y yo creo que sería primordial porque eso daría pauta a que el maestro entienda en que está mal, esta regular, no hay mejor testigo, mejor juez que el alumno, ¿no?, que te diga he aprendido del maestro y que te lo diga no he aprendido, pero hay que darle confianza.

Muy bien maestro, esta última parte ha sido me parece la cuestión medular de su experiencia y esperemos que el trabajo llegue a los directivos para poder consolidar un proyecto sobre como la interpretación de la evaluación, maestro muchísimas gracias, muy agradecido.

R.- Cuando guste estamos para servirle.

Gracias.

1.- ¿COMO DEFINE USTED A LA EVALUACION?

R.- Como una forma para poder dar una calificación a los alumnos, que es un requisito para la secretaría y también la podría definir como no sólo la calificación en cuanto al número como otras características que también se toman en cuenta para evaluar, su comportamiento podría ser, los trabajos a veces también se evalúan, la situación personal del alumno, porque a veces no sabes que problemas puedan tener y eso perjudica en su calificación y puede ser buen alumno ó no y eso puede perjudicar y puede rescatarlo y hacer un buen alumno de él.

2.- ¿QUÉ FUNCIONES CONSIDERA QUE RESCATA DE LA EVALUACIÓN?

R.- Pues... no sé si responda lo que voy a decir, pero yo creo que cuando estás con el alumno, platicas con él, conoces, no exactamente el problema pero sí que es lo que ocurre para que de ahí puedas determinar que tanto vas a poder ayudarlo entre comillas podríamos decir al alumno y así decirle ¿sabes qué?, tu calificación es esta, voy a evaluarte tomándote en cuenta este examen que hiciste, no voy a tomarte en cuenta el trabajo por lo que me acabas de explicar pero sí mira, podemos arreglarlo de que me hagas ahorita una apreciación ó un trabajo por escrito o no sé, algo para que él me pueda decir y pueda yo definir su calificación.

3.- ¿HA HECHO EXAMENES VERBALES?

R.- Sí los he hecho, ya me acorde.

4.- EN ESTE TIPO DE EXAMENES, ¿CÓMO EVALÚA EL APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS?

R.- Pues...dependiendo de cómo me contesten, de lo nervioso que esté también lo considero, ¿No? Porque a veces están nerviosos y sí saben la respuesta pero no te la pueden explicar, entonces, pues... tratar de hacer el ambiente más

relajado que vayan agarrando confianza para que te puedan responder como tú quieres, ya de ahí evaluar si realmente aprendió ó no o es únicamente memoria lo que me está recitando.

5.- ¿CONOCE USTED LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL?

R.- Sí, nada más la que me acaban de dar es la nueva propuesta, la que se va aplicar a partir del nuevo ciclo escolar.

6.- ESTA ES LA NUEVA, PERO LA ANTERIOR ¿LA CONOCE?

R.- No.

7.- ¿ALGUNA SUGERENCIA O PROPUESTA QUE USTED CONSIDERE QUE PODRÍA SER ÚTIL A LA INSTITUCIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES?

R.- Bueno yo pienso que a los maestros, sería bueno decirles que no hay que ser tan cuadrados a la hora de calificar, porque a veces muchos se van por, bueno viniste, no viniste, tienes falta, no me importa lo que te paso, pero esta es tu calificación, porque no cumpliste con estos requisitos tienes 5, estás reprobado, entonces yo pienso que hay que indagar más con la vida del alumno, no llegando a quererme enterar que sucede con su vida o que pasa, por chisme ó por si no, más que nada para saber cómo puedes ayudarlo en la situación que él se encuentra y eso no perjudica en su calificación y puedes hacer que el alumno aprenda realmente.

8.- ¿QUÉ TIPOS DE EVALUACIÓN APLICA?

R.- Aplico exámenes escritos, de repente exámenes verbales, pero hay mucha comunicación entre el alumno, yo me doy cuenta que si el alumno no trae tareas, bueno, vamos a ver porque, haber, ven acércate ¿porque no trajiste?, y pues yo creo que ayuda eso a que el alumno se sienta en confianza y llegue conmigo, y me diga; profesora yo no traje mi tarea, no pude aplicar el examen porque paso esto en mi casa y eso también me sirve como puntos de evaluación.

9.- EN ESTOS PUNTOS DE EVALUACIÓN, ¿CÓMO DISTRIBUYE EL PORCENTAJE QUE APLICA?

R.- De acuerdo a las academias hemos llegado a la conclusión de que el 50% del examen y 50% del trabajo, pero ya en la realidad no es así porque si puedo ponerle 50% al examen, el 50% de las tareas que yo deje, pero dependiendo de la situación del alumno, ya veré como puedo favorecer para que ese 50% que a veces no cumplió, pues, su situación me ayude a valorarlo y a darle un porcentaje especial, podría ser.

10.- LA ÚLTIMA PREGUNTA MAESTRA, CUANDO HABLABA DE LA NUEVA PROPUESTA, ¿QUÉ RESCTA USTED DE ESA NUEVA PROPUESTA, QUÉ LE PARECE A USTED LLAMATIVO Ó CÓMO CONSIDERA USTED ESA NUEVA PROPUESTA DE EVALUACIÓN PARA APLICARLO A PARTIR DEL PRÓXIMO CICLO ESCOLAR?

R.- La propuesta me parece como que le da muchas facilidades al alumno para poder obtener una calificación, como que es una especie de maquillaje para que podamos nosotros sacar el mayor porcentaje de alumnos con un buen aprovechamiento entre comillas, pero a mí me parece que podríamos rescatar de la propuesta, que ya nos hace que los periodos ya son más cortos para menos exámenes para los alumnos, van a tener más facilidad para poder obtener una calificación y en la cuestión de los permisos y las faltas van a dejar más libre al alumno, ¿No? Decidir él si quiere estar ó no.

BUENO, ES TODO MAESTRA, MUCHÍSIMAS GRACIAS.

R.- De nada.

1.- ¿CÓMO USTED DEFINE, CÓMO CONCEPTUALIZA LA EVALUACIÓN?

R.- Bueno, la evaluación es un proceso inherente al proceso mismo de la educación. No es un momento único en el proceso, sino que permea todo el proceso, la evaluación podríamos decir que es un sistema que abarca varios elementos, por ejemplo la evaluación abarca lo que es los instrumentos, lo que es la escala, las competencias intelectuales, las competencias físicas, las competencias manuales, esto va a depender de mucho la naturaleza de la disciplina, entonces la evaluación para mí, es más que nada un sistema, no un momento único en un proceso educativo.

2.- ¿QUÉ TIPOS DE EVALUACIÓN USTED CONOCE Ó APLICA?

