



ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE CHIAPAS  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN FEDERALIZADA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 071-A TUXTLA GUTIERREZ



SUBSEDE  
OCOSINGO

**LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN  
LA ESCUELA PRIMARIA GREGORIO MENDEZ  
EN LA REGION SELVA LACANDONA DE  
CHIAPAS: BASES, SUPUESTOS Y PRÁCTICAS  
DE LOS PROFESORES**

**TESIS**

PRESENTA:

**CELSO SÁNTIZ LÓPEZ**

PARA OBTENER EL GRADO DE

**MAESTRO EN:  
EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL**

**DIRECTOR DE TESIS  
DR. ADAN HERNÁNDEZ MORGAN**

**TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS. ABRIL/2018**



## **Dedicatoria**

A Dios

Que me dio la fortaleza y bendición de salir adelante con mis estudios, permitiéndome iniciar, continuar y culminar con mis estudios.

A Mi familia

Mis padres por el apoyo moral que me brindaron durante mi formación por su apoyo incondicional, pero sobre todo, por sus sabios consejos, principalmente el apoyo de mi esposa e hijo en la comprensión, motivación que me brindaron para culminar mi carrera profesional.

A mi Asesor y Lectores

Por sus enseñanzas, colaboración, paciencia y apoyo otorgado, mismos que me permitieron formarme como docente responsable, comprometido y con deseos de hacer cada vez mejor las actividades que realizo con la educación de los niños.

# ÍNDICE

	<b>PÁG.</b>
<b>DEDICATORIA</b>	
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	6
<b>CAPÍTULO I. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b> .....	11
1.1 Problema de investigación.....	11
1.2 Justificación.....	14
1.3 Propósitos.....	18
1.3.1 General.....	18
1.3.2 Específicos.....	18
<b>CAPÍTULO II. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN PRIMARIA: BASES CONCEPTUALES</b> .....	19
2.1 Bases y fundamentos de la evaluación.....	20
2.2 Los conceptos de la evaluación.....	26
2.3 La evaluación en los contextos educativos actuales.....	29
2.4 Modelos y enfoques de la evaluación.....	35
2.5 La evaluación en la práctica docente en contextos de diversidad cultural.....	44
2.6 La evaluación del aprendizaje en el contexto de los tseltaletik de la Selva de Chiapas.....	55
<b>CAPÍTULO III. CONTEXTO DE LA COMUNIDAD Y LAS CONDICIONES DE LA ESCUELA PRIMARIA INDÍGENA “GREGORIO MÉNDEZ”</b> .....	58
3.1 Contexto comunitario.....	58
3.2 Contexto escolar.....	63
3.3 Contexto áulico.....	65
3.4 Causas de las dificultades del proceso enseñanza-aprendizaje.....	67
<b>CAPÍTULO IV. LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: SUPUESTOS Y PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES</b> .....	69
4.1 Enfoque cualitativo.....	69
4.2 Método fenomenológico.....	72
4.3 Técnicas e instrumentos.....	75
4.4 Resultados de la investigación.....	78
4.4.1 Concepciones de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes.....	78
4.4.2 Toma de decisiones de calificación y aprobación/retención.....	82
4.4.3 Los usos de la evaluación como herramienta de aprendizaje.....	85
4.4.4 Los usos de la evaluación para informar a los padres de familia.....	91

**CONCLUSIONES**  
**BIBLIOGRAFÍA**

## INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación denominado *“La evaluación de los aprendizajes en la escuela primaria Gregorio Méndez en la región selva lacandona de Chiapas: bases, supuestos y prácticas de los profesores”*, es un trabajo que tiene como objetivo conocer las formas de evaluación del docente y los recursos e instrumentos que utiliza para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en la escuela primaria. La evaluación del aprendizaje debe ser una tarea de reflexión constante debido a la carga simbólica que tiene, implicaciones sociales, económicas, políticas y culturales tanto para el sujeto que lo recibe como para todo el sistema educativo que conlleva en la formación de los estudiantes, asumir la evaluación a la ligera puede generar problemas en el aprovechamiento de los educandos.

Además de la evaluación tiene implicaciones políticas, bien sabemos que la evaluación que estamos viviendo ahora en estos momentos donde el gobierno pretende evaluar a todos los docentes de educación básica con una evaluación que no está de acuerdo a los planes de programa y más bien se trata, de una evaluación punitiva. Aunque este proyecto de evaluación “pretende mejorar la educación de los alumnos” más bien no se preocupa de ver cómo está la infraestructura de cada una de las escuelas donde no hay materiales adecuados para los alumnos y el gobierno dice que es para tener una calidad educativa esa es la política que maneja para que los maestros sean evaluados.

Muchas veces la evaluación del aprendizaje se concentra en exámenes para otorgar una calificación, sin embargo lo que el trabajo demuestra, es que, más que pensar la evaluación como un resultado final deben considerarse básicamente todos los aspectos que la implican en cada actividad que organizan los niños. Actualmente se están multiplicando las evaluaciones estandarizadas externas en todo el mundo, y en consecuencia de ello, la presión que reciben docentes y estudiantes. Frente a esta realidad crece el interés por diseñar sistemas de

evaluación válidos y fiables, pero también que sean útiles y justos. Las concepciones de evaluación son un elemento clave en esta situación, dado que está profundamente vinculado con la práctica evaluativa.

Es importante retomar que las concepciones de los profesores y profesoras sobre la evaluación son fundamentales para comprender la complejidad del proceso de enseñanza–aprendizaje, especialmente de la práctica evaluativa. Básicamente son ellos los implicados directos en los resultados y en el aprendizaje de los estudiantes.

La revisión de las investigaciones relacionadas con las concepciones sobre la evaluación de los estudiantes nos ha permitido extraer varios aprendizajes. Un aspecto importante que es necesario también considerar son las concepciones que están profundamente influidas por el contexto donde se encuentren los docentes y estudiantes, marcando claramente su práctica evaluativa. Otro aspecto que determina las concepciones son las experiencias pasadas vividas como estudiantes o docentes, sucediendo que, en muchos casos, los docentes reproducen aquello que han vivido en el pasado.

Esta situación genera procesos que se reproducen como normas que afectan el nivel de aprovechamiento de los estudiantes, también es importante considerar que las concepciones sobre evaluación no siempre se traducen en una práctica evaluativa concreta. Así, concebir la evaluación como mejora de la evaluación no supone llevar a cabo una práctica evaluativa con el mismo fin, especialmente porque las políticas educativas, las directrices del centro educativo y las evaluaciones externas dirigen la evaluación desarrollada en el aula. Esto se traduce en una clara brecha entre concepciones previas y práctica evaluativa, siendo fundamental ir estrechando esa diferencia.

En efecto, otro aspecto aprendido en esta revisión de investigaciones es que en función de cómo los profesores conciban la evaluación, esto impactará en su

estrés laboral vivido en el aula, en cómo utilicen los datos de la evaluación de sus estudiantes y en cómo viven las evaluaciones estandarizadas externas. Esto supone tener en cuenta que es importante conocer las ideas implícitas del profesorado y estudiantes acerca de la evaluación ya que determina varios aspectos de su práctica profesional, lo que es fundamental conocer si queremos mejorar la evaluación.

Lo interesante en los resultados de la investigación es el sentir de los profesores, de sus emociones, prácticas y proceso vividos en torno a la evaluación, las estrategias que organizan, los recursos y todo lo que se disponen a desarrollar en el aula con la única intención que los estudiantes se apropien de los conocimientos. Por eso es importante avanzar un paso más en la relación entre concepciones y práctica evaluativa, no tan solo señalando su brecha contextual sino viendo que nexos existen entre ambos aspectos. Asimismo, es interesante profundizar en cómo las vivencias de estudiantes determinan las concepciones de evaluación de los docentes, y como hacerlas explícitas para transformar su práctica.

Es importante reconocer que la práctica de la evaluación educativa en América Latina ha adquirido una importancia creciente en los últimos años. El uso de exámenes estandarizados para la toma de decisiones es también un fenómeno progresivo. La evaluación educativa ha florecido en un contexto de reconocimiento legal de la diversidad cultural al interior de los países, causando una tensión entre la medición del conocimiento estándar y la aceptación de la diversidad de conocimientos en el discurso educativo. Esta tensión aún no se resuelve.

Además se requiere considerar que la combinación de factores como las desigualdades sociales, el impulso a la evaluación de altas consecuencias y el desconocimiento del significado de los resultados de los indígenas en las pruebas estandarizadas podría limitar aún más las oportunidades de los estudiantes indígenas, que son el grupo más desfavorecido en una de las regiones más

desiguales del mundo.

La evaluación estandarizada en contextos indígenas es problemática y lleva necesariamente a la pregunta de cuán adecuado es realizarla. La contraposición entre la epistemología que respalda los exámenes y la de muchas culturas indígenas parece insalvable y, por lo tanto, la evaluación de los indígenas mediante exámenes estandarizados parecería un esfuerzo inútil. Las culturas indígenas fomentan tipos de conocimiento, estilos de enseñanza y aprendizaje, así como métodos de evaluación que, con frecuencia, se contradicen con las prácticas de la educación formal. Por lo tanto, el desencuentro epistemológico podría llevar a invalidar los resultados de las evaluaciones.

Pensar la evaluación como el resultado de una acreditación, es acortar no sólo la mirada, sino la importancia que conlleva el aprendizaje de los estudiantes. En vista de los desafíos que enfrenta el tópico de la medición del logro educativo en comunidades indígenas. Por eso el trabajo de investigación se propone dar cuenta de los problemas, supuestos y prácticas en torno a la evaluación de los aprendizajes. Los resultados dan cuenta de profesores que se ubican en escuelas indígenas que presentan no sólo problemas con respecto a la enseñanza, sino incluso con aspectos relacionados con la infraestructura.

En el trabajo se presentan cuatro capítulos que recuperan aspectos importantes que dan cuenta de la actividad que se realizó en torno a la evaluación. En el capítulo 1, se presenta el proceso de problematización de la investigación, además se puntualiza la importancia del estudio y la importancia que tiene realizarlo en los contextos indígenas, además de esto se incluyen los objetivos que orientaron la investigación.

El capítulo 2, refiere a la parte teórica, en este se discuten aspectos relacionados con las concepciones de la evaluación, las tendencias, los modelos y procesos que las corrientes teóricas indican que debe considerarse para el proceso. En lo

que refiere al capítulo 3, el tercer capítulo describe ampliamente el contexto de estudio, desde su organización y acciones afectadas, se muestra el proceso metodológico de la investigación y el contexto de la comunidad y las condiciones de la escuela de las causas de las dificultades de la enseñanza-aprendizaje.

En el capítulo 4 se muestran los resultados que se obtuvieron de las investigaciones de un enfoque cualitativo y las técnicas e instrumentos implementados para la recogida de la información; en este espacio se aborda el estudio de los sentidos y significados de los docentes, quienes son los encargados de la evaluación, que se utilizaron durante el proceso de la investigación.

Como parte final se menciona la conclusión, y las referencias teóricas en donde sustento dicho documento y las actividades que se llevó a cabo durante la práctica pedagógica y el avance significativo, aunque esto fue factible en lograr gracias al apoyo de se recibió por parte de los docentes que nos facilitaron conversar con ellos a gusto y en confianza para narrar las experiencias vividas sobre la evaluación con base a la práctica docente.

# **CAPÍTULO I**

## **LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE COMO PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

En este capítulo se describe el proceso de construcción del problema de investigación, la justificación y los propósitos que dieron origen al trabajo de investigación. Un aspecto importante es distinguir que la evaluación en educación básica ha sido considerada como una problemática central, especialmente porque su proceso muchas veces se concentra en la asignación de una calificación y no en la valoración de los aprendizajes de los estudiantes.

Por eso resulta de gran importancia recuperar los aportes conceptuales y metodológicos que permitan comprender cómo profesores y alumnos conciben la evaluación desde sus propias experiencias, es importante destacar que esta situación resulta de gran importancia para quienes nos desarrollamos ciudadinamente como profesores.

### **1.1 El problema de investigación**

El trabajo de investigación surge a raíz de cuestionarme sobre las formas de evaluación del docente y los recursos e instrumentos que utiliza para realizar este proceso que acompaña el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en la Escuela Primaria Indígena “Gregorio Méndez”. Ubicada en la comunidad de San Quintín, Ocosingo Chiapas.

De acuerdo con el Plan de Estudio 2011, el docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de Educación Básica y por tanto, es quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace las

modificaciones necesarias en su práctica de enseñanza para que los estudiantes logren los aprendizajes establecidos.

Por tanto, se considera de forma especial que el docente es el responsable de llevar a la práctica el enfoque formativo e inclusivo de la evaluación de los aprendizajes. El seguimiento al aprendizaje de los estudiantes se lleva a cabo mediante la obtención e interpretación de evidencias sobre el mismo. Estas evidencias le permiten contar con el conocimiento necesario para identificar tanto los logros como los factores que influyen o dificultan el aprendizaje de los estudiantes, para brindarles retroalimentación y generar oportunidades de aprendizaje acordes con sus niveles de logro. Para ello, es necesario identificar las estrategias y los instrumentos adecuados al nivel de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, así como al aprendizaje que se espera.

Sin embargo, no siempre sucede de tal manera, en ocasiones la evaluación de los aprendizajes se concentra en diagnosticar, pero nunca continuar con un proceso de valoración en los alcances del aprendizaje de los estudiantes. Es importante observar que en la escuela Primaria Bilingüe “**Gregorio Méndez**” una de las problemáticas es que los profesores siguen considerando que la evaluación es el resultado del proceso que se dicta en un número, muchas veces las actividades y contenidos que se abordan no siempre concuerdan con las evaluaciones que se desarrollan en las aulas, lo que convierte en que la evaluación más que apoyar el aprendizaje de los estudiantes, por lo general se convierte en un problema.

Esto implica una evaluación donde los alumnos se evalúen de acuerdo al conocimiento de cada uno de ellos. Donde el maestro dice que no utiliza baterías de prueba simplemente de todas las participaciones y trabajos de los niños, observación y reflexión es donde se saca la calificación, pero esto recae en lo mismo donde se tiene que evaluar con los exámenes para asignar una calificación cuantitativa, esto quiere decir que aunque se evalúe de otra manera pero recae en lo mismo.

Cuando la evaluación se concentra en la calificación es importante que como profesores nos preguntemos hasta donde estamos desarrollando evaluaciones que realmente están impactando en los resultados de aprendizaje de los estudiantes o exclusivamente nos estamos concentrando en la parte administrativa de los resultados, es decir requisitar las boletas de calificaciones sin que realmente tengan congruencia con lo aprendido por los estudiantes.

Si observamos el proceso de la evaluación, ésta exige que toda actividad tenga un orden y procesos específicos que permitan ir conociendo el avance los estudiantes, es decir que constantemente se construyan recursos para valorar hasta donde los estudiantes se han apropiado del conocimiento.

Por eso de acuerdo con las indicaciones del Plan de Estudios 2011, es importante que la evaluación en un primer momento recurra a las evaluaciones diagnósticas, cuyo fin es conocer los saberes previos de sus estudiantes e identificar posibles dificultades que enfrentarán los alumnos con los nuevos aprendizajes; las formativas, realizadas durante los procesos de aprendizaje y enseñanza para valorar los avances y el proceso de movilización de saberes, y las sumativas, que tienen como fin tomar decisiones relacionadas con la acreditación, en el caso de la educación primaria y secundaria, no así en la educación preescolar, en donde la acreditación se obtendrá por el hecho de haberlo cursado.

El docente también debe promover la autoevaluación y la coevaluación la autoevaluación que es otra modalidad que es aplicada al interior de los centros escolares, consiste en que el alumno evalúe su propio aprendizaje y reflexione sobre los factores que intervienen y se considera la idea de que, si la meta es que el alumno aprenda a aprender, se debe enseñar a autoevaluarse, ya que la autoevaluación entre sus diversas ventajas permite evaluar las habilidades y productos del pensamiento crítico, la solución de problemas, estimular discusión, mejorar las competencias de los alumnos y diseñar retos apropiados. La

autoevaluación tiene como fin que los estudiantes conozcan, valoren y se corresponsabilicen tanto de sus procesos de aprendizaje como de sus actuaciones y cuenten con bases para mejorar su desempeño.

La coevaluación, por su parte, es un proceso donde los estudiantes además aprenden a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros con la responsabilidad que esto conlleva y representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos.

Por su parte la heteroevaluación, dirigida y aplicada por el docente, tiene como fin contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades de aprendizaje y la mejora de la práctica docente. La evaluación debe servir para obtener información que permita al docente favorecer el aprendizaje de sus alumnos y no como medio para excluirlos. Por eso desde el principio se ha planteado como pregunta en esta investigación: ¿Cómo es el proceso de evaluación que realizan los profesores?, ¿Cuáles son los supuestos y prácticas que se construyen cotidianamente para lograr el aprendizaje de los estudiantes?

## **1.2 Justificación**

El tema de la evaluación educativa en México cobra mucha importancia en el ámbito político-laboral del magisterio y por supuesto en su profesionalización y en su trabajo docente. Como un servicio incondicional a las autoridades políticas que controlan los recursos educativos. El evaluador acepta el funcionamiento jerárquico que impone el sistema burocrático; proporciona información que ayuda a los objetivos de la política.

Este trabajo de investigación es importante por distintas razones, en primer lugar permite comprender los supuestos y prácticas que los profesores de la escuela primaria comprenden de la evaluación de los aprendizajes. Pero de forma especial

da cuenta de las vivencias cotidianas que hacen posible valorar el alcance de las evaluaciones en los centros escolares.

Como lo afirman Bonilla, Alba, & Ramírez (2000) la evaluación de los aprendizajes sientan sus bases como actividad que sirve para valorar los conocimientos de los estudiantes en las aulas. Además si se realiza teniendo presentes los propósitos formativos, se puede estructurar toda la actividad de la enseñanza en función de ella. Los propósitos son puntos a donde se quiere llegar, los productos a obtener o el estado deseado de una situación, que se convierten en una razón o motivación para actuar. Los propósitos de evaluación pueden entenderse también como las razones por las cuales los docentes la llevan a cabo.

Según Stiggins y otros autores (2007) en la evaluación de aprendizajes se distinguen, por lo general, dos grandes propósitos. El primero es la mejora del proceso educativo, conocido también como evaluación formativa. El segundo es informar a distintos actores sobre los logros obtenidos; la evaluación que se desprende de este propósito es conocida como evaluación sumativa, y comprende las funciones de acreditación, calificación y rendición de cuentas del desempeño del alumno. En otras palabras “la evaluación formativa también se denomina evaluación para el aprendizaje y la sumativa, evaluación de los resultados del aprendizaje” (Stiggins, 2007, p. 45).

La evaluación sumativa se realiza después de la acción educativa, y tiene como punto de referencia los objetivos de aprendizaje que se espera consigan los alumnos. Su propósito principal es hacer valoraciones sobre el desempeño de los estudiantes en un punto determinado en el tiempo. Puede ser realizada tanto por personal de la propia escuela como por instancias externas; cuando estas últimas la realizan, tiene el objetivo de valorar los logros del sistema educativo y apoyar decisiones de política educativa.

La evaluación sumativa da información a docentes, alumnos, padres de familia y otros actores del sistema educativo, como directores y supervisores. A los docentes, la información que provee les permite: identificar la categoría de desempeño donde deben ser ubicados cada uno de los alumnos; determinar la calificación a asignarles; reconocer a los estudiantes que deben ser canalizados a apoyos especiales; seleccionar y conformar la información a comunicar a los padres de familia.

Los alumnos, a través de este tipo de evaluaciones pueden reconocer si están teniendo los logros esperados y cómo es su desempeño en relación con el de sus compañeros. Los padres pueden conocer el progreso de sus hijos, la forma en que trabaja el docente o los resultados de la escuela en general. A los directores de las escuelas, la información que producen las evaluaciones sumativas les permite valorar los resultados obtenidos por la comunidad escolar y también los resultados de programas de enseñanza implementados en la escuela.

La evaluación en el aula ha sido definida, a través del tiempo, desde distintas perspectivas. Observar tal transición de ideas permite identificar el contexto académico en el cual surge cada una de ellas y la posibilidad de comprender cómo es que algunas coexisten en el presente. Los orígenes de la teoría y práctica de la evaluación de aprendizajes en el aula se remontan a los primeros desarrollos de la medición psicológica de rasgos individuales. Los estudios acerca de las diferencias individuales a principios del siglo XX mostraron la posibilidad de medir de manera objetiva las características de las personas, lo cual muy pronto inspiró ideas sobre su diagnóstico y medición en el contexto educativo, en específico del aprendizaje de los alumnos.

Estudiar la evaluación de los aprendizajes en el aula es también reconocer el derecho de los alumnos a una educación de calidad, pues esta actividad tiene un impacto directo en su trayectoria educativa, así como en sus oportunidades de desarrollo personal y social. Ante esto, es necesario conocer cómo se realiza la

evaluación a fin de garantizar que esté fundamentada de manera adecuada y sea objetiva, confiable y válida. Además, conocer cómo se hace la evaluación en el aula es importante porque refleja la forma en que se realiza la enseñanza.

Para los interesados en esta temática, autoridades educativas, docentes y responsables de formadores de docentes, observarán en los resultados de esta investigación, información sobre cómo se efectúa la evaluación del aprendizaje en las aulas, cómo los docentes comunican sus resultados y cuáles son los propósitos conferidos a la evaluación. La evaluación formativa o para el aprendizaje sucede mientras el aprendizaje va en marcha con la intención de planear el siguiente paso en la enseñanza, en especial, para proporcionarle al alumno retroalimentación a fin de mejorar la calidad de su trabajo y ayudarlo a sentir el control de su proceso de aprendizaje.

Cada una de estas utilidades generales revela logros en el desempeño del alumno y orienta sobre cómo mejorar el trabajo docente en ocasiones posteriores. El proceso de enseñanza genera al profesor una necesidad de información diversa sobre el desempeño del alumno y, a través de la evaluación, puede decidir las acciones que garanticen el logro de los objetivos de aprendizaje. En ese sentido, ajustar la enseñanza para mejorar el aprendizaje del alumno, supone dos condiciones en el docente: reconocer el tipo de información que necesita para apoyar al alumno en cada momento y realizar una evaluación que le proporcione precisamente esa información. Los usos de la evaluación varían en función de los propósitos con los que se realiza y de los usuarios a los cuales se dirige. Cuando el usuario principal es el alumno, el propósito central debería ser la toma de decisiones de enseñanza para mejorar su aprendizaje, de tal manera que logre los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo.

## 1.3 Propósitos

### 1.3.1 General

Conocer **las formas de evaluación del docente y los recursos e instrumentos que utiliza** para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en la Escuela Primaria Bilingüe “**Gregorio Méndez**”.

### 1.3.2 Específicos

- a) Identificar las **herramientas** y tipos de evaluaciones que está aplicando con sus alumnos, para conocer la puesta en práctica para favorecer la enseñanza-aprendizaje.
- b) Conocer los **procesos** y toma de **decisiones sobre la calificación y aprobación/retención** que utiliza el docente para favorecer el aprendizaje de los alumnos.
- c) Identificar el **tipo de planeación que utiliza** el maestro en cuanto a la evaluación a sus alumnos dentro y fuera del salón de clases.

## **CAPÍTULO II**

# **LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN PRIMARIA: BASES CONCEPTUALES**

La extensa bibliografía que existe sobre la evaluación de los aprendizajes abre un abanico de posibilidades para comprender la importancia de esta temática en la educación básica. Considero que un aspecto importante es comprender las dimensiones, enfoques y procesos que se enmarcan en el desarrollo de la evaluación en la educación básica.

En una mirada muy general se puede afirmar hay dos paradigmas entorno a la evaluación educativa. El paradigma cuantitativo que se centra en los datos numéricos y presuntamente objetivos, cuya intención es medir el objeto evaluativo, y su oposición es el paradigma cualitativo cuya atención es interpretar y recuperar datos subjetivos que permitan mejorar cualitativamente los procesos educativos. Cabe mencionar que estos paradigmas provienen también de la controversia epistemológica que se lleva a cabo en el ámbito de la investigación social y educativa.

Las funciones de la evaluación llevan a considerar que la evaluación está al servicio del proceso de enseñanza y no a la inversa introduce modificaciones en los enfoques tradicionales respecto a la posición de los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la relación que se establece entre evaluador evaluado de cooperación o colaboración para el logro de fines comunes. La interpretación de los resultados de la evaluación pasa de ser un dato estático y por lo tanto fácilmente extrapolable como juicios globales sobre la capacidad o la valía del estudiante, a considerarse un momento más del aprendizaje.

Actualmente se concibe a la evaluación desde una perspectiva comprehensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones,

resultados, efectos y determinantes. Se reconoce 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 (González, 2001).

No obstante, esta tendencia conceptual contrasta con las prácticas evaluativas en las instituciones educativas y en el aula. Esto se pudo apreciar en el trabajo de campo, a través de las encuestas a alumnos, docentes y directivos. Por eso en este capítulo nos interesa discutir la base teórica de la investigación, en especial los aspectos que refieren a la evaluación de los aprendizajes en los espacios educativos. La intención es valorar la relación que existe entre los aportes de una evaluación sumativa y la evaluación formativa, que en esta última consideramos que se sustenta el trabajo.

## **2.1 Bases y fundamentos de la evaluación**

“La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje<sup>1</sup> constituye un hito en el trabajo orientado a perfeccionar la práctica docente, en tanto conforma un marco de referencia para la reflexión y la toma de decisiones para la mejora de la enseñanza.” La evaluación desde un punto de vista educativo-formativo, contrasta con cierta estrechez y rigidez que matizan en su práctica las instituciones educativas y al interior del aula; así como la intencionalidad de la evaluación a demandas sociales de selección, clasificación y control de los individuos y las instituciones mismas; toda vez que, como plantea Francisco Gutiérrez (1984) “los

---

<sup>1</sup> En este trabajo se empleará el término *enseñanza-aprendizaje* como un proceso correlacionado, es decir, que no existe enseñanza sin aprendizaje (Aja Fernández, 1999, p. 690); y es que como diría Freire: el enseñar no existe sin el aprehender (Freire, 1993, p. 29).

exámenes [...] son instrumentos legalizados de selectividad escolar que aún persisten con fuerza” (p. 36).

La evaluación del aprendizaje en su significado más aceptado es la de apreciar, valorar, fijar el valor de una cosa, hecho o fenómeno. Sin embargo, la base fundamental de la evaluación dentro del sistema educativo mexicano es el acuerdo 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica que indica:

Que la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en el plan y los programas de estudio, y que las instituciones deberán informar periódicamente a los alumnos y, en su caso, a los padres de familia o tutores, los resultados de las evaluaciones parciales y finales, así como aquellas observaciones sobre el desempeño académico de los propios alumnos que permitan lograr mejores aprendizajes. (DOF: 20/09/2013)

Esta afirmación del sistema educativo crea problemas en su concepción debido a que se refiere a “medir”, sin embargo, ese proceso implica, según la real academia de la lengua, comparar una cantidad con su respectiva unidad, “medir” implica averiguar cuántas veces una segunda cosa está contenida en la primera. En su caso “la medición en lo individual de los conocimientos” implica comparar algo no material con otra cosa; tener determinada dimensión, ser de determinada altura, longitud, superficie o volumen. Todo ello ha provocado una serie de problemas en la escuela ya que al final implica la emisión de un criterio cuantitativo, es decir, una calificación numérica. En ese caso cómo podría decirse que Juan mide un 8 o 10 de calificación.

En ese mismo sentido, la misma Secretaría de Educación Pública (SEP) establece que la evaluación como una actividad indispensable en el proceso educativo puede proporcionar una visión clara de los errores para corregirlos de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos. Pero se omite otra

cosa más importante ¿quién evalúa la evaluación, es decir, se somete a consideración la pertinencia del instrumento mismo? ¿Quiénes emiten los criterios sobre lo que es correcto e incorrecto en el proceso de evaluación y que certezas tenemos sobre los resultados que arrojen dichos instrumentos?

Estas interrogantes que pudieran calificarse de ambiguos, a toda vista son insuficientes y muchas voces del magisterio no están de acuerdo con esa definición, ya que, sostienen, el conocimiento no es medible. Debe tener la intención de abarcar la riqueza y complejidad de su contenido y de evitar simplificaciones abusivas que se han sucedido al pretender precisiones técnicamente “rigurosas”, positivas; o, al reducir su objeto y funciones, como ocurre con la tan frecuente identificación de la evaluación con la calificación, entendida como el acto de otorgar una nota o, con una impronta cotidiana: la de aplicar exámenes.

En ese sentido, Terezinha Carraher (1991) establece “la evaluación de los aprendizajes a partir de instrumentos y técnicas estandarizadas es pedagógicamente improcedente, toda vez que los resultados nos demuestran que hay niños que tiene cero en la escuela pero diez en la vida” (p. 43 ). Sin embargo, en la práctica educativa esto no se toma en cuenta, es decir, que hay muchos conocimientos que el niño los aprende y resuelve en la calle, usando sus propios métodos que son eliminados por un instrumento escolar que busca la solución de los problemas a través de procedimientos cerrados que no permiten el desarrollo del pensamiento en los pequeños, por ejemplo: “medir con latas no es un proceso aceptado en la escuela, donde sólo trabajamos con medidas convencionales, pero representa una solución adecuada” (Carraher & Schliemann, 1991, p. 13).

Por ello, enfocar la evaluación del aprendizaje a una actividad cognitiva instrumental y de carácter permanente para asignar un valor numérico, sin detectar y propiciar elementos que den a conocer pedagógicamente el avance del aprendizaje y como una forma de verdadera retroalimentación de los procesos de

enseñanza y los saberes no podremos hablar de la evaluación como un recurso que contribuya a mejorar el desarrollo de aprendizajes.

Al mismo tiempo, todo parece indicar que la evaluación en la escuela sólo se centra en tres aspectos básicos: la evaluación diagnóstica, como proceso de verificación de saberes previos de los alumnos, la evaluación formativa que permite averiguar si los objetivos de la enseñanza están siendo alcanzados o no, y lo que es preciso hacer para mejorar el desempeño de los educandos, o en su caso reajustar estrategias didácticas, finalmente la evaluación sumativa, la cual conduce al establecimiento de un valor numérico a los aprendizajes.

De esa manera, cae en el olvido la evaluación como instrumento para la valoración del aprendizaje logrado en el proceso de la aplicación de una estrategia didáctica, menos aún sirve para detectar las deficiencias y tratar de remediarlas. Se olvida totalmente que no se trata de evaluar únicamente a los alumnos para establecer “control numérico”, la evaluación que se practica en la escuela expresa únicamente el aspecto valorativo, es decir, es consustancial a la evaluación; lo que vendría a reforzar la cuestionada “significatividad” y la limitada noción de que los problemas de la evaluación son puramente técnicos, sino también implica su aspecto formativo porque se hace permanentemente, es decir, en la observación diaria, trabajo constante del alumno, las actitudes del niño, participación individual o por equipo, interés y colaboración sobre el contenido abordado, aunada a las cuestiones políticas, sociales y culturales.

Es evidente que sólo se evalúa por medio de exámenes escritos como medio para que los alumnos “recuerden” lo que se les ha enseñado, aunque existe el argumento de no sólo evaluar cuantitativamente sino también cualitativamente. Es decir; la evaluación no solo sirve como medio para asignar calificación a los alumnos, sino como proceso que brinde un resultado práctico y utilitario en la vida cotidiana de los alumnos.

De esa manera cumplir con las finalidades y funciones de la evaluación del aprendizaje implica preguntarse por qué, para qué evaluar, sin embargo, el objetivo de la evaluación del aprendizaje, como actividad genérica, es valorar el aprendizaje en su proceso y resultados.

Es necesario diferenciar las funciones formativas y sumativa. La función formativa como una parte integrante del proceso de desarrollo proporciona información continua para planificar y para producir algún objeto, y se usa, en general, para ayudar al profesorado a perfeccionar cualquier cosa que esté realizando o desarrollando. La función sumativa “calcula” el valor del resultado y puede servir para investigar todos los efectos de éstos, examinarlos y compararlos con las necesidades que los sustentan.

Sin embargo, muchas veces no hay evidencias pedagógicas respecto de ambos procesos, simplemente se limitan al cumplimiento institucional de rendir cuentas al sistema, consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y sin utilizarla para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente, es decir, son datos muertos.

En ese sentido, la evaluación en la escuela no está logrando obtener información sobre:

- Los aprendizajes de los alumnos, los procedimientos didácticos, las condiciones escolares, los métodos educativos, los materiales educativos, los procesos educativos en general.
- Al mismo tiempo no se evalúa para: conocer una situación determinada, para formar juicios de valor, para tomar decisiones con la finalidad de corregir o mejorar la situación evaluada, entre otras funciones:

Todo ello propicia que la información sobre el grado de avance de cada alumno no corresponda y no de cuenta pedagógicamente sobre el proceso enseñanza-aprendizaje. La evaluación no está ayudando a identificar lo que aprendieron los alumnos al término del periodo escolar, no se obtiene información sobre lo que los alumnos aprenden en el proceso educativo. Por consiguiente no se logran los propósitos generales del programa, los propósitos del grado, las actividades, los temas de reflexión, los aprendizajes esperados, los productos, los criterios específicos sobre lo que deben aprender los alumnos, elegir el procedimiento adecuado, elegir el instrumento adecuado, no hay evidencias de la metodología utilizada. Por lo tanto, el docente reflexivo se debe interesar no en reproducir fielmente lo que establece el plan y programas de estudio sino hacer adecuaciones de los contenidos acordes a la realidad social y cultural de los alumnos y cambios tanto en la metodología de trabajo como en su planeación y evaluación.

La evaluación como mencionan algunos maestros se basan en la construcción de pruebas que ellos mismos elaboran derivado a su propio conocimiento como un modelo de mejoramiento de aprendizaje de los alumnos esto con el propósito de utilizar pruebas estandarizadas y de manera cuantitativa para la asignación de una calificación. Esto genera la idea de la medición del conocimiento de los niños donde se puede decir que las técnicas o instrumentos de evaluación es un esfuerzo del docente para cumplir con una obligación administrativa del sistema pero que no le permite diseñar otras formas evaluativas cualitativas para mejorar su enseñanza.

## 2.2 Los conceptos de la evaluación

La evaluación de los aprendizajes escolares se refiere al proceso sistemático y continuo mediante el cual se determina el grado en que se están logrando los objetivos de aprendizaje. Dicho proceso tiene una función primordial dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues por medio de ella se retroalimenta dicho proceso.

Si como resultado de la evaluación descubrimos que los objetivos se están alcanzando en un grado mucho menor que el esperado o que no se están alcanzando, inmediatamente surgirá una revisión de los planes, de las actividades que se están realizando, de la actitud del maestro, de la actitud de los alumnos y de la oportunidad de los objetivos que se están pretendiendo.

Todo este movimiento traerá como resultado un reajuste, una adecuación que fortalecerá el proceso enseñanza-aprendizaje que se viene realizando. El objetivo de la evaluación de los aprendizajes, como actividad genérica, es valorar el aprendizaje en su proceso y resultados. Las finalidades o fines marcan los propósitos que signan esa evaluación.

La finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de las dificultades y de los errores del alumnado, como del proceso de enseñanza. En este sentido “las funciones se refieren al papel que desempeña para la sociedad, para la institución, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, para los individuos implicado en éste. (González, 2001, p. 45). Las finalidades y funciones son diversas, no necesariamente coincidentes; son variables, no siempre propuestas conscientemente, ni asumidas o reconocidas.

Pero están vinculadas con la concepción de la enseñanza y con el aprendizaje que se quiere promover y el que se promueve. Evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito. Independientemente de cómo se haga, la

evaluación desempeña una serie de funciones. Dentro de las funciones pretendidas o no, de la evaluación se las puede clasificar dentro de un amplio espectro, y este trabajo considera importante las desarrolladas por González (2001):

- Las funciones sociales que se relacionan con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción. Una sociedad meritocrática reclama que sus individuos e instituciones se ordenen por su aproximación a la “excelencia”. Es decir, a mayor cantidad o nivel de títulos que logra una persona, más vale socialmente. En general, la evaluación se asocia a la función de calificación y selección del alumnado para decidir qué alumnos aprueban, pasan de curso, pueden cursar determinados estudios, etc. Los contenidos y procedimientos escogidos para evaluar con finalidades calificadoras y los criterios de evaluación aplicados condicionan cómo el profesor enseña y cómo el alumno estudia y aprende. Por ejemplo, si las preguntas de los exámenes son memorísticas y muy reproductivas de lo que dice el libro de texto, es normal que el alumno crea que sólo es necesario estudiar el día antes del examen para después olvidarlo todo, y que no vale la pena trabajar de manera continuada. Si en la enseñanza obligatoria, la evaluación se realiza con carácter selectivo y jerarquizador, constituye una práctica antisocial.
- Función de control: esta es una de las funciones relativamente ocultas de la evaluación, en relación con los fines o propósitos declarados, pero evidentes a la observación y análisis de la realidad educativa. Por la significación social que se le confiere a los resultados de la evaluación, ésta es un instrumento para ejercer poder y autoridad de unos sobre otros, del evaluador sobre los evaluados. En la educación tradicional el poder de control de los profesores se potencia por las relaciones asimétricas en cuanto a la toma de decisiones, la definición de lo que es adecuado, relevante, bueno, excelente, respecto al comportamiento de los estudiantes,

a los resultados de su aprendizaje, a los contenidos a aprender, a las formas de comprobar y mostrar el aprendizaje, al tiempo y condiciones del aprendizaje. Esto se diferencia con las tendencias educativas de avanzada que abogan por una relación educativa democrática, que permita una participación comprometida de todos los implicados en el proceso evaluativo.

- Funciones pedagógicas. Muchas son las funciones nombradas dentro de este rubro: orientadora, creadora de ambiente escolar, de afianzamiento del aprendizaje, de recurso para la individualización, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida. Dentro de estas funciones se pueden mencionar algunas de especial interés: Si ha alcanzado o no el aprendizaje esperado u otros no previstos. Esto aporta información para acciones de ajuste y mejoras que orientan y regulan el proceso de enseñanza y de aprendizaje (71-73).

También Santos (2009) menciona cinco funciones de la evaluación: Evaluación como diagnóstico, como selección, jerarquización, comunicación y formación. Esta investigación, centraliza la función de la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, permitiendo extraer información útil para adecuar los esfuerzos y redireccionar la tarea.

También San martí (2011) expresa que “la evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende” (p. 91). Y ejemplifica a través de los objetivos que tiene un profesor X. Éste pretende que sus alumnos se apropien de ideas importantes de la ciencia y sean capaces de aplicarlas a la interpretación de fenómenos muy variados. No le interesa

comprobar si saben repetir en los exámenes el contenido del libro de texto o resolver problemas muy mecanicistas, sino que busca que se planteen

interrogantes a partir de la observación y que sepan utilizar las nuevas ideas aprendidas para dar respuestas coherentes con las científicas.

Por lo tanto, en ejercicios y pruebas plantea preguntas que obligan a los estudiantes a pensar, a relacionar hechos con teorías y a escribir sus explicaciones de forma que se entiendan. En cambio, propone muy pocas preguntas cuya respuesta se puede

encontrar tal cual en los libros. La función del profesor se debería centrar en compartir con los estudiantes el proceso evaluativo. No es suficiente que el que enseña “corrija” los errores y “explique” la visión correcta, debe ser el propio alumno

quién se evalúe, proponiéndoles actividades con ese objetivo específico, para que pueda corregir sus propios errores, dándose cuenta de por qué se equivoca y tomando decisiones de cambio adecuadas.

Esta evaluación es la que se llama evaluación formadora, porque tiene la finalidad de “regular” tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje; identifica los cambios que hay que introducir en el proceso de enseñanza para ayudar a los alumnos en su propio proceso de construcción del conocimiento. Por ejemplo, cuando se detectan los errores cometidos por los alumnos, se pueden proponer tareas complementarias y revisar la forma en la que se ayuda a comprender cómo y por qué han de realizar determinada tarea.

### **2.3 La evaluación en los contextos educativos actuales**

Con el surgimiento de la sociedad de la información, la escuela se encuentra en franca desventaja ante las redes mediáticas que se están convirtiendo en los escenarios privilegiados de la transmisión y construcción del saber actual y de la instauración de una nueva racionalidad social, y qué decir de las escuelas rurales

que se encuentran en desigualdad frente al advenimiento de los medios de comunicación y la información que ha generado una crisis en la escuela que ha puesto en tela de juicio, muchos otros aspectos.

En este aspecto todas las empresas no difunden la forma de cómo se está llevando a cabo la educación, por lo mismo que nos les conviene hablar de lo mal que se le está dando a cada uno de los aspectos de la evaluación, en todas las empresas hace mención que es el beneficio y el mejoramiento de cada una de las escuelas y formar alumnos con una mejor calidad de aprendizaje.

El rol que desempeña el docente, el lenguaje que instituye la escuela (Sántiz, 2016), las formas de aprender de los educandos, los valores y formas de interacción social, desde este punto de entrada al tema en cuestión, nos preguntamos. ¿Cómo es la evaluación en los diversos contextos educativos actuales? Al mismo tiempo, ¿Cómo evaluar desde las diversas realidades sociales, ante todo, una realidad significada, que es aprehensible y que por ello es comunicable; aún más, cómo evaluar que lo comunicable de la realidad es precisamente su condición de ser significada?

Ante esta diversidad de contextos sociales, Chiapas presenta esta complejidad de la evaluación, sobre todo por la variedad de lenguas mayas que se hablan donde más del 27% de la población del estado habla una de las 11 lenguas mayas, entre las cuales tseltal, tsotsil, ch'ol y tojolabal son las más habladas (INEGI, 2010).

En ese sentido, la relación enseñanza-aprendizaje-evaluación, se encuentra en un dilema, sobre todo, por la doble perspectiva que caracteriza a la evaluación misma, primero, seguir dando cuenta de resultados de aprendizajes sin un estudio pedagógico sobre sí misma; segundo, aceptar el reto de los retos que se plantea a la evaluación, la de corresponder con pertinencia y calidad desde los contextos rurales que proporcionen información confiable sobre todos los aspectos que involucran el proceso educativo.

Esta situación exige que la evaluación en contextos urbanos, rurales y marginales, se abra hacia nuevas reflexiones donde la evaluación y su articulación forzosa con la diversidad social sean el centro de interés, preguntándonos, cómo es posible evaluarnos a nosotros mismos, por qué nos evaluamos a nosotros mismos primero, pero sobre todo quiénes y qué acciones se necesita para evaluar la educación.

Es necesario, entonces, abordar desde esta perspectiva crítica-analítica-reflexiva, los principales campos problemáticos que ha generado la relación de la evaluación con el proceso enseñanza-aprendizaje en relación con los contextos sociales diversos. Esto quiere decir que la problemática que ha generado la evaluación de los niños en la educación es en aquella que no está de acuerdo al contexto sociocultural de los niños ni los materiales que se necesiten, como los libros de texto que están en la segunda lengua y están incompletos, donde se requiere el apoyo de la tecnología para ampliar algún tema de los alumnos, por lo tanto se adecua al nivel de desarrollo pero sabiendo que en su totalidad no lo pueden realizar.

Por ello, la evaluación en el sistema educativo mexicano se encuentra en momento de crisis, la educación básica en México transita, como ha sido desde siempre, por un reordenamiento de su oferta educativa, existe el compromiso ante los discursos del poder de ir a la par con el avance de la ciencia y la tecnología. Sin darse cuenta que en las comunidades indígenas no se cuenta con esas tecnologías para una mayor información en el desarrollo de las actividades con los alumnos.

Por ello, dar cuenta a partir de una serie de evaluaciones. Esta reorganización coloca en situación inédita el enfoque basado en competencias en todos los ámbitos de la educación, implicando a los niños, maestros, padres y todos cuanto

están involucrados en el quehacer educativo, a responder a los retos que le impone la competitividad ante los países más y menos desarrollados.

Ante esta situación, se pone en tela de juicio la profesión docente, al obligarlos a ser evaluados, esto es educar con un sentido empresarial en el sentido de que si no se cumple con los estándares internacionales en educación, no es competente para la función docente, sin embargo, todo el proceso de evaluación se encuentra desligado del sistema educativo.

Ante esta consecuencia nadie asume su cabal responsabilidad, los docentes acusan al sistema de no capacitarlos para educar por competencias y, por lo tanto, no pueden ser evaluados, y el sistema no le exigirá nada más, que la imposición misma de la evaluación.

El reto se plantea desde una doble perspectiva, evaluar al sistema educativo en general o evaluar sólo a los maestros para rendir cuentas al poder; esto implica que en el plano discursivo la evaluación pueda adoptar un nuevo lenguaje para poder instituirse. La idea que los alumnos tienen de lo que aprenderán no depende tanto de lo que el profesor les dice, sino de lo que éste tiene realmente en cuenta en el momento de evaluar, y con relación a ello adaptan su forma de aprender.

Por ejemplo, se les puede decir a los estudiantes que establezcan relaciones, deduzcan, jerarquicen, sean creativos..., pero si las preguntas de los exámenes son memorísticas y reproductivas de lo dicho en clase o del libro de texto los alumnos perciben que eso es lo que realmente se les pide, y se limitan a memorizar, el día anterior al examen, los conocimientos que se les va a preguntar.

En palabras de Mendoza (2008) indica que la evaluación lleva consigo una carga de poder. El profesor tiene en sus manos el poder de seleccionar, de certificar los aciertos y los fracasos. El sistema educativo que escalona las certificaciones, los padres que esperan para sus hijos el éxito escolar, la sociedad que pide buenos

resultados, hacen que, aunque el profesor no conceda importancia a la evaluación en cuanto proceso sancionador, el alumno, los padres y otros profesores carguen de connotaciones controladoras ese proceso. ¿Qué sucedería en la escuela actual si desapareciese el control de la evaluación? El control de la evaluación es para ver qué ha aprendido los niños durante la realización de las actividades y este control nos sirve hasta que apoyo tiene los alumnos con los padres de familia.

Todo ello es cada vez más cierto, ya que se está extendiendo el ámbito de la evaluación a más elementos y factores de la personalidad de los alumnos: actitudes, hábitos, disposiciones, etc. La evaluación actúa como una función determinante de la práctica escolar. La evaluación condiciona de tal manera la dinámica del aula que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la hora del aprendizaje sino la hora de la evaluación. Así oímos decir a los alumnos que han perdido el curso no cuando han aprendido poco sino cuando han suspendido o reprobado el mismo.

Todo se enfoca al proceso de evaluación: lo que hay que aprender, el modo de aprendizaje y el momento en que ha de efectuarse el mismo. Muchos alumnos expresan su convicción de que no hay nada que estudiar cuando no existe un control/examen inmediato. Incluso se denominan los períodos o ciclos de aprendizaje por medio del concepto de su evaluación: Estamos en la primera evaluación, se dice.

La complejidad de lo que sucede en el aula: los comportamientos, las tareas, los indicadores de situación, las estrategias de procesamiento de material académico, etc. están condicionados, entre otras cosas, por el contexto evaluador del medio. En la evaluación se realiza un intercambio formalizado de actuaciones o adquisiciones por calificaciones.

Una de las principales causas del fracaso de los alumnos al intentar responder a cuestiones más complejas radica en la poca importancia que se da a la evaluación

regulación de sus dificultades mientras están aprendiendo. Generalmente se planifican actividades para que los alumnos “ejerciten” nuevos saberes, pero no se piensa en cómo regular sus errores. Los instrumentos para obtener información sobre el aprendizaje de los alumnos son como cualquier otro instrumento: que sirven para algunas cosas, pero no para todas y, dentro de las cosas para las que sirven mejor para algunas que para otras.

Cuando se observa la variedad de propósitos escolares y la relativa uniformidad de los instrumentos de evaluación sistemática realmente utilizados, se tiene la impresión de que algo no está del todo bien. O se evalúan pocas cosas de todo lo que se propone la enseñanza o se está utilizando información insuficiente. El tipo de información que se necesita y, por lo tanto, el tipo de instrumentos que debería utilizarse, tienen que estar, necesariamente, en función de los propósitos de cada práctica evaluativa.

Afortunadamente, los instrumentos, los principios y las reglas de procedimiento de las que se dispone son generales y existen instrumentos apropiados para muchísimas situaciones. Pero, como en tantas otras cuestiones educativas, el problema básico no está en los instrumentos, sino en definir la ocasión para su uso. El instrumento no resuelve el problema sino el uso que hacemos de él. Pero los problemas no se resuelven sin ser capaces de utilizar el instrumental adecuado.

La obtención de información constituye el aspecto visible de la evaluación para los alumnos y para el público en general. De acuerdo con ello “un cuestionario, problemas para resolver, la elaboración de una monografía, un proyecto o un diseño, un examen escrito de preguntas o de selección múltiple, un examen oral, una demostración, la observación sistemática de una actividad” (Colmenares, 2001, p. 186), una entrevista son maneras de obtener datos para apreciar algún aspecto del aprendizaje o de las capacidades de las personas y se deben elegir en función de los objetivos de la evaluación.

Y como los objetivos de aprendizaje son de diferentes tipos (analizar, aplicar, relacionar, deducir, sintetizar, argumentar), los instrumentos seleccionados deberán permitir a los alumnos realizar esas operaciones. Cuando la actividad de evaluación tenga como finalidad la calificación del alumno, será importante analizar previamente si los instrumentos utilizados son válidos (si se evalúa realmente lo que se quiere evaluar), y fiables (si posibilitan comparar y discriminar adecuadamente), ya que se debe recordar que en buena parte se está decidiendo sobre el futuro del estudiante.

## **2.4 Modelos y enfoques de la evaluación**

Si partimos de la concepción de “modelo” de la Real Academia de la Lengua la cual la define como: “1. Arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo. || 2. En las obras de ingenio y en las acciones morales, ejemplar que por su perfección se debe seguir e imitar”, y considerando las realidades socio-históricas en las cuales se desarrollan las prácticas educativas caracterizadas por una gran diversidad social y lingüística propios del estado de Chiapas.

El modelo paradigmático conduce el diseño a seguir respecto a que evaluamos a los alumnos los criterios que nos ponen a seguir durante el proceso de la evaluación del aprendizaje, como docente cuales son los pasos que se debe de calificar del conocimiento de los educandos esto nos permite que utilicemos herramientas que nos sirva para obtener información para la evaluación. El modelo para evaluar debe ser de manera organizada y previa para lograr el objetivo que deseo con los niños.

Además de más, de estos, existen otros modelos para la evaluación la cual el modelo científico y técnico, que nos sirve y es de suma importancia donde nos facilita la interpretación que se puede basarse en donde la racionalidad positiva que se desee evaluar a los alumnos y lograr un objetivo significativo. En este

aspecto dónde se les asigna los valores a la realidad de lo que se está evaluando es el modelo interpretativo-fenomenológico, que nos apoya en interpretar la realidad de manera concreta. Por lo tanto, hablando de la evaluación nos lleva a un conocimiento político donde se necesita criticar y adoptar dicha evaluación con un modelo socio-critico.

No se puede hablar de un modelo de evaluación como tal, sobre todo cuando se trata de “la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple” (Tünnerman,2008, p.15), en el sentido de la puesta en práctica de modelo de evaluación del que se hable, toda vez que implican dejar a un lado viejas prácticas educativas, pedagogía tradicional que impera en muchas aulas, es necesario la adopción de una evaluación, para transformar su modelo académico y sus métodos de enseñanza y aprendizaje “que suelen funcionar como piezas sueltas de un engranaje” (Tünnerman,2008, p.18), mientras no se haga se seguirá limitando las posibilidades creativas y las inteligencias de muchos niños y jóvenes, y por consiguiente conduciendo al fracaso de la escuela.

Me parece que el problema del atraso educativo, se debe a la “imitación y reproducción de modelos educativos” y por lo tanto la evaluación se sus procesos, haciendo a un lado la realidad histórica contextual de los alumnos que no se retoman en los procesos de evaluación, así como la práctica de la educación escolar oficial que violenta con todo proceso de aprendizaje, imponiendo lo que uno debe saber, una educación disciplinante, como en los inicios de la pedagogía tradicional que sirvió para afianzar el poder de la clase hegemónica, poniendo al servicio del poder al hombre disciplinado que las circunstancias requerían basándose en la rigidez el orden absoluto (Canfux, 2000).

En este sentido no puedo establecer una definición para evaluación de los aprendizajes, sobre todo cuando nos encontramos en medio de la discusión

teórico-epistemológica del concepto de “evaluación docente” como se ve en las siguientes definiciones

En la actualidad el avance de la ciencia y la tecnología obligan al sistema educativo a cambiar de táctica, es decir, a transformar su forma de evaluación, que de cuenta del trabajo educativo, desde sus incios la evaluación ha estado dirigida a foverecer la memorización, se trata más bien de acercar una serie de contenidos a los alumnos, para poder entender al mundo, se nos hizo ver que necesitamos comprender la realidad social y la condición del mundo humano.

Sin embargo, esto ha significado un reto para evaluar los aprendizajes, que no todo lo que la escuela pone en la actualidad será importante en el futuro. Por ejemplo, el conocimiento de la geografía no tendrá el mismo sentido, es decir, una nueva territorialización de su entorno laboral. O el conocimiento de la ecología que deviene de una relación idealizada del ser humano con la naturaleza, será tratada como una forma esperanzadora de establecer los parámetros adecuados para devolver el equilibrio ecológico a la biósfera. Se dice que para que el conocimiento sea pertinente a un proceso de formación se tiene que considerar la contextualización del conocimiento, conocer lo global para poder entender la relación entre el todo y las partes y poder recomponer el todo que es nuestro mundo, comprender esta mútua influencia de carácter holográfico.

Evaluar el aprendizaje del alumno y las sociedades son multidimensionales, es decir, que los constituyen muchas esferas que no se explican sino por sus interrogantes permanentes, asi como buscan entender la complejidad del conocimiento que visto como el todo que puede descomponerse y explicarse revisando una de sus partes para entender el todo, puede lograrse un avance sustancial en términos de la formación humana que el mundo necesita.

El acto de evaluar los aprendizajes pedagógicamente, queda entonces comprometida con los objetivos técnicos y memorísticos, es decir, el conocimiento

que conlleva la inclusión del ser humano en el proceso de producción y su desarrollo como ante capaz de reconocer el horizonte que media entre el presente y el futuro; un ser capaz de anticipar los problemas de su entorno y de participar en la búsqueda de las soluciones de esos problemas.

A través de la contextualización y globalización que resultará en el abandono de todo proceso de evaluación impositiva y estandarizada, necesitamos también aprender a reconocer la incertidumbre del conocimiento, aprender que el conocimiento conlleva error e ilusión, como el ilusorio pensamiento del siglo que atrapó la idea de que con el desarrollo de las tecnologías se acabarían los males que aquejan al mundo, como el desempleo, el hambre y la miseria. Se reconocen varias posibilidades de desarrollo de la actividad de evaluación del aprendizaje: la evaluación de carácter formativo, la evaluación diagnóstica, la autoevaluación.

Cesar Coll (1983) define la evaluación formativa como aquella que "solo tiene lugar durante el desarrollo del proceso educativo y, sobre todo, en la medida que proporcione indicaciones útiles para reconducirlo". Este mismo autor defiende la importancia de la función reguladora de la evaluación desde una perspectiva constructivista.

Para Wheeler (2006) "puesto que la evaluación es parte integral del proceso de aprendizaje, es preciso contar con el alumno, en la medida en que sea posible y que él sea capaz de hacerlo, a la hora de evaluar su propio aprendizaje" (p. 91). En consecuencia, la autoevaluación es una forma adecuada para que el estudiante perciba el nivel alcanzado en su aprendizaje.

Se espera que el sujeto autoevaluado tome conciencia de sus propios aciertos y fracasos, con base en el esfuerzo desarrollado, para que le sirvan como mecanismo de autorregulación y le permitan llegar a ser el responsable de su propia formación. Psicológicamente, favorece la elevación de la autoestima, de la independencia, y de la conciencia del propio desarrollo.

Forns (2003) se refiere a ella como la "evaluación compartida" (p. 62). Es un reto para el profesor conseguir que los estudiantes adquieran la capacidad de autorregularse de manera efectiva, lo que implica que se apropien de los objetivos y criterios de evaluación del profesor y logren un dominio adecuado de las capacidades de anticipación y planificación de la acción. Implica incorporar estos aspectos como objetivos prioritarios de aprendizaje, el papel que el estudiante toma en su proceso de apropiación del conocimiento, es fundamental, por lo tanto se buscará que tenga una participación activa y responsable en su aprendizaje.

De esta manera el proceso de enseñar aprender evaluar se convierte en un acto de comunicación con todas sus exigencias y posibilidades, en el cual la evaluación es un elemento primordial en el proceso de auto socioconstrucción del conocimiento otra modalidad evaluativa relevante es la evaluación inicial o evaluación diagnóstica. Para Forns (2003) la evaluación inicial es un caso particular de evaluación diagnóstica y es la que realizan los profesores para conocer el estado de los conocimientos que tienen los nuevos alumnos.

De sus resultados, el maestro debe extraer conclusiones que le permitan hacer los ajustes necesarios en la programación de la enseñanza: modificar sus objetivos, tiempos, contenidos, actividades, etc. Esta modalidad evaluativa también debe permitirle reconocer y adaptarse a las diferencias individuales, eligiendo estrategias, metodológicas, medios y recursos didácticos pertinentes con los intereses, motivaciones y necesidades reales mostrados, tanto por los alumnos individuales, como por el conjunto de la clase.

Farré y Gol (1982) señalan que la evaluación inicial debe hacerse cada vez que se introduce un nuevo tema o concepto: "Se trata de informarnos sobre el nivel de los alumnos y de saber qué saben sobre ese tema concreto" (p. 190). Es posible concluir estableciendo que el objetivo de la evaluación inicial es describir el nivel de conocimientos, destrezas o habilidades que poseen los alumnos individual o

colectivamente sobre determinados aprendizajes antes de iniciar un programa (un curso, un tema o un concepto) con el propósito de realizar las adaptaciones curriculares necesarias

La evaluación inicial es como una faceta de la evaluación diagnóstica. Para este autor, la evaluación diagnóstica "tratará de conocer si el sujeto en cuestión posee un potencial suficiente (intelectual, de aptitudes, de conocimientos, etc.) que le permita llevar a cabo cierto tipo de actividades (o estudios) con un nivel de logro aceptable" (Gómez, 2001, p. 12). Su finalidad. Se considera conveniente que sea realizada por personal especializado, psicólogos u orientadores.

Su finalidad es básicamente el pronóstico o la predicción del rendimiento académico futuro del alumno, a través de una buena planificación, evitando pasos erróneos o innecesarios, identificando "la realidad particular de los alumnos que participarán en el hecho educativo, comparándola con la realidad pretendida en los objetivos y los requisitos o condiciones que su logro demanda". Dassa et al (1993), citados por Alonso Tapia (1997), exponen un nuevo marco conceptual de la evaluación diagnóstica que sirve de base a la evaluación formativa, ya que sus resultados son útiles para valorar tanto la naturaleza de los errores de los estudiantes, de acuerdo con sus características particulares como la mejora sistemática de los métodos de enseñanza empleados por el docente.

Es decir, estaría orientada a garantizar la coherencia del desarrollo curricular, a partir de los resultados de la evaluación diagnóstica. En suma, el proceso evaluativo en la perspectiva que se expone enfatiza las modalidades diagnóstica y formativa, y restándole importancia a lo sumativo, entendido solamente como la certificación de logros o resultados. Algunos autores consideran indispensable el establecimiento de las diferencias entre la evaluación continua y la evaluación formativa.

Por evaluación continua debe entenderse una modalidad de evaluación formal, sistemática e integrada plenamente en, y durante, los procesos de enseñanza aprendizaje. Para Wheeler (1979) citado por Coll (2008), debe ser un continuo proceso de retroalimentación que permita orientar la enseñanza: "Si al adelantar un paso hacia una meta se hace una valoración, ésta puede servir para modificar o volver a valorar la meta, así como para tomar decisiones sobre el siguiente paso a dar. Este ciclo de pasos hacia delante y hacia atrás puede repetirse hasta alcanzar la meta total, tanto si se trata de la que se estableció originalmente como si ha sido modificada a la luz del feed-back" (p. 240) .

En esa perspectiva, la evaluación continua puede identificarse con la evaluación formativa, para este autor, la evaluación del trabajo de un estudiante es un componente que guía el proceso de aprendizaje. La evaluación continua utiliza las exposiciones, las explicaciones de conceptos por parte de los estudiantes, los ensayos y otras composiciones, así como también cualquier tipo de trabajo que permita evaluar y reflejar la actividad realizada por los estudiantes.

Si la evaluación continua/formativa no se comprende en su sentido real, se corre el riesgo de que, en lugar de entenderla como un proceso de retroalimentación siempre presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se convierta en la multiplicación de exámenes (del examen final de curso o grado se pasa a los modernos control es semanales). Si bien es cierto que la evaluación debe garantizar continuidad y permanencia, lo es también que el proceso evaluativo deber pasar inadvertido al sujeto, ya que es consustancial a las situaciones de aprendizaje.

Debe orientarse a la realimentación: la evaluación no puede reducirse solamente a la acreditación de aprendizajes logrados. Debe dar la posibilidad de establecer niveles de avance o dificultad en el acercamiento al conocimiento y a su incorporación significativa. La evaluación requiere enfatizar la orientación diagnóstica y formativa, aunque no se excluye la evaluación sumativa.

Es interesante considerar que, dentro de las nuevas orientaciones de la evaluación, se considera el error como una posibilidad de autoevaluación y autovaloración de los progresos en el aprendizaje y como una oportunidad de reflexión para continuar avanzando en éste. Dentro del contexto señalado, una de las vertientes que pareciera más prometedora para la renovación del campo de la evaluación de los aprendizajes es la que se deriva de los enfoques educativos basados en competencias.

La evaluación basada en competencias no se interesa solamente en conocer lo que sabe hacer el estudiante sino los resultados que se reflejan en un desempeño concreto se caracteriza por estar orientada a valor el desempeño real del alumno, el cual sintetiza los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores involucrados en la realización de una función o actividad.

Se realiza de manera individualizada, dado que toma en cuenta los aprendizajes previos; es participativa, ya que necesita de la intervención de diversos actores: alumno, docente/tutor (evaluador), grupo colegiado. Se lleva a cabo en el contexto de la práctica profesional, en ambientes que simulan el ámbito laboral y durante el desempeño normal de ciertas actividades concretas. Utiliza métodos e instrumentos capaces de producir evidencias que comprueben el logro de los resultados de aprendizaje, así como los criterios y niveles de desempeño requeridos previamente dados a conocer al alumno.

Las características de esta alternativa de evaluación pueden otorgar mayor transparencia, validez y confiabilidad a los juicios que se realizan respecto al aprendizaje logrado por el sujeto. Como se ha señalado, la evaluación basada en competencias recopila evidencias para demostrar que la persona ha logrado el resultado previsto. Se entiende por evidencia, el conjunto de pruebas que

demuestran que se ha cubierto satisfactoriamente un requerimiento, una norma o parametro de desempeño, una competencia o un resultado de aprendizaje.

Hablamos de evidencia dado que la competencia no puede ser observada en sí misma, sino que tiene que ser inferida y lo es, básicamente a través de dos tipos de evidencia: Evidencia de conocimiento: incluye el conocimiento de lo que tiene que hacerse, el cómo habría que hacerlo, el por qué tendría que hacerse y lo que habría que hacer si las condiciones del contexto cambiasen en el desarrollo de la actividad. Implica la posesión de un conjunto de conocimientos, teorías, principios y habilidades cognitivas que le permiten al alumno contar con un punto de partida y un sustento para un desempeño eficaz.

Evidencia de desempeño: refiere el comportamiento por sí mismo, y consiste en descripciones sobre variables o condiciones cuyo estado permite inferir que el comportamiento esperado fue logrado efectivamente. La evidencia de desempeño relacionada con una competencia, o bien con resultados de aprendizaje, puede ser directa o por producto.

Directa: Es la que permite apreciar de manera más concreta y objetiva el resultado de aprendizaje/competencia. Por ejemplo: un docente que en clase utiliza el método de Aprendizaje Basado en problemas puede apreciar si el estudiante cubre de manera correcta la metodología; es un resultado que se observa directamente.

Por producto: Es un resultado tangible de la actividad realizada por el estudiante.

Los métodos de evaluación a utilizar deben ser capaces de evaluar una competencia de manera integral, buscando combinar conocimiento, comprensión, solución de problemas, niveles técnicos, actitudes y principios éticos en la evaluación. La integración se logra al contar con métodos y estrategias que

incorporen simultáneamente un número de resultados de aprendizaje todos sus criterios de desempeño.

Es importante señalar que no siempre es posible inferir la competencia con base solamente en observaciones de la ejecución, ya que la variedad de contextos en los que los alumnos/egresados se desplazan es muy amplia. Habrá ocasiones en las cuales es necesario probar el conocimiento, independientemente de su ejecución, dado que probablemente la base para la inferencia esté más allá de la situación real. Los métodos a seleccionar deben ser directos y relevantes, de acuerdo a lo que se va a evaluar.

## **2.5 La evaluación en la práctica docente en contextos de diversidad cultural**

Hoy más que nunca la escuela se encuentra como parte de ese mundo global, existe una estrecha relación entre el currículo (la educación) y la reproducción material simbólica (el desarrollo económico). Con el desarrollo de las sociedades modernas nace el currículo como una posibilidad de concentrar todo el contenido representativo de la producción y la reproducción social, la división del trabajo en la sociedad moderna genera la separación del hombre cada vez más competitivo ante este dilema educativo, todos sus actores no saben que rumbo tomar la idea que genera este tipo de educación, es que la oferta y la demanda rige cada vez más la relación entre educación y sociedad.

En ese sentido, la SEP (2009) se propuso:

Dar sentido y ordenar las acciones de política pública educativa en el México de las próximas décadas. [...] “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” [...] con miras

a lograr mayor articulación y eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria (p. 61).

En ese momento el programa educativo por competencias oficializado en el 2011, pone en conyuntura al sistema, los conceptos de competencia, empresa, calidad y flexibilidad, se contraponen al programa de formación humanística y pedagógica social, es decir, una escuela ciudadana (Delval, 2006); el currículo que retoma “construir competencias desde la escuela” (Perrenoud, 2011), como base de su organización, formas de transmisión y principio fundamental que regulan la selección, organización y transmisión de estos contenidos, destrezas y métodos de enseñanza, se centraliza en relación a la competitividad del mundo global.

El análisis inicial de esta relación escuela-competencias, nos permite entender cuál es la intención básica del currículo y cuáles han sido las reflexiones en torno a los criterios para su formulación. Porque parece ser que el docente es “el malentendido consiste en creer que, al desarrollar competencias, se renuncia a transmitir conocimientos” (Perrenoud, 2011, p. 91). Es decir, a pesar de que tengamos certeza del desarrollo conceptual del currículo, no basta para explicarlo reconocer su origen histórico, es necesario buscar en ella los elementos constitutivos que lo definen como la respuesta para actuar de manera eficaz en el mundo.

Desde entonces se reconoce ya la función y sus intereses en reproducir agentes para un determinado fin, lejos de la reflexión sobre el destino del hombre (Delval, 2010). El hombre como fin último se consolidó gracias a pensadores como Aristoteles, Rousseau y Voltaire que otorgaban a la razón un peso mayor por encima de otro aspecto de la acción humana y que hoy han quedado en el olvido, hoy se busca dominar al hombre por el hombre mismo, hoy la escuela es un controlador social.

Es ahí en la sociedad globalizada donde tiene un mayor desarrollo conceptual y se considera como el nicho donde se conceptúa el currículo como un espacio privilegiado de formación para el trabajo en el sistema capitalista. Pensamos en la reproducción del “homo sapiens” a la del “homo economicus”. Este es el desenvolvimiento que debe incluirse en el debate necesario y reflexivo en torno al cambio y la innovación educativa.

Desde su planteamiento en el acuerdo por la calidad educativa en 2008 México (SEP;2009). El concepto de competencia se adopta en todo el sistema educativo mexicano y ahora forma parte del discurso académico dentro y fuera de sus aulas, sin embargo, los docentes no han discutido ni debatido a profundidad en torno a esta transición, para clarificar su papel en función de los propósitos de la nueva tendencia educativa. La educación por competencias es puesta así como el único camino para la transformación educativa. En este sentido se plantea transformar la práctica docente, en búsqueda de elevar los estándares de desempeño y altos niveles de calidad de los aprendizajes de los estudiantes, con creatividad e imaginación. Como consecuencia, se promueve la implementación de nuevos métodos de enseñanza que buscan desarrollar las potencialidades de los sujetos y garanticen resultados satisfactorios para los que ahora subsidian la educación pública.

El desarrollo de propuestas educativas por competencias implica también una transformación del ejercicio docente y una transformación de las estructuras organizativas. En este mismo ámbito, la mayoría de los maestros de México, están de acuerdo en llevar a cabo una educación por competencias, sin embargo, conciben las competencias como una práctica educativa paralela al modelo tradicional, leer y escribir y en alguna medida complementaria a ella, concepción que, desde mi punto de vista, limita el desarrollo de los niños, al ubicarla como una práctica alterna de una práctica educativa (González, 2008:14).

Esta práctica limita el desarrollo de una acción sobre los conocimientos de acuerdo a la concepción de competencias, primero como ser humano, luego como aprendiz de una técnica habilidad o de un determinado conocimiento como parte de los propósitos curriculares. Sin embargo, desde el punto de vista educativo, se plantea como la puesta en práctica o la movilización de los saberes, (SEP, 2011) como un saber (conocimiento) con saber hacer (habilidades y destrezas) y una conciencia de las consecuencias de ese hacer (valores).

Sin embargo, a raíz de los resultados reflejados, también se cuestiona que tan significativo puede ser para el alumno, el apropiarse de los contenidos que contempla la educación primaria y de la relación que ellos logran establecer con su realidad inmediata, siendo éstos parte de la diversidad cultural y lingüística de Chiapas, caracterizados por sus propios estilos de vida, alimentación, rituales, relaciones sociales, entre otros y de cómo los contenidos de enseñanza son capaces de rescatar esas características y si su forma de abordarlos en el aula están siendo o no un obstáculo para lograr que la educación primaria tenga sentido en la vida del alumno.

Todo conduce a violentar el derecho de la niñez de recibir una educación de manera bilingüe y pertinente que otorga las leyes internacionales y nacionales como el Convenio 169 de la OIT, la Convención de los Derechos del Niño, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Constitución del Estado de Chiapas, los Acuerdos de San Andrés firmado en el año de 1996.

Es paradójico a la filosofía y epistemología del enfoque intercultural en educación que propone la SEP, donde pregona la transversalidad de atención en todas las asignaturas mediante la adecuación e incorporación de contenidos provenientes de diferentes culturas, atención a la diversidad, equidad y justicia<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Estudios realizados por la OREALC, UNESCO y UNICEF demuestran que la mayor parte de los que fracasan en el primer grado provienen de sectores rurales, urbano marginales e indígenas, porque la escuela en estas zonas no están preparadas para atender niños que no han tenido

¿Será que es justicia, equidad y atención a la diversidad cuando son educados con un mismo parámetro siendo niñas y niños de diferentes lenguas y culturas? y anteponiéndose al párrafo en el apartado de sugerencias para la evaluación con el enfoque intercultural que gramaticalmente dice: las nuevas experiencias que se pueden desarrollar a partir de este enfoque ameritan una evaluación pertinente, es decir, acorde a los principios y objetivos específicos, al establecer criterios e indicadores para ponderar los resultados con base en las particularidades culturales y lingüísticas de alumnos y docentes, así como del contexto general, entre otros factores.

Con este instrumento se han violentado flagrantemente la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, INALI, en los siguientes artículos 9, 11 y 13 en los capítulos I y IV.

En la misma manera hay flagrancia en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, Conapred, específicamente en los artículos 4, 9 capítulos II y XXV y 14 capítulos I y III.

No es ético ni profesional aprovecharse de las niñas y los niños que no tienen representante específico en las Cámaras del Congreso, sindicato que los abogue, ni asociados para que se defiendan colectivamente. Estamos de acuerdo con la educación, pero con pertinencia y justicia como encomienda las nuevas propuestas de la educación intercultural.

Representando estos algunas de las inquietudes que inducen a pensar en que se trata de un problema de mayor profundidad que no solo debe ser analizado desde el incumplimiento de los propósitos de la escuela, sino además desde el

---

mucha relación con la lengua escrita, antes de ingresar a ella. Asociado a esto se encuentra la pobreza, padres sin educación y falta de acceso a servicios públicos. (Schiefelbein, 1993, p. 3)

cómo los mismos enfoques y propósitos de la evaluación tienen relación directa con el hecho de que la enseñanza en la escuela no sea significativa para el alumno.

La inasistencia escolar se traduce, en el largo plazo, en desigualdades con respecto a los años de escolaridad entre indígenas y no indígenas. En 1999 en Ecuador la brecha de la población adulta era de 3.5 años más para la no indígena. Por su parte, en Guatemala, el promedio de los no indígenas es de 5.5 años, más del doble de los 2.5 años de la población indígena (Winkler, 2004). En México se ha encontrado que, al comparar ambos grupos en áreas rurales en el año 2000, hablar una lengua indígena está negativamente relacionado con la probabilidad de terminar la primaria, aun después de controlar las características socioeconómicas de los alumnos (Mier y Terán y Rabell, 2003).

Es necesario precisar que las desigualdades entre indígenas y no indígenas en cuanto a años de escolaridad han disminuido recientemente, en parte gracias a la expansión de los sistemas educativos de América Latina (Mier y Terán y Rabell, 2003; Winkler, 2004). Los indicadores aquí expuestos ponen de manifiesto las desventajas educativas que pesan sobre las poblaciones indígenas en América Latina, quienes tienen también los logros más bajos en los exámenes estandarizados, como se verá enseguida.

El aprovechamiento académico en exámenes estandarizados de la población indígena es significativamente menor que el de la no indígena. En Ecuador, los estudiantes del primer grupo de 5º grado obtienen puntajes inferiores en 20% a los de sus compañeros no indígenas. Los resultados en Perú son similares, puesto que los indígenas en 4º grado tienen puntajes 15% más bajos en relación con la población no indígena (Winkler, 2004).

Los estudiantes indígenas de México que cursaron el 6º grado de primaria en el ciclo escolar 2003-2004 obtuvieron puntajes con una desviación estándar por debajo de sus compañeros no indígenas, según las pruebas de estándares

nacionales aplicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Es precisamente el punto de la interpretación de los resultados de estudiantes indígenas en pruebas estandarizadas.

La mayor parte de la literatura en educación indígena toca la equidad o la diversidad

como dos conceptos mutuamente excluyentes. Por tanto, estos dos temas no han sido explorados de manera conjunta, considerando las tensiones y las coincidencias que existen entre ambos. Un enfoque dialéctico entre diversidad y equidad al analizar el tema de la evaluación de aprendizajes de grupos indígenas permite un mejor entendimiento de los dilemas que se enfrentan para proveer oportunidades educativas en un contexto de diversidad cultural.

Actualmente, la medición del aprendizaje con exámenes estandarizados es una práctica común que influye directamente en las oportunidades educativas de los estudiantes. En algunos contextos evaluativos los exámenes tienen altas consecuencias, dado que sus resultados se usan para la toma de decisiones tanto en la política educativa como en los recursos financieros que se asignan a las escuelas, los salarios de los docentes y el ingreso o graduación de los estudiantes en los distintos niveles educativos.

En Estados Unidos, por ejemplo, el paquete de reforma educativa denominado “que ningún niño se quede atrás”, exige a los gobiernos estatales que examinen anualmente a todos sus estudiantes desde el primer año de educación básica hasta el último de educación media. Esta reforma propuso el uso de exámenes de altas consecuencias (high-stakes) donde las escuelas –y en algunos casos los estudiantes– reciben incentivos o castigos de acuerdo con los resultados en el examen (DOE, 2003).

El uso de los resultados de las evaluaciones con propósitos de rendición de cuentas da a los exámenes estandarizados un papel protagónico en la definición

de las oportunidades educativas para los estudiantes; dado que influyen en el futuro educativo de niños, niñas y jóvenes por la forma en que las decisiones basadas en los exámenes podrían afectar tanto a las escuelas como al repertorio de opciones educativas disponibles para ellos.

Los países asiáticos son un clásico ejemplo donde los exámenes estandarizados tienen implicaciones para las oportunidades futuras de la población. En esta región del mundo los de ingreso a las instituciones de educación superior constituyen un hito en la vida de los estudiantes. Aquellos que aprueban exitosamente este examen tendrán abundantes oportunidades educativas y mayores probabilidades de seguir una carrera profesional exitosa (Cheng, 1996). El uso de los exámenes estandarizados en el contexto asiático muestra la importancia que los resultados en dichas pruebas tienen en la educación y las posibilidades de trabajo de la población.

En América Latina, los exámenes de ingreso también inciden en las oportunidades educativas se aplican, en muchos países, para el ingreso a la educación media y superior, y se constituyen en filtros que dejan a un número importante de estudiantes sin oportunidad de acceder a estos niveles educativos. Por ejemplo, las instituciones mexicanas de educación media y superior han usado tradicionalmente exámenes de ingreso para seleccionar a los estudiantes. Asimismo, desde la creación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), distintas universidades públicas en los estados utilizan los mismos exámenes de ingreso (Tirado et al.,1997).

En Chile los que buscan ingresar a la educación superior deben tomar la Prueba de Selección Universitaria, que sirve como tamiz para las instituciones de este nivel educativo. Brasil y Colombia, por su parte, también tienen pruebas de admisión a las institucionesde. En resumen, los exámenes estandarizados parecen afectar las oportunidades educativas de los estudiantes principalmente

cuando son usados para seleccionar a aquellos que pueden acceder a los niveles de educación.

Los exámenes de ingreso podrían entenderse como un filtro piramidal de desigualdades educativas, en el cual los miembros de la cultura dominante alcanzan con facilidad mayores oportunidades, mientras que los de culturas minoritarias son marginados desde las etapas iniciales. Si se conciben las desigualdades educativas como una serie de puntos de transición entre los distintos niveles (Benadusi, 2001), es claro que los exámenes de ingreso restringen la movilidad educativa o la transición hacia los niveles educativos más altos, que son los más valorados dentro de la sociedad.

Por lo tanto, los exámenes reducen las oportunidades educativas para aquellos estudiantes con bajos resultados en el de ingreso. Hasta ahora, la investigación en América Latina no se ha enfocado en investigar los efectos de los exámenes estandarizados en las oportunidades educativas para los distintos grupos sociales y culturales. En América Latina la mayoría de los países cuenta actualmente con áreas de evaluación educativa para monitorear el logro de los estudiantes mediante exámenes sin consecuencias (Ravela, 2001; UNESCO, 2000; Wolff, 1998).

Sin embargo, los estandarizados han incrementado su protagonismo desde el inicio de la década de los noventa, y las condiciones actuales sugieren que tomarán un papel aún más importante en el futuro. Los estudios internacionales de evaluación a través de exámenes estandarizados dan cuenta de la relevancia de la evaluación en contextos multiculturales, en este caso en el ámbito internacional. El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, el Programme for International Student Assessment (PISA) de la OCDE y el Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) de la IEA son tres ejemplos sobresalientes de proyectos internacionales de evaluación que han despertado el interés de la comunidad educativa mundial.

Asimismo, estos proyectos conllevan un fuerte componente de comparabilidad intercultural.

Las comunidades indígenas en América no necesariamente comparten la visión eurocéntrica de la educación, el aprendizaje y el conocimiento. La evidencia que se presenta a continuación se basa en estudios de distintas culturas indígenas. Tharpe (1994) investigó a los navajos y a comunidades hawaianas, De Haan (1999) analizó una comunidad mazahua en México, y Joe (1994) también se ocupó de los navajos.

Los estudios citados muestran que las comunidades indígenas difieren de la cultura occidental dominante en, al menos, cinco aspectos que son relevantes al tema de la medición del logro educativo. En primer lugar, las culturas indígenas tienen una visión más colectivista de la organización social (De Haan,1999; Tharpe, 1994), una característica que también afecta a la organización de la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en aspectos como las estrategias pedagógicas y la medición del desempeño. Además, las variaciones en el grado de colectivismo afectan la cognición y el pensamiento infantil, dado que la intensidad del colectivismo en la comunidad es un punto de referencia que define las formas culturalmente apropiadas de participar en el aprendizaje y en las prácticas educativas.

En segundo lugar, las comunidades indígenas y la cultura dominante tienen distintas concepciones del conocimiento. Como se mencionó anteriormente, las sociedades occidentalizadas promueven el pensamiento analítico, donde el aprendizaje ocurre cuando “el todo es revelado a través de desdoblamiento de sus secciones”, mientras que los nativos americanos tienen una percepción holística del pensamiento en la cual “las piezas derivan su significado de las tendencias del todo” (Tharpe, 1994:90).

Las formas de pensamiento prevalecientes en cada comunidad están estrechamente vinculadas con la educación local, afectando la “percepción, la resolución de problemas, la interpretación y la acción” (Tharpe, 1994:90). Como consecuencia, cualquier medición del logro educativo, para ser adecuada, debería considerar la forma de pensamiento que prevalece en cada comunidad.

En tercer lugar, las comunidades indígenas tienen estrategias de enseñanza y aprendizaje diferentes a las utilizadas en las sociedades occidentalizadas. Por ejemplo, se usan extensivamente las estrategias observacionales de aprendizaje, que difieren de las lingüísticas de la cultura dominante y la educación formal (De Haan, 1999; Tharpe, 1994). En comunidades indígenas, la competencia se adquiere mediante la participación práctica en actividades económicas usando un sistema en el que los estudiantes se consideran aprendices y se les da tiempo suficiente para aprender (De Haan, 1999; Joe, 1994; Tharpe, 1994).

Dentro de este sistema el marco de tiempo para el aprendizaje está dado por las necesidades del alumno, quien es respetado por quien actúa como profesor. Asimismo, el aprendizaje tiene conexiones simbólicas y concretas con la vida diaria aprenden al participar en actividades económicas específicas relacionadas con su contexto inmediato y que podrían transformarse en una ocupación en el futuro (Joe, 1994).

En cuarto lugar, los métodos de enseñanza en contextos indígenas difieren de aquellos utilizados en la educación formal. En las comunidades el aprendizaje es un proceso que se da a lo largo de toda la vida, en el que se asume que el conocimiento y las habilidades no pueden enseñarse, sino que los niños y niñas las adquieren mediante su participación en la práctica (De Haan, 1999; Joe, 1994).

En este mismo sentido, los métodos de enseñanza-aprendizaje son generalmente informales y provienen de distintas fuentes (Joe, 1994). En el proceso de enseñanza, los adultos asumen una actitud no intervencionista, dejando espacio

para errores y promoviendo la toma de decisiones colectiva (De Haan, 1999). Las escuelas, en su sentido tradicional, no son culturalmente relevantes para los pueblos indígenas como el navajo, quienes no están de acuerdo con la idea de forzar a los niños a asistir a la escuela (Joe, 1994). En resumen, los métodos de enseñanza en las comunidades indígenas se basan en el aprendizaje mediante la práctica, con una limitada intervención de los adultos y utilizando los errores como oportunidades de aprendizaje. Estas características contrastan con los principios bajo los que se rige la educación formal.

## **2.6 La evaluación del aprendizaje en el contexto de los tseltaletik<sup>3</sup> de la Selva de Chiapas**

Si hemos discutido que la evaluación del aprendizaje no puede concebirse bajo un esquema único, menos aún si nos enfrentamos a un contexto tselal, sobre porque como afirmara De León (2001) “que no hay un determinismo de tipo cognoscitivo, “universal”, sino que factores de tipo lingüístico y cultural se entretajan para “construir” un estilo cognoscitivo y cultural [tselal] p. 12.

Añade que ciertas pautas culturales pueden propiciar un aprendizaje, no previstas por la teoría cognoscitiva, como es la orientación espacial desde temprana edad. Por ello mismo, no se puede evaluar el aprendizaje de los tseltaletik a partir de un instrumento estandarizado. Para el aprendizaje de los tseltaletik como primera lengua debe ser un objeto de estudio para que así los alumnos conozcan, exploren y analicen, porque si solo va ser un instrumento de estudio para los

---

<sup>3</sup> En este trabajo se utilizará el termino <tseltaletik> como un plural de tselal desde el tselal mismo ya que <tseltales> es un término híbrido tselal-español (Sántiz, 2016). En este *-tik* repetido, el lenguaje tiene un fundamento alrededor del cual los hablantes, mujeres y hombres, están tejiendo sus ideas y aportes [...] el *tik* quiere decir NOSOTROS, además, que el NOSOTROS, es un distintivo de la lengua tzetal [...] el NOSOTROS predomina tanto en el hablar como en la vida, en el actuar, en la manera de ser del pueblo. Por decirlo así, caracteriza a los tseltales. Representa un elemento tanto lingüístico como vivencial (Lenkersdorf, 2005 en Sántiz, 2016, p. 55).

alumnos no va ser un aprendizaje significativo en el desarrollo de sus conocimientos, y para poder evaluar tiene que ser en su lengua.

El proceso educativo y por consiguiente la evaluación de los aprendizajes representa significados más amplios, se trata de un proceso más complejo, sobretodo, por las concepciones muy diferentes que se tienen de la realidad histórico-social de los niños tseltaetik. Porque la evaluación es un elemento principal del proceso de enseñanza aprendizaje, es un medio donde maestros y alumnos toman conciencia de los avances y dificultades que se presentan durante la jornada de trabajo, valorar la enseñanza a través de una evaluación constante, sirve para modificar y reorientar las actividades a desarrollar y desarrolladas de acuerdo a las necesidades y resultados obtenidos.

Las actividades que se realizan no debe diseñarse fuera del margen del proceso de enseñanza de aprendizaje, con el proceso de enseñanza donde nos permite informar al alumno sobre su propio progreso, en cada una de las actividades propuestas para el aprendizaje serán valoradas a través de los instrumentos de evaluación como lista de cotejo, portafolios de evidencias, libreta de los alumnos, tareas y trabajos que nos permite la obtención de información cualitativa que propicien la valoración desde una perspectiva practica las actitudes de los alumnos.

Los objetos, la realidad social del pequeño tselta, tanto como los aspectos culturales, sociales y políticos pertenecen a una estructura distinta pues pertenecen a construcciones sociales distintas. En efecto, los intereses, fines, propósitos, valores que intenta fomentar la escuela corresponden a otro plano; la identidad de los niños, es configurada de otra manera. Es decir, que depende, entre otras cosas, de un marco conceptual más amplio de lo que la escuela es capaz de concebir; pero no por eso dejan de ser reales y mucho menos fáciles de evaluar.

Las muestras recogidas a partir de archivos fílmicos, así como notas extensas del diario de campo, recopilados durante el ciclo escolar 2015-2016 y 2016-2017. Nos dieron la oportunidad de recolectar y dar seguimiento en tiempo real y en ambientes naturales de evaluación, que contienen amplias muestras adecuadas para obtener resultados que nos dan una mirada panorámica que nos hace comprender y explicar los problemas de la evaluación en un contexto comunitario tseltal.

## **CAPÍTULO III**

# **CONTEXTO DE LA COMUNIDAD Y LAS CONDICIONES DE LA ESCUELA PRIMARIA INDÍGENA “GREGORIO MÉNDEZ”**

En este apartado se hace una descripción del lugar, es importante considerar que esto permite mostrar el contexto de la investigación procurando en todo momento hacer una descripción detallada que ponga al lector a reflexionar sobre la importancia e influencia que tiene el contexto social, económico y cultural para desarrollar aprendizajes en los estudiantes, especialmente si estos se aplican de manera relacional con el ambiente en el que se encuentra el alumno.

### **3.1 Contexto comunitario**

El ejido donde actualmente laboro lleva por nombre **San Quintín**, el origen del nombre se debe en honor al apellido del primer poblador que llegó a fundar la comunidad, debido a su dedicación por mejorar el poblado y obtener muchos beneficios y mejoras; al fallecer optaron por ponerle San Quintín como se reconoce en este momento a nivel municipal.

Este ejido forma parte del municipio de Ocosingo, Chiapas; se ubica en la región Selva, a una distancia de 76 kilómetros aproximadamente de la cabecera municipal, cuenta con un total de 187 ejidatarios y como 3000 personas entre personas mayores y niños, la migración de las personas que abandonan a sus familiares es el 20% y las persona que fallecen ya sea en enfermedades son los ancianos con edades entre 80 y 100 años de edad; colinda al Norte con nuevo Chapultepec, al Sur con la comunidad de Santa Rosa, al Este con la comunidad de Emiliano Zapata y al Oeste con la comunidad de Balboa, todos del mismo municipio.

Por su ubicación geográfica, esta comunidad se encuentra retirada de la cabecera municipal, para llegar se tiene que recorrer 5 horas en carretera de terracería; por las condiciones de la carretera, el único medio de transporte para trasladarse es a través de camionetas de pasaje. Una situación difícil al que se enfrentan los habitantes para viajar, se debe a que no hay corridas seguidas, únicamente salen dos camionetas al día, uno a las 12:00 y 14:00 horas. lo que hace difícil el acceso, ya que en caso de no tomar el transporte a tiempo, las personas tienen que quedarse en la cabecera municipal generándoles más gasto.

La mayoría de las casas de esta comunidad son de tabla con techo de lámina, otras personas quienes cuentan con un poco de recurso económico tienen construcción de material; por lo general, las construcciones están construidas en una sola pieza, misma que es utilizada como sala, cuarto y comedor; cada familia está integrada de 6 a 12 miembros. Una costumbre que tienen los jefes de las familias, es de darle una parte de terreno a sus hijos para que construyan sus casas, por lo que en la mayor parte de los hogares viven padres, hijos, hermanos, nietos y sobrinos.

Cada ejidatario cuenta con un solar al interior de la comunidad de 10 metros de ancho y 50 metros de largo, aparte de que cada uno de ellos quienes fundaron la comunidad, tienen 10 hectáreas de terreno montañosas donde realizan la siembra y cosecha sus productos; aunque en la actualidad ha ido disminuyendo a raíz que les han heredado parte de sus tierras a sus hijos una vez que contraen matrimonio.

La mayor parte de los habitantes de este lugar son de bajos recursos económicos, ya que la fuente de empleo e ingreso de recursos económicos depende exclusivamente de la fuerza de trabajo y en los productos que cosechan como el frijol y el maíz; por lo que los habitantes se emplean como jornaleros agrícolas. Ante la falta de empleo, las personas optan por emigrar en busca de trabajo, mejores ingresos y condiciones de vida a la cabecera municipal, estados de la

república y hasta los Estados Unidos de Norte América, ya que no son suficientes los ingresos que obtienen con la venta de sus cosechas.

Otra de las actividades que realizan para obtener recursos económicos en especial las mujeres, es la cría de animales domésticos, como aves de corral, que son por lo general para el consumo familiar y muy poco para la venta; otros que tienen las posibilidades se dedican al comercio a través de pequeñas tiendas en su casa.

El **relieve** que presenta esta localidad, conformada principalmente por terrenos montañosos muy accidentados y planadas, por tal motivo, no toda la superficie es apropiada para favorecer los cultivos; la textura del suelo es arcillosa, de coloraciones negro, café y rojiza, haciéndolos difíciles de labrarlos ya que la capa de la tierra es delgada y cuando llueve en los meses de Septiembre y Octubre se originan muchos deslaves que acaban con los cultivos que se siembran.

La **vegetación** que existen en el ejido por ser una región montañosa, se encuentran aún árboles maderables como el cedro, palo mulato y caoba, mismos que utilizan los habitantes para construir sus viviendas o lo emplean como leña para cocinar sus alimentos que consumen a diario.

Por otra parte, los **animales silvestres** que aún pueden encontrarse son venados, tepescuintles, ardillas, jabalí, y monos. Debido a que se están extinguiendo a consecuencia de la caza y tala inmoderada de algunos habitantes vecinos y de la propia comunidad, por acuerdo de los pobladores está prohibido matar o vender los animales, las personas que son sorprendidas lucrando con los animales son sancionados ante las autoridades del ejido.

El **nivel cultural** en relación al alfabetismo, la mayor parte de los habitantes cuentan únicamente con los estudios de primaria, algunos culminaron pero no siguieron sus estudios ante la falta de escuelas y recursos económicos. En la actualidad, algunos alumnos ya no siguen estudiando la secundaria o la preparatoria ante la falta de recursos económicos para solventar sus estudios; los

que desertan y no prosiguen sus estudios, se dedican al campo para ayudar en el sustento de la familia; cabe hacer mención que en este ejido se cuenta con instituciones del nivel básico y media superior, preescolar, primaria, telesecundaria y preparatoria.

Las personas que viven en esta comunidad hablan la lengua materna Tzeltal, su uso está presente en la vida cotidiana, en la convivencia social, fiestas importantes, asuntos políticos y religiosos. La segunda lengua que es el español se practica muy poco, es utilizada por personas provenientes de otros estados que se quedaron a vivir en esta comunidad.

Debido a que algunos padres de familia quieren que sus hijos sigan estudiando para terminar alguna carrera, se presentan en la escuela exigiendo que los maestros enseñen a sus hijos el español, bajo el argumento de que es importante para que cuando salgan de la comunidad puedan desenvolverse solos y salir adelante, además de que los que prosiguen sus estudios los realiza fuera de la comunidad.

La **organización** que presentan los habitantes para elegir a sus representantes, lo hacen a través de una asamblea general y, a través de votación determinan las personas quién de acuerdo a su trayectoria personal y social es el indicado para que los represente; éstos deben conocer ampliamente los principios, usos y costumbres de la localidad, además de mostrar valores como el de respeto, tolerancia, solidaridad y de servicio ante las personas, familias y sociedad en general.

En la elección de los representantes por lo general participan los hombres y en muy pocas ocasiones las mujeres, ya que estos se presentan en caso de que el esposo no puedan asistir; de acuerdo a la costumbre, también puede quedar como autoridad una mujer, siempre y cuando conozca ampliamente la comunidad; aunque los que son electos son hombres mayor de edad, porque son quienes conocen más las costumbres del pueblo y pueden ante cualquier asunto político, religioso o social, actuar y solucionar las diferentes situaciones que se presenten.

Las autoridades que se eligen son: el Agente Auxiliar Municipal, Comité de Educación, el Patronato de Promejoras y el Comisariado Ejidal. El Agente Auxiliar asume la responsabilidad de solucionar los problemas de tipo familiar y social que enfrenta las personas, el secretario es quien escribe o redacta cualquier oficio que necesite, el tesorero junto con los vocales se encargan de juntar y guardar las cooperaciones, es decir, los ingresos económicos que aportan las personas, los Jueces son los que pasan en cada casa para convocar reuniones generales y por último los comandantes se hacen responsables de llevar y sacar personas de la cárcel bajo la orden del Agente Auxiliar Municipal, estas autoridades desempeñan la función durante un año.

Los habitantes de esta comunidad, militan o simpatizan con los partidos políticos que existen en la localidad, el Partido de la Revolución Democrática (PRD), Partido Revolucionario Institucional (PRI), el Partido Acción Nacional (PAN), y el Partido del Trabajo (PT), una situación importante por destacar es el que han aprendido a convivir y aceptar al ganador de las elecciones, los reconocen y aceptan como autoridad.

Debido a que en esta comunidad se han integrado personas y familias provenientes de otros lugares, se ha ido perdiendo algunas costumbres como el de la vestimenta, celebraciones y rituales. En el caso de la vestimenta, se ha perdido el vestir sus atuendos que utilizaban los primeros pobladores, mismo que consistía en los hombres de un pantalón y camisa blanca de manta y en las mujeres, vestidos y blusas adornados de listones de diferentes colores llamativos como el rojo, morado naranja, azul, verde y violeta.

La religión que profesan los habitantes son: la católica, presbiteriana y pentecostés; cada una de ellas tienen características muy particulares y apropiadas respectivamente, aunque la religión que más profesan es la católica, porque fue la primera religión que adoptaron las personas de este lugar y en la que creían los antepasados.

### 3.2 Contexto escolar

La escuela Primaria Bilingüe “**Gregorio Méndez**” con clave de C.T. **07DPB2458Z**, es de organización completa, ubicada en la comunidad de San Quintín, municipio de Ocosingo, Chiapas; está situada al Norte de la localidad y se localiza a 76 kilómetros de la supervisión escolar. En esta escuela laboramos 12 docentes frente a grupo y un director técnico, así como se muestra en la tabla. Se atienden a 404 alumnos de primero a sexto grado, de los 404 alumnos 37 son hijos de militares de diferentes grados.

Nombre de los docentes	Grados	Edad	Perfil Profesional	Antigüedad de Servicio
Gustavo Gómez Méndez	1ªA	35	UPN titulado	8
Héctor Sántiz Gómez	1ªB	30	UPN titulado	10
Adolfo López Sánchez	2ªA	35	UPN titulado	9
Guadalupe Ton Pérez	2ªB	32	UPN pasante	7
Juan Díaz Ruiz	3ªA	28	UPN titulado	8
Celso Sántiz López	3ªB	29	UPN pasante	11
Rigoberto Sántiz López	4ªA	34	UNICH pasante	9
Juan Sántiz Velasco	4ªB	40	UPN pasante	20
Romeo López Sántiz	5ªA	32	UNICH pasante	6
José Luis Gómez Díaz	5ªB	38	UPN pasante	9
Elder de Jesús Gómez Sántiz	6ªA	28	UNICH pasante	9
Manuel cruz Gómez	6ªB	29	NEB titulado	9
Manuel Pérez Jiménez	director		UPN titulado	18

Como podemos darnos cuenta, la escuela, en relación a su infraestructura, cuenta con trece aulas de material de concreto, una dirección y tres canchas deportivas: una de fútbol, basquetbol y voleibol, que se encuentra en buenas condiciones, donde los niños practican diferentes deportes, así como la activación física que se implementa cada martes, miércoles y jueves.

El director de la escuela es quien se encarga de realizar los trabajos administrativos y en ocasiones realiza las tareas de carácter pedagógico, tales como certificación de documentos, revisión de planeaciones, listas de asistencia, horario de clases y en las actividades que se realizan en el consejo técnico consultivo escolar, la cual ha favorecido el trabajo colaborativo y académico. Para una mejor organización, como institución estamos organizados en comisiones para facilitar el trabajo de escuela y garantizar buenos resultados en las acciones que emprendemos como institución educativa.

El Consejo Técnico Consultivo escolar, es un espacio donde nos reunimos, para reflexionar y analizar acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, socializamos los problemas y dificultades que enfrentamos con nuestros alumnos en el desarrollo de las actividades diarias, se analizan los Programas de Estudio, la planeación didáctica, los métodos de enseñanza y evaluaciones; todo esto se realiza al término del bimestre para dar a conocer las dificultades obtenidos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Dentro de esta misma organización escolar, los docentes hemos tomado acuerdos para favorecer el buen funcionamiento y relación entre los que laboramos en esta institución educativa; así por ejemplo, cada maestro es libre de decidir si la planeación que realiza ya sea mensual, semanal o diario, o también los que gustan trabajar por medio de proyectos una planeación a largo plazo para obtener un aprendizaje significativo-

Una situación importante que destacar de esta escuela, es que a ella asisten alumnos hijos de militares provenientes de diferentes estados de la república y

municipios del estado de Chiapas, ya que en esta comunidad se encuentra una base militar establecido a partir del conflicto armado en el año de 1994 protagonizado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN); y por consiguiente, vienen en con niveles cognitivos, culturales y actitudinales diferentes, que influyen de manera significativa en las actividades que realizamos a diario.

### **3.3 Contexto áulico**

El grado que atiendo y en el que se llevará a cabo la presente investigación es el tercer grado, está integrado por 29 alumnos con edades de entre siete, ocho y nueve años; estos alumnos presentan diferentes características físicas, cognitivas y lingüísticas debido que provienen de diferentes familias: tanto mestizos como indígenas.

Algunos niños están repitiendo el grado escolar, otros no cursaron la educación preescolar, por lo que aprendieron a leer en segundo grado y otros por ser hablantes de la lengua materna se les dificulta comprender el español, lo que hace difícil su avance y aprendizaje debido de que los libros vienen en la segunda lengua que es el español.

El salón es de material de concreto, está en buenas condiciones y por su amplitud permite y favorece el trabajo en equipos y de manera grupal; he distribuido el espacio a modo de crear un ambiente agradable y de interacción, en ella, tengo un espacio para mi biblioteca de aula, donde se encuentran los libros del rincón, libros de textos, revistas y periódicos que hemos recolectado con los alumnos; en otro espacio tengo el periódico mural, que cada mes se realiza y un espacio donde se encuentran los mapas del estado y del país.

La lengua materna es un componente importante que considero en