

UN-A-CH
BIBLIOTECA CENTRAL UNIVERSITARIA

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS



FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

**"LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN
LA EDUCACIÓN PRIMARIA"**

TESIS:

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**PRESENTA:
ALBERTO URBINA DÍAZ**

**DIRECTOR DE TESIS:
MTRO. JOSÉ LUIS MADRIGAL FRÍAS**

**TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS,
AGOSTO DE 2009.**





No. ADO BC 127091
SISTEMA BIBLIOTECARIO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE CHIAPAS
DONACIÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES E-VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



COORDINACION DE INVESTIGACION Y POSGRADO
OFICIO No. 1603/07
Noviembre 15 de 2007.

C. ALBERTO URBINA DÍAZ
EGRESADO DE LA MAESTRIA EN
EDUCACIÓN SUPERIOR.
P R E S E N T E.

Con base en el Reglamento General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas, le informo que una vez recibido los votos aprobatorios de sus revisores titulares y suplentes de su tesis denominada: **“LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA”**, Deberá entregar dos impresos y el disco compacto a la Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas, uno impreso y disco compacto a la biblioteca de la Facultad y cinco a la Coordinación para ser entregados a los sinodales titulares y suplentes.

A T E N T A M E N T E
“POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR “



MTRA. ELSA VELASCO ESPINOSA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE
INVESTIGACIÓN Y POSGRADO.

C.c.p.- Dr. Pedro Gómez Juárez.- Director de Servicios Escolares de la UNACH.
C.c.p.- Expediente/Minutario.
EVE/JML/mcmd*

AGRADECIMIENTOS:

A DIOS.

Por permitirme alcanzar un objetivo más. Prepararme para poder servir mejor a mis semejantes.

A MIS PADRES.

Arcadio Alberto Urbina Camposeco. (+)
Luvia Isabel Díaz Domínguez.

Por darme la vida y formarme de una manera, sencilla, generosa y humana.

A MIS HERMANOS Y HERMANA.

Por su amistad, tolerancia, apoyo y respeto.

A MI HIJO ALAN ALBERTO.

Por darle continuidad a mis sueños y ser el motor de mis aspiraciones.

A MI COMPAÑERA YADIRA.

Por el tiempo, los esfuerzos, errores y aciertos que hemos compartido juntos.

A MIS MAESTROS, AMIGOS Y FAMILIARES.

Con especial afecto al Mtro. José Luis Madrigal Frías,
por su amistad y apoyo incondicional.

A los Amigos y Familiares que me han favorecido con sus consejos y experiencias.

A LA VIDA

Por darme una oportunidad más para superar mis deficiencias.

I N D I C E:

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I. ELEMENTOS TEORICOS RELEVANTES PARA LA INVESTIGACIÓN.	
1.1 El Concepto de Evaluación Educativa.....	5
1.1.1 Funciones de la Evaluación.....	8
1.1.2 Normas para la Evaluación.....	9
1.2 Perspectiva histórica de los modelos de evaluación del aprendizaje desde el enfoque cuantitativo.....	10
1.2.1 Periodo Pre-tyleriano.....	10
1.2.2 Periodo Tyleriano.....	11
1.2.3 Periodo de la "Inocencia".....	11
1.2.4 Periodo del Realismo.....	12
1.2.5 Período del Profesionalismo.....	12
1.2.6 Periodo de la Autoevaluación.....	12
1.3 Perspectiva histórica de los modelos de evaluación del aprendizaje desde el enfoque cualitativo.....	14
1.3.1 Stufflebeam y Shinkfield.....	14
1.3.2 La Pseudoevaluación.....	15
1.3.3 La Cuasievaluación.....	15
1.3.4 La Evaluación Verdadera.....	18
1.3.5 La Evaluación Holística.....	22
CAPITULO II. LA EVALUACION DESDE LOS ENFOQUES CONDUCTISTA Y CONSTRUCTIVISTA.	
2.1 La Evaluación del Aprendizaje en la Práctica Docente desde el enfoque conductista.	
2.1.1 Sustentos Psicológicos.....	35
2.1.2 Metas de la Educación.....	36
2.1.3 Conceptualización del Aprendizaje.....	37
2.1.4 El papel del Maestro.....	38
2.1.5 Conceptualización del alumno.....	38

2.1.6 Motivación.....	39
2.1.7 Metodología de la Enseñanza.....	39
2.1.8 Evaluación del aprendizaje.....	40
2.1.9 Sustentos Sociológicos.....	42
2.2 La Evaluación del Aprendizaje en la Práctica Docente desde el enfoque constructivista.....	45
2.2.1 Sustentos Psicológicos.....	45
2.2.2 Naturaleza del Aprendizaje.....	45
2.2.3 El Papel del Maestro.....	46
2.2.4 Importancia y naturaleza del conocimiento.....	47
2.2.5 La importancia de aprender estrategias.....	48
2.2.6 Importancia y naturaleza de la resolución de problemas.....	49
2.2.7 Evaluación del aprendizaje.....	50
2.2.8 Sustentos Sociológicos.....	53

CAPITULO III. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO.

3.1 El Programa para la Modernización Educativa.....	55
3.2 Antecedentes del Plan para la Modernización Educativa.....	56
3.3 El Plan de Estudios y el fortalecimiento de los contenidos.....	57
3.4 La Evaluación del Aprendizaje en el Programa para la Modernización Educativa.....	59

CAPITULO IV. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL QUINTO GRADO GRUPO "B" DE LA ESCUELA PRIMARIA "20 DE NOVIEMBRE".

4.1 La Escuela Primaria "20 de Noviembre".....	61
4.2 El Quinto Grado Grupo "B".....	67
4.3 El Maestro de Grupo.....	67
4.4 Enfoque del Profesor sobre la Evaluación del Aprendizaje.....	68
4.5 Propuesta Metodológica Evaluativa desde un enfoque Constructivista.....	70
• Conclusiones.....	77
• Bibliografía.....	84
• Anexos.....	87

• INTRODUCCIÓN:

Hoy cada vez más estudios invitan a reflexionar acerca de cómo aprenden los seres humanos, sin embargo, a pesar de que se han desarrollado diversas teorías, desde el conductismo, cognoscitivismo, constructivismo, etc. que proporcionan argumentos y explicaciones sobre como las personas desarrollan sus procesos de conocimiento, aún no se tienen respuestas ampliamente aceptadas en relación con la evaluación del aprendizaje, es decir, ¿Cómo evaluar al alumno? ¿Cómo asignar la calificación que expresa la cantidad y calidad de conocimiento que logró asimilar?

Y es que la evaluación se ha constituido como un acto educativo de profunda intencionalidad, caracterizado(a) por la injusticia, el castigo, la bondad o el favoritismo. ¿Quién olvida al maestro que le asignó una calificación que no merecía o que era injusta?

A veces reprueban a sus alumnos por motivos extraños: rencores, frustración, venganzas, corruptelas, consignas o simplemente porque determinados estudiantes o sus familiares les resultan antipáticos.

Aunque los motivos de la evaluación son diversos y discutibles, los problemas económicos, sociales y personales que estos provocan en los alumnos son determinantes llegando a causar fracasos en los exámenes y como consecuencia la deserción escolar.

Las discusiones sobre la pertinencia o la utilidad del proceso de evaluación en el ámbito del proceso enseñanza-aprendizaje se basan en un conjunto de significados diferentes de acuerdo al enfoque teórico metodológico que el docente considere y en ello se origina la consecuente disparidad de criterios.

Con frecuencia los instrumentos de evaluación se utilizan con fines diferentes para los que fueron diseñados, por ejemplo cuando se administran altas calificaciones como premios y las bajas calificaciones como castigo, convirtiéndolos así como instrumentos de control y represión.

No obstante, la evaluación es mucho más que una metodología y una medición, se le comprende vinculada con una filosofía que explica el sentido de las cosas para definir aspectos esenciales y observar la realidad desde esa perspectiva.

También se le considera un juicio de valor que procede de una comparación, y que por lo tanto, implica la elaboración o selección de criterios que se apoyen en una teoría definida por un enfoque específico acerca del sujeto de la educación, de la escuela, de la sociedad, de los valores y del conocimiento.

La evaluación es un aspecto esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que por este medio el maestro puede observar y registrar en forma organizada y continua el aprovechamiento de sus alumnos; también permite que haga los ajustes que considere necesarios en el programa y en la planeación de sus clases.

Indiscutiblemente, la evaluación es un proceso importante en la práctica educativa. Es necesario que los docentes la lleven a cabo durante todo el ciclo escolar, con el fin de observar en los alumnos la forma en que desarrollan sus conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas. El maestro debe tomar en cuenta que cada alumno es un ser único e independiente y como tal debe ser considerado al evaluarlo durante el proceso educativo.

Por medio de la evaluación es posible que el docente identifique si las estrategias didácticas y los recursos utilizados en clases son los adecuados y detecte, al mismo tiempo, aquellos factores que interfieren en el logro de los propósitos establecidos.

Es frecuente que los maestros perciban el proceso de evaluación como una tarea extra y poco útil en su práctica docente, pues suponen que únicamente sirve para asignar una calificación numérica que refleja el grado de aprendizaje logrado por el alumno y permita aprobar al siguiente nivel. Estas calificaciones que se obtienen principalmente de la aplicación de exámenes escritos, se emplean para comunicar a los padres de familia la situación académica de sus hijos.

Desde este punto de vista, la evaluación se convierte en cierto tipo de tensión y preocupación para algunos alumnos, pues consideran que los maestros la utilizan para calificar, y en cierta medida, para sancionar.

La información que se obtiene de la evaluación individual de los alumnos puede ser aprovechada para reflexionar sobre la comprensión de los temas, la pertinencia de los instrumentos utilizados en el proceso de evaluación, los factores que intervienen o modifican el logro de los propósitos, así como la eficacia de los materiales y de las estrategias didácticas utilizadas.

Es necesario tomar en cuenta, por una parte, que la evaluación es un proceso continuo y por otra, que para asignar una calificación no debemos limitarnos a los resultados de las pruebas escritas. Es conveniente considerar las actividades realizadas durante el desarrollo de los temas, las actitudes y opiniones de los alumnos, así como el uso de diversos instrumentos de evaluación.

El presente trabajo tiene como objetivo generar una reflexión sobre el concepto de Evaluación Educativa y su aplicación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje a través de los cinco capítulos de los que se encuentra conformado:

El propósito del primer capítulo es ofrecer diferentes posiciones teóricas acerca del Concepto de evaluación educativa, las funciones y las normas que pueden marcar la diferencia entre el tipo de evaluación que se elija. También se realiza un recorrido por los períodos o las llamadas generaciones de la evaluación y por los modelos de la evaluación.

En el segundo capítulo se abordan en forma general aspectos psicológicos, pedagógicos y sociológicos que fundamentan el enfoque teórico metodológico en el que se sustenta la práctica docente, es decir, la evaluación del aprendizaje en la práctica docente desde los enfoques conductista y constructivista.

En el tercer capítulo se retoman elementos que han permitido la modernización de la educación, se identifican cuales son las políticas educativas que han permitido la aplicación de un nuevo proyecto educativo

derivado de la modernización y se analizan los perfiles de desempeño y evaluación.

El cuarto capítulo tiene como finalidad destacar elementos característicos de la Escuela Primaria "20 de Noviembre", institución del sector público donde se desarrolla la investigación de campo para analizar su infraestructura, organización y sectores sociales a los que atiende y por otro lado se enfatizan las características del 5º. Grado, grupo "A" (Grupo objeto de estudio) y el enfoque teórico que el maestro utiliza para evaluar a sus alumnos. Al final del capítulo se realiza una propuesta metodológica basada en el modelo indagatorio con enfoque constructivista para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, el cual está orientado a facilitar que alumnas y alumnos adquieran y desarrollen las habilidades y destrezas adecuadas para construir en forma participativa y activa los conocimientos planteados en los planes y programas de estudio.

Finalmente, se anotan las conclusiones sobre el trabajo de investigación, la bibliografía consultada y los anexos pertinentes.

CAPITULO I. ELEMENTOS TEORICOS RELEVANTES PARA LA INVESTIGACIÓN.

1.1.- El concepto de Evaluación Educativa. (Conceptos, períodos y modelos).

El propósito de este capítulo es ofrecer diferentes posiciones teóricas acerca del concepto de evaluación educativa, las funciones y las normas que pueden marcar la diferencia entre el tipo de evaluación que se elija. También se realiza un recorrido por los períodos o las llamadas generaciones de la evaluación y por los modelos de la evaluación.

- **Concepto de Evaluación.**

La evaluación se puede entender de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos de la institución educativa, tales como: el control y la medición, el enjuiciamiento de la validez del objetivo, la rendición de cuentas, por citar algunos propósitos. Desde esta perspectiva se puede determinar en qué situaciones educativas es pertinente realizar una valoración, una medición o la combinación de ambas concepciones.

Algunas definiciones presentan una orientación meramente cuantitativa de control y medición del producto, se pueden concebir como *"una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados, ...y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico"*. (Duque, 1993, p. 167). A la vez, la evaluación está orientada por una teoría institucional (leyes, reglamentos, decretos y circulares) y por la cultura evaluativa existente, entendida como la forma que se han realizado los procesos evaluativos. Ésta *"se construye a través del conjunto de valores internalizados por docentes, alumnos, directores, supervisores padres y representantes de entes empleadores, acerca de la forma de concebir y practicar la evaluación en un determinado proceso educativo."*(Duque, 1992, p. 170).

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation señala que *"la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto"* (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 19). De tal manera, que en un estudio es importante tanto lo bueno como lo malo de la situación evaluada, de lo contrario no se trata de una evaluación. En consecuencia, Stufflebeam y Shinkfield (1995, p. 20), consideran que la evaluación es un proceso complejo pero inevitable. Es una fuerza positiva cuando "sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora". Las bases de valoración que deben considerarse al evaluar algo son: expectativas de los usuarios, mérito del servicio y hasta qué punto éste es necesario. Además, se deben considerar otros aspectos de la evaluación: así como la viabilidad y la equidad y si requiere ser comparada, centrándose en un producto o servicio. También se debe tener claridad en las principales utilidades tales como: el perfeccionamiento, la recapitulación y la ejemplificación y hasta qué punto los evaluadores requieren cualificaciones especiales.

Otra posición señala a la evaluación como una herramienta para la rendición de cuentas. El concepto no es solo rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto del personal docente como de la población estudiantil y, por ende, de la institución educativa. La evaluación educativa, se puede considerar como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación (González y Ayarza, 1996).

En consecuencia, *"...todo proceso que se asuma como evaluación institucional tiene como requisito y condición indispensable la participación de la comunidad educativa...de allí que la evaluación tenga como característica fundamental la auto-evaluación"* (González y Ayarza, 1996). La evaluación realizada sólo por agentes externos a la vida institucional tiende a fracasar, dado que no contempla el desarrollo de un proceso participativo con las personas que componen la comunidad educativa,

limitando su participación a ofrecer datos posiblemente mediante instrumentos de preguntas cerradas.

Finalmente se cita la definición de López (1995), la cual sustenta a la evaluación curricular en el manejo de información cualitativa y cuantitativa para juzgar el grado de logros y deficiencias del plan curricular, y tomar decisiones relativas a ajustes, reformulación o cambios. Igualmente permite verificar la productividad, la eficacia y la pertinencia del currículo.

La búsqueda de alternativas a la solución de problemas es el reto fundamental de la evaluación como proceso para el mejoramiento de la calidad de la educación. Para ello es necesario crear un clima organizacional donde se facilite y propicie la práctica evaluativa. En los "proyectos escolares", como procesos participativos y de investigación, el clima organizacional de la evaluación se debe iniciar con la indagación de la forma en que las personas interesadas entienden el proceso evaluativo y como se han llevado a cabo otras evaluaciones anteriores; es decir, que ha sido lo positivo de esos procesos y qué se debe mejorar. Este paso se considera necesario, dado que la experiencia ha demostrado que las personas no están dispuestas a emprender procesos participativos sino encuentran motivación y justificación para cambiar las prácticas tradicionales de la evaluación. También se debe indagar acerca de sus necesidades, expectativas y del compromiso que se asume ante el desarrollo de la evaluación. Luego se plantea un anteproyecto, se analiza con las personas interesadas y se realizan los ajustes pertinentes. En un proyecto participativo es necesario definir los niveles de participación de las personas involucradas y trabajar coordinadamente, es importante que se sientan parte del proceso y de la toma de decisiones.

El tipo de evaluación que la institución elija se relaciona con el propósito de la misma; seguidamente se hace referencia a las funciones y a las normas de la evaluación.

1.1.1.- Funciones de la Evaluación.

Cualquier tipo de evaluación que se realice en el ámbito educativo, debe cumplir con funciones como las que se citan a continuación (Posner, 1998; Hernández, 1998; Díaz Barriga, 1999):

Función de diagnóstico:

La evaluación de un plan o programa de estudios debe caracterizar el planeamiento, ejecución y administración del proyecto educativo, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos. De tal manera, que le sirva a las autoridades académicas de orientación o de guía que permita derivar acciones tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación.

Función instructiva:

El proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores de la puesta en práctica del currículum. Por lo tanto, las personas que participan en el proceso, se forman, aprenden estrategias de evaluación e incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.

Función educativa:

A partir de los resultados de la evaluación donde el personal docente conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por sus iguales, por el estudiantado y por las autoridades académicas de la institución, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias que le han señalado en su desempeño profesional. Por lo tanto, existe una importante relación entre los resultados de la evaluación del plan o programa de estudios y las motivaciones y actitudes del personal docente hacia el trabajo.

Función autoformadora:

Esta función se cumple principalmente cuando la evaluación ofrece lineamientos para que la persona responsable de la docencia oriente su

quehacer académico, sus características personales y para mejorar sus resultados. Poco a poco la persona se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y es más consciente de su papel como responsable de diseñar y ejecutar el currículum. Desarrolla habilidad en cuanto a lo que sabe y lo que no sabe y necesita conocer; de manera que desarrolla la necesidad de autoformación tanto en el plano profesional como en el desarrollo personal. El carácter formador de la evaluación, por si solo, justifica su necesidad.

La función autoformadora es la que se debe perseguir en los procesos evaluativos, de la experiencia obtenida se puede concluir que es un proceso difícil dado que se presentan obstáculos tales como: la resistencia al cambio, el poco interés en asumir compromisos de participación y el miedo a enfrentar nuevos retos. La evaluación es lenta y debe ser un proceso de análisis y reflexión constante, hasta lograr un cambio de actitud ante las situaciones problemáticas que se están evaluando y mejorando. Cuando el análisis y reflexión del desempeño docente, por ejemplo; se convierte en una práctica diaria, se empieza a notar el mejoramiento en la calidad de la enseñanza.

Además de las funciones de la evaluación es necesario señalar las normas básicas de la evaluación.

1.1.2.- Normas para la Evaluación.

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation y la Evaluation Research Society han formulado dos conjuntos de normas para la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). El trabajo de estas organizaciones ha sido guiado por dos premisas básicas; la primera señala que la evaluación es una actividad humana esencial e inevitable. La segunda, se fundamenta en que una evaluación solvente proporciona una comprensión más amplia y una mejora de la educación. En general, las normas del Joint Committee *"aconsejan que los evaluadores y las personas involucradas en este proceso cooperen entre sí para que las evaluaciones*

puedan cumplir cuatro condiciones principales" (Stufflebeam y Shinkfield (1995, pp. 26-27):

Ser **útil** al facilitar informaciones acerca de virtudes y defectos así como soluciones para mejorar.

Ser **factible** al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin mucho problema.

Ser **ética** al basarse en compromisos explícitos que aseguren la cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados.

Ser **exacta** al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones.

Estas normas pueden aplicarse en cualquier etapa del proceso evaluativo, ya sea al decidir si hay que realizar la evaluación, al planearla y llevarla a cabo, al presentar los resultados y aplicar las conclusiones.

En la evolución del concepto evaluación se distinguen varios períodos que responden a generaciones, a continuación se abordan elementos que nos ubican los diferentes períodos.

1.2.- Perspectiva Histórica de los Modelos de Evaluación del Aprendizaje desde el Enfoque Cuantitativo.

De acuerdo con la revisión bibliográfica, los períodos de la evaluación se ubican en cuatro generaciones: medición, descriptiva, juicio y constructivista. La generación de la medición incluye el período pre-tyleriano, la generación descriptiva el período tyleriano, la generación de juicio contempla los períodos de la inocencia y el realismo y, en la cuarta generación se ubican los períodos del profesionalismo y autoevaluación.

1.2.1.- Período pre-tyleriano.

Este es el período más antiguo, como dato curioso se cree que este tipo de evaluación data aproximadamente del año 2000 a.C. Autores como Guba y Lincoln (1989), consideran que este período se inicia a finales del

siglo pasado y sigue vigente. Tiene relevancia a finales del siglo pasado, en los Estados Unidos, con el inicio del movimiento para la acreditación de instituciones y programas educativos y, en los primeros años de este siglo, con la aparición de los tests estandarizados como instrumentos de medición y evaluación. Se ha caracterizado por "centrar la atención de la calidad de la educación en el rendimiento de los estudiantes, medición que se realiza mediante tests o pruebas"; a este período se ha denominado "**primera generación: de la medición**". (Dobles, 1996, p. 80).

1.2.2.- Período tyleriano.

En los primeros años de la década de los treinta, Ralph Tyler presenta una renovada visión del currículo y la evaluación. Plantea el modelo de planificación curricular tecnológico, en el cual pone énfasis en la selección y organización del contenido, así como en las estrategias para transmitir la información y evaluar el logro de los objetivos. Para Tyler, la evaluación determina en que medida han sido alcanzados los objetivos y para ello, sugiere realizar comparaciones entre los resultados y los objetivos propuestos en un programa de estudios (Tyler, 1974 y Rama, 1989). De acuerdo con la clasificación de Guba y Lincoln (1989), se le llama "**segunda generación: descriptiva**".

Surge después de la Primera Guerra Mundial; en este período se considera insuficiente una evaluación centrada en el rendimiento del estudiante por lo que optan por "*una evaluación que se caracteriza por una descripción de patrones que evidencien fortalezas y debilidades en relación con objetivos establecidos.*" (Dobles, 1996, p. 81)

1.2.3.- Período de la "inocencia".

A finales de la década de los cuarenta y durante los primeros años de la década de los cincuenta, en los Estados Unidos se hace evidente una expansión de las ofertas educacionales y, por consiguiente se incrementa la práctica de la evaluación del personal docente y de la evaluación educacional (Rama, 1989). En este periodo prevalecen los principios

propuestos por Tyler para la evaluación educativa, centrados en la medición de los resultados.

1.2.4.- Período del realismo.

En los años 60, en los Estados Unidos, la evaluación se comienza a profesionalizar y, a raíz de ese fenómeno, en educación se plantea la necesidad de elaborar nuevos proyectos para el desarrollo del currículo; especialmente, en ciencias y matemáticas. Crombach recomienda que se reconceptualice la evaluación "*como un proceso consistente en recoger y formalizar información que pueda ayudar a quienes elaboran los currículos*" (Rama, 1989, p. 38). En la clasificación de Guba y Lincoln (1989), este periodo aparece después de 1957 y se le denomina "**tercera generación: de juicio**". Este se caracteriza por "*los esfuerzos para enriquecer los juicios, en donde el evaluador asume el papel de juez, aunque mantiene el de técnico, así como también las funciones descriptivas...*" (Dobles, 1996, p. 81).

1.2.5.- Período del profesionalismo.

A partir de la década del 70, la evaluación empieza a tomar auge como una profesión que relaciona la evaluación con la investigación y el control (Rama, 1989, González y Ayarza, 1997).

1.2.6.- Período de autoevaluación.

En las últimas décadas, con la proliferación de instituciones de educación de diversos niveles, en Latinoamérica, se ha visto la necesidad de competir por calidad académica. Se parte de la premisa que todos los esfuerzos educativos, incluyendo la evaluación deben buscar el crecimiento cognitivo y el desarrollo personal de todos los participantes en el procesos de enseñanza y aprendizaje (Hernández, 1998). Esto conlleva a proceso de autoevaluación con miras a la acreditación de carreras profesionales. También se considera la metaevaluación como medio para asegurar y comprobar la calidad de las evaluaciones. En este sentido, la evaluación se

concebe como orientadora y formativa del proceso; de tal manera que, se convierte en uno de los mejores procedimientos del control de la calidad de la educación (Hernández, 1999). De acuerdo con la nomenclatura de Guba y Lincoln (1989), este período constituye la "**cuarta generación: constructivista**".

"En las generaciones anteriores, los parámetros han sido construidos a priori...". En la llamada cuarta generación "*los límites y parámetros los construyen las personas que participan en la evaluación, como elemento importante dentro del mismo proceso de evaluación*", se considera que en el campo de la acreditación no encuentra evidencias que permitan afirmar que se ha entrado a la cuarta generación (Dobles, 1996, p. 81).

Cada período ha estado acompañado de reformas curriculares que responden a las necesidades del contexto sociocultural y laboral del momento.

Reformas curriculares.

En las reformas más recientes se destacan requisitos básicos para enfrentarlas (Imbernón, 1991; Villarini, 1996, Posner, 1996; Yus, 1998, Hernández, 1998):

- Una reforma curricular sólo funciona cuando las personas involucradas: docentes, estudiantes, entre otras, participan activamente en el proceso. De esta manera, conocen, interiorizan y asumen una actitud racional ante el compromiso que tiene la institución educativa con la sociedad en cuanto al desarrollo científico, cultural, político y axiológico.
- En las reformas curriculares es necesario considerar la necesidad de desarrollar estrategias para la capacitación docente. También es necesario buscar mecanismos para que esta capacitación trascienda a procesos de autoformación de docentes en servicio. Con el desarrollo de esas actividades, los profesionales de la docencia, puede generar cambios de actitud hacia la enseñanza de su disciplina, lo que sin duda, redundará en la formación integral de los nuevos profesionales. Algunos aspectos a considerar:

Asume, con sentido de investigador, permanente el enfoque y el diseño curricular que lo caracteriza como docente. Esto permite una relación de alcance y secuencia entre la asignatura que imparte y las demás asignaturas del plan de estudios.

Interioriza el papel del docente actual, el cual se concibe como mediador en los procesos de construcción del conocimiento y que para ello es necesario asumir el aprendizaje continuo y permanente como una forma de vida.

Asume, con visión prospectiva, los alcances de la globalización del conocimiento y los cambios culturales del mundo contemporáneo. Esto le exige al docente diseñar nuevas estrategias dentro de nuevos paradigmas educativos y culturales que respondan al reto de un desarrollo humano integral, sustentable y auto sostenido, que permita la supervivencia del equilibrio ecológico, mental y natural.

Para que la evaluación tenga valor formativo para todos los participantes en las acciones evaluadoras, es imprescindible el conocimiento, análisis y debate conjunto de las evidencias que afloran durante el proceso de evaluación.

Desde este punto de vista, la evaluación es considerada como un instrumento estratégico para el mejoramiento de la gestión y la calidad de la educación así como un instrumento para dar garantía al público sobre la seriedad de los programas de estudio que se están poniendo en práctica. A continuación se presentan los modelos de evaluación que han tenido influencia en Latinoamérica.

1.3 Perspectiva Histórica de los Modelos de Evaluación del Aprendizaje desde el Enfoque Cualitativo.

1.3.1 Stufflebeam y Shinkfield.

En este apartado se consignan los principios teóricos de las posiciones que han adoptado los sistemas de educación latinoamericanos en los últimos años. Los modelos han tenido sus épocas de auge y han

evolucionado de acuerdo con los períodos y las reformas educativas. En la actualidad, gran cantidad de estudios consultados, señalan a la evaluación participativa y la evaluación fundamentada en competencias, como estrategias para el cambio.

Para Stufflebeam y Shinkfield (1995), la evaluación tiene el propósito de enjuiciar o perfeccionar el valor o el mérito de un objeto. En sus estudios acerca de diferentes modelos de evaluación, los agrupa en diferentes categorías: la pseudoevaluación, la cuasievaluación, la evaluación verdadera y la evaluación holística.

1.3.2 La pseudoevaluación o evaluaciones políticamente orientadas en las que se intenta conducir a determinadas conclusiones mediante una evaluación. Distinguen dos tipos:

- Las investigaciones encubiertas donde la intención del cliente es obtener, mantener o incrementar una esfera de influencia, poder o dinero.
- Los estudios basados en las relaciones públicas cuya intención es ayudar al cliente a crear una imagen positiva del objeto evaluado.

1.3.3 La cuasievaluación o evaluación en la que se trata de responder a ciertas cuestiones de interés, en lugar de determinar el valor de algo. Existen diferentes tipos de cuasievaluaciones tales como: la comprobación de programas, los sistemas de información administrativa, los estudios de responsabilidad, los estudios basados en objetivos y los estudios basados en la experimentación. Destacan los últimos dos tipos:

a).- Los estudios basados en objetivos. Se parte de objetivos fijados por las personas interesadas o por el conjunto de participantes en el proceso. El propósito más común es determinar si los objetivos se han cumplido. Este tipo de estudio es el que más frecuentemente se utiliza con el nombre de evaluación. Dentro de las críticas que se le hacen a este método cabe resaltar que la información llega demasiado tarde para ser utilizada en el perfeccionamiento de los servicios, y que esta información es,

a menudo, de muy poco alcance como para constituir una base sólida a la hora de enjuiciar el valor de un servicio (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 71). Por lo tanto, en algunas situaciones es necesaria la evaluación dirigida al control y medición y, en otros a la de rendición de cuentas.

Los autores consideran a Ralph Tyler como el pionero de este tipo de estudios. Desarrolló el primer método sistemático de evaluación educacional como parte de su trabajo en los años treinta y principios de los cuarenta. Considera que la evaluación "debe determinar la congruencia entre trabajo y objetivos" Para este autor, el procedimiento para evaluar un programa involucra (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 92):

- Establecer metas u objetivos. Tyler no los diferenciaba; sin embargo, se puede inferir de sus escritos que las metas eran ideales y los objetivos eran submetas.
- Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones.
- Definir los objetivos en términos de comportamiento.
- Establecer situaciones y condiciones según las cuales se puede demostrar la consecución de los objetivos.
- Explicar los propósitos de la estrategia al personal más importante.
- Escoger o desarrollar las técnicas evaluativas apropiadas.
- Recopilar los datos de trabajo.
- Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

Este método ha sido de gran impacto en la educación, ya que la evaluación educacional se había centrado casi exclusivamente en el estudiante, con el aporte de Tyler, se atienden otros aspectos del programa. Al respecto, proporciona medios prácticos para la retroalimentación mediante la reformulación o redefinición de objetivos. La estrategia tyleriana ofrece la oportunidad que "el evaluador con iniciativa pudiera examinar los datos más relevantes del proceso mediante el cual se desarrollaba el programa", con el propósito de resaltar la importancia y la utilidad de la evaluación tanto para juzgar el proceso de un programa como sus resultados finales. Esto nunca fue promulgado por Tyler ni puesto en práctica por sus seguidores contemporáneos, sino que lo utilizaron otros

posteriormente, como Scriven en la evaluación formativa y Stufflebeam en la evaluación del proceso (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, pp. 94-97).

También se han señalado algunas limitaciones a este método, tales como:

- La evaluación se ha utilizado casi exclusivamente para valorar el logro final; es decir, como proceso terminal que no ofrece la oportunidad para perfeccionar el programa durante el proceso evaluativo. Esto, a pesar de que teóricamente resalta el principio de retroalimentación y de su utilización en la mejora de la educación.

- En el modelo no se especifica como se debe realizar la selección y clarificación de los objetivos.

- Aunque el modelo tyleriano pone énfasis especial en los objetivos relacionados con el rendimiento y señala, teóricamente, que debe atender tanto los procedimientos educativos como a los estudiantes; éste se centra especialmente en el rendimiento de los estudiantes.

b).- Los estudios basados en la experimentación. Este modelo se ha clasificado dentro de los tipos de cuasievaluación, dado que incluye metodologías que permiten "el juicio de valores" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 71). Se destacan la exposición de problemas, la hipótesis y el estudio de las cuestiones. Los problemas, generalmente son planteados por investigadores o dirigentes y no por participantes del proceso. Su principal fin es determinar o demostrar vínculos causales entre ciertas variables. Entre los pioneros en el uso de la experimentación para evaluar programas están Suchman, 1967 y Cronbach y Snow, 1969 (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). La principal ventaja de este tipo de evaluación consiste en el aporte de "*... métodos sólidos para la determinación de las relaciones causales, relativamente inequívocas entre el programa y los resultados*". No obstante, algunos problemas relacionados con el método se señalan con frecuencia, así por ejemplo, se indica que proporciona información mucho más restringida de la que es necesaria para evaluar programas en el ámbito educativo y que la "*...información final que no resulta útil como guía para el*

proceso de desarrollo" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 72). Este tipo de evaluación todavía tiene gran influencia en la concepción de evaluación de los educadores, romper estos esquemas es una de las principales causas de resistencia al cambio, con que se ha encontrado la autora en las investigaciones realizadas.

1.3.4 La evaluación verdadera cuyo fin es enjuiciar o perfeccionar el valor o mérito de un objeto. Se distinguen, varios tipos, los más relevantes se exponen a continuación:

a).- Los estudios para la toma de decisiones. Se parte de la necesidad de tomar decisiones y su intención básica es proporcionar conocimientos y bases valorativas para tomar y justificar decisiones. Entre los métodos adecuados para llevar a cabo este tipo de estudios están las inspecciones, valoración de las necesidades, estudios de casos, series de recomendaciones, observaciones estructuradas y planificaciones cuasiexperimentales y experimentales. Entre los evaluadores que consideran que la evaluación debe contribuir a la toma y justificación de decisiones están Cronbach y Stufflebeam, (Stufflebeam y Shinkfield, 1995).

En la evaluación para la toma de decisiones la principal característica es "utilizar la evaluación continua y sistemática para planificar y llevar a cabo los servicios que satisfacen las necesidades del cliente" También se puede señalar que la principal limitación es que la colaboración entre el evaluador y el que toma las decisiones puede conducir a una distorsión de los resultados. Para contrarrestar estas posibles desviaciones se puede recurrir a la metaevaluación externa, es decir, a la evaluación de la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 73).

b).-Los estudios centrados en el cliente. Se centran principalmente en ayudar a quienes realizan un servicio cotidiano tendiente a valorar y perfeccionar sus contribuciones. Los problemas planteados proceden de la comunidad, de grupos locales y de expertos ajenos al caso. En este sentido, se trata de una investigación activa que orienta a quienes realiza programas

a dirigir sus propias evaluaciones. La principal desventaja que se le señala es la *"ausencia de credibilidad externa y la posibilidad de ser manipulado por ciertos elementos locales que, en efecto, ejercen un gran control sobre la evaluación"* (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 74). Los métodos más usados son el estudio de casos, informes contrapuestos y la evaluación respondente. El pionero en este tipo de estudios es Stake (1967); con la propuesta de evaluación respondente, el autor presenta una alternativa frente a diferentes métodos evaluativos, tales como: el modelo pre-test y post test (evaluación preordenada), el modelo acreditativo (autoestudio y visita de expertos), la investigación aplicada al modelo didáctico (Cronbach), la evaluación orientada hacia el consumidor (Scriven), la evaluación orientada hacia la decisión (Stufflebeam), la metaevaluación (Scriven), la evaluación sin metas (Scriven) y la evaluación contrapuesta (Owens y Wolf).

El propósito de la evaluación respondente es proporcionar un servicio dirigido a personas específicas; en este sentido, el evaluador debe conocer el lenguaje e intereses de su audiencia. Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como "un valor observado, comparado con alguna norma", teniendo como principales propósitos la descripción y el juicio de un programa. La tarea básica del evaluador consiste en presentar un informe detallado de *"lo que ha observado acerca del programa y de la satisfacción que siente un grupo de personas adecuadamente seleccionado para el programa"* (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 252).

Los estudios políticos. Sirven para identificar y valorar los méritos de diversas políticas que compiten en una sociedad o segmento social. Se considera a Joseph Rice (1900), el pionero de este enfoque. Los métodos usados incluyen la Técnica Delphi, la planificación experimental y cuasiexperimental, los guiones, los pronósticos y los procedimientos judiciales. La principal ventaja de este estilo de evaluación es que *"... resultan esenciales como guía de las instituciones y de la sociedad. Su principal inconveniente es que, una vez más, acaban corrompidos o*

subvertidos por el ambiente político en el que se desarrollan" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 75).

Han colaborado en este enfoque, entre otros, Owens y Wolf (1972), que presentan el método contrapuesto de evaluación, investigan los pro y los contra de un programa con el fin de clarificar sus principales problemas. La intención final de este método es proporcionar evidencias sólidas a quienes toman las decisiones. Este tipo de evaluación representa "*un gran paso hacia el final de una etapa que empezó con el método orientado hacia los objetivos de Tyler*" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 293). Este modelo ha tomado diversas formas; por ejemplo, el modelo judicial de R. Wolf, en el cual se trata de establecer un acuerdo en el contexto de un desacuerdo. Puede funcionar conjuntamente con otros modelos propuestos tales como el modelo de Scriven, Stufflebeam y Provus.

El modelo de la contraposición se desarrolla como respuesta a lo inadecuado de la evaluación basada en tests psicológicos para proporcionar información para la toma de decisiones. En el contexto legal, los procedimientos de contraposición juzgan, mediante una audiencia administrativa, los méritos de un caso en el que están implicadas dos partes opuestas. Estos procedimientos pueden ser aplicados para la toma de decisiones en educación. Dentro de los usos principales del modelo se pueden señalar las siguientes (Stufflebeam y Shinkfield, 1995):

- Explorar los valores de un currículo nuevo o existente.
- Seleccionar nuevos libros de texto.
- Estimar la congruencia entre una innovación educativa y el sistema existente.
- Revelar las interpretaciones hechas por distintos representantes sobre los mismos datos.
- Informar el procedimiento evaluativo, principalmente a las autoridades educativas y a las personas involucradas como docentes, estudiantes y las personas encargadas de la administración.

- Resolver las disputas acerca de los contratos de trabajo.
- Tomar decisiones para poner en práctica estrategias de mejoramiento.

Los estudios basados en el consumidor. El propósito de este enfoque es "... juzgar los valores relativos de los bienes y servicios alternativos y, como consecuencia, ayudar a los contribuyentes y clientes a tener criterios para elegir y adquirir esos bienes y servicios".

Los métodos incluyen listas de control, valoración de las necesidades, evaluación de los objetivos, planificación experimental y cuasiexperimental, análisis del "modus operandi" y el análisis de los costes. Dentro de las ventajas resalta el hecho de que se trata de una valoración sólida e independiente concebida para proteger a los consumidores. Su principal desventaja es que puede llegar a independizarse de quienes lo practican que quizá no pueda ayudarles a la hora de servir mejor a los consumidores, además requiere de un experto en el tipo de recursos que atiende al consumidor (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, pp. 75-76). El primero en aplicarlo a la educación es Scriven (1967), quien concibe la evaluación como "la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de algún objeto", recalca que la meta es siempre la misma "juzgar el valor", en forma objetiva. Considera que el proceso evaluativo se debe basar en un análisis comparativo de los costes y efectos de los objetos con los competidores críticos, especialmente las alternativas más económicas. En este sentido, el autor señala que la evaluación debe atender tanto a los costes y efectos del objeto como a la satisfacción de las necesidades de los consumidores. Destaca dos funciones principales: la evaluación formativa y la sumativa. La evaluación formativa suministra información pertinente para la planificación y su posterior producción de algún objeto. También contribuye a que el personal de la institución perfeccione cualquier actividad que este realizando. Indica que en la elaboración del curriculum, permite la solución de algunos problemas tales como: la validez del contenido, el nivel del vocabulario, la utilidad de los medios, la durabilidad de los materiales y la

eficiencia, entre otros aspectos. La evaluación sumativa suministra información acerca del valor del objeto después de haber sido desarrollado y puesto en el mercado (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, pp. 241-247).

1.3.5 El método holístico de la evaluación.

Estas propuestas son consideradas por Stufflebeam y Shinkfield (1995), como verdaderas evaluaciones, a pesar de que reconocen la ausencia de credibilidad externa. En este apartado se han incluido los modelos que conciben, en sus principios teóricos, a la evaluación como un proceso de valoración del estado total del objeto de estudio. Se citan los más relevantes:

- **La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento.**

Este modelo responde a las demandas del trabajo de Stufflebeam como evaluador educativo en los Estados Unidos de Norte América (1960-70). El autor considera que la evaluación tyleriana no era adecuada ya que los resultados de la misma se conocen al final del proceso cuando es demasiado tarde para resolver sus problemas; además señala que la definición de evaluación propuesta por Tyler se limita a determinar si los objetivos han sido alcanzados. En consecuencia, propone redefinir el concepto de evaluación como el "proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones" y plantea el modelo CIPP (Contexto-entrada-proceso- producto) Stufflebeam y Shinkfield (1995, pp. 176-208).

Al respecto se mencionan algunos aspectos relevantes en las cuatro fases del modelo de evaluación de Stufflebeam y Shinkfield (1995):

- **Evaluación del contexto.**

En este tipo de evaluación, los objetivos principales son la valoración del estado global del objeto, ya sea la institución, el programa, la población o la persona en relación con las deficiencias, virtudes, problemas y características del marco global en que se desenvuelve. También, se puede examinar si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las

necesidades que debe satisfacer el objeto. Los resultados de la evaluación deben proporcionar los lineamientos para ajustar o realizar los cambios necesarios en las metas y prioridades del proyecto evaluado. La metodología puede incluir gran variedad de valoraciones del objeto y diferentes tipos de análisis.

Generalmente, el punto de partida consiste en entrevistar a las personas que solicitan el estudio para conocer su opinión en relación con los defectos, virtudes y problemas. Esto permite plantear hipótesis acerca de los cambios necesarios. Otros aspectos metodológicos incluyen construcción de instrumentos de estudio tales como: encuestas, análisis de informes existentes, test diagnóstico, técnica para llegar a consenso y, talleres de análisis y reflexión, entre otros.

- **Evaluación de entrada (input).**

El objetivo central es ayudar a prescribir un programa para efectuar los cambios necesarios. La evaluación ayuda a identificar y valorar los métodos aplicables, especialmente los que ya se están ejecutando así como los métodos que se selecciona para su aplicación o continuación. La metodología que se emplea requiere de la revisión del estado de la práctica con respecto a la satisfacción de necesidades. Inicialmente, se puede estudiar de la literatura, contactar programas ejemplares y consultar a expertos. Posteriormente, un grupo especial debe ordenar y analizar esta información para proponer soluciones, definir criterios para una renovación y estimar recursos y barreras que inciden en las posibilidades de cambio.

- **Evaluación del proceso.**

Este tipo de evaluación consiste en la comprobación permanente de la realización de un plan o proyecto. Se plantea como objetivos, proporcionar a las personas encargadas de la administración y al personal de la institución, información continua acerca de la ejecución del programa y de la guía para modificar o explicar el plan. Desde esta perspectiva, la persona responsable del proceso evaluativo se convierte en el eje central de

la evaluación y a una o más personas se les debe asignar las tareas de realizar revisiones sobre la marcha y de buscar la documentación e información continua, que pueda ayudar a realizar el programa tal y como se ha planeado. Para este fin se recurre a técnicas como: la observación de actividades del programa, reuniones informativas regulares, informes, entre otras estrategias.

- **Evaluación del producto.**

El propósito es valorar, interpretar y juzgar los logros o la satisfacción de necesidades del programa; así como los efectos deseados y no deseados.

El trabajo se puede valorar en relación con algunas normas previamente escogidas, se pueden emplear variedad de técnicas que incluyen: audiciones o entrevistas en grupo para generar hipótesis acerca de los resultados; investigaciones clínicas para confirmar o rechazar hipótesis; estudios de casos concretos para obtener una visión profunda de los efectos; interrogar por teléfono o correo a una muestra de participantes; pedir a los participantes que presenten ejemplos concretos, entre otros.

En el diseño de la evaluación de procesos es importante destacar los siguientes criterios:

- En el análisis de la tarea es necesario que evaluado y evaluador cooperen.
- El plan para la obtención de información básicamente debe ser desarrollado por la persona encargada de la evaluación.
- En el informe de los resultados debe señalarse la participación de los involucrados en el proceso evaluativo.
- También es necesaria una amplia colaboración en el plan para la administración del estudio. Así como también reviste gran importancia evaluar las evaluaciones; es decir, realizar la metaevaluación que abarca, entre otros, los criterios, procesos y técnicas empleadas para evaluar evaluaciones.

- Para que una evaluación sea solvente debe abordar las cuestiones adecuadas, ser exactas en sus definiciones, ser comprensibles y ser justas para las personas que están siendo evaluados.
- **La evaluación iluminativa.**

En 1972 se reúnen en conferencia un grupo de 14 investigadores con experiencia en prácticas evaluativas, para buscar alternativas al modelo evaluativo de Tyler, entre los más destacados se pueden citar a Robert Starke por Estados Unidos, David Hamilton, Marcolm Parlett y Barry MacDonald por Gran Bretaña. La principal crítica al modelo de Tyler, basado en objetivos es que valora sin explicar. Por lo tanto, la conferencia recomienda un replanteamiento total de las bases lógicas y las técnicas de los programas evaluativos existentes que condujo al desarrollo de la evaluación iluminativa.

Para los autores, los métodos evaluativos convencionales han seguido las tradiciones experimentales o psicométricas cuyo alcance es limitado e inadecuado para tratar los problemas complejos que enfrenta quien tiene a cargo el proceso de evaluación. Consideran que los intentos de valoración de los productos educativos deben dejar paso a un "estudio intensivo del programa como totalidad: su base lógica, su evolución, sus operaciones, sus logros y sus dificultades", la "metodología iluminativa contempla el programa como un todo", dándole énfasis a la descripción cualitativa del fenómeno y menos a la descripción cuantitativa (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 313).

El modelo denominado evaluación iluminativa es propuesto por Parlett y Hamilton (1977); el objetivo principal es la descripción y la interpretación, más que la valoración y la predicción. Se intenta plantear y clarificar una serie de cuestiones que ayuden a las partes interesadas a identificar los aspectos y procedimientos del programa que permitan lograr los resultados deseados. Estos autores consideran que la nueva propuesta evaluativa requiere no sólo del cambio de metodologías sino también de nuevas suposiciones y conceptos para comprenderla desde dos aspectos: el

sistema de enseñanza y el medio de aprendizaje. Este tipo de evaluación consiste en una estrategia de investigación general, que se base en un problema de investigación; por lo tanto, el evaluador se debe familiarizar con la realidad cotidiana del objeto de investigación. En una investigación curricular se pone énfasis en la observación en las aulas así como en las entrevistas con docentes, estudiantes y participantes. No obstante, se utilizan otras técnicas para la recopilación de datos en otras, tales como: los cuestionarios, los tests y el análisis de contenido de fuentes documentales.

Se distinguen tres etapas de una evaluación iluminativa Parlett y Hamilton (Stufflebeam y Shinkfield, 1995): la fase de observación, en la cual se investigan todas las variables que afectan el resultado del programa. La fase de investigación, en la que se seleccionan los aspectos más importantes del programa en su contexto y, la fase de explicación donde se exponen los principios generales subyacentes a la organización y operación del programa.

El propósito principal de los estudios evaluativos es contribuir a la toma de decisiones. El informe del evaluador está dirigido a tres grupos responsables de tomarlas: participantes en el programa, patrocinadores o administradores del programa, los grupos externos interesados y, los investigadores y comités escolares. El formato del informe, en la evaluación iluminativa no es relevante, siempre y cuando sea legible, breve e interesante.

Cada grupo toma decisiones distintas, es por ello que no es suficiente emitir un juicio dicotómico, funciona o no funciona el proyecto o programa evaluado. La persona responsable de la evaluación se debe comunicar con la audiencia de una manera más natural y efectiva que en la evaluación tradicional. Aunque también critica la posición evaluativa tradicional, Stenhouse expresa algunas reservas acerca del método iluminativo: existe preocupación por el "mérito " o "valor" de un currículo o una práctica educativa pero sus criterios no son claros, y su preocupación por las audiencias y la presentación de los resultados parece enmascarar este problema. Opina que un elemento importante en la evaluación de un

currículo es la crítica filosófica que revela su significado más que calcula su valor. Parlett y Hamilton reconocen que la amplia utilización de técnicas abiertas, de progresiva concentración y datos cualitativos sigue permitiendo gran parcialidad. Sin embargo, sugieren que ésta se puede contrarrestar al poner en duda las interpretaciones preliminares, al considerar inevitable el efecto de quien evalúa el desarrollo y la evolución del programa (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, pp. 327-328).

- **La evaluación constructivista.**

No se encuentran modelos de evaluación sistematizados como los citados anteriormente; sin embargo el constructivismo como tendencia evaluativa ha tomado auge en los últimos años, especialmente en la evaluación de proyectos sociales. En el ámbito educativo y curricular, la evaluación constructivista debe partir de un plan o programa de estudios fundamentado en procesos. En este sentido, cabe señalar que existe la posibilidad que se cuente con algunas limitaciones para la puesta en práctica de ese tipo de evaluación. Es casi imposible suponer que la totalidad de personal docente desarrollen la práctica educativa desde la perspectiva constructivista. Por otra parte, en la práctica educativa surge gran variedad de problemáticas y es posible que no todos los problemas se puedan resolver desde esta perspectiva. Por lo tanto, la evaluación de este tipo de proceso educativo es más complejo, el evaluador en general, no dispone de instrumentos y estrategias adecuadas para abordar la evaluación. Tomando en cuenta que los problemas educativos nunca tienen una única causa ni radican exclusivamente en un sólo aspecto del plan o programa de estudios o del proyecto educativo. En este caso es difícil señalar un método o técnica evaluativa; es recomendable la perspectiva sistémica, ésta permite contextualizar a la institución educativa dentro de un sistema, en interacción con otros sistemas; de manera tal, que cualquier cambio en un elemento exige cambios en el sistema.

Este tipo de evaluación constructivista se ha puesto en práctica en proyectos sociales, se parte de una concepción de evaluación como “el

juicio emitido -de acuerdo a ciertos criterios preestablecidos por una persona o un equipo sobre las actividades y resultados de un proyecto" (Román, 1999). Se propone realizar un análisis sistemático, lo más objetivo posible acerca de las distintas etapas y resultados alcanzados por los proyectos, considerando aspectos tales como: la pertinencia y logro de objetivos, la eficiencia, el impacto y sustentabilidad de las acciones. Se fundamenta en una metodología sistémica que contempla la relación entre el contexto, los insumos, los procesos y los productos o resultados del proyecto para describirlo y explicarlo (Stufflebeam y Shinkfield, 1995 y Román, 1999). En consecuencia, se asume "el proyecto como un sistema de acción, cuyos elementos interactúan entre sí y con su entorno, tanto para generar como para aceptar cambios" (Román, 1999). Se considera que este enfoque permite visualizar la relación y consistencia entre los distintos componentes de la estrategia asumida por el proyecto y el efecto que estos tienen en los distintos ámbitos o niveles en los que interviene. El enfoque presenta un cambio de paradigma epistemológico sistémico-constructivista que "... *traslada el foco de la atención desde el ser de las cosas observadas al observador como sistema*" (Román, 1999, p. 7). La función principal del investigador social es observar, describir y explicar observaciones; por lo tanto, la técnica más relevante es la observación, considerándose el investigador social como un observador externo u observador de segundo orden. Desde esta posición el observador puede determinar el qué y cómo observan y operan los sujetos observados. Desde esta perspectiva ha tomado auge la denominada **autoevaluación**, que consiste en un proceso de análisis y reflexión introspectivo y prospectivo acerca del propio quehacer educativo, necesario para mejorar el servicio que brinda una institución educativa.

En la autoevaluación deben participar los miembros de la comunidad educativa, tales como: estudiantes, docentes, autoridades académicas, personal administrativo y de apoyo técnico, entre otras participaciones de interés para el proyecto. Debe concebirse como una evaluación integral que analiza profundamente el plan o programa de estudios en sus distintas

etapas: planteamiento, ejecución y administración, además permite delinear un plan de trabajo para realizar las modificaciones que sean necesarias.

La educación superior tanto pública como privada esta entrando en la cultura de autoevaluación para su posterior acreditación. La acreditación es un proceso de mejoramiento continuo inspirada en los principios de eficacia, eficiencia, oportunidad, pertinencia. Para llegar a la acreditación la institución educativa debe someterse a diferentes etapas de evaluación, en primer lugar debe pasar por la autoevaluación, la evaluación externa, nacional e internacional y finalmente la acreditación. Entendido éste como un proceso de credibilidad y legitimidad de parte de la sociedad representada por organizaciones, empresas, instituciones, etc.

En la educación primaria y secundaria todavía no se ha entrado en proceso de acreditación, pero si en inquietudes por realizar procesos de autoevaluación.

- **La evaluación fundamentada en competencias.**

Este enfoque ha recobrado importancia, dado que la competitividad, la productividad, la calidad de los procesos y productos son los retos para el cambio que marcan el crecimiento económico y productivo; razón por la cual, la educación debe buscar otros criterios para lograr el desarrollo de las capacidades como las habilidades y destrezas innovadoras que le permitan al profesional enfrentar los retos que impone la nueva realidad. Este enfoque ha evolucionado en sus planteamientos teóricos, dando paso a la perspectiva constructivista; por lo tanto, desde el ámbito de la planificación curricular pone atención no solo a la formación académica sino también al desarrollo humano, especialmente en momentos en que se cuestiona la visión de ser humano debido a que diversos factores convergen en la deshumanización, tales como: la globalización, los avances científicos y tecnológicos, el consumismo, la pobreza económica, social y cultural, la xenofobia y la deforestación entre otros aspectos (Stufflebeam y Shinkfield, 1995 y Román, 1999).

Una evaluación por competencia requiere de un planteamiento de diseño de plan de estudios elaborado por competencias. En este contexto competencia se puede entender como el conocimiento, las actitudes y las destrezas necesarias para desempeñar una ocupación dada. La manera como los sistemas educativos están abordando la competencia laboral difiere en cada país, y depende de las necesidades del mercado laboral y de la evolución que ha tenido el proyecto educativo para incorporar una formación basada en competencias.

Las competencias se han clasificado de diferentes maneras respondiendo a las necesidades de formación de cada institución, cada autor presenta la clasificación de acuerdo con el diseño de plan de estudios. Los siguientes tres tipos de competencias se han organizado a partir de la reflexión teórica basada en los estudios de: Mertens, 1996 y 1998, Bogoya, 2000; Jiménez, 2000, Corpi, 2001, Morales 2001. La clasificación presenta tres tipos de competencias generales que constituyen los ejes o áreas propuestas para un diseño de plan de estudios. Éstas a su vez se pueden descomponer en subcompetencias que se distribuyen en los ciclos lectivos, de acuerdo con los niveles de secuencia y profundidad del contenido.

Competencias profesionales. En este tipo de competencias se pueden distinguir dos niveles, las cuales varían según las características particulares del plan de estudios:

Competencias laborales genéricas. Esto es, saberes y destrezas generales que son aplicables a una gama de ocupaciones relativamente amplia.

Competencias ocupacionales específicas, o saberes y destrezas que demanda cada ocupación en particular.

Competencias de formación humana, se refieren a los valores y actitudes apropiados para desenvolverse en ambientes laborales, el énfasis de esta competencia radica en el desarrollo de la personalidad del profesional. Las competencias de formación humana apuntan hacia el logro de una formación ética sólida, realista y práctica a la vez y a promover el desarrollo de personas capaces de respetar y hacer respetar los valores

institucionales y los principios éticos, tanto en sus vidas privadas, como en el desempeño profesional. Con este tipo de competencias se pretende el desarrollo pleno del ser humano. Mediante las actividades y contenidos curriculares y extracurriculares tanto los docentes como los estudiantes se preocupan por encontrarle sentido a su vida individual y social, el entendimiento de sí mismo y de quienes lo rodean; se autoevalúan y se vuelven conductores de su propio proyecto de vida. En este sentido, el plan de estudios debe prever espacios de interacción y de encuentro interpersonal que rescaten y promuevan valores, e incrementar el diálogo como estrategia para la solución de conflictos; asimismo generar espacios de participación comunitaria y de amistad. De manera que, el futuro profesional se desarrolle y se prepare para contribuir al cambio y a la transformación social. Las competencias de apoyo se consideran un nivel de esta competencia.

Competencias de apoyo, se relacionan con los aportes de diferentes áreas académicas que contribuyen a la formación y desarrollo profesional.

Las Competencias académicas se refieren directamente a la formación académica y pretenden desarrollar en los estudiantes un alto nivel académico, una adecuada interacción entre la teoría y la práctica, un alto grado de conceptualización, reflexión y análisis crítico e interpretación de los hechos; con base en esa formación, el profesional sea capaz de proponer soluciones e innovaciones en su entorno socio cultural.

Dentro de este tipo de competencias se pueden distinguir las competencias de informática. Con esto se pretende que la informática no sea considerada únicamente un elemento que facilite la realización de una labor, sino que se convierta en una herramienta para la selección y el manejo de la información, con el propósito de alcanzar la eficacia y eficiencia necesarias en el desempeño profesional. La informática también es un medio de evolución profesional. Otra competencia es la investigación. En las tendencias curriculares actuales la investigación constituye una actividad básica en el aprendizaje, genera una práctica de indagación formativa que debe manifestarse de manera concreta, en el trabajo

desarrollado entre los docentes y los estudiantes. La actividad investigativa tiene como punto de partida la producción de conocimientos en función de las necesidades individuales y profesionales tomando en cuenta los principios éticos y de exigencia profesional. También se distinguen subcompetencias en diferentes niveles de profundidad del conocimiento. Por ejemplo, las subcompetencias de nivel 1 son conocimientos o destrezas que debe tener el profesional para alcanzar la Competencia General; las subcompetencias de nivel 2 son las habilidades y conocimientos que se deben tener para lograr las de nivel 1, y así sucesivamente, hasta establecer el nivel más específico de tareas y funciones básicas, requeridos para alcanzar la Competencia General propuesta. A su vez las competencias generales se pueden descomponer en subcompetencias que se distribuyen en los ciclos lectivos, con secuencia y profundidad. En este sentido, la organización de los cursos debe plantearse por competencias y no por temáticas como en los cursos tradicionales. Por lo tanto, el diseño metodológico para evaluar el plan de estudios fundamentado en competencias debe contemplar esta modalidad desde la definición del perfil académico-profesional

En el perfil fundamentado en competencias se centra en el área profesional o laboral, tratando que el área humanística y de apoyo logren equilibrar la formación del profesional. Antes de elaborar los programas de los cursos es necesario verificar el perfil profesional, previamente elaborado mediante consultas a los académicos de la carrera, a la población estudiantil, a los representantes de entes empleadores entre otros; es decir, se contextualiza el programa. La estructura de un plan de estudios por competencias necesita un modelo de evaluación diferente al tradicional, dado que las competencias propuestas tienen dos opciones se alcanzan o no se alcanzan las competencias en forma integral, no tendría sentido afirmar, por ejemplo que un nivel de subcompetencia se alcanza y que la competencia general se alcanza parcialmente o no se alcanza.

Como consideración final se puede llamar la atención a que en el proceso de cambio se pueden distinguir diferentes posiciones. Por una

parte, se presenta el cambio como necesario para que el sistema esté en posición de contribuir efectivamente al desarrollo nacional. Se afirma que los sistemas educativos pueden contribuir al desarrollo y consolidación de los sistemas democráticos y, a la construcción de una sociedad alternativa (Rama, 1989). Por otra parte, se considera el cambio como un requisito indispensable para asegurar la supervivencia institucional. Aquellos que impulsan esta posición advierten que la situación actual para las instituciones educativas es tal, que no se pueden resistir al cambio, de lo contrario no están en condiciones de competir ni de legitimarse frente a la sociedad (Soria, 1997). En las instituciones de educación básica se hace evidente la preocupación por el mejoramiento de la calidad de la educación, pero, especialmente en las instituciones de educación superior por la gran proliferación de universidades (particulares y oficiales) en los últimos años.

TABLA 1- TIPOS DE DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Perspectiva	Patton (1980)	Guba y Lincoln (1982)	Pérez (1983)	Stufflebeam y Shinkfield (1987)	Autores creadores
Empírico-analítica	Objetivos	Objetivos	Objetivos	Objetivos	Tyler (1950)
	Análisis sistemas		Análisis sistemas		Rivlin (1971) Rossi y otros (1979)
				Método científico	Suchman (1967)
Susceptibles de complementariedad	CIPP	CIPP	CIPP		Stufflebeam (1966)
	Crítica artística	Crítica artística	Crítica artística		Eisner (1971)
	Adversario			Contrapuesto	Wolf (1974)
	UTOS	UTOS	Cronbach (1982)		
Humanístico-interpretativa	Respondente	Respondente	Respondente	Respondente	Stake (1975)
	Iluminativo		Iluminativo	Iluminativo	Parlett y Hamilton (1977)
	Sin metas	Sin metas		Sin metas	Scriven (1967)
			Democrático		MacDonald (1976)

Por su parte, Castillo y Gento (1995) ofrecen una clasificación de «métodos de evaluación» dentro de cada uno de los modelos (paradigmas), que ellos denominan conductivista-eficientistas, humanísticos y holísticos (mixtos). Una síntesis de estas clasificaciones es la siguiente:

TABLA 2- MODELO CONDUCTIVISTA-EFICIENTISTA

<i>Método/ autor</i>	<i>Finalidad evaluativa</i>	<i>Paradigma dominante</i>	<i>Contenido de evaluación</i>	<i>Rol del evaluador</i>
Consecución objetivos Tyler (1940)	Medición logro objetivos	Cuantitativo	Resultados	Técnico externo
CIPP Stufflebeam (1967)	Información para toma decisiones	Mixto	C (contexto) I (input) P (proceso) P (producto)	Técnico externo
Figura (countenance) Stake (1967)	Valoración resultados y proceso	Mixto	Antecedentes, transacciones, resultados	Técnico externo
CSE Alkin (1969)	Información para determinación de decisiones	Mixto	Centrados en logros de necesidades	Técnico externo
Planificación educativa Cronbach (1982)	Valoración proceso y producto	Mixto	U (Unidades de Evaluación) T (Tratamiento) O(Operaciones)	Técnico externo

TABLA 3- MODELO HUMANÍSTICO

<i>Método/ autor</i>	<i>Finalidad evaluativa</i>	<i>Paradigma dominante</i>	<i>Contenido de evaluación</i>	<i>Rol del evaluador</i>
Atención al cliente Scriven (1973)	Análisis de necesidades del cliente	Mixto	Todos los efectos del programa	Evaluador externo de necesidades del cliente
Contraposición Owens (1973), Wolf (1974)	Opiniones para decisión consensuada	Mixto	Cualquier aspecto del programa	Árbitro externo del debate
Crítica artística Eisner (1981)	Interpretación crítica de la acción educativa	Cualitativo	•Contexto •Procesos emergentes • Relaciones de procesos •Impacto en contexto	Provocador externo de interpretaciones

TABLA 4- MODELO HOLÍSTICO

<i>Método/ autor</i>	<i>Finalidad evaluativa</i>	<i>Paradigma dominante</i>	<i>Contenido de evaluación</i>	<i>Rol del evaluador</i>
Evaluación respondente Stake (1976)	Valoración de respuesta a necesidades de participantes	Cualitativo	Resultado de debate total sobre programa	Promotor externo de la interpretación por los implicados
Evaluación holis- tica MacDonald (1976)	Interpretación educativa para mejorarla	Cualitativo	Elementos que configuran la acción educativa	Promotor externo de la interpretación por los implicados
Evaluación iluminativa Parlett y Hamilton (1977)	Iluminación y comprensión de los componentes del programa	Cualitativo	Sistema de enseñanza y medio de aprendizaje	Promotor externo de la interpretación por los implicados

CAPITULO II. LA EVALUACION DESDE LOS ENFOQUES CONDUCTISTA Y CONSTRUCTIVISTA.

2.1.- LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE EL ENFOQUE CONDUCTISTA.

Didáctica Conductista (Escuela Tradicional).

2.1.1.- Sustentos Psicológicos.

La teoría conductual tuvo gran impacto en nuestro medio a principios de los setentas. Mucho entusiasmo despertado se debió, en buena medida, a que pugnaba por un estudio científico de la conducta humana, alejado de especulaciones ambiguas y subjetivas para, en su lugar, ofrecer aseveraciones fundamentadas en hallazgos derivados de investigaciones caracterizadas por apegarse a una estricta metodología experimental.

Los supuestos básicos subyacentes a la postura conductual son: *centrarse en identificar las interacciones entre la conducta de los individuos y los eventos del medio ambiente*; a este resultado se le denomina relación funcional, porque al variar, uno de los elementos, el otro también cambia. Si bien hay desacuerdo entre los conductistas sobre quien es el agente causal, la mayoría se inclina en asignar este papel al medio ambiente. Los cambios al acumularse dan origen a conductas de mayor complejidad, organizadas de manera lineal y jerárquica. Por ello postulan que cualquier comportamiento superior debe estar basado en conductas simples o elementales.

Para esta postura, la conducta a estudiar debe ser observable para medirla, cuantificarla y finalmente, reproducirla en condiciones controladas. Otra suposición esencial del conductismo, es la de asumir que el comportamiento humano esta sujeto a leyes; es decir, que posee una legalidad susceptible de conocerse aplicando el método científico propio de las ciencias naturales, ya que para este enfoque no hay diferencias entre ciencia natural y social.

La trascendencia de identificar las leyes de la conducta estriba en que podremos entonces, predecirla y controlarla. Su aproximación al objeto de

estudio va de lo particular a lo general. o sea, procede de forma inductiva. Eligen esta forma de conocimiento argumentando que, ante la complejidad de la conducta humana no es posible ni tenemos los medios para abordarla en toda su extensión; por eso lo mejor es descomponerla en sus elementos e ir estudiando cada uno de ellos por separado, hasta lograr las leyes generales del comportamiento de los organismos.

Las aportaciones del conductismo a la educación han sido amplias; por citar algunos ejemplos, mencionaremos: a).- Los objetivos de aprendizaje elaborados con base en conductas observables y verificables del alumno. b).- La enseñanza programada que proporciona una instrucción individualizada sin necesidad del maestro y c).- la programación conductual, donde se clarifican y organizan los medios, formas y técnicas para lograr el aprendizaje. Un componente importante para obtener lo anterior, es el análisis de tareas, que consiste en descomponer una habilidad en sus elementos para ir adiestrando uno por uno hasta lograr el pleno dominio de la habilidad. En el campo de la evaluación su énfasis ha estado en preferir aquella que compara la actuación de una persona consigo misma y no con otras, o con respecto a una norma, tal como lo hacen las pruebas estandarizadas.

Como se dijo al principio, la influencia de esta postura ha sido muy notable en México y sus contribuciones abarcan diferentes niveles y situaciones educativas. Así, por ejemplo, se ha aplicado en la educación preescolar, en la educación primaria y en la educación superior.

2.1.2.- Metas de la Educación.

De acuerdo con los conductistas, la educación es uno de los procedimientos que emplea el sistema para controlar la conducta de las personas. Todo grupo humano requiere que la educación cumpla con dos funciones esenciales: *La transmisión de las pautas culturales y la innovación de las mismas.* La relevancia de estas tareas se manifiesta en que *"el vigor de una cultura está en su capacidad para reproducirse a sí misma... pero también tiene que*

cambiar si es que quiere aumentar sus posibilidades de sobrevivencia" (Skinner, 1970).

La escuela, tal como existe ahora, es principalmente transmisora y no innovadora, privilegia la homogeneización sobre la individualización. Por eso, para cumplir sus imprescindibles funciones requiere fomentar la diversidad y hacer de los individuos personas creativas; de ahí que la meta final de la educación no puede ser otra que lograr *"El desarrollo máximo posible del potencial del organismo humano"* (Skinner, 1975). Una tecnología de la enseñanza derivada del estudio científico de la conducta humana puede contribuir alcanzar esa meta.

2.1.3.- Conceptualización del Aprendizaje.

Para los conductistas, aprender es una modificación relativamente permanente del comportamiento observable de los organismos como fruto de la experiencia. Las condiciones básicas para que se produzca el aprendizaje son: 1).- *Una ocasión o situación donde se dé la conducta.* 2).- *La emisión de la misma y* 3).- *Los efectos de la conducta sobre el medio ambiente, que cuando incrementan la probabilidad de la ocurrencia de la conducta se llaman reforzadores.* A esta triple relación se le denomina "contingencia de reforzamiento".

Las técnicas y procedimientos para conseguir el aprendizaje, son el moldeamiento, donde se van reforzando diferencialmente aquellas conductas que se aproximan cada vez más al comportamiento deseado. Si al alumno le resulta difícil conseguirlo, se le puede ayudar a hacerlo, con la condición de ir retirando este apoyo hasta que lo pueda lograr por sí mismo. Otra forma muy efectiva para la adquisición de nuevas conductas es la imitación, que consiste en reproducir el comportamiento mostrado por un modelo.

2.1.4.- El papel del Maestro.

Esta perspectiva concibe al profesor como un tecnólogo de la educación que aplica las contingencias de reforzamiento para producir el aprendizaje en sus alumnos. Su tarea consiste en estar continuamente monitoreando el rendimiento de sus estudiantes y corrigiendo sus repuestas. Las actividades que el profesor debe realizar son variadas: a).- *tiene que programar la enseñanza mediante pasos cortos.* b).- *basar los nuevos conocimientos en lo previamente aprendido por los alumnos.* c).- *premiar y conducir el aprendizaje así como constatar el logro de los objetivos.* Skinner se opone al uso del castigo por parte del maestro por los efectos indeseables que genera, como son los sentimientos de temor, agresión, angustia, etc., conductas que, en su opinión, impiden el aprendizaje. La alternativa es diseñar situaciones de enseñanza aprendizaje, donde el aprender se convierta en un proceso agradable y satisfactorio para los involucrados. Skinner postula que la capacidad de enseñar no es algo innato ni un arte, sino un conjunto de conocimientos y habilidades que pueden ser adquiridos mediante *el adiestramiento*. En resumen, esta postura asigna al profesor un papel directivo y controlador del proceso de aprendizaje; se le define como "ingeniero conductual" que moldea comportamientos positivamente valorados por la escuela.

2.1.5.- Conceptualización del Alumno.

Es concebido como el objeto del acto educativo, en cuanto a que es el receptor de todo el proceso instruccional diseñado por el maestro. Para que logre un óptimo aprendizaje es necesario arreglar cuidadosamente las condiciones medioambientales.

El estudiante, como cualquier organismo, tiene que actuar antes de poder ser reforzado por ello. En cierto sentido, él tiene que tomar la iniciativa; todo el comportamiento mostrado debió en última instancia ser suyo en alguna forma, antes de que empezara la instrucción. Sin embargo, el profesor tiene que inducirlo a actuar por medio de reforzadores e instigadores.

Para hacer agradable la instrucción y desarrollar en el alumno un gusto por conocer, es preferible que su conducta este bajo control de reforzadores positivos y no aversivos o negativos.

2.1.6.- Motivación.

Ahora bien: ¿Cómo fomentar en los estudiantes el deseo de aprender?

La respuesta que los conductistas dan a esta pregunta, es partir de la premisa de que sus intereses y necesidades no son concebidos como ya dados o innatos, sino que pueden ser modificados, inducidos y encaminados hacia aquellas actividades consideradas pertinentes.

Una buena manera de motivar al alumno es mediante un sistema de economía de fichas donde se recompense su buen comportamiento. Los incentivos pueden ser de diferente tipo: materiales, sociales, o cubrir otras necesidades personales. Al contrario de los que postulan las teorías psicoanalista y humanista, el conductismo cree que la satisfacción de las necesidades es la consecuencia y no el requisito para aprender. La motivación de acuerdo a sus postulados, siempre es extrínseca, o sea controlada por factores externos.

2.1.7.- Metodología de la Enseñanza.

El primer requisito de una estrategia educativa exitosa es la presentación detallada y clara de los objetivos instruccionales, los cuales deben especificar la conducta terminal en aspectos observables. Después, desglosar las destrezas y conocimientos necesarios para el logro de los objetivos. Esto se realiza mediante un análisis de tareas donde se describen los pasos a seguir para alcanzar el dominio de un conocimiento o habilidad, desde lo que el estudiante ya posee hasta la consecución de los objetivos propuestos.

A continuación se identifican los conocimientos y habilidades que ya dominan los estudiantes, determinándose la información, capacidades y destrezas que son imprescindibles para la adquisición del nuevo aprendizaje. Luego de hacerlo, hay que diseñar o seleccionar los materiales y técnicas de instrucción para enseñar los conceptos y destrezas identificadas en el análisis de tareas.

Después se enseñan las respuestas nuevas por medio de la instrucción verbal, el moldeamiento, la demostración y el descubrimiento. El postulado fundamental para lograr lo anterior, es que los estudiantes aprendan actuando, por lo tanto, hay que solicitarle al alumno una respuesta manifiesta, darle retroalimentación correctiva inmediata y en especial manejar adecuadamente las contingencias de reforzamiento.

Una vez iniciada la enseñanza, debe evaluarse continuamente para determinar si se están alcanzando los objetivos, y con base en esa información continuar con el programa o hacer las modificaciones pertinentes. Si los estudiantes no consiguen dominar los objetivos al primer intento, hay que volver a adiestrarlos, revisar la forma de impartición, procurando mejorar la instrucción donde se detectan fallas; si algo no está funcionando es porque en alguna parte del proceso instruccional hay errores y por eso el estudiante no alcanza los objetivos. (*proceso de mecanización*).

2.1.8.- La Evaluación del Aprendizaje.

La evaluación juega un papel fundamental para mejorar la enseñanza, ya que al verificarla continuamente, permite detectar en forma expedita sus aciertos y errores. Es imprescindible utilizar instrumentos objetivos para constatar el logro de los objetivos conductuales.

La principal función de la evaluación es: *identificar la problemática psicoeducativa del alumno con objeto de programar la secuencia instruccional pertinente y al final de ella, valorar los resultados de la instrucción.*

Esta perspectiva prefiere la evaluación referida al criterio en lugar de la norma, porque considera importante medir el desarrollo de habilidades particulares en términos de niveles absolutos de destreza y el grado de dominio de las mismas.

La evaluación de corte instrumentalista permea el Sistema Educativo Nacional, el instrumentalismo se da en gran medida en la década de los 50 en E.U. y enfatiza en la exaltación del examen cuantitativo, instrumento positivo por excelencia y actor protagónico del sistema **recompensa - castigo**. El examen, para Díaz (1988), es un elemento inherente a todo proceso de medición, pero no a un proceso educativo, la instrumentación de este tipo es una herencia del siglo XIX, el examen, sigue el autor, oculta la realidad, éste ha sido sobrevalorado por la sociedad en su conjunto y por los sujetos del proceso educativo (maestro-alumno, padres, sociedad). Para Foucault (1977) es un espacio donde se realiza una inversión de las relaciones de saber y poder, presenta como relaciones de saber, lo que fundamentalmente son de poder. El examen ha sido pervertido, de la oportunidad de demostrar solvencia y dominio de un tema que era objeto en la Edad Media y la inserción de este instrumento como parte del método de la enseñanza por Comenio, ha pasado a ser un instrumento que propicia el facilismo pedagógico (Gimeno, 1906), la rigurosidad en su aplicación ha dado un valor a algo que no lo tiene, ello ha propiciado una tendencia al fraude en la búsqueda de una calificación y un sesgo en la curricula vivida, así los contenidos ya no tienen sentido en vista de un proceso de E-A, y mucho menos en vista de un proceso formativo integral, ahora, se desarrollan en busca de una calificación, por esta causa el alumno detecta qué es lo más preguntado y esa será su prioridad (Gimeno -Sacristán, 1994). Para Peña (1989), la evaluación basada en un sistema de Recompensa - castigo es un ariete que desgasta la resistencia del alumno, convirtiendo a la evaluación del proceso educativo en un elemento fundamental del paradigma reproductivista, convirtiéndose en la criba que selecciona y estratifica a la población.

2.1.9.- Sustentos Sociológicos.

La gran mayoría de los individuos que conforman la planta docente de nuestro sistema educativo tienen una licenciatura la cual les permitió el ingreso a la institución donde laboran como profesores. En el momento de su reclutamiento, no contaban con una mayor preparación respecto al contenido de la materia que imparten ni respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero su inserción en las instituciones era necesaria.

El profesor sin previa preparación, así puesto al frente de un grupo, es solo el reproductor de un conocimiento que le fue transmitido durante el estudio de una materia. Su saber le viene de los que se le impartió, de los apuntes que tomó y frecuentemente, no ha sido actualizado. Así mismo, sus técnicas y métodos de enseñanza son copia de los profesores que le dieron clases desde la escuela primaria. Por lo tanto, hoy día, la gran mayoría de los maestros estructuran su trabajo en el aula, de la misma manera en que se realizaba hace veinte o treinta años.

La corriente funcionalista de Emile Durkheim nos habla de esta postura que lleva a conservar la cultura heredada sin modificarla, de la figura del maestro como la máxima autoridad dentro del aula, de la ideología que transmite (a través del *currículum*) la cual garantiza la reproducción de la división social del trabajo favoreciendo la reproducción de la sociedad. Esta ideología desea conservar los diferentes niveles sociales, pretendiendo que la escuela y el maestro son neutrales, independientes de la sociedad y que la transmisión del conocimiento se realiza de manera armónica, sin obstáculos ni resistencias. La definición que propone Durkheim, es que: *"la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social"* y su objeto *"suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le exige la sociedad"*.

Además de reproducir lo escolar, el profesor formado de esta manera, reproduce lo social (Althusser, Boweles y Gintis) así como lo cultural (Bourdieu). Pierre Bourdieu explica que la familia transmite una herencia cultural que depende de la clase social a la que pertenece, la cual es

responsable de los éxitos o fracasos escolares: *el alumno bien adaptado tendrá buenos resultados; el alumno que no se inserte adecuadamente, obtendrá resultados desfavorables en la escuela y posteriormente en la sociedad.*

Louis Althusser plantea que en los países occidentales industrializados, la principal función de la escuela (*aparato ideológico del estado*) es reproducir las relaciones de producción: *enseñan a los estudiantes las habilidades necesarias para adaptarse al mundo del trabajo y las reglas de conducta para insertarse en la sociedad: en la escuela el maestro es la autoridad, en el mundo laboral; el patrón o jefe es la autoridad y el trabajador o empleado debe acatar su autoridad. Así, el curriculum que se transmite en la escuela tiende a la renovación del sistema de explotación y a inculcar la ideología burguesa que perpetúa las clases existentes.*

Talcott Parsons y Robert K. Merton representan la corriente estructural –funcionalista, afirman que la función de la educación es la socialización y selección del individuo a través de la escuela la cual propicia la asignación de status y la internalización de roles los cuales se mantendrán en la vida social. La ideología es mantener la cohesión social, la tradición y la transmisión de la cultura con sus normas, valores, conocimientos y patrones de conducta, sin conflictos. El concepto de maestro no difiere del que propone Durkheim.

El enfoque humanista hace énfasis en que la educación permite inculcar valores al hombre y así humanizarlo y desarrollar su espíritu. El maestro se visualiza como un apóstol que transmite conocimientos de manera imparcial y a la escuela como un sitio neutral separado de la sociedad.

Así es como la sociedad percibe al maestro (*y éste a sí mismo*), y ambos a la escuela y a la educación en nuestras instituciones educativas hasta la fecha, añadiendo además la visión neo-liberalista de los últimos años, alimentada por la corriente del capital humano y la tecnocrática-economista.

La corriente del capital humano cuyo máximo exponente es Theodore Shultz, define a la educación como a una inversión que aumenta la capacidad de trabajo al transmitir conocimientos que preparan a los individuos para insertarse en el mundo laboral y así servir al desarrollo económico sin modificar las estructuras existentes. La escuela otorga certificados que garantizan esta preparación.

El enfoque tecnocrático-economicista respaldado por organismos internacionales como el FMI (*Fondo Monetario Internacional*) y el BID (*Banco Interamericano de Desarrollo*) pugnan por imponer su ideología, la cual promueve la rentabilidad de las inversiones en educación analizándolas con un sentido de costo-beneficio, siendo la educación un proceso de capacitación para obtener el capital humano necesario para el desarrollo, adecuando la oferta de la escuela a la demanda del mercado de trabajo. Así, la escuela propicia la formación del capital humano y el maestro es el transmisor del conocimiento para tal efecto.

Las corrientes del capital humano y tecnocrática-economicista tienen su fundamento en la psicología conductista surgida en los Estados Unidos de Norteamérica. Su principal exponente fue Skinner y en la educación dio paso a la escuela tecnocrática la cual ve al maestro como un simple transmisor robotizado del conocimiento que debe cumplir los planes y programas elaborados por personas ajenas a la práctica docente y sometidos al centralismo. Dichos planes y programas plantean objetivos que el profesor lleva a cabo, siguiendo estrechamente los pasos previamente marcados y a los cuales los alumnos también son sometidos. La evaluación no es tal, sino una simple medición la cual no refleja más que una parte del proceso de enseñanza-aprendizaje relativa a los conocimientos y habilidades memorizados y mecanizados sin tomar en cuenta los demás factores que son relevantes en dicho proceso.

2.2.- LA PRACTICA DOCENTE DESDE EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA. Didáctica Crítica (Escuela Constructiva).

2.2.1.- Sustentos Psicológicos.

En los últimos años y como resultado de los avances en psicología cognoscitiva, ha surgido un nuevo punto de vista sobre el aprendizaje, cuyas principales implicaciones cubren varios aspectos de la enseñanza, incluyendo el desarrollo del plan de estudios. En esta nueva perspectiva llamada constructivismo, enfatiza el hecho de ver al alumno como constructor o productor activo de conocimiento y ubica la solución de problemas contextualizada en el centro de todo aprendizaje.

2.2.1.- Naturaleza del aprendizaje.

El constructivismo señala nueve conceptos básicos al considerar la naturaleza del aprendizaje:

1.- *El aprendizaje no es un proceso pasivo y receptivo sino un proceso activo de elaboración de significados.* Es la habilidad de llevar a cabo una complicada tarea cognoscitiva que requiere la utilización y la aplicación de conocimientos para resolver problemas de significado.

2.- *El aprendizaje es mejor cuando implica cambios conceptuales, modificando nuestra previa concepción de conceptos haciéndolos más complicados y válidos.* Los estudiantes se caracterizan por comenzar por un concepto inexacto o sencillo; el proceso de aprendizaje permite al alumno desarrollar una comprensión más profunda o verdadera del concepto.

3.- *El aprendizaje es siempre subjetivo y personal.* El estudiante aprende mejor cuando puede internalizar lo que está aprendiendo, representarlo a través de símbolos generados por ellos, metáforas, imágenes, gráficos y modelos.

4.- *Al aprendizaje también se le sitúa y contextualiza.* Los estudiantes llevan a cabo tareas y resuelven problemas cuya naturaleza se parece a las

tareas y problemas del mundo real. Más que hacer ejercicios fuera de contexto, los alumnos aprenden a solucionar problemas contextualizados.

5.- *El aprendizaje es social.* El mejor aprendizaje es el que se desarrolla en la interacción con otras personas. Al compartir percepciones, intercambiar información y solucionar problemas colectivamente.

6.- *El aprendizaje es afectivo.* El conocimiento y el afecto están estrechamente relacionados. Los siguientes aspectos afectivos influyen en el grado y la naturaleza del aprendizaje: el autoconocimiento y la opinión de uno mismo sobre las habilidades propias, la claridad y solidez de las metas del aprendizaje, las expectativas personales, la disposición mental en general y la motivación para aprender.

7.- *La naturaleza del trabajo de aprendizaje es crucial.* Las mejoras se caracterizan por dificultades para optimizar el desarrollo del alumno, relevancia de sus necesidades, autenticidad con respecto al mundo real y al reto, así como la novedad que perciba el alumno.

8.- El desarrollo del alumno influye en el aprendizaje. Los estudiantes se mueven a través de etapas identificables de crecimiento psíquico, intelectual, emocional y social las cuales impactan lo que puede ser aprendido y la profundidad de la comprensión. Los alumnos logran más cuando el tema por aprender está cerca de sus etapas más próximas de desarrollo con la suficiente dosis de reto para que realicen un esfuerzo, pero con una meta alcanzable por ese esfuerzo.

9.- El mejor aprendizaje comprende conocimientos transformados que se reflejan durante todo el proceso de aprendizaje de un alumno.

2.2.3.- El papel del maestro.

En el enfoque constructivista, el maestro lleva a cabo cinco funciones esenciales, según Collins, Brown y Newman hacen notar:

1.- El modelo: el maestro realiza el trabajo de manera que los estudiantes puedan observarlo y construir el modelo conceptual de los procesos.

2.- Guiar: el maestro observa a los alumnos mientras ellos realizan el trabajo y les ofrece retroalimentación, sugerencias y modelos.

3.- Apuntalamiento y derrumbe: apuntalar es una metáfora de la estructura cognoscitiva. En las etapas iniciales del proceso de aprendizaje, el estudiante parece funcionar mejor con una mayor estructura, utilizando las indicaciones proporcionadas por el maestro, las explicaciones específicas y las estrategias organizadas para darle sentido a un problema y comprometerlo en su solución. Al ir progresando, el estudiante necesita menos andamios, la meta es "derrumbarse" para revertir en forma gradual el proceso completo hacia el estudiante, de manera que se convierta en su propio regulador.

4.- La articulación: el maestro ayuda al alumno a articular su conocimiento y su proceso de raciocinio para hacer visible el proceso cognoscitivo. El reflejo es también una parte clave en el papel del maestro. Este ayuda al alumno a considerar sus procesos y a compararlos con los del experto o con los de otro estudiante.

5.- La exploración: por último el maestro utiliza la exploración, presiona al alumno para elaborar soluciones a los problemas por ellos mismos planteados, formular preguntas y encontrar respuestas.

2.2.4.- Importancia y naturaleza del conocimiento.

En la acción de aprender, el alumno extrae muchos tipos de conocimiento. Los psicólogos cognoscitivistas han identificado cuatro tipos generales:

1.- Conocimiento declarativo: es decir, qué sabemos... Es el conocimiento de conceptos, principios, hechos e información. Cuando un maestro le pide a un alumno que explique el concepto de *balanza comercial*, el maestro está probando el conocimiento declarativo.

2.- Conocimiento de procedimiento: es el saber como... Este conocimiento encierra habilidades, procedimientos y procesos. También podría ser visto como el conocimiento del arte del oficio, de la heurística de las estrategias que los expertos utilizan. Si un maestro le pide a un estudiante que le muestre cómo revisar un ensayo, el maestro está probando el conocimiento de procedimiento.

3.- Conocimiento contextual: es el saber cuando... Pone en práctica la habilidad para evaluar el contexto y determinar cuando utilizar cierto conocimiento. si el maestro le pide al alumno que explique cuando deberían revisar y cuando no, el maestro esta probando el conocimiento contextual.

4.- Conocimiento estratégico: este es el conocimiento de las estrategias que se utilizarán tanto en el monitoreo de nuestro conocimiento como en el de la exploración de nuevos campos. Un maestro enseña este conocimiento cuando muestra como utilizar una matriz para organizar información.

En el proceso de organizar y utilizar estos cuatro tipos de conocimiento, el estudiante realiza el *conocimiento generativo* (no inerte o inactivo), dándole vida en el proceso de utilización. El conocimiento generativo es el que el estudiante usa para resolver problemas; el pasivo es el que guardamos en la memoria de largo plazo, el que no se utiliza en el momento del proceso.

Para todo trabajo de aprendizaje el estudiante trae consigo *conocimientos previos*; la mente nunca esta totalmente en blanco. Con frecuencia este conocimiento es sencillo, simple y erróneo. Al aprender el alumno aplica ese conocimiento previo, lo trae a su mente, lo prueba con el conocimiento nuevo que esta adquiriendo e integra un conocimiento nuevo dentro del ya existente haciendo la base de éste más compleja. En este proceso de elaboración de conocimiento el estudiante cometerá errores casi siempre, estos se ven como algo natural, como una parte útil del proceso de aprendizaje.

2.2.5.- La importancia de aprender estrategias.

En el proceso de resolución de problemas y adquisición de conocimiento nuevo, el alumno puede aprovechar lo que se le ha enseñado al tener que aplicar las estrategias específicas que ha aprendido. El aprendizaje de una estrategia es un proceso mental que el alumno interioriza para ayudarlo en el proceso de aprendizaje y de resolución de problemas. Estas estrategias son al mismo tiempo genéricas y de materias específicas. Las estrategias genéricas que pueden utilizarse en casi todas

las asignaturas. Algunas de éstas que parecen importantes son: a).- *Establecer las metas de aprendizaje.*

b).- *Seleccionar el enfoque.* c).- *Conocimiento representativo y organizativo* y por último d).- *Evaluación del aprendizaje.* Las estrategias de materias específicas son las que se relacionan con una materia en particular. Por ejemplo, varias estrategias de este tipo son importantes en la lectura: hacer predicciones, formular preguntas y sintetizar. Todas las estrategias deben ser enseñadas en el contexto, no de forma aislada.

2.2.6.- Importancia y naturaleza de la resolución de problemas.

La mejor construcción de conocimiento se da cuando el alumno se le enfrenta a problemas significativos que debe solucionar. Más que aprender "habilidades de pensamiento", el alumno debe comprometerse con la solución con uno de estos problemas en los que se le pide utilice su conocimiento generativo y aplique ciertas estrategias para la solución de problemas. Esto resulta en conocimiento contextualizado, que se entiende en el contexto de trabajo con significado.

La solución de problemas como un enfoque general se puede analizar dentro de varias estrategias:

1.- *Estructurar debates:* esto es responder a las preguntas: ¿qué haría usted? o ¿qué habría hecho?

2.- *Investigación:* intenta contestar a preguntas imprecisas: ¿Qué pasó?. Puede hacerse de muchas maneras: ¿Cómo y por qué sucedió? ¿Qué habría pasado si...? ¿Qué pasará?

3.- *Preguntas experimentales:* respuestas a preguntas como: ¿cómo se puede explicar este fenómeno?. Este es el método principal en las ciencias empíricas.

4.- *Solución de problemas:* es un punto específico que incluye la identificación de qué tan lejos está la meta de ser alcanzada a través de la eliminación de obstáculos tales como: ¿cómo podemos reducir el consumo de recursos no renovables?

5.- *Invencción*: generar algo para satisfacer una necesidad. Usar la creatividad como un nuevo enfoque o producto.

Al resolver problemas el alumno experimenta un "conocimiento de adiestramiento" a través de la observación e imitación del maestro o de compañeros aventajados. El estudiante expande así su repertorio de habilidades en la solución de problemas al experimentar demandas de conocimientos al desarrollar una mayor comprensión.

Como esta teoría constructivista es relativamente reciente entendida como una visión nueva del aprendizaje, obviamente tiene sus raíces en el énfasis en la solución de problemas de John Dewey y en el aprendizaje visto como un proceso activo de elaboración de significado. (Aprendizaje significativo).

2.2.7.- La Evaluación del Aprendizaje.

A partir de algunos años a la fecha se han comenzado a trabajar en las aulas una educación basada en el constructivismo, es decir, en el aprendizaje significativo, en la construcción de nuevos conocimientos a partir de conocimientos previos. Resulta que con este nuevo esquema de aprendizaje en que se basa el Modelo Educativo y Académico Institucional, el proceso de evaluación no debe continuarse realizando en el ámbito tradicional del conductismo, estrategia de aprendizaje que formó a muchas generaciones de nuestra sociedad actual. De esta manera, y tomando en cuenta los estándares de evaluación del aprendizaje significativo, la evaluación consistirá en: la presentación de exámenes parciales; la realización de tareas y trabajos, ya sea de manera individual o por la interacción de equipos colaborativos, dentro y fuera del aula; la presentación de reportes de investigación bibliográfica y en Internet; y, finalmente, la presentación individualizada de un trabajo final de recopilación de ejercicios especiales que tienen un grado de dificultad mayor que los vistos en clase y en los exámenes, que incluirá invariablemente el estilo personal de cada estudiante, lo cual proporcionará

al profesor una idea más precisa del aprendizaje significativo logrado por el alumno a lo largo del ciclo cursado.

Se trata de un esquema coherente con los objetivos educacionales comenzando por la sensibilización y diagnóstico respecto del nivel alcanzado en las escuelas de procedencia, continúa con el conocimiento y la comprensión de los nuevos conceptos (ampliación de los conocimientos previos) y su compleja red de relaciones, para proseguir con el aprendizaje de habilidades relacionadas con los contenidos temáticos del programa de la asignatura de la cual forman parte. A lo largo de todo el curso se trabaja con los cambios graduales que como profesor estamos comprometidos a distinguir en las actitudes de los alumnos, tales como su dedicación, empeño, trayectoria escolar, disposición a los cambios sugeridos en cuanto a hábitos de estudio, encaminados hacia la adquisición de valores. Así que se logra un doble propósito, por un lado, el aprendizaje de conceptos y sus aplicaciones, y por otro, el mejoramiento gradual del alumno como persona, para que en el momento de su inserción al mercado laboral sea más responsable y con nuevos paradigmas de atención y solución de las necesidades de la sociedad.

A lo largo de todo el curso se deberán realizar dinámicas de grupo de tal forma que se favorezca la cohesión del grupo, la comunicación entre los integrantes del equipo colaborativo, la resolución de problemas de aplicación y, en su caso, la solución de conflictos mediante el diálogo y los acuerdos consensuados.

En las investigaciones bibliográficas, la idea fundamental es crear en el alumno el hábito de la búsqueda de información útil para la resolución de problemas, además de la práctica de la preparación de reportes escritos cuidando la redacción en cuanto a faltas de ortografía.

El portafolios ayudará al profesor a evaluar el nivel de aprendizaje significativo que el estudiante logra a lo largo del curso, pues se deberá

notar un avance en cuanto a parámetros de calidad en cuanto a forma y contenido, pudiendo realizarse una comparación cuantitativa y cualitativa, ya que este trabajo final se deja con un formato de elaboración libre por parte del alumno; el profesor puede comparar la forma y fondo de los trabajos extra-clase con relación al portafolios. Éste sirve para la puesta en práctica de lo aprendido en el curso. Sin embargo, si el alumno lo requiere, es menester proporcionar algunos lineamientos para la mejor conclusión de este trabajo bajo las directrices académicas de su tutor. En este aspecto se debe lograr un acercamiento cada vez mayor de los alumnos con sus profesores y sus tutores.

Es muy importante recalcar que la característica más relevante de este proceso llevado de esta manera, contribuye indiscutiblemente al enriquecimiento continuo en el que los conceptos vertidos en clase, los procedimientos y las actitudes son trabajados simultáneamente de forma coherente y relacionada con el currículo completo de los planes y programas de estudio.

Las características básicas de la educación con el modelo constructivista se basan no sólo en la adquisición de conceptos, sino también en una serie de habilidades, así como en cambios actitudinales que lleven, en último término, al mejoramiento continuo del individuo como persona que es y que debe ser. Es pues necesaria una sensibilización a lo largo del curso si se quiere que las personas pasen a las acciones éticas concretas durante su ejercicio como ciudadanos y futuros profesionales.

En resumen, este modelo se basa en la excelente interacción de los siguientes factores:

- Apertura: A las opiniones de los alumnos. Se admiten todo tipo de críticas constructivas con efectos de mejoramiento continuo.

- Aprendizaje significativo: la construcción del nuevo conocimiento se basa en las ideas previas de las personas participantes, en este caso, respecto de lo aprendido en las escuelas de procedencia.
- Acción efectiva: Con la participación directa del alumnado que deja de ser un tradicional receptor y se convierte en parte activa a través de las intervenciones en el aula.
- Participación y colaboración: Estos aspectos se fundamentan en las aportaciones de todos en el proceso de aprendizaje, siendo básica la colaboración entre los distintos miembros del grupo. Para conseguir esto las dinámicas de grupo favorecen la comunicación y la cooperación.
- Utilizando diferentes tipos de tecnologías de información y comunicación, así como recursos de carácter interactivo que facultan al alumno para realizar trabajos en equipo. Se cuida el aspecto relacionado con la actitud positiva del alumno hacia el aprendizaje significativo en equipo colaborativo y la capacidad del profesor para favorecer este hecho.

2.2.8.- Sustentos Sociológicos.

A pesar del enorme peso que ejercen las tradiciones y el sistema que trata de mantenerse, Henri Giroux, M. Apple y Young plantean que existen fuerzas que tratan de resistir, rechazar y redefinir la ideología dominante a través de la educación y de la escuela donde el maestro es un intelectual transformador, donde el curriculum, si bien sirve a los intereses dominantes, otorga posibilidades emancipatorias. La escuela fortalece la democracia crítica, la justicia social y respeta la libertad individual mediante una educación socializadora basada en el diálogo significativo y la indagación crítica.

De esta manera se llega a lo propuesto por algunas corrientes, en el sentido de formar profesores que fusionen la docencia e investigación, salvando el abismo hasta hoy existente entre teoría y práctica, entre investigador e investigado, relacionando a las instituciones educativas con la sociedad a la cual deben servir. Profesores que en su trabajo diario en el aula, pongan en práctica la pedagogía crítica, convirtiéndose en facilitadores de un proyecto compartido con los alumnos quienes a su vez son protagonistas, ya no más objetos pasivos, de un trabajo enriquecedor y enriquecido por las interrelaciones establecidas por todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El conocimiento deja de ser propiedad exclusiva del maestro; puede ser encontrado por el estudiante a través de muy diversos medios de comunicación o de sus mismos compañeros y todos a su vez, transformarse en investigadores. Un proceso holístico donde todos los elementos son tomados en cuenta para realizar evaluaciones que permitan corregir los errores y proponer soluciones a los problemas enfrentados hasta la fecha como son, principalmente, el bajo aprovechamiento, la reprobación y la deserción. Dichas evaluaciones deben abarcar todos y cada uno de los factores que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje: desde los planes y programas que propone el gobierno federal hasta lo que sucede en el aula, pasando por la actuación y las opiniones del maestro y las del alumno, las de la administración de la institución, la influencia que ejercen los factores emocionales, climáticos, ambientales, etc.

La investigación-acción, la investigación participativa y todas las propuestas nuevas acerca de la investigación que propicien y favorezcan la comprensión de los fenómenos presentes cotidianamente en el aula deben ser adoptadas por el profesor que pretende mejorar su práctica docente.

- CAPITULO III. LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

3.1.- El Programa para la Modernización Educativa (1989-1994).

La educación primaria ha sido a través de nuestra historia el derecho educativo fundamental al que han aspirado todos los mexicanos. Una escuela para todos, con igualdad de acceso, que sirva para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y el progreso de la sociedad.

El artículo Tercero Constitucional formuló de manera clara el derecho de los mexicanos a la educación y la obligación del Estado de ofrecerla. Con la creación de la Secretaría de Educación Pública hace 72 años, se pretende dar continuidad a la obra educativa y, como resultado de una prolongada actividad de los gobiernos, de los maestros y de la sociedad, la educación primaria dejaría de ser un derecho formal para convertirse en una oportunidad real para una proporción creciente de la población. La difusión de la escuela tiene que enfrentar los retos representados por una población numerosa, con altas tasas de crecimiento y de una gran diversidad lingüística y cultural, por una geografía difícil y por la limitación de recursos financieros del estado al sistema educativo.

Las oportunidades de acceder a la enseñanza primaria se han generalizado y existe mayor equidad en su distribución social y regional. El rezago escolar absoluto, representado por los niños que nunca ingresan a la escuela se ha reducido significativamente y la mayoría de la población infantil tiene ahora la posibilidad de terminar el ciclo primario. El combate contra el rezago educativo es fundamental, pero ahora debe ponerse especial atención en el apoyo asistencial y educativo a los niños con mayor riesgo de abandonar sus estudios antes del sexto grado.

Una de las acciones principales en la política del gobierno federal para mejorar la calidad de la Educación Primaria consistió en la elaboración de *Nuevos Planes y Programas de Estudios. (1992)*. Se ha considerado que es indispensable seleccionar y organizar los contenidos educativos que la

escuela ofrece, obedeciendo a prioridades claras, eliminando la dispersión y estableciendo la flexibilidad suficiente para que los maestros utilicen su experiencia e iniciativa y para que la realidad local y regional sea aprovechada como un elemento educativo.

Los planes y programas de estudio cumplen una función insustituible como medio para organizar la enseñanza y para establecer un marco común de trabajo en las escuelas de todo el país. Sin embargo no se puede esperar que una acción aislada tenga resultados apreciables, si no está articulada con una política general, que desde distintos ángulos contribuya a crear las condiciones para mejorar la calidad de la educación primaria. La estrategia del gobierno federal parte de este principio y, en consecuencia, propone que la reformulación de planes y programas de estudio sea parte de un programa integral que incluye como acciones fundamentales:

- La renovación de los libros de texto gratuitos y la producción de otros materiales educativos, adoptando un procedimiento que estimule la participación de los grupos de maestros y especialistas más calificados de todo el país.
- El apoyo a la labor del maestro y a la revaloración de sus funciones, a través de un programa permanente de actualización y de un sistema de estímulos al desempeño y al mejoramiento profesional.
- La ampliación del apoyo compensatorio a las regiones y escuelas que enfrentan mayores rezagos y a los alumnos con riesgos más altos de abandono escolar.
- La federalización, que traslada la dirección y operación de las escuelas primarias a la autoridad estatal, bajo una normatividad nacional.

3.2.- Antecedentes del Plan para la Modernización Educativa.

Desde los primeros meses de 1989, y como tarea previa a la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, se realizó una consulta amplia que permitió identificar los principales problemas educativos del país, precisar las prioridades y definir estrategias para su atención.

El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, resultado de esta etapa de consulta, estableció como prioridad: *la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica.*

A partir de esta formulación, la Secretaría de Educación Pública inicio la evaluación de planes, programas y libros de texto y procedió a la formulación de propuestas de reforma. En 1990 fueron elaborados planes experimentales para la educación preescolar, primaria y secundaria, que dentro del programa denominado "Prueba Operativa" fueron aplicados en un número limitado de planteles, con el objeto de probar su pertinencia y viabilidad.

En 1991, el Consejo Nacional Técnico de la Educación remitió a la consideración de sus miembros y a la discusión pública una propuesta para la orientación general de la modernización de la educación básica, contenida en el documento denominado "Nuevo Modelo Educativo". El productivo debate que se desarrollo en torno a esa propuesta contribuyó notablemente a la precisión de los criterios centrales que deberían orientar la reforma.

A lo largo de estos procesos de elaboración y discusión, se fue creando consenso en torno a la necesidad de: fortalecer los conocimientos y habilidades realmente básicos, entre los que destacaban claramente las capacidades de lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica, la vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente y un conocimiento más amplio de la historia y geografía de nuestro país.

3.3.- El Plan de Estudios y el Fortalecimiento de los Contenidos.

El nuevo plan de estudios y los programas de asignatura que lo integran tienen como propósito organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, para asegurar que los niños:

1. Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (*la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y la selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad*) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.
2. Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.
3. Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.
4. Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

De acuerdo con esta concepción, *los contenidos básicos son medio fundamental para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral*, como definen a ésta el artículo Tercero de la Constitución y su Ley Reglamentaria. En tal sentido, el término "básico" no alude a un conjunto de conocimientos mínimos o fragmentarios, sino justamente a aquello que permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente.

Uno de los propósitos centrales del Plan y los Programas de Estudio es: *estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente*. Por esta razón se ha procurado que en todo momento: *la adquisición de conocimientos este asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión*. Con ello, se pretende superar la antigua disyuntiva entre *enseñanza informativa y enseñanza formativa*, bajo la tesis de que *no puede existir una sólida adquisición de conocimientos sin la reflexión sobre su sentido, así como tampoco es posible el desarrollo de*

habilidades intelectuales si éstas no se ejercen en relación con conocimientos fundamentales.

A la escuela primaria se le encomiendan múltiples tareas. No solo se espera que enseñe más conocimientos, sino también que realice otras complejas funciones sociales y culturales. Frente a estas demandas, es indispensable aplicar criterios selectivos y establecer prioridades, bajo el principio de que: *la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información.* Solo en la medida en que cumpla estas tareas con eficacia, la educación primaria será capaz de atender otras funciones.

3.4.- La Evaluación del Aprendizaje en el Programa para la Modernización Educativa. (Perfiles de Desempeño y Evaluación Educativa).

El cambio estructural que representa la modernización, dinamiza, todas las relaciones del hecho educativo. Corresponde entonces a la evaluación, dar cuenta de los resultados de esas interacciones. Esta perspectiva se aparta de la que considera la evaluación de los aprendizajes como una medición de aspectos que, apuntando a ser cognoscitivos resultan memorísticos, especialmente cuando su evidencia se captura a través de las socorridas "pruebas objetivas" de opción múltiple.

Ante al nueva situación en que se dan los aprendizajes y ante la incorporación activa de los actores sociales que participan corresponsablemente en el proceso < Maestros, Alumnos y Padres de familia en particular y sociedad en general >, la evaluación educativa amplía su alcance y deberá ir mas allá de los desempeños escolares de los educandos buscando las evidencias de éstos en los distintos ámbitos de la sociedad.

En congruencia con el modelo, la evaluación tiene a los perfiles de desempeño como guía y como parámetro. La evaluación debe ser múltiple en sus estrategias, medidas y estimaciones considerando que los desempeños conllevan procesos de variada índole y que se presentan en una gran diversidad de situaciones. Así la Evaluación tendrá que dar cuenta de:

- 1.- Los aprendizajes alcanzados por grado y terminales a nivel nacional cuantificados con criterios homogéneos.
- 2.- El logro de las metas intermedias.
- 3.- La realimentación del trabajo docente.
- 4.- La función y organización de la escuela.
- 5.- La respuesta educativa de padres de familia y la sociedad en general.
- 6.- El uso racional de los recursos.

Resulta obvio que todos estos aportes no se logran al mismo tiempo y que las prioridades de la evaluación respecto a promoción y acreditación de los alumnos se conservan. Sin embargo hay que construir el escenario de la evaluación con esta visión prospectiva en consonancia con los cambios que en el tiempo prevé el Programa para la Modernización Educativa.

La evaluación múltiple en cuanto a estrategias, medidas y estimaciones se sirve tanto del paradigma cuantitativo como del cualitativo, recupera los aportes de la experiencia, sentido común y "oficio" de los maestros, aprovecha los juicios de los padres y las opiniones de los sectores productivo y social y pone atención a los procesos de autoevaluación de los educandos, así, cuando la evidencia tenga que traducirse a un número (calificación o nota), la evaluación lo acompañara con insumos cualitativos del docente y del propio alumno, de manera que ese número no sea mera referencia estadística ni una apreciación arbitraria, sino la estimación plural de los desempeños.

CAPITULO IV. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA PRIMARIA "20 DE NOVIEMBRE".

4.1 La Escuela Primaria Urbana del Estado "20 de Noviembre".

La escuela primaria "20 de Noviembre" se localiza en unos de los barrios más populares de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, llamado barrio de Guadalupe, que por su tradición religiosa, deja sentir su presencia en la festividad del día 12 de diciembre (Día de la Virgen de Guadalupe), donde la influencia de visitantes de la región es notoria.

Aunque la fecha exacta de la fundación de la escuela no se tiene muy precisa por la falta de documentos que lo comprueben, existe un escrito de entrega recepción del inventario escolar, que hace suponer su fundación en el año de 1941 en una casa particular habilitada como escuela. Es en el año de 1946, con documentos existentes en el archivo escolar, que se le reconoce con el nombre de Escuela Primaria del Estado "20 de Noviembre", perteneciente a la 5/a Zona Escolar, Municipio de San Cristóbal de Las Casas, Distrito de Las Casas.

El día 04 de febrero del año de 1946 en el local que ocupa la Escuela Primaria "20 de Noviembre", el Subinspector de la Quinta Zona Escolar, Prof. y Lic. Filiberto Santiago Flores, con dos testigos, la Profra. Clementina H. de Martínez y la Profra. Zoila Bermúdez C., le da posesión a la nueva Directora de esta institución, la Profra. Josefina Esponda de la Cruz, quién recibe tres llaves correspondiente a los salones de su interior, además de cotejar el inventario general que obra en el expediente de la escuela, recibe y firma de conformidad al encontrar completos los muebles, útiles y enseres, con excepción de los siguientes artículos que no se encontraron:

- 1.- Un tripie grande y un pequeño.
- 2.- Un libro de Lecturas de Primer Ciclo
- 3.- Un libro de Lecturas de Primer Grado.
- 4.- Un libro de Rosas de la Infancia.
- 5.- Un libro de Economía Política.

6.- Un libro titulado "Cuentos del Abuelo".

7.- Además de existir varios muebles en mal estado y libros de aprendizaje para niños, así también la llave de la puerta de entrada a la escuela no se encontró.

El día 13 de febrero de 1946 la Directora encargada la C. Profra. Josefina E. de la Cruz, entrega a la Directora Interina, Profra. María Suárez rivera, el inventario escolar consistente en:

MOBILIARIO:

24 Bancas de cedro.	1 Pizarrón de lienzo chico.
18 Mesas chicas de pino.	1 Tripie grande.
14 Mesabancos.	1 Pupitre chico de pino.
3 Pizarrones de pino.	4 Sillas de pino
1 Pizarrón lienzo grande.	1 Folleto de Romance.
Colección artística y literaria.	1 Datos Biográficos del Senador Domínguez.
1 Bandera Nacional de seda.	1 Mapa de la República.
1 Bandera de Paraguay.	1 Mapa de Asia.
15 Cuadernos Despierta.	1 Historia general de Chiapas.
18 Libros Despierta.	1 La Patria Mexicana.
2 Cuadernos murales indios.	1 Historia de Chiapas, por el Prof. A. M. Corzo.
2 Folletos rotos.	1 Cuaderno Académico de la Historia de Chiapas.
1 Libro de los anuales.	- Menos 10 libros de respuesta de primer año.
1 Libro de la esc. soc. Chis.	
1 libro de educación cívica.	
1 libro de Vicente Pineda.	

El día 13 de agosto de 1946 el Profr. Manuel J. Ramírez, Director de la Institución, recibe una donación de la Escuela Primaria "Adolfo Ramos" de esta ciudad, donde funge como director el Profr. Javier Torres Flores, correspondiente en mobiliario escolar para el beneficio del alumnado, como son: 50 sillas individuales de paleta, pintadas de color caoba claro (10

tienen rotas las paletas), dos pizarrones de madera de marco en regular estado, estos muebles estaban en uso en la escuela primaria Adolfo Ramos.

Los datos estadísticos de la escuela correspondientes al 24 de noviembre de 1947, son los siguientes:

Nombre de la escuela: 20 de Noviembre.
 Clase: Urbana.
 Sentido: Estatal.
 Zona: Quinta del estado.
 Localidad: 2ª. Sección, San Cristóbal de Las Casas.
 Calle: Guadalupe Victoria, No. 74.
 Municipio: San Cristóbal de Las Casas
 Entidad federativa: Chiapas.

CENSO ESCOLAR: TOTAL: 295				HOMBRES: 120				MUJERES: 175				
	TOTAL	H	M	1er.año		2º.año		3er. año		4º.año		5º.- 6º.
				H	M	H	M	H	M	H	M	Año.
Inscripción	143	62	81	32	31	13	20	8	19	9	11	X
Existencia	122	53	69	23	24	13	18	8	18	9	9	X
Presentan examen	88	38	50	10	14	12	16	8	15	8	5	X
Aprobados	80	34	47	4	13	11	15	7	14	8	5	X
Asistencia Media anual	106	46	60	21	21	11	16	6	15	8	8	X

PERSONAL DOCENTE: NOVIEMBRE DE 1947			
No.	NOMBRE	EDAD	CARGO
1.-	Manuel G. Ramírez.	50 Años	Ayudante Esc. Prim. "C"
2.-	Teresa R. de Nandayapa.	29 Años	Ayudante Esc. Prim. "A"
3.-	Maria Suárez Rivera.	22 Años	Maestra Rural "B"
4.-	María B. Ramírez.	46 Años	Maestra Rural "B"
5.-	Rodolfo E. Maldonado.	28 Años	Ayudante Esc. Prim. "A"

El 30 de marzo de 1949 inicia labores la Profra. de Canto María Flores de Zebadúa.

DIRECTORES.	
AÑO	NOMBRE.
1946	Profra. Josefina E. de la Cruz.
1946	Profra. Josefina E. de la Cruz.
1947	
1948	
1949	Prof. Isidro Santiago Vital.
2007	Profra. Concepción Sara Trujillo Mandujano.

SUB-INSPECTORES, QUINTA ZONA ESCOLAR.	
AÑO	NOMBRE.
1946	Prof. y Lic. Filiberto Santiago Flores.
1949	Prof. Eliseo Narváez Palacios.
INSPECTOR, ZONA ESCOLAR 020.	
AÑO	NOMBRE.
2007	Profra. Olga Rosa Ballinas Becerra.

REGISTRO DE INSCRIPCION, AÑO DE 1949			
GRADO.	No. ALUMNOS	EDAD	TOTAL.
1ro.	136	7 - 9	136
2º.	35	8 - 12	35
3er.	21	10 - 14	21
4º.	17	10 - 14	17
TOTAL: 4	209	-	209

* Aspecto socio-económico de los padres de familia en el año de 1947.

Según los datos en el Registro de Inscripción de ese año, se considera que el nivel socio-económico de los padres de familia era bajo, por el tipo de trabajo en el que se desempeñaban y el salario que pudieron obtener en su momento, entre las actividades laborales que mencionan las madres de familia se encuentran: el hogar, costureras, lavanderas, algunas dedicadas a la repostería y panadería; en cuanto a los padres de familia desde comerciantes, albañiles, sastres, zapateros, empleados, agricultores, peluqueros y molineros: profesionistas muy pocos, ya que únicamente se encuentran registrados en los datos aportados dos profesores.

* Aspecto socio-económico de los padres de familia en el año 2007.

En la actualidad estas labores de trabajo pudieran ser las mismas en términos generales, aunque ya existen padres profesionistas en un mayor número que antes, en distintas áreas, pero las condiciones económicas siguen siendo de nivel medio y bajo en donde podemos encontrar tutores con actividades profesionales, es decir, que viven de su profesión tales como: profesores, licenciados, contadores (20 %) y tutores que se dedican a la prestación de servicios tales como: albañiles, mecánicos, carpinteros, hojalateros, pintores (25 %); la mayor parte de las familias (55 %) se dedican al negocio informal, establecimiento de locales ambulantes principalmente en las ferias de los pueblos circunvecinos o en las fiestas propias de los barrios de San Cristóbal de Las Casas ofertando productos comerciales que ellos mismos elaboran tales como: dulces regionales elaborados a base de azúcar, harina y frutas de temporada (dulces cristalizados: chimbos, higos, naranjas, confites, cacahuates, churros, etc.); puestos de comida rápida: tacos, tortas, empanadas y chalupas; puestos de lotería, tiro al blanco, lanzamiento de canicas, futbolito y venta de artículos de importación. (Juguetería importada de China).

Actualmente la escuela cuenta con edificio propio ubicado en la Calle Ejercito Nacional S/N, Barrio de Guadalupe., con una infraestructura educativa que consta de:

- 16 Grupos. (Seis de ellos con equipo de cómputo, Programa Enciclomedia).
- 1 Sala de Medios con 10 computadoras.
- 1 Biblioteca escolar.
- 1 Dirección escolar.
- 1 Baño de niños.
- 1 Baño de niñas.
- 1 Cancha de básquetbol.
- 1 Bodega.

Personal actual.

- 16 Profesores de grupo
- 1 Director
- 1 Auxiliar de dirección.
- 1 Responsable de la sala de medios.
- 2 Profesores de educación física.
- 2 Profesores de fomento industrial.
- 2 Profesores de música.
- 2 Conserjes.
- 1 Velador.

- Población Escolar actual 540 alumnos.
- Actualmente la Escuela Primaria Urbana del Estado "20 de Noviembre" es considerada, por su historia, proyección y atención a la demanda educativa del nivel, como una de las escuelas primarias urbanas oficiales mas importantes de la ciudad.

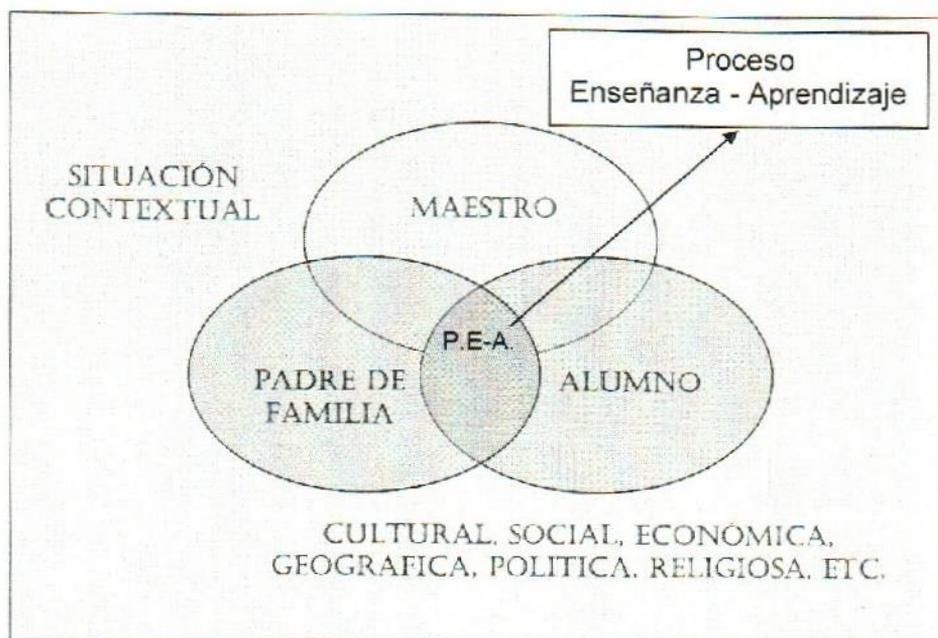
4.2 El caso del Quinto Grado Grupo "B".

El Quinto Grado, Grupo "B" es un grupo heterogéneo como todos los que integran la población estudiantil de la institución en referencia, durante el presente ciclo escolar estuvo conformado por 17 hombres y 11 mujeres en total 28 integrantes con edades que oscilan entre los 10 y 11 años y pertenecientes a familias de clase media y baja, dada la información asentada en los registros de inscripción y definida anteriormente.

4.3 El Maestro de Grupo.

El docente encargado de atender al grupo de referencia durante el ciclo escolar fue el Profr. Pedro Pablo Flores Cordero, catedrático originario de San Cristóbal de Las Casas a quien describiremos a continuación:

- a).- Nombre Completo: Pedro Pablo Flores Cordero.
- b).- Edad: 44 años.
- c).- Lugar de origen: San Cristóbal de Las Casas.
- d).- Fecha de ingreso al servicio: 01 de septiembre de 1985.
- e).- Años de servicio: 21 años.
- f).- Lugares donde ha trabajado: Bejucal de Ocampo, Bella Vista, Amatenango de la Frontera, La Trinitaria, Huixtán y Barrios de Tlaxcala y Guadalupe en San Cristóbal de Las Casas.
- g).- Grados que ha atendido: 1º., 2º., 3º., 4º., 5º., y 6º.
- h).- Preparación profesional: Profesor de Educación Primaria, Cursos Nacionales y Estatales, Talleres Generales de Actualización y PRONAP.
- i).- Aspiraciones Magisteriales: Lograr una promoción a la siguiente categoría en carrera magisterial y buscar un ascenso a Director Técnico.
- j).- Expectativas profesionales: Buscar que los alumnos adquieran los conocimientos necesarios y que puedan utilizarlos para resolver problemas en su vida cotidiana, así como tener siempre un mayor acercamiento con los padres de familia y llevar acabo la relación:



4.4.- Enfoque del maestro sobre la evaluación del aprendizaje.

La evaluación, como la planeación, es un proceso inherente a la educación, es un proceso permanente y sistemático que se vale de estrategias e instrumentos para valorar el nivel de conocimiento alcanzado por los alumnos, la eficiencia del docente con relación al tratamiento de los contenidos y realizar los ajustes y modificaciones necesarias a la planeación escolar mediante el análisis de la información obtenida a través de estos recursos.

Con respecto a la evaluación, es muy importante tomar en cuenta las opiniones espontáneas de los alumnos y organizar dicha información para valorar el logro de los objetivos, la participación de maestros y alumnos, la eficacia de las actividades, etc. El seguimiento debe ser sistemático mediante instrumentos y técnicas que den cuenta del logro y dificultades. La variedad de formas y estrategias de evaluación hace que el proceso no sea extenuante ni monótono. La evaluación dirigida al aprendizaje de los niños debe hacerse en tres momentos dependiendo del tipo de contenido. (*Conceptual, procedimental o actitudinal*).

Para evaluar *conocimientos* (contenido conceptual) existen diversos instrumentos, tales como: exámenes a libro abierto, elaboración de resúmenes, cuadros sinópticos, o ensayos; en fin, aquellos que impliquen también desarrollo de habilidades intelectuales y no solo memorización.

Para evaluar *habilidades* (contenido procedimental) el docente diseñara problemas para ser resueltos: pruebas de ejecución, elaboración de modelos, entrevistas, etc.

Para valorar *actitudes* (contenido actitudinal) podemos utilizar instrumentos tales como: registro anecdótico, diario de campo, lista de cotejo o escalas estimativas.

➤ En resumen, *la evaluación* permitirá al docente:

- Saber si su programación fue la conveniente, si fue claro en sus indicaciones generales, si supo seleccionar las actividades correspondientes por grado, para lograr la comprensión de los temas o contenidos.
- Analizar con criterio, los efectos como: deficiencias, inseguridades, falta de motivación, apatía, entre otros, para descubrir las causas que los provocan.
- Reconocer si los alumnos alcanzaron con claridad los contenidos y continuar con nuevos conocimientos en caso contrario, determinar si es necesario regresar a informaciones anteriores.
- Aprender de las experiencias en el aula y evitar incidir en los mismos errores.

4.5.- PROPUESTA METODOLOGICA EVALUATIVA DESDE UN EFOQUE CONSTRUCTIVISTA

El modelo indagatorio para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias esta orientado a facilitar que alumnas y alumnos adquieran y desarrollen las habilidades y destrezas adecuadas para construir en forma participativa y activa los conocimientos planteados en el curriculum. Con el modelo indagatorio, niñas y niños aprenderán no sólo los contenidos sino, además, los procesos que permiten aceptarlos como correctos y verdaderos. En ese sentido, una de sus características más notables es que está orientado a superar uno de los problemas más frecuentes en la enseñanza tradicional de las ciencias en el aula: la tendencia a ofrecer respuestas a preguntas que niñas y niños nunca se han planteado.

Esta metodología no es una "novedad" en la enseñanza: desde hace ya un par de décadas se desarrollan programas en Francia y Estados Unidos, así como en muchos otros países del mundo. Así, desde mediados de la década de los 80, tanto la Academia de Ciencias de Francia como el Centro Nacional de Recursos Científicos de Estados Unidos han desarrollado programas para el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias a nivel de las escuelas. Las ideas del constructivismo, del aprendizaje significativo, entre otras, son base para esta metodología, que se implementa, a través de diversos programas, en más de 30 países del mundo. En todos los casos, la premisa de trabajo ha sido siempre la misma: La mejor manera de aprender ciencia es hacer ciencia.

La metodología indagatoria para el aprendizaje de las ciencias se basa en que, para lograr aprendizajes realmente significativos y duraderos en los estudiantes, éstos deben, entre otras cosas:

- Interactuar con problemas concretos
- Los problemas deben ser significativos e interesantes para los estudiantes
- Ser capaces de hacer sus propios descubrimientos

- Construir de manera activa su aprendizaje

En Chile, esta metodología actualmente es implementada en 24 escuelas del sector poniente de Santiago y en 40 escuelas de las regiones V y VIII, niños y niñas de países tan diversos como Francia, Estados Unidos, China, Colombia, Bélgica, Argentina, Serbia y Marruecos (por nombrar sólo algunos) viven la experiencia de aprender ciencias de manera activa, construyendo su propio aprendizaje.

Una actividad indagatoria

En toda actividad indagatoria se parte de una situación-problema, una pregunta respecto de un fenómeno concreto que sea interesante de ser analizado e investigado.

Una vez que se formula la pregunta, el estudiante elabora sus propias explicaciones para responder a esta pregunta, de manera de dar una primera respuesta desde sus conocimientos e intuiciones. Esta primera respuesta (hipótesis), para ser verificada, necesita ser puesta a prueba

Para poder confirmar o desmentir su hipótesis, el estudiante debe realizar una experiencia concreta que le permita saber si su hipótesis es correcta o no.

Ahora el estudiante analiza la experiencia realizada, compara sus resultados con su respuesta original y, si su respuesta no concuerda con los datos obtenidos, corrige y reelabora su respuesta.

Esta respuesta, basada en una experiencia concreta, le permite resolver nuevos problemas y plantearse nuevas interrogantes relacionadas con la experiencia realizada.

Etapas de la metodología indagatoria.

El esquema de trabajo anterior se plasma en cuatro grandes momentos o etapas de la metodología:

Etapa de focalización:

En esta primera etapa los niños y jóvenes exploran y explicitan sus ideas respecto a la temática, problema o pregunta a investigar. Estas ideas previas son el punto de partida para la posterior experimentación. Es necesario en esta etapa iniciar la actividad con una o más preguntas motivadoras, que permitan al docente recoger las ideas previas de los estudiantes acerca del tema en cuestión. Es fundamental para el éxito del proceso de aprendizaje que los alumnos puedan contrastar sus ideas previas con los resultados de la exploración que sigue.

Etapa de exploración

Esta etapa se inicia con la discusión y realización de una experiencia cuidadosamente elegida, que ponga a prueba los prejuicios de los estudiantes en torno al tema o fenómeno en cuestión. Lo importante es que ellos puedan comprobar si sus ideas se ajustan a lo que ocurre en la realidad o no. Es muy importante propiciar la generación de procedimientos propios por parte de los estudiantes, es decir, que sean los propios estudiantes, apoyados por el docente, los que diseñen procedimientos para probar sus hipótesis. Al igual que en el trabajo de los científicos es fundamental el registro de todas las observaciones realizadas.

Etapa de comparación o contraste:

En esta etapa, y luego de realizada la experiencia, se confrontan las predicciones realizadas con los resultados obtenidos. Es la etapa en que los estudiantes elaboran sus propias conclusiones respecto del problema analizado. Es aquí donde el docente puede introducir algunos conceptos adicionales, terminología asociada, etc. Es importante que los estudiantes registren con sus propias palabras los aprendizajes que ellos han obtenido de la experiencia, y luego compartan esos aprendizajes para establecer ciertos "acuerdos de clase" respecto del tema tratado. Así, los conceptos se construyen entre todos, partiendo desde los estudiantes, sin necesidad de ser impuestos por el docente previamente.

Etapa de aplicación:

El objetivo de este punto es poner al alumno ante nuevas situaciones que ayuden a afirmar el aprendizaje y asociarlo al acontecer cotidiano. Esta etapa permite al docente a comprobar si los estudiantes han internalizado de manera efectiva ese aprendizaje. En esta etapa se pueden generar nuevas investigaciones, extensiones de la experiencia realizada, las que se pueden convertir en pequeños trabajos de investigación a los estudiantes, en los que ellos apliquen y transfieran lo aprendido a situaciones nuevas.

Un ejemplo concreto:

¿Usar o no usar bufanda?

He ahí el dilema

Focalización

En invierno la gente usa bufandas. ¿Cuál es la función que cumple la bufanda?

1. Exploración

Para ayudarte a responder la pregunta anterior te proponemos las siguientes actividades

Actividad 1:

- Si tienes dos cubos de hielo, uno en un vaso y uno envuelto en una bufanda, ambos sobre la mesa ¿cuál de los dos se derretirá primero? Explica tu respuesta. (Elaboración de hipótesis que posteriormente se someterán a prueba)
- Para comprobar lo anterior, envuelve en una bufanda un cubo de hielo y pon un cubo de hielo del mismo tamaño en un vaso plástico.
- Déjalos durante 10 o 15 minutos.
- Desenvuelve el cubo y compara ambos cubos de hielo ¿cuál se derritió primero?
- En este caso, ¿qué función cumple la bufanda?

Actividad 2:

- Echa en dos vasos la misma cantidad de agua caliente, pero enrolla alrededor de uno de ellos la bufanda (cuidado con derramar el agua). Luego de 5 minutos, y con cuidado, toca el agua de cada vaso ¿Cuál se enfrió primero?

- En este caso, ¿qué función cumple la bufanda?

2. Comparación y contraste

En base a las experiencias realizadas, ¿Cuál es la función de la bufanda? ¿Por qué la gente la usa en invierno?

3. Aplicación

- Explica por qué la gente no usa bufanda en verano

- Si quisiéramos derretir un cubo de hielo, ¿Qué sería preferible, envolverlo en un paño y frotarlo con las manos o frotarlo directamente con las manos? Justifica tu respuesta.

Desarrollo de aprendizajes

Un pequeño análisis de la actividad planteada y de las etapas de la metodología indagatoria nos permite ver que el estudiante realiza un proceso similar al que realizan los científicos en su trabajo cotidiano, y que ha sido la forma en que ciencia se ha desarrollado a través de la historia. Al igual que ellos el estudiante aborda un problema, plantea una hipótesis, desarrolla procedimientos para probar esa hipótesis, corrige, desecha o afirma su hipótesis y elabora conclusiones en base a ella. Como se indicaba anteriormente, el estudiante aprende ciencias haciendo ciencias.

En el desarrollo del ciclo de aprendizaje de una actividad indagatoria no solamente se desarrollan los aprendizajes referidos a la temática específica a abordar.

- Al ser necesario que el estudiante explicita sus ideas de manera escrita y redacte sus propias conclusiones se produce un importante desarrollo del lenguaje.
- Puesto que el estudiante siente la necesidad de conocerlos y utilizarlos, los procedimientos matemáticos que se ponen en juego en la experiencia adquieren sentido y se desarrollan.
- Al ser necesario comprender y ejecutar procedimientos propuestos para poder desarrollar una investigación, y al ser necesario elaborar procedimientos propios para investigar un tema, el alumno desarrolla su capacidad de análisis como la comprensión de la información, tanto de textos continuos como de textos discontinuos (gráficos, tablas, esquemas, etc.).
- Se desarrolla una cultura científica en el estudiante que rompe con el mito de la ciencia alejada de la realidad y propiedad de un grupo selecto y mayormente dotado en lo intelectual, y se apunta a una ciencia a la que todos los niños y jóvenes pueden acceder.

Transformaciones en el aula y en la práctica docente.

La implementación de la metodología indagatoria implica una serie de cambios al interior del aula y de la propia práctica docente. El modelo indagatorio exige el trabajo en grupos y promueve el diálogo y el intercambio entre docentes y alumnos y de los alumnos entre sí. El registro de las actividades y de sus resultados ya no es un dictado sino la propia elaboración de niños y jóvenes. El cuaderno de ciencias se transforma en bitácora que consigna los sucesos de la clase y condensa los aprendizajes

alcanzados, en su formulación escrita. A través de este registro se puede evaluar y apreciar no sólo la aprehensión de los contenidos tratados, sino también el desarrollo de la capacidad de expresar ideas y experiencias. Además, se introduce un nuevo clima en la clase: el desorden y la desatención dejan de ser un problema y dan lugar a la actividad, productividad y creatividad.

En el modelo indagatorio, el rol del docente se transforma. Su función se puede definir como la de un guía que propone y organiza. No hay lugar para enseñar respuestas sino para incentivar la curiosidad y orientarla hacia el planteamiento de interrogantes. El tradicional instructivo escrito en el pizarrón es ahora tarea de los alumnos que, a partir del problema planteado, ensayarán predicciones y propondrán caminos para comprobarlas o desecharlas. El profesor encauzará la actividad e incentivará el registro de logros y errores y de la explicación de unos y otros. El correcto análisis de un experimento fallido será más significativo que el experimento mismo. Así, el docente ya no pedirá respuestas sino preguntas que son la expresión de que el contenido planteado se ha transformado en un desafío por saber.

CONCLUSIÓN:

La identificación y sistematización de las tendencias del desarrollo de la evaluación del aprendizaje constituye un hito en el trabajo orientado a perfeccionar la práctica evaluativa en nuestras instituciones educativas, en tanto se conforma un marco de referencia para la reflexión y toma de decisiones inherentes a toda labor de mejora de la enseñanza. Con tal propósito el presente trabajo procura una aproximación a esta temática, con base en el análisis de diversas concepciones y propuestas que se manifiestan actualmente en este campo y la valoración y puntos de vistas a partir de la experiencia profesional docente e investigativa.

La presentación y análisis de la información recorre una de las preguntas centrales que hoy día se formulan los investigadores: ¿qué se entiende por evaluación del aprendizaje?

De modo general, la tendencia actual es la de concebir a la evaluación desde una perspectiva comprensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes. Se manifiesta con fuerza el reconocimiento de su importancia social y personal desde un punto de vista educativo, formativo, así como para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe, en el aprendizaje. No obstante, esta tendencia que se manifiesta en la conceptualización teórica contrasta con cierta estrechez y rigidez que matizan su práctica en las instituciones educacionales y al interior del aula; así como la servidumbre de la evaluación a demandas sociales de selección, clasificación y control de los individuos y las instituciones mismas, que aún persisten con fuerza.

Las transformaciones que se vislumbran, con una mirada optimista, en la evaluación del aprendizaje, están asociadas a factores tales como:

- El lento progreso hacia una ideología no tan selectiva y meritocrática, que se expresa en los objetivos educativos de los sistemas educacionales de muchos países. Las recientes tendencias en la esfera sociolaboral, particularmente respecto al concepto de "empleabilidad", permiten vislumbrar perspectivas alentadoras.
- Las tendencias pedagógicas contemporáneas sobre educación que dimensionan el papel de la enseñanza en el desarrollo personal y social, el aprendizaje individual y grupal, el carácter comunicativo de la educación, las relaciones democráticas, menos directivas y autoritarias entre los participantes del hecho educativo, entre otros aspectos.
- La irrupción de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación en el ámbito educativo y social, en general.
- La cada vez mayor convicción de la importancia de las concepciones sobre la educación y la evaluación, en particular, de los profesores, dirigentes y alumnos, en la regulación de su actividad. Los aportes que en este sentido ofrece el desarrollo de las teorías sobre las representaciones sociales y su inclusión en el trabajo orientado a la sensibilización y toma de conciencia de los implicados en el cambio.
- La implantación progresiva de las ideas sobre la validez de los análisis ecológicos en la valoración de la enseñanza y el aprendizaje. La potenciación de los resultados de la investigación educativa con la conjunción de métodos cualitativos y cuantitativos.
- Los avances esperables, en el estudio del aprendizaje y sus mecanismos, que permita una aproximación más certera al objeto de evaluación; así como los progresos en la creación de herramientas, como las matemáticas, pertinentes para la medición del aprendizaje.
- Los estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios de la evaluación del aprendizaje y la ampliación y desarrollo de la evaluación educativa como campo científico dentro de las propias ciencias de la educación.

La presencia de estas tendencias se refleja, en mayor o menor medida, en la aparición de concepciones y propuestas diversas que se le ha denominado "evaluación alternativa". Alternativa ante un abordaje más tradicional, de corte instrumental, que ha presidido durante la mayor parte del presente siglo el tratamiento de la evaluación del aprendizaje, desde mucho antes de que *Ralph Tyler* introdujera, en la década del 30, con tanto éxito el concepto de "evaluación educacional" en el campo educativo. Los abordajes sociales críticos que en las últimas décadas se disputan el predominio de las ideas y enfoques metodológicos de la evaluación del aprendizaje, han llevado el acento a las determinaciones e implicaciones sociales y han revalidado el papel de las relaciones interpersonales al interior de las instituciones educativas y del proceso de enseñanza aprendizaje.

En el campo semántico de la evaluación aparece frecuentemente el del control. Pero el término "control" no expresa necesariamente el aspecto valorativo, consustancial a la evaluación; lo que vendría a reforzar la cuestionada "neutralidad" y la limitada noción de que los problemas de la evaluación son puramente técnicos. Conviene recordar que este término toma fuerza en el ámbito educativo, cuando se importa el escenario laboral. Su contenido subraya dos ideas: la técnica y la de poder o ejercicio de autoridad. Estas dos ideas han sido amplia y justamente analizadas y criticadas desde posiciones de la denominada pedagogía crítica, y de la sociología de la educación.

La mayoría de las definiciones actuales coinciden en reconocer, como procesos básicos de la evaluación, la recogida de información y la emisión de un juicio valorativo. No obstante, existen discrepancias en la extensión del concepto, y por tanto del proceso evaluativo en su totalidad, en lo que se refiere a la inclusión o no del juicio valorativo y de la toma de decisiones derivadas de la información y valoración que se realizan, así como de la ejecución de esas decisiones y sus resultados.

Sin dudas, la obtención sistemática de información o evidencias sobre el objeto de evaluación y la elaboración y formulación de un juicio fundamentado sobre dicho objeto, constituyen procesos básicos, centrales de la evaluación, pero no agotan el acto evaluativo y por tanto no son suficientes para el análisis del mismo. Al igual que -si se permite una analogía de la evaluación con la investigación- la ciencia y la investigación científica no se agota en la producción de nuevos conocimientos, pues implica la divulgación y aplicación de éstos.

Una aproximación a partir del análisis de la evaluación como actividad, constituye una vía pertinente para su conceptualización. Dicho análisis debe develar la estructura y funciones de la evaluación como objeto o sistema desarrollado y en su génesis y devenir. De modo tal que dicho análisis no suponga la descomposición del objeto en elementos constituyentes y con ello la "destrucción" del propio objeto, sino la búsqueda de una unidad elemental, simple, que encierre los aspectos esenciales de él y permita una representación más auténtica de su estructura y funciones en su conformación y manifestación.

La unidad de análisis recae en la acción, en este caso, en la acción evaluativa. La acción supone la interrelación propositiva u orientada del sujeto y el objeto, mediatizada por los "instrumentos" o medios materiales e ideales y en condiciones concretas, determinadas. La acción, por definición, no es estática, su forma de existencia es la de un proceso, que encierra un conjunto de operaciones que conforman dicha acción. En la interrelación, tanto el sujeto como el objeto se transforman en variadas direcciones.

La consideración de los aspectos anteriormente mencionados resulta significativa metodológicamente para el análisis de la evaluación. Cada componente debe verse en su interrelación y en su inserción en un sistema mayor, así como en su ubicación en condiciones sociohistóricas concretas. De esta manera, la evaluación, y el acto evaluativo como unidad, suponen operaciones o subprocesos que van desde el establecimiento de los

objetivos o propósitos, la delimitación y caracterización del objeto de evaluación, la definición (selección, elaboración) y aplicación de los instrumentos para la recogida de información, el procesamiento y análisis de dicha información, su interpretación y expresión en un juicio evaluativo, la retroinformación y toma de decisiones derivadas de él, su aplicación y valoración de resultados. Para recomenzar en un ciclo ascendente, progresivo, que permite, en su dinámica, imprimir el auténtico significado de esta actividad. La evaluación supone, además, la propia valoración de ella.

Una importante característica de la evaluación del aprendizaje es la interrelación que se establece entre los sujetos de la acción: el evaluador y el evaluado. De hecho, el objeto sobre el que recae la evaluación es otra persona -individual o en grupo- que se erige como sujeto de la acción y coparticipa, en mayor o menor medida en la evaluación. Aun más, para el caso de la evaluación del aprendizaje la pretensión debe ser que el evaluado esté en capacidad de devenir su evaluador.

Obviamente la evaluación del aprendizaje constituye un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana; donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente. La comprensión de la evaluación del aprendizaje como comunicación es vital para entender por qué sus resultados no dependen sólo de las características del "objeto" que se evalúa, sino, además, de las peculiaridades de quien(es) realiza(n) la evaluación y, de los vínculos que establezcan entre sí. Asimismo, de las características de los mediadores de esa relación y de las condiciones en que se da ésta.

La distinción introducida por *Scriven* entre meta y funciones de la evaluación puede resultar útil para el estudio de la evaluación. Para dicho autor la meta es siempre la misma: juzgar el valor de algo; y definió la evaluación sobre esta base como "la determinación sistemática y objetiva del valor o mérito de algún objeto" (citado por *Stufflebeam*). En cambio, las

funciones son muy variadas y están en relación con la utilización de los datos evaluativos.

Interesa subrayar la distinción entre metas y funciones. La identificación de una meta o propósito fundamental de la actividad evaluativa facilita establecer sus peculiaridades, y distinguirla de otras actividades que comparten muchos de sus procesos y fases, como puede ser la actividad de investigación, aspecto éste que constituye uno de los temas de interés y debate dentro del campo de la evaluación.

Por otra parte, reconocer las diversas funciones de la evaluación, permite estudiar sus distintos usos y concepciones; su evolución, desde una perspectiva histórica, su práctica actual, sus desviaciones o "patologías" y ayuda a trazar propuestas para su proyección.

La evaluación no tiene sentido por si misma, sino como resultante del conjunto de relaciones entre los objetivos, los métodos, el modelo pedagógico, los alumnos, la sociedad, el docente, etc. Cumpliendo así una función en la regulación y el control del sistema educativo, en la relación de los alumnos con el conocimiento, de los profesores con los alumnos, de los alumnos entre sí, de los docentes y la familia, etc.

La evaluación debe conceptualizarse como un proceso dinámico, continuo y sistemático, enfocado hacia los cambios de las conductas y rendimientos, mediante el cual verificamos los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos.

La evaluación adquiere sentido en la medida que comprueba la eficacia y posibilita el perfeccionamiento de la acción docente sobre el aprendizaje significativo para los alumnos.

Hoy, la enseñanza está al servicio de la educación, y por lo tanto, deja de ser objetivo central de los programas la simple transmisión de información y conocimientos. Existiendo una necesidad de un cuidado

mayor del proceso formativo, en donde la capacitación del alumnado está centrada en el autoaprendizaje, como proceso de desarrollo personal. Bajo esta perspectiva educativa, la evaluación debe adquirir una nueva dimensión, con la necesidad de personalizar y diferenciar la labor docente.

Las deficiencias del sistema tradicional de evaluación, han deformado el sistema educativo, ya que dada la importancia concedida al resultado, el alumno justifica al proceso educativo como una forma de alcanzar el mismo.

La evaluación debe permitir la adaptación de los programas educativos a las características individuales del alumno, detectar sus puntos débiles para poder corregirlos y tener un conocimiento cabal de cada uno.

No puede ser reducida a una simple cuestión metodológica, a una simple "técnica" educativa, ya que su incidencia deberá exceder lo pedagógico para incidir sobre lo social.

• REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Álvarez Méndez JM. Valor social y académico de la evaluación. Madrid:Universidad Complutense, 1993.

Angulo F. La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo. Barcelona: 1993. En: Cuadernos de Pedagogía, 219.

Apple M. Ideología y Currículo. Madrid:Akal, 1986.

Bourdieu P, Passerson Y. Eliminación y selección. En: Castro Pimienta O. La reproducción. Barcelona: 1977.

Corral Ruso R. El concepto de zona de desarrollo próximo. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1997.

Díaz Barriga A. El problema de la teoría de la evaluación y de la cuantificación del aprendizaje. En. El examen: textos para su historia y debate. México,DF: UNAM, 1993.

Gimeno Sacristán J. La evaluación en la enseñanza. En: Pérez Gómez GA. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid:Morata, 1993.

Fernández Pérez M. Las tareas de la profesión de enseñar. Madrid:Editorial Siglo XXI, 1994.

Ficire Patilo. Educación y calidad. En: Política y educación. México, DF: Siglo XXI, 1998.

Foucault M. El examen. En: Díaz Barriga. El examen: textos para su historia y debate. UNAM, México. 1993.

Garton F, Alison. Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición. Paidós, Barcelona: 1994.

Gregori Barberá E. Hacia una metodología de la evaluación. Rev Educ 1997;(sep-dic): 314.

Piaget J. A dónde va la educación. México, DF: Editorial Teide, 1983.

Vigotsky LS. El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar. En: El proceso de formación de la Psicología Marxista. Moscú: Progreso, 1989.

Villada Osorio D. Evaluación integral de los procesos educativos. San José de Bogotá: Universidad de Manizales, 1997.

Vizcarro C. La evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación tradicional y sus alternativas. En: Nuevas tecnologías para el aprendizaje. Madrid:Edición Pirámide, 1997.

Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"

Alfaro, Gilberto. (1996). Evaluación cualitativa: técnicas y estrategias. San José, Costa Rica: UNA.

Castillo, Jonathan. (2000). Estrategias docentes para el aprendizaje significativo.

Copri, J. Elizabeth; Ortiz, Sergio. La Educación Basada en competencias. México: Publicaciones de la UIA-Noroeste.

Díaz Barriga, Angel. (1998). Evaluación Académica: Organismos Internacionales y Política Educativa. México: UNAM.

Díaz Barriga, Angel. (1992). Docentes, planes y programas de estudio e institución educativa. Perfiles Educativos, #57-58, Centro de Investigaciones y servicios educativos de la UNAM, México.

Nirenberg, Olga; Brawerman, Josette; Ruiz, Violeta. (2000). Evaluar para la transformación. México: Paidós.

Pallán, Carlos; Van der Donckt, Pierre (editores). (1995). Evaluación de la calidad y gestión del cambio. Memoria del seminario interamericano "Evaluación de la calidad y gestión de cambio". México: ANUIES.

Pereira, Rocío. (1991). Planeamiento y Evaluación Educativa. San José, Costa Rica: MEP-C.I.P.E.T.

Pérez, Sergio. (s.f.). La investigación y la práctica pedagógica de avanzada. Caminos Abiertos, Educación 23.

Quintana, Juan. (1999). Plan de estudios fundamentado en competencias. Santa Fe de Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.

Rama, Germán. (1989). Cambio social, educación y crisis en América Latina. Análisis, No.49-50, enero-diciembre.

Román, Marcela. (1999). Hacia una Evaluación Constructivista de Proyectos Sociales. Revista Mad. No.1. Septiembre.

Scott, P. (1990). Introducción a la Investigación y a la Evaluación. Guatemala: Universidad de San Carlos.

Stufflebeam, Daniel; Shinkfield, Anthony. (1995). Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.

Tiana, Alejandro. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos No.10, pp. 37-61.

A N E X O S.

C U E S T I O N A R I O S.

¿QUÉ TAN BUENA ES NUESTRA ESCUELA?¹

CUESTIONARIO DE ALUMNO

FORMA A - 1

APLICACIÓN DEL CURRÍCULO

Estimado Alumno:

Deseamos saber qué piensas sobre el funcionamiento de nuestra escuela para mejorarla.

Tu participación es importante

Necesitamos conocer tu opinión

¿En qué grado estás?

4° 5° 6° 1° 2° 3°
 (Primaria) (Secundaria)

Por favor tacha sólo una de las respuestas posibles

Puedes usar el espacio de atrás para explicar cualquiera de tus respuestas

AREA CLAVE/ INDICADOR	ÍTEM	ENUNCIADOS	ESCALA			
			COMPLETAMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	COMPLETAMENTE EN DESACUERDO
			SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
1.1	1	Entiendo todas las cosas que me enseña mi maestro(a).	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
1.1	2	Me gusta cómo imparte sus clases el maestro.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
1.1	3	Cuando resuelvo ejercicios en clase es necesario saber de otros temas.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
1.1	4	El maestro da seguimiento a mis actividades.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
1.1	5	Las actividades que hacemos en el salón son las mejores para que pueda aprender.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
1.1	6	Los maestros de mi escuela se ayudan cuando dan clases.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
1.2	7	Los maestros traen materiales diferentes para mis clases.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
1.2	8	El maestro planea las actividades que hacemos en clase.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
1.2	9	El maestro se prepara para dar su clase.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Gracias por responder completo el cuestionario

¹ Este instrumento fue elaborado por la Dirección General de Evaluación de Políticas SEP a partir de una adaptación del Modelo de Escocia para la Autoevaluación Escolar.

¿QUÉ TAN BUENA ES NUESTRA ESCUELA?¹

CUESTIONARIO DE ALUMNO

FORMA A - 2

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Estimado Alumno:

Deseamos saber qué piensas sobre el funcionamiento de nuestra escuela para mejorarla.

Tu participación es importante

Necesitamos conocer tu opinión

¿En qué grado estás?

4° 5° 6° 1° 2° 3°
(Primaria) (Secundaria)

Por favor tacha sólo una de las respuestas posibles

Puedes usar el espacio de atrás para explicar cualquiera de tus respuestas

AREA CLAVE/ INDICADOR	ITEM	ENUNCIADOS	ESCALA			
			COMPLETAMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	COMPLETAMENTE EN DESACUERDO
			SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
2.3	1	No entiendo para qué me sirve la tarea.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4
2.3	2	El maestro y mis compañeros realizamos actividades fuera del salón.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.3	3	Con los materiales que mi maestro nos muestra, estamos contentos porque sí aprendemos.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.3	4	Mis maestros traen materiales diferentes para mis clases.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.3	5	En mi salón realizo trabajos en equipo.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.3	6	Me dejan tareas de investigación.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.3	7	Aunque casi nadie le entiende, el maestro sigue dando su clase.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.3	8	El maestro expone claramente su clase.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.3	9	Me gusta cómo me enseña mi maestro y le entiendo a sus explicaciones.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.3	10	Entiendo todas las cosas que me enseña mi maestro.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.3	11	Cuando no entiendo la clase puedo preguntarle a mi maestro.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

¹ Este instrumento fue elaborado por la Dirección General de Evaluación de Políticas SEP a partir de una adaptación del Modelo de Escocia para la Autoevaluación Escolar.

AREA CLAVE/ INDICADOR	ÍTEM	ENUNCIADOS	ESCALA			
			COMPLETAMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	COMPLETAMENTE EN DESACUERDO
			SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
2.3	12	Al iniciar una clase mi maestro me pregunta lo que me gustaría aprender en relación al tema.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.3	13	Participamos activamente con el maestro.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.3	14	El maestro toma en cuenta lo que sé del tema.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.3	15	Mi maestro me escucha y brinda confianza.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.3	16	Mi maestro me deja participar en clases.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.4	17	Me aburro en mis clases.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4
2.4	18	Cada vez me cuesta más trabajo entenderle al maestro.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4
2.4	19	Quisiera decir cómo trabajar en clase.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4
2.4	20	Cumplimos con los trabajos del maestro.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.4	21	Aprendo todo lo que me enseña mi maestro.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.4	22	Me gusta participar en la clase.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.4	23	Son importantes los conocimientos que aprendo en la escuela.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.4	24	En el grupo nos llevamos muy bien todos.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.4	25	Trabajamos por equipos en tareas de investigación.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.5	26	Los maestros nos ponen los mismos trabajos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4
2.5	27	Las actividades me ayudan a comprender lo que me enseña mi maestro.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.5	28	El maestro nos enseña muy rápido los temas.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.5	29	Los ejemplos del maestro tienen que ver con lo que hago fuera de la escuela.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.5	30	El maestro nos pide que hagamos ejemplos de lo que vemos en clase.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

AREA CLAVE/ INDICADOR	ÍTEM	ENUNCIADOS	ESCALA			
			COMPLETAMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	COMPLETAMENTE EN DESACUERDO
			SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
2.5	31	Cuando tengo dificultades para aprender, algunos maestros platican conmigo.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.6	32	El maestro nos explica la forma de calificar con las participaciones y el trabajo en clase.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.6	33	Estoy satisfecho con los resultados de mi evaluación.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.6	34	Comprendo las preguntas en mi evaluación escrita.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.6	35	Mi maestro califica las tareas.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.6	36	En años anteriores me han evaluado diferente.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.6	37	Todos mis maestros me han calificado igual.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.6	38	Repasamos en clase cuando el grupo sale mal.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.7	39	A mis papás les explican cómo voy en la escuela.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2.7	40	Mi papá me ayuda a resolver la tarea.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Gracias por responder completo el cuestionario

¿QUÉ TAN BUENA ES NUESTRA ESCUELA?¹

CUESTIONARIO DE ALUMNO

FORMA A - 3
LOGROS**Estimado Alumno:**

Deseamos saber qué piensas sobre el funcionamiento de nuestra escuela para mejorarla.

Tu participación es importante

Necesitamos conocer tu opinión

¿En qué grado estás?

4° 5° 6° 1° 2° 3°
(Primaria) (Secundaria)

Por favor tacha sólo una de las respuestas posibles

Puedes usar el espacio de atrás para explicar cualquiera de tus respuestas

AREA CLAVE/ INDICADOR	ITEM	ENUNCIADOS	ESCALA			
			COMPLETAMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	COMPLETAMENTE EN DESACUERDO
			SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
3.8	1	Hay cuadro de honor para los grupos con mejores calificaciones.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3.8	2	Los exámenes de la SEP son más difíciles.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3.10	3	Si entiendo los exámenes que la escuela nos aplica a mí y a mis compañeros.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Gracias por responder completo el cuestionario

¹ Este instrumento fue elaborado por la Dirección General de Evaluación de Políticas SEP a partir de una adaptación del Modelo de Escocia para la Autoevaluación Escolar.

¿QUÉ TAN BUENA ES NUESTRA ESCUELA?¹

CUESTIONARIO DE ALUMNO

FORMA A - 4

APOYO PARA LOS ALUMNOS

Estimado Alumno:

Deseamos saber qué piensas sobre el funcionamiento de nuestra escuela para mejorarla.

Tu participación es importante

Necesitamos conocer tu opinión

¿En qué grado estás?

4° 5° 6° 1° 2° 3°
(Primaria) (Secundaria)

Por favor tacha sólo una de las respuestas posibles

Puedes usar el espacio de atrás para explicar cualquiera de tus respuestas

AREA CLAVE/ INDICADOR	ITEM	ENUNCIADOS	ESCALA			
			COMPLETAMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	COMPLETAMENTE EN DESACUERDO
			SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
4.11	1	En la escuela me proporcionan información sobre mi cuerpo y sus cambios.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.11	2	A mis maestros no les interesa lo que me pasa.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4
4.11	3	Mi maestro me escucha cuando tengo problemas en mi casa y en la escuela.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.11	4	Mis compañeros y yo recibimos información para resolver problemas emocionales.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.11	5	Cuando tengo algún problema, me ayudan para resolverlo en la escuela.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.11	6	Recibo del maestro todas las atenciones en el salón de clases.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.12	7	Los alumnos de esta escuela nos llevamos bien.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.12	8	Todos podemos participar en las actividades de la escuela.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.12	9	Los maestros nos preguntan qué actividades nos gustaría tener.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.13	10	En la escuela nos informan dónde seguir estudiando.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

¹ Este instrumento fue elaborado por la Dirección General de Evaluación de Políticas SEP a partir de una adaptación del Modelo de Escocia para la Autoevaluación Escolar.

ÁREA CLAVE/ INDICADOR	ÍTEM	ENUNCIADOS	ESCALA			
			COMPLETAMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	COMPLETAMENTE EN DESACUERDO
			SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
4.13	11	Los maestros me enseñan a conocer mis habilidades y pensar lo que me gustaría hacer después.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.14	12	Los maestros me dicen cuando hago algo bien.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.14	13	Los maestros me dicen cómo voy en mi trabajo.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.14	14	Los maestros no revisan mi tarea.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4
4.14	15	Cuando un compañero reprueba el maestro platica con él.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.14	16	Mis maestros me dicen dónde reforzar mis conocimientos y qué cosas son más fáciles para mí.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.15	17	Mis compañeros están contentos con sus clases especiales.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.15	18	Si el maestro ayuda a mis compañeros, ellos mejoran.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4.15	19	Algunos maestros de educación especial nos apoyan en nuestro aprendizaje.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Gracias por responder completo el cuestionario

¿QUÉ TAN BUENA ES NUESTRA ESCUELA?¹

CUESTIONARIO DE ALUMNO

FORMA A - 5

IDENTIDAD Y CLIMA ...

Estimado Alumno:

Deseamos saber qué piensas sobre el funcionamiento de nuestra escuela para mejorarla.

Tu participación es importante

Necesitamos conocer tu opinión

¿En qué grado estás?
 4° 5° 6° 1° 2° 3°
 (Primaria) (Secundaria)

Por favor tacha sólo una de las respuestas posibles

Puedes usar el espacio de atrás para explicar cualquiera de tus respuestas

AREA CLAVE/ INDICADOR	ITEM	ENUNCIADOS	ESCALA			
			COMPLETAMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	COMPLETAMENTE EN DESACUERDO
			SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
5.16	1	Me gusta mi escuela porque a todos nos tratan igual.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5.16	2	Me siento orgulloso de pertenecer a mi escuela.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5.16	3	Me gusta asistir a la escuela.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5.16	4	Los maestros están pendientes de lo que nos pasa en el recreo.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5.16	5	Son agradables las clases que me imparten.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5.16	6	Me preguntan cómo me tratan los trabajadores de esta escuela.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5.16	7	Recibo un trato afectuoso de maestros y directivo.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5.16	8	Me gustaría ser como mi maestro.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5.16	9	Es agradable el tiempo que paso en la escuela.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5.16	10	Me gustaría que se reconociera mi buen aprovechamiento en la escuela.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5.16	11	Mi maestro propicia un ambiente de confianza y respeto.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5.17	12	Los maestros piden que me ayuden mis papás en mis tareas.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

¹ Este instrumento fue elaborado por la Dirección General de Evaluación de Políticas SEP a partir de una adaptación del Modelo de Escocia para la Autoevaluación Escolar.

ÁREA CLAVE/ INDICADOR	ÍTEM	ENUNCIADOS	ESCALA			
			COMPLETAMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	COMPLETAMENTE EN DESACUERDO
			SIEMPRE	CASI SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
5.17	13	Mis papás me ayudan con mis tareas y asisten a reuniones.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5.17	14	Mis papás hablan muy bien de mi escuela.	<input checked="" type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5.17	15	Las opiniones y preguntas de mis papás son escuchadas por el director.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5.17	16	A mis papás les gusta ayudar en la escuela.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5.17	17	Observo que existe buena relación entre los maestros.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5.18	18	Han venido personas para ayudar a la escuela.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Gracias por responder completo el cuestionario

¿QUÉ TAN BUENA ES NUESTRA ESCUELA?¹

CUESTIONARIO DE ALUMNO

FORMA A - 6

RECURSOS

Estimado Alumno:

Deseamos saber qué piensas sobre el funcionamiento de nuestra escuela para mejorarla.

Tu participación es importante**Necesitamos conocer tu opinión****¿En qué grado estás?**

4° 5° 6° 1° 2° 3°
 (Primaria) (Secundaria)

Por favor tacha sólo una de las respuestas posibles**Puedes usar el espacio de atrás para explicar cualquiera de tus respuestas**

AREA CLAVE/ INDICADOR	ÍTEM	ENUNCIADOS	ESCALA			
			COMPLETAMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO CASI	EN DESACUERDO	COMPLETAMENTE EN DESACUERDO
			SIEMPRE	SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
6.19	1	Todo lo que uso en mi escuela como los salones, el patio y los baños sirven y están bonitos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6.19	2	Los sanitarios están limpios.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6.19	3	Conozco el material didáctico de mi aula.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6.20	4	Creo que a algunos maestros no les gusta venir a la escuela.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6.20	5	Entiendo las clases que da mi maestro.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6.21	6	Mis maestros cada año están en un grupo diferente.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6.21	7	Todas las personas que trabajan aquí me ayudan cuando lo necesito.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6.21	8	Los conserjes de la escuela me tratan bien.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4
6.22	9	Las personas de mi escuela han mejorado en su trabajo.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6.23	10	Me dicen en qué gasta la escuela lo de la cooperativa.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Gracias por responder completo el cuestionario

¹ Este instrumento fue elaborado por la Dirección General de Evaluación de Políticas SEP a partir de una adaptación del Modelo de Escocia para la Autoevaluación Escolar.

¿QUÉ TAN BUENA ES NUESTRA ESCUELA?¹

CUESTIONARIO DE ALUMNO

FORMA A - 7

DIRECCIÓN, LIDERAZGO Y ...

Estimado Alumno:

Deseamos saber qué piensas sobre el funcionamiento de nuestra escuela para mejorarla.

Tu participación es importante

Necesitamos conocer tu opinión

¿En qué grado estás?

4° 5° 6° 1° 2° 3°
(Primaria) (Secundaria)

Por favor tacha sólo una de las respuestas posibles

Puedes usar el espacio de atrás para explicar cualquiera de tus respuestas

AREA CLAVE/ INDICADOR	ITEM	ENUNCIADOS	ESCALA			
			COMPLETAMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO CASI	EN DESACUERDO	COMPLETAMENTE EN DESACUERDO
			SIEMPRE	SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
7.24	1	Nos preguntan si la escuela funciona bien.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7.24	2	Me han explicado qué es la autoevaluación.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7.24	3	Me gustaría realizar una actividad sobre autoevaluación.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7.24	4	Participo en la autoevaluación escolar.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7.24	5	Me preguntan cómo me tratan los trabajadores de esta escuela.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4
7.24	6	Sabemos que la escuela se está autoevaluando.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7.25	7	En las primeras clases los maestros dijeron qué hacer para mejorar la escuela.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7.25	8	Mi maestro nos platicó sobre el Plan de Mejora Escolar que van a realizar para obtener mejores resultados educativos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4
7.26	9	Mi escuela esta mejor que al inicio del año escolar.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7.26	10	La escuela está cambiando y es mejor que antes.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7.27	11	El director quiere mucho a mi escuela.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7.27	12	El mejor maestro de la escuela es el director.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4

¹ Este instrumento fue elaborado por la Dirección General de Evaluación de Políticas SEP a partir de una adaptación del Modelo de Escuelas para la Autoevaluación Escolar.

AREA CLAVE/ INDICADOR	ITEM	ENUNCIADOS	ESCALA			
			COMPLETAMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO CASI	EN DESACUERDO	COMPLETAMENTE EN DESACUERDO
			SIEMPRE	SIEMPRE	CASI NUNCA	NUNCA
7.27	13	El director se lleva bien con todos.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7.27	14	El director de la escuela platica con nosotros.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4
7.27	15	Los maestros de mi escuela se reúnen con frecuencia con el director para planear sus actividades.	<input type="checkbox"/> 1	<input checked="" type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7.27	16	El director visita mi salón de clases.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Gracias por responder completo el cuestionario