R.- Bueno, en el sistema donde estamos trabajando ahorita, que es aquí en la preparatoria la secretaría ya nos predetermina una manera de evaluar, digamos ¿no?, o sea que el proceso ya está prediseñado por la parte de la secretaría de educación a través del grupo técnico académico por ejemplo, en la propuesta curricular que ellos manejan hablan de la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa, o sea que para fines didácticos los dividen en tres momentos, sin embargo la evaluación es permanente, es histórico, es holístico, pero para fines didácticos está dividido en tres momentos, en este caso la evaluación diagnóstica sería para determinar más que nada el estado del alumno al iniciar un proceso, que en mi caso lo enfoca a detectar las concepciones erróneas, ¿no?, o lo que se conoce también el estado, el mundo precientífico del alumno, para eso uso yo la evaluación científica para detectar concepciones erróneas que no está marcado en el proyecto educativo pero yo así lo uso y luego la evaluación formativa sería para dar cuenta del desempeño del alumno en el transcurso mismo del proceso, en el caso de las materias que imparto como son teóricas - experimentales entonces esos aspectos ¿no?, el aspecto teórico conceptual, aspecto metodológico, sería la evaluación formativa y la sumativa sería integrar las dos evaluaciones anteriores que en el modelo educativo donde estamos equivale a

sacar cuentas desde el punto de vista cuantitativo que bueno en el mundo escolar real hay que pasar de un proceso evaluativo que es eminentemente cualitativo a algo que sea tangible en términos de números.

3.- CUANDO USTED MENCIONA EL ASPECTO CUALITATIVO Y CUANDO APLICA USTED ESTE PROCESO DE EVALUACIÓN, ¿QUÉ EVALÚA CUANDO EVALÚA?

R.-Bueno en mi caso como específicamente, trabajo asignaturas más que nada enfocadas en el aspecto a las ciencias naturales o a las ciencias experimentales, ¿no?, depende desde que arista se le vea, si es del método ó si es del fenómeno, que se estudia, entonces la evaluación que hago es eminentemente enfocado a las disciplinas abarcando los aspectos, básicamente los dos aspectos, el aspecto teórico conceptual y el aspecto metodológico, es decir si nos vamos al terreno un poco así del aprendizaje sería el porqué de las cosas y el para qué de las cosas dentro de la disciplina porque a veces nos vamos con la finta de que como maestros debemos que evaluar muchas cosas, por ejemplo, el aspecto psíquico del alumno, el aspecto emocional, el aspecto social y eso es una falacia porque en términos reales lo que evaluamos, lo que yo evalúo sería eso el aspecto disciplinario, pero abarcando los dos planos, teórico conceptual y metodológico.

4.- ¿HA HECHO EXAMENES VERBALES?

R.- Sí, creo que se hace ¿no?, es decir en el proceso de la evaluación sobre todo de la evaluación formativa como así se le llama que habría que ver esa evaluación formativa a qué modelo pertenece, ¿no?, creo que es el modelo conductista, eso del diagnóstico formativo y sumativo es un modelo conductual nos vamos con la finta de que es un modelo dentro del campo de la pedagogía crítica o constructivismo es mentira es conductista, entonces lo que sí sé, yo abarco por ejemplo, en el campo de la química y la biología yo trato de abarcar los 3 niveles que según yo debe de imperar en el aprendizaje de las ciencias naturales, que es el nivel macroscopio, es decir confrontar a los alumnos con fenómeno reales donde el alumno manipula el fenómeno digamos donde el alumno ve el fenómeno,

lo visualiza, después nos vamos al nivel microscópico o submicroscópico ahora se le llama también, ahora aparece otro término, eh... el nivel mesoscópico, es decir la química a nivel microscópico, ultramicroscópico, submicroscópico y mesoscópico y el otro nivel que sería en el nivel simbólico que básicamente lo abordo en el salón de clases, porque ya el último nivel que abarco es el nivel simbólico generalmente operamos al revés, damos el nivel simbólico, si nos da tiempo damos el nivel microscópico y raras veces nos vamos al nivel macroscópico, es decir, en el caso de los experimentos entonces en ese proceso, abarcando estos niveles, pues sí ya evaluaciones de tipo verbal digamos ¿no?, donde uno como docente sutilmente tal vez no así, digamos este... que el alumno lo perciba, sino que uno sutilmente va registrando esos aspectos al hacer por ejemplo, preguntas directas, preguntas abiertas en el salón de clases o en el caso mí trabajo el nivel conceptual en el salón de clases, el nivel macroscópico en el laboratorio, nivel submicroscópico o microscópico o mesoscópico en una computadora virtualmente.

5.- ¿ESAS CARACTERÍSTICAS QUE USTED APLICA SON LAS QUE RESCATA EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN VERBAL PARA LUEGO PASARLO A SU PROCESO SUMATORIO, ETC.?

R.- Sí, lo que pasa es que todo esto que es cualitativo se tiene que categorizar después, en el aspecto mío manejo algunas categorías, por ejemplo; la categoría a la que le llamo exámenes que pueden ser orales, escritos, etc. la otra categoría sería el aspecto de laboratorio, la otra categoría sería el desempeño del alumno, es decir, su actitud, su disposición, la disponibilidad y el otro aspecto son las tareas extramuros que tiene que hacer el alumno o sea yo, todo eso que es cualitativo lo tengo que categorizar en 4 aspectos, volviendo otra vez que sería los exámenes, el laboratorio, las producciones, las tareas extractases y la actitud del alumno hacia esas cuestiones académicas y a cada una de esas categorías le doy o le asigno un porcentaje que eso siempre tiene que ser muy subjetivo y muy relativo.

6.- ¿COMO UN PARÁMETRO QUE A USTED LE PERMITE IDENTIFIAR QUE ES LO QUE QUIERE QUE SEPA EL ALUMNO?

R.- aja.

7.- ¿O QUÉ ES LO QUE USTED CREE QUE YA ES ASÍ LO QUE YA APRENDIÓ?

R.- Exactamente.

8.- ¿ALGÚN COMENTARIO GENERAL QUE USTED APORTARA CON BASE EN SU EXPERIENCIA A ESTE PROCESO DE EVALUACIÓN Y QUE PUDIERA COADYUVAR AL RESTO DEL PROFESORADO DE ESTA ESCUELA COMO PARA UNA DISCUSIÓN SOBRE EVALUACIÓN O UN APOORTE SUYO AL PROCESO DE EVALUACIÓN?

R.- Pues... yo creo que esto de evaluar, examinar, acreditar, esta ha causado mucha controversia incluso los mismos teóricos que hablan sobre estos aspectos de la evaluación y estas cuestiones no hay homogeneidad, al contrario hay una heterogeneidad entonces yo pienso que lo que debe hacer un docente es acercarse a los marcos teóricos para luego ver que marco conceptual de ese marco teórico le es más conveniente de acuerdo a su disciplina y de ahí elaborar su propio marco conceptual en el término de evaluación o sea que el docente tiene que estar bien informado primero, y luego con eso de estar bien informado, él elaborar su propio marco conceptual y triangularlo con su práctica docente, es decir, que el docente siempre esté reflexionando desde la teoría con su práctica y el marco conceptual que él elabore con respecto a la evaluación tendrá que ser muy relativo es decir, lo tendrá que estar ajustando permanentemente, es decir, no decir que yo ya evalué así, y eso es lo mejor.

9.- ¿COMO ÚLTIMA PALABRA?

R.- Exactamente, sino que digo en el mundo educativo que es un mundo social, todo es relativo y todo va cambiando y lógicamente hay muchas cajas negras, ¿no? Habría que ir descubriendo.

10.- ¿ESTO PERMITIRÍA QUE SU PROPUESTA FUERA COMO DISCUTIDO EN UNA, EN SU RESPECTIVA ACADEMIA, ES DECIR CON SUS COMPAÑEROS QUE ESTÁN EN ESA LINEA DE LAS ASIGNATURAS Y QUE DESPUÉS PODRÍA SER NO DISCUTIDO Y RETOMADO POR EL RESTO DEL PROFESORADO, NO?

R.- Claro, claro y así tiene que ser ¿no?, en una reflexión conjunta pero trayendo a esa reflexión los aspectos teóricos y trayendo también la misma práctica del docente en esa reflexión porque si reflexiono, sin saber desde dónde, por qué y para qué, no tendría sentido la reflexión.

11.- ¿QUEDARÍA MUCHO EN EL TERRENO EMPÍRICO?

R.- Exactamente, yo evalúo porque creo que así es, ¿no?

Ok, bueno eso sería todo ingeniero, muchas gracias, muy agradecido.

1.- ¿CÓMO USTED DEFINE, CÓMO CONCEPTUALIZA A LA EVALUACIÓN?

R.- Bueno, yo entiendo que evaluación no es únicamente un número que se le debe asignar a un alumno, sino que una evaluación implica varios aspectos, de las actividades de un alumno, de un salón.

2.- CUANDO USTED APLICA ESE PROCESO DE EVALUACIÓN ¿QUÉ EVALUA?

R.- Evalúo este...ejercicios, evalúo tareas extraescolares, evalúo lo que observo del alumno, evalúo inclusive actitudes que a lo mejor puede ser muy sugestivo (subjetivo) pero también ahí está la habilidad del maestro por su propia experiencia en el salón o manejo de grupo que se pueden observar todos estos aspectos.

3.- ¿CÚALES SON LAS FORMAS QUE USTED APLICA PARA LA EVALUACIÓN Y CÓMO USTED IDENTIFICA QUE EL ALUMNO A APRENDIDO?, EN OTRAS PALABRAS ¿CÓMO EVALÚA USTED EL APRENDIZAJE, EL CONOCIMIENTO?

R.- Bueno, mediante exámenes escrito, mediante la participación del alumno, mediante otras actividades, la participación del alumno más que nada cuando se les pregunta y ellos espontáneamente contestan o al iniciar una clase, se les pregunta de que trató la clase ayer y los alumnos participan.

4.- CUANDO USTED MENCIONA QUE HACE PREGUNTAS, ¿ES CÓMO UN SINÓNIMO DE EXAMENES VERBALES?

R.- Sí

5.- Y AQUÍ ¿QUÉ ES LO QUE USTED EVALÚA, QUÉ IDENTIFICA EN EL EXAMEN VERBAL?

R.- Bueno, identifico que los alumnos han aprendido lo que se les enseñó, de ese temas, de un día antes o inclusive de todo lo que se ha visto de ese contenido.

6.- ¿USTED CONOCE DENTRO DE ESTE MODELO EDUCATIVO DEL BACHILLERATO, LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL DE LA SECRETARÍA DE LO QUE ANTES ERA EL BUCAF Y HOY SE LLAMA PROCEMS?

R.- Creo que sí.

7.- ¿QUÉ RETOMA DE AHÍ, QUE APLICA?

R.- Bueno, este... algunas cosas porque el examen institucional está elaborado, algunas veces sin la participación del docente y se puede decir que está elaborado desde el escritorio, en la secretaría y no propiamente de los contenidos que ve el docente, el maestro como sus alumnos.

8.- EN ESTE PROCESO, ADEMÁS DE LO QUE USTED HA MENCIONADO ¿QUÉ COMENTARIO USTED AGREGARÍA CON BASE EN SU EXPERIENCIA, Y QUÈ PUEDE AYUDAR A LA EVALUACIÓN Ó A LA COMPRENSIÓN COMO A LOS DEMÁS MAESTROS EN ESTE PROCESO DE EVALUACIÓN?

R.- Bueno, ha habido reuniones académicas y en esas reuniones académicas sería muy bueno llegar a acuerdos y no solamente acuerdos que después no se aplique sino que sea todo lo posible, ¿No? De aplicarlo, también es importante que en las academias se acuerde que se debe de actualizar en cuanto al tema de evaluación, o cursos independientemente que algunos de nosotros estamos actualizándonos por medio de cursos, por medio de maestrías, algunos pero si ayuda mucho para que nosotros comprendemos primeramente el marco, hasta donde abarca la evaluación, que no solamente tiene que ser un examen por escrito para decir que ya evalúe a un alumno, porque un alumno puede saber mucho más de lo que puede reflejar en un examen por escrito en este caso, ya le

mencionaba yo desde los conocimientos previos que trae el alumno de la primaria, secundaria y otros conocimientos empíricos, hay que conjuntar todos esos conocimientos para que la evaluación sea más completa.

9.- EN ESA PROPUESTA USTED QUIERE DECIR QUE LO VAN A DISCUTIR PRIMERO LOS MAESTROS EN SUS RESPECTIVAS ACADEMIAS Y DESPUES DE MANERA INSTITUCIONAL CON EL SECRETARIO ACADÉMICO Y BUENO, ¿A QUE ACUERDO SE REFIERE USTED CUANDO DICE QUE OJALA LOS TENAGAMOS O AÚAL ES LA SUGERENCIA AQUÍ?

R.- Bueno, nosotros cuando nos reunimos en las academias hacemos propuestas y de esas propuestas se selecciona la mejor, los mejores acuerdos y ya lo proponemos a la dirección académica, este... los acuerdos que yo menciono es que es eso precisamente, ¿No?, que cada uno de nosotros que integramos la academia propongamos por nuestra propia experiencia, este... o acuerpando la idea de otros compañeros y que eso sea lo que se lleve a la dirección académica para su análisis y si es posible se pase a otras academias y hacer unificación de criterios sobre la evaluación.

Pues maestro, le agradezco de antemano su fin atención. Muchísimas gracias.

R.-Estoy para servirle y fu un placer para mí también.

1.- LA PRIMERA PREGUNTA ES, ¿CÓMO DEFINE, CÓMO CONCEPTUALIZA USTED A LA EVALUACIÓN?

R.- En mi caso tomo muy en cuenta a los muchachos, siempre trato de dejar ser a ellos, pero la evaluación lo conceptualizo como una manera de saber que tanto están aprendiendo los muchachos, tomo algunos criterios de la evaluación muy especiales, para mi gusto que lo estoy construyendo con base en preparaciones que he intentado llevar durante mi formación en este caso por ejemplo, tomo mucho en cuenta la individualidad del muchacho, porque nadie más que él conoce realmente su rendimiento, en caso tomo por ejemplo, mis criterios de evaluación, bien sencillos, tomo el examen escrito, lo que es el 50% de la calificación, 30% lo dejo para tareas, trabajos, proyectos que puedan realizarse, el 20% yo les dejo a los muchachos en dejar ser, o sea que ellos trabajen y que se hagan responsables de su propio aprendizaje, en este caso, este 20% se los dejo prácticamente a ellos y yo les recomiendo algunos criterios que pueden tomar en cuenta para autoevaluarse, en este 20% pueden entrar nivel de esfuerzo, que para mí es importante que ellos mismos se evalúen su nivel de aprovechamiento, generalmente en el examen, pues a lo mejor si lo sabían, pero en el examen se pusieron nerviosos o algo paso, que si lo saben pero que no lo pudieron transmitir en el examen, no lo pudieron contestar bien entonces ese sería, en mi caso los criterios de evaluación que tomo y principalmente destacar lo de la autoevaluación no que como le hago responsable de su propio aprendizaje o intento hacerlo entonces sería como una manera de pagar esa responsabilidad y que ellos también concuerdan conmigo porque estamos en el mismo canal me está dando responsabilidad pero también me estoy asignando una forma, excepto evaluar.

2.- ¿EN ESTA PARTE DEL 20% QUE USTED MENCIONA DEJA A CRITERIO A LOS ALUMNOS QUE USEN PRECISAMENTE PARÁMETROS O CRITERIOS PARA UNA ESPECIE DE AUTOEVALUACIÓN Y EN EL PORCENTAJE QUE USTED CONSIDERA CUÁLES SON LOS RASGOS QUE USTED TOMA PARA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES?

R.- Fuera de la autoevaluación.

3.- FUERA YA DEL ALUMNO, DEL DE USTED.

R.- Ok, principalmente está la calificación de trabajos, proyectos, investigaciones y la evaluación escrita, en casos en diferentes unidades, pues si se trabaja con evaluaciones individuales, en el caso de informática, tengo que comprobar realmente que los muchachos estén adquiriendo los conocimientos que yo les estoy tratando de transmitir y si tengo que hacer una evaluación de manera individual, aunque si me lleve un poquito más de tiempo pero se me hace un poquito más objetivo, más cercano al objetivo.

4.- ¿NO HACE USTED EXÁMENES VERBALES EN LA CUESTIÓN TEÓRICA, TODO ES PRÁCTICO?

R.- No, es más práctico exámenes escritos sí.

5.- ¿Y ESTOS EXÁMENES ESCRITOS CUÁLES SON LAS FORMAS QUE USTED UTILIZA, ESDECIR, EN EL CONTENIDO, EN LA ESTRUCTURA O EN EL FORMATO DEL EXAMEN, CÓMO LOS HACE Ó CUÁLES SON LOS QUE USTED USA, UNA MISMA, DIFERENTES, SI SON DIFERENTES COMO SON ESAS?

R.- ¿En un mismo grupo se refiere?

6.- Sí.

R.- Ok, generalmente yo utilizo lo que es la opción múltiple y también utilizo falso o verdadero pero en ese caso de falso o verdadero pido también justificación, o sea si ponen verdadero porque creen que pueda ser verdadero ¿no?, generalmente si

utilizo paréntesis o subrayar y justificación. En el mismo grupo. Lo que si hago es utilizar 3 diferentes exámenes con tal de que no exista la copia o el fax que se pasan, esa es la intención.

7.- ¿ESA SERÍA UNA MANERA DE CÓMO COMPRUEBA USTED EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS?

R.- Sí, sin embargo está la otra parte que es lo de los trabajos, los proyectos, las investigaciones, en el caso de los proyectos, digamos en la materia de informática les dejo que trabajen en una página web, esa página web con base a los contenidos que vamos viendo lo van anexando y van realizando con base en lo que ellos consideran, lo van aplicando más bien, ¿no' y al final ya me entregan un proyecto terminado, en donde estén implicado todos los conceptos, lo que vimos en el período.

8.- BIEN LA INSTITUCIÓN TIENE UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL CONOCIDA INICIALMENTE COMO BUCAF Y HOY CON LA PROPUESTA DEL PROCEMS, ¿ESTA PROPUESTA DE EVALUACIÓN LA CONOCE?

R.- No, he leído algo sobre ello, realmente aplico muy poco de eso.

9.- ¿USTED TIENE ALGUNA PROPUESTA CON BASE EN SU EXPERIENCIA QUE LE PERMITIRÍA PROPORCIONARSELO A SUS COMPAÑEROS O A LOS DIRECTIVOS COMO PARA ABORDAR O MEJORAR EL ASPECTO DE LA EVALUACIÓN EN LA INSTITUCIÓN, ALGUNA IDEA, ALGUNA SUGERENCIA QUE USTED PUDIERA APORTAR?

R.- Aja, en mi caso lo que yo podría recomendar en este caso sería pues...dejar ser un poco más al chavo realmente en mi caso por ejemplo, en mi escritorio de evaluación yo lo menciono, estoy dando responsabilidades, pero también como una manera de hacerse responsable él mismo, o sea más confiar en el muchacho, pues... confiar en él, no tenerlo tan presionado yo creo que cada uno de ellos sabe bien por lo que está aquí y aunque los tengamos presionados, en cuanto a

disciplina o asistencias, yo siento que eso no va a cambiar mucho, siento más que la clave está en confiar en ellos en el darles más oportunidades a ellos de ser y de que ellos se hagan más de sus aprendizajes, en términos generales alguna forma, algún criterio que se pueda normar para que ellos puedan pues... en cierta forma de manera general como ya lo he dicho hacerse responsable de su calificación y de su aprendizaje.

10.- EN ESTA ÚLTIMA PARTE CUANDO USTED MENCIONA QUE DEBE DEJAR SER AL ALUMNO, EL QUE SE HAGA RESPONSABLE, PARTICIPE, ETC. ¿QUÉ RASGOS IDENTIFICARÍA USTED COMO PARA DECIR QUE SÍ ESTÁN EN ESE ÁMBITO LOS MUCHACHOS DE LA EVALUACIÓN?, EN OTRAS PALABRAS USTED DICE: QUE EL ALUMNO SEA, NO LO PRESIONEMOS, QUE EL SEA EL QUE PARTICIPE.

R.- Correcto.

11.- ¿PERO CUALES CRÍTERIOS O PARÁMETROS USTED CONSIDERA QUE AHÍ ESTARÍAN, QUE A LO MEJOR EL ALUMNO NO LO SABE, PERO QUE USTED CONSIDERE QUE AHÍ ESTARÍAN, PARA PODER COMPROBAR EL APRENDIZAJE DE LOS CONOCIMIENTOS DE LOS CONTENIDOS, CUALES PENSARÍA USTED QUE ESTARÍAN AHÍ?

R.- Ok, en este caso se maneja...bueno manejo yo un nivel de esfuerzo en donde el alumno me menciona, me desglosa cuanto le llevo, cuanto estuvo trabajando con la materia, qué hizo con ella, cuanto participó con base en lo que leyó en clase, pero eso, es parte de él pues... o sea él mismo lleva ese control, no llevo yo un registro, tu participaste ¡órale! Tienes una participación más o yo no llevo ese registro, ellos son los que llevan ese tipo de registro y se los dejo a ellos como lo quieran llevar, lo que si al final del período, si me gusta que me digan específicamente como es que llevan su registro y sí me llevo muchas sorpresas porque muchos sí honestamente sí abarcan demasiado, otros si no son muy sinceros, va dependiendo de cada uno, se requiere también de una cuestión de concientización al inicio no al estar trabajando con ese tipo de criterios.

12.- MUY BIEN UNA ÚLTIMA PREGUNTA QUE PARECIERA QUE LA ESTOY REPITIENDO, CON BASE EN SU EXPERIENCIA DE TRABAJAR EN ESTA INSTITUCIÓN, ¿UNA SUGERENCIA EN PARTICULAR QUE USTED TENGA HACIA LA DIRECCIÓN DE LA ESCUELA?

R.- No, ninguna.

Muchísimas gracias.

1.- LA PRIMER PREGUNTA TIENE QUE VER ¿CÓMO DEFINE USTED A LA EVALUACIÓN?

R.- La evaluación yo creo que la definiría como un proceso de lo que se trata de cómo darle objetividad al proceso enseñanza-aprendizaje, como tratar de cuantificar ciertos conocimientos que el alumno de la cual debe apropiarse, habilidades que debe desarrollar, creo que es algo muy complejo lleno de muchas cuestiones afectivas yo creo y que siempre nos está metiendo en una situación de conflicto, creo que para el docente o al menos a mí así me pasa, la cuestión de la evaluación es algo que siempre me está cuestionando de manera permanente a mí como docente, siempre que hay un cierre de periodo, cuando veo en los rostros de los alumnos, la inconformidad, el enojo, bueno también puede ser como angustia, decepción, dolor o alegría en algunos casos, ¿verdad? Pero si siempre me cuestiona, siempre me hace pensar en que tan justo o injusto este número asignado que desde luego dice muy poco del trabajo del alumno eh... muchas veces uno se equivoca muy rotundamente, muy profundamente no sé cómo decirlo verdad, pero realmente los alumnos que a veces uno califica como alumnos que han sido flojos o que no participaban con entusiasmos o que no dieron muestras en las horas de clase o en el tiempo en que uno los trato de tener un interés o un conocimiento o un compromiso con el contenido, ¿verdad? Después uno se sorprende del éxito que pueda tener el alumno posteriormente.

2.- ¿Y EN ESTA CUESTIÓN CUANDO USTED HACE SU EVALUACIÓN QUÉ FORMAS APLICA USTED, QUE FORMAS HACE USTED PARA SU EVALUACIÓN APARTE DE QUE USTED HA HECHO YA MENCIÓN DE ALGUNOS PARÁMETROS, DE ALGUNAS OBSERVACIONES PROPIAS EN LA PRIMER PREGUNTA CUANDO USTED HACE EN ESTE PROCESO DE

EVALUACIÓN, CÓMO IDENTIFICA USTED EL APRENDIZAJE DE LOS CONOCIMIENTOS EN EL ALUMNO, CÓMO LO HACE?

R.- Bueno, pues esa es la cuestión ¿verdad? Es lo más fácil, lo más difícil porque no se puede precisar con exactitud y el alumno es maestro, ha desarrollado una gran habilidad para engañar, engañar yo creo que sí es verdad, engañar al maestro en cuanto a que quiere convencerte a ti de que sabe para que obtenga un diez, aunque no esté realmente apropiándose del conocimiento, entonces ahí es cuando uno, bueno esa es la cuestión ¿verdad?, pero yo por ejemplo, procuro hacer diversas actividades para llevar a cabo un proceso de evaluación eh... siempre le digo a los alumnos que voy a tomar en cuenta la asistencia, la participación, la entrega de trabajos a tiempo y al final también les hago un examen escrito, trato de que sean diversas actividades, trato de que dependiendo del contenido por supuesto, si se presta por ejemplo que me entreguen un álbum, un dibujo, definiciones, actividades relacionadas con el contenido que estemos manejando, eso lo hago también algunas veces le pido a los alumnos que me hagan algún ejercicio como ensayos en cuanto me gusta ver como se ejercitan ellos con el pensamiento, con el contenido como un pretexto, ¿no?, pero bueno trato de ver aunque eso , creo que el alumno tiene muchas dificultades para hacerlo, ¿no? Para realizarlo, no soy muy exigente en cuanto a la calidad de esos trabajos pero también procuro hacerlo, si a veces el problema de esos trabajos es que no sé cómo evaluarlos, no sé qué calificación ponerles, entonces a mí eso me cuesta muchísimo.

3.- MENCIONÓ EXÁMENES ESCRITOS, ¿HACE EXÁMENES VERBALES?

R.- No, no hago exámenes escritos del contenido que hayamos visto en el período, que pueden ser dos o tres temas y procuro que el examen tenga diversas formas es decir, puedo poner 3, 4,5 pregunta de complementación puedo poner otras 10, 15 de paréntesis, de subrayar y puedo poner algunas otras, dependiendo del contenido, pero sí mi examen escrito que hago abarca 3 ó 4 aspectos.

4.- ¿CÓMO CÚALES?

R.- De las formas de preguntas que te decía, bueno pongo preguntas para complementar, pongo paréntesis, de subrayar y también al final pongo algo de localización o de una, no se propuesta sobre el contenido ¿no? De cómo, que me hagan un mapa por ejemplo, un mapa conceptual, no sé qué organicen, cómo creen ellos que puede estar organizado el contenido que hayamos visto ¿no? Eso es lo que trato de hacer siempre en mis exámenes escritos, al final siempre lo hago.

5.- EN EL BACHILLERATO DE ESTA ESCUELA ES UN SUBSISTEMA EXISTE UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL CONOCIDO HACE AÑOS COMO EL BUCAF Y AHORA COMO EL PROCEMS, ¿CONOCE ESTA PROPUESTA DE EVALUACIÓN?

R.- La evaluación...

6.- INSTITUCIONAL, ¿LA CONOCE, LA QUE TIENE LA PROPIA ESCUELA, EL PROPIO SUBSISTEMA?

R.- ¿Evaluación de los alumnos?

SÍ.

R.- Que debe de ser, todos estos aspectos que debe cubrir, que es sumativa y todos estos lo conozco, la leí creo que alguna vez tuvimos algún curso de esto ¿no? Ahora con detalles no la puedo precisar, no la recuerdo exactamente pero lo que recuerdo es que por ejemplo, tiene que abarcar diferentes aspectos del proceso y bueno se deben de tomar en cuenta, y en el reglamento de acreditación plantea también los puntos que deben tomarse en cuenta.

7.- MAESTRA UNA ÚLTIMA PREGUNTA, ¿CON BASE EN SU FORMACIÓN PROFESIONAL, A SUS AÑOS DE EXPERIENCIA TENDRÍA ALGUNA PROPUESTA PARA LA INSTITUCIÓN QUE SIRVIERA PARA FORMAR ESTE ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN?

R.- Sí, yo creo que a mí, bueno lo que a mí me gustaría proponer y yo creo que de algún modo ya lo he intentado hacer de algún modo es revisar esas cuestiones afectivas que están premiando siempre en la evaluación, yo creo que esto es más determinante en la evaluación que el propio, o sea en la relación maestro-alumno pasan muchas cosas ¿no? Y creo que uno espera ser objetivo en una evaluación y puede ser uno más o menos o tratar de ser lo más objetivo que se pueda, pero lo que te impide esta objetividad siempre van a ser factores afectivos, es decir; siempre van a estar atravesado por estas cuestiones de que es una alumna que te molestaba que llegara siempre tarde de que siempre estuviera platicando con la de a lado, de que siempre se riera a la hora que estabas dando la clase, bueno y siempre van a estar ahí como muy presente esos detallitos y que a la hora de que tú le vas a asignar una calificación, aunque uno conscientemente no lo... no se dé cuenta de eso termina uno haciendo cosas ¿no? Es decir; es muy conocido aquí en la institución, cuántos alumnos no aprueban con buenas calificaciones y que no se esfuerzan mucho y conocemos algunos casos de alumnos bastante dedicados que han sufrido la violencia de un maestro que por cuestiones afectivas ha hecho esto ¿no? Aunque sabemos que no es ético, pero frecuentemente se hace, si se hace con mucha frecuencia y a veces sin darnos cuenta porque lo justificamos, decimos no que, pero eso el alumno se da cuenta, lo sabe y se dice en los pasillos de la institución cuanto favoritismo puede haber o puede tener un maestro, ¿no?

8.- ¿HACIA EL ALUMNO?

R.- Hacia sus alumnos.

9.- ¿CONSIDERA QUE SI ES POSIBLE ABORDAR ESTA PROPUESTA Y QUE PUEDA TENER FRUTO?

R.-Sí, yo pienso que sí, que hay maestros que tienen mucha inquietud por esto creo que ya algunas veces hemos tenido algún intento de hacer como una reflexión de esto ¿no?, es cuestión nada más de ir sensibilizando y de ir trabajando esto aunque es un poquito difícil ¿no?, un poquito difícil porque bueno... es cuestionar, cuestionarnos nuestra práctica docente, nuestra ética y a

veces muchos de nosotros no queremos reconocer esa parte vengativa, interna que emerge a la hora de poner un número.

10.- Bueno, maestra es la última pregunta, le agradezco mucho, muy sustancioso el contenido de las respuestas, muchísimas gracias, muy agradecido.

1.- ¿CÓMO DEFINE Ó CÓMO CONCEPTUALIZA LA EVALUACIÓN?

R.- Bueno la evaluación es una forma subjetiva de medir el conocimiento adquirido, por lo que el maestro midió ya previamente en el aula de clases, mediante varias formas, escrito, oral, así a grandes rasgos, para mí eso es la evaluación.

2.- ¿CÓMO EVALÚ USTED A SUS ALUMNOS, CÓMO ES LA MANERA Ó CÓMO IDENTIFICA EL APRENDIZAJE DE LOS CONTENIDOS, EN SUS ALUMNOS?

R.- Bueno son dos cosas diferentes; ¿cómo evalúo? Bueno, mediante examen escrito, ensayos, sería lo que abarca evaluación como tal que pide dentro de la escuela, y aparte de eso, mediante mapas conceptuales, análisis de la lectura y sus participaciones.

3.- ¿HACE EXAMENES VERBALES?

R.- No, no porque tengo una hora y son demasiados alumnos, entonces implicaría que en una hora no pasaran todos y al siguiente día otra vez, y considero que es mucho tiempo que me llevaría para evaluar a todos, y por eso no opté por exámenes orales.

4.- ¿EN LOS ENSAYOS Y LOS MAPAS QUÉ EVALÚA? ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS IDENTIFICAS AHÍ?

R.- Bueno los mapas conceptuales más bien es para obligar al alumno a leer, porque generalmente no te pueden hacer un análisis o que les pidan mapas mentales, porque lo único que hacen es poner los temas principales, subtemas, temas, y subtemas de la lectura y un poquito de cada subtema de lo que viene en el texto, bueno pero por lo menos ya hubo un acercamiento a lo que fue, a lo que verá en clases ó a lo que se vio en clases y pues ya por lo menos me doy por bien servida de que por lo menos estén intentando leer, ahora en los ensayos, me

gusta que hagan análisis y crítica en relación a lo que se estaba viendo y le comentaba que había sido un gran conflicto porque nadie en la escuela evalúa con ensayos y yo fui se podría decir que la primera y entonces para ellos fue algo que no les gustó, estaban enojados, porque así, que no siempre me decían que debería ser escrito, que yo les diera las preguntas o que ellos me los dieran a mí y que con base en eso yo les hiciera la evaluación, entonces yo les decía que no, que esa no era mi forma de trabajar, que a mí lo que más me interesaba era que ellos leyeran y que tuvieran una propia opinión de lo que aquello que se había leído, si lo pueden utilizar ó no lo pueden utilizar, pero porque, sí les gustó ó no les gustó, igual, que me contestaran porque si ellos dicen que a lo mejor una teoría que vimos al final, teorías de la personalidad, ellos decían; por ejemplo, cuando hablamos de Freud que era muy desfasado de la realidad por todo lo que hablaba, porque ellos decían que no tenía nada que ver con lo que estábamos viendo, porque no le gustaba eso era lo que yo les pedía en el ensayo, que me dieran su opinión en general de los temas, el primer semestre no les di un tema, digamos como pregunta para desarrollar, sino que los deje libres para que ellos escribieran lo que ellos quisieran, pero me di cuenta que lo que ellos hacían era un resumen de aquello que habían leído, ni si quiera a veces le cambiaban palabras.

5.- ¿CON CUÁL?

R.- No utilizaban bibliografía, no utilizaban pie de página, muy mala redacción y ortografía. Entonces tuve muchos problemas con eso, con los chavos, entonces trate de no dejarles muchos ensayos en el semestre y utilizar un poco más las evaluaciones que tampoco les gustaba mis evaluaciones, porque decían que las preguntas que yo les pedía, ellos no les entendían, porque yo les ponía por ejemplo, compara este con este, ó para ti que significa tal concepto ó que crees que el autor se equivoca ó algo así, entonces no, como que no, no sé si estaba bien decir, como que no razonaban pero, no las contestaban generalmente eran las que tenían malas y aquellas que eran de devolver la información que estaba

en las copias, eran las que sí tenían bien, bien porque no tal cual que lo pusieran, pero por lo menos esa idea o recordaban lo que decía el texto y lo volvían a poner pero las otras preguntas muy difícilmente, algún, alguien las contestaban y no les ponía tanto rigor, sino con lo que ellos me dijeran para mí estaban bien, lo único que yo quería era que lo visualizaran de otra manera, les podía decir que eran preguntas como regaladas, ó sea que lo que me pusieran estaba bien, por ejemplo si yo les preguntaba -¿Qué opinas de la teoría tal...? Si me ponían que no les gustó por “x” ó “z” estaba bien; y si me ponían que sí les gustó por tal o por cual estaba bien, o sea eran preguntas regaladas, pero no las contestaban y las otras las que pues.. hay un margen de donde guiarse, para decir está bien ó está mal, esas sí, entonces fue muy dificultoso para mí esa situación cómo evaluar a los chavos, cuando venían de otra manera sobre todo en la materia de psicología, la que ni si quiera entraban a clases, no había, no les daban clases, entonces fue bastante difícil para mí en trabajar con los muchachos, decían que les dejaba mucha tarea, cuando era un mapa de la lectura, que era complicado, pues.

6- ¿CUÁNDO ELLOS SE QUEJABAN, QUE ESTRATEGÍAS TENÍAS QUE IMPLEMENTAR?

R.-¿Qué estrategias?, Bueno yo les hablaba y les decía que esta era una manera de que ellos se fueran como preparando para un grado de estudio total y absolutamente diferente al que nosotros manejamos en la preparatoria, el leer no nada más implica grabarse aquello que dijo el autor y después volverlo a devolver, sino lo que tú pensabas de eso, además de que para los chavos nada es gratis, ó sea si te dan es porque tú les vas a dar, entonces les tenía que dar calificación, por ejemplo, si me entregaban el mapa valía un punto ó medio punto, sí me entregaban análisis del tema también valía calificación y las participaciones igual yo trataba de que valieran puntos por ejemplo, al final de este parcial lo que hice fue exentar a los que tuvieran mayor participación y vi, ó sea que hubieron quienes, pongamos diez del “F” quienes fueron que exentaron más y que me causo impresión porque era como el más flojito, que si participaban y porque no querían presentar el examen final, porque estaba bastante difícil, bueno por lo

menos ese incentivo como que les inculco algo, ¿no? Y si exceptuaron varios ó sea si participaban en las clases como que se volvieron más dinámicos, pero habían alguien, algunos que no es que no leen, no es que no sé qué, está bien pues.

7.- ¿NO LEYERON, NO HICIERON LA TAREA?

R.- Aja, exactamente.

La escuela preparatoria como institución tiene una evaluación que bueno hace muchísimos años era una propuesta, después fue a través de la propuesta curricular, que se llama BUCAF(Bachillerato Único con Áreas de Formación) y que ahora se conoce con el nombre de PROCEMS, que no es más que la continuación pero con otro nombre,...

8.- ¿ÉSTA PROPUESTA DE EVALUACIÓN, LA CONOCES?

R.- No, de hecho cuando yo entre a trabajar ahí fue un problema porque nadie me dijo nada, yo entre a ciegas, sin saber cómo se evaluaba, ni qué porcentaje se le daba, ni el rango de calificaciones, ni nada pues, ó sea a mí nadie me llamo y me dijo mira, aquí está el manual digamos para evaluación, me dieron el programa y me dijeron y hasta eso lo tuve que estar buscando, bueno esto es lo que vas a trabajar, pero no, jamás nadie me dijo, por acá, ó así vas a trabajar, sino que yo, comencé a trabajar de los antecedentes o con base en lo que a mí me daban clase pues no hay otra herramienta de donde jalar, el funcionamiento de la escuela, nada pues mi curso de inducción, digamos, sino que ahí se va.

9.- ¿HABER QUE HACES?

R.- Aja, exactamente.

10.- ¿CON BASE EN TÚ FORMACIÓN PROFESIONAL, DE LA EXPERIENCIA QUE YA TIENES DE TRABAJAR EN LA DOCENCIA, TIENES ALGUNA PROPUESTA Ó ALGUNA SUGERENCIA QUE LE DARÍAS A LOS

DIRECTIVOS, QUE ESTA PROPUESTA AYUDARA AL PROCESO DE EVALUACIÓN?

R.- Pues yo creo que los directivos, deberían como de estar más, como que más pendientes en la escuela y no tanto en cuestión.

11.- ¿ADMINISTRATIVA?

R.- Aja, sí exigen a los maestros pero como que, no sé cómo llamarlo, o sea le exigen a los maestros, pero no se involucran ó sea cuando te dicen tu avance programático a veces ni si quiera lo revisan, sino que ya me vinieron a revisar mis avances en el segundo parcial y resulto que como yo lo estaba haciendo no era, entonces yo le dije al secretario, bueno pero si yo ya le he entregado 3, porque no me ha dicho nada y se quedó así, me dijo, bueno lo que pasa es que no se le hizo revisión, entonces como lanzarte para ser como mejor docente, ó sea no hay cursos es una pérdida de tiempo, los mismos maestros a veces como que le echan “puya” al maestro que viene atrás, ó sea yo me encontraba con maestros que decían- ¡es que es la psicóloga! Se hizo para cosas y se lo dicen al alumno, entonces cuando tu entras, el alumno ya está como que contaminado y hacerles cambiar, hacerles cambiar de parecer es un gran problema, entonces yo creo que si debe haber apoyo un poco más académico con los maestros, darle mayor formación, ó sea cuantos maestros de ahí, me incluyo tenemos maestría ó algún posgrado, ó sea no, no hay y por lo mismo no sabemos cómo evaluar más que la que nos enseñaron cuando nosotros íbamos a la escuela y esa es la que nosotros venimos, sobre todo en mi caso la que yo he venido repitiendo de mis maestros quienes yo veía que eran para mí los mejores, pues de ahí más o menos les iba copiando su forma de evaluar y ya les iba yo acomodando de acuerdo a lo que estaba viendo en la situación en la que estaba pero, o hay ni ese acercamiento con el maestro, de parte ni de los directores, ni de los propios maestros que te digan estás empezando.

12.- ¿CÓMO COMPAÑEROS, NO?

R.- Aja, andan en su mundo.

13.- ¿SÍ, ES ÉSTE UNA NARRACIÓN PORMENORIZADA DE CÓMO ES LA SITUACIÓN?

R.- Una narración ¿qué? Perdón.

Pormenorizada, es decir en detalles de cómo ingresas a trabajar, que no hay una orientación, no hay un apoyo, etc. Sin embargo yo insisto en preguntar,...

14.- ¿QUÉ SUGERIRÍAS, QUE SE DEBERÍA DE HACER?

R.- Exactamente, es lo que pienso.

15.- ¿QUÉ PROPONE?

R.- Pues... que se les brinde curso a los maestros, que haya mayor especialización con los maestros, no tanto de que si quieres, sino que ya debe ser una exigencia.

16.- ¿LA ACTUALIZACIÓN?

R.- aja, exactamente, la actualización, ahora en cuestión de los chavos, es como los maestros y los directivos visualizan a los alumnos ó sea, tan yo siento que debe de ir cambiando un poco, ó sea porque son muy paternalistas y los chavos a esa edad lo que menos quieren es otro papá, yo creo que debería de cambiar, pero de cambiar el sistema en el cual estamos inmersos, tal vez es imposible, pero quizás no cambiarlo todo, pero sí en algunas circunstancias en lo académico a la relación de los alumnos con los maestros de la propia dirección, ó sea a lo mejor por ahí podemos empezar y en cuestión a evaluación, pues ya es formación de cada docente, el cómo va a evaluar y calificar a sus alumnos, aún cuando ahorita quiere homogenizar y decir cuántas evaluaciones y cómo le van a hacer y no sé qué, quién lo hace, cómo....

¡Claro! Al final de cuenta. Si cada quien va a usar su criterio, ¿no?

R.- Aja.

17.- ¿O PEOR?

R.- o peor, capaz a mayor rango de estudios las cosas van cambiando, la evaluación, como se enseña, también va ir mejorando. Pero está difícil.

Bueno, es la última pregunta muchas gracias por el tiempo dedicado a esto, muy agradecido.

R.- haber si le sirve.

¡Sí, bastante!

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS:

Althusser, Louis (1999). La Filosofía como arma de la revolución. México; Siglo XXI.

Álvarez Méndez Juan Manuel (2000). Evaluar para conocer, examinar para excluir, Ediciones Morata, España.

Abric, Jean-Claude (2001). Prácticas Sociales y representaciones, Ediciones Coyoacán, México.

Andrade Medina, Víctor Manuel, Representaciones sociales de la calidad educativa en alumnos y profesores de posgrado de la Universidad de las Américas. Tesis para obtener el grado de maestro en educación, Universidad de las Américas.

Berger, Peter y Thomas Luckmann (1991). La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortuo.

Bertoni, Alicia (1997). Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja. Colección triángulos Pedagógicos. Edit. Norma.

Calderón Mauro. Breve monografía de la Escuela Normal Mixta y Preparatoria el Estado.

Casanova, María Antonia (1998). La Evaluación Educativa, escuela básica; Sep. México.

Castorina, José Antonio (2003). Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles. Edit. Gedisa, S.A

Colegio de Profesores del Bucaf. Propuesta Curricular para el Bachillerato Único con Áreas de Formación. Secretaria de Educación. 1996

Chirino Ovando, Rafael (2002). Representaciones sociales sobre la evaluación del aprendizaje, ponencia presentada en el Primer Coloquio Nacional sobre: Imaginarios, cotidianidad y Representaciones sociales, organizado por la Universidad Nacional Autónoma de México. (2004)

Chirino Ovando, Rafael (2006). La evaluación del aprendizaje: concepciones y Representaciones, tesis para obtener el grado de doctor en Ciencias de la educación por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Díaz Barriga, Ángel (1993). El examen, México, Plaza y Valdez y CESU/UNAM.

Durkheim, Émile (1998). Educación y Sociología. Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V. México.

Flament, C (2000). "Estructura y transformación de las representaciones sociales". En ABRIC, J.C. Prácticas sociales y representaciones. México; Coyoacán.

Flores Ochoa, Rafael (1998). Evaluación Pedagógica y Cognición Mc Graw Hill; Santa Fé de Bogotá, Colombia.

Foucault, Michel (2001). Las palabras y las cosas. Siglo XXI editores. México.

Gvirtz, Silvina/ Palamidessi, Mariano (2000). El ABC de la tarea docente; Currículo y enseñanza, Alque Grupo Editor, Argentina.

Güemes García, Carmela R. (2001). Las representaciones sociales en la construcción de los procesos identitarios del docente de educación normal. El

caso de la escuela normal de especialización, Tesis para obtener el grado de maestra, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Gimeno Sacristán, José (1985). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo; Anaya Salamanca.

Heller, Agnes (1977). Sociología de la vida cotidiana, Editorial Península, Barcelona.

Hernández Cruz, Daniel (2005). Las representaciones sociales de ser Docente en el nivel Medio Superior: El caso del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chiapas. Tesis para obtener el grado de doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

Hernández Cruz, Daniel (2007). Docencia y Docentes en el nivel superior. Cuerpo Académico “Agentes y Procesos de la Educación”, centro de investigaciones Humanísticas, Facultad de Humanidades UNACH.

Hernández F/ Sancho, J.M (1996). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Paidós, México.

Jean-Pierre, Deconchy (1986). Sistema de creencias y representaciones ideológicas, en Moscovici, Sergio, Psicología.

Jodelet; Denise (1986). La representación social, fenómenos, concepto y teoría, en Psicología Social II, Sergio Moscovici, Editorial Paidós.

José Rodrigo, María, Rodríguez, Armando y Marrero, Javier (1993). Las Teorías Implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano, Visor Distribuciones, Madrid, España.

Ibáñez, T. (2001). Psicología social constructivista.(2ª ed.). México; Universidad de Guadalajara.

Lafourcade. Pedro D. (2000): La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros; Editorial Trillas; México.

Latapí Sarre, Pablo (1999). Un Siglo de Educación en México. Tomo I. Ediciones Fondo de Cultura Económica, México.

León Pereira Teresa (1997). Indicadores, un mirador para la educación. Colección Construcción y Cambio. Edit. Norma

Litwin, Edith (2001). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza, en la evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, R.W. Alicia et. Al, Argentina, Paidós.

López Calva, Martín (2001). Planeación y Evaluación del proceso E-A, manual del docente, Trillas; México.

Mateo Joan Andrés, (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Multimedios Ice-HORSORI.

Mercado, Ruth (1991). Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros, en Infancia y aprendizaje, No. 55. Madrid.

Moscovici, Serge (1988). Psicología social I y II Barcelona: Editorial Paidós.

Piña Osorio, Juan Manuel (1998). La interpretación de la Vida Cotidiana, tradiciones y prácticas académicas, Editorial Plaza y Valdés y CESU/UNAM, México.

Piña Osorio, Juan Manuel (2003). La calidad de la educación. Imágenes de los actores de tres carreras de la UNAM, Editorial Plaza y Valdés/CESU UNAM, México.

Piña Osorio, Juan Manuel. Representaciones, imaginarios e identidad, actores de la educación superior, México, Plaza y Valdés, CESU Y UNAM.

Rincón Ramírez, Carlos (2002). Diagnostico Estratégico del Estado de Chiapas 2025.Universidad Autónoma de Chiapas. Chiapas México.

Rodríguez, Gómez Gregorio (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa.

Rosales, Carlos (1998). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza: Nancea Ediciones; Madrid España.

Sandoval Flores, Etelvina (2001). La trama de la escuela secundaria: instituciones, relaciones y saberes. UPN, México.

Santos Guerra, Miguel Ángel (1996). Evaluación Educativa, Editorial Magisterio del Río de la Plata, Argentina.

Secretaria de Educación, Cultura y Salud. (SEC y S). Orden y Disciplina Académica. Departamento Técnico y de Actualización Profesional. 1989.

Stufflebeam Daniel L (1987). Evaluación sistemática Guía Teórica y práctica, Editorial Paidós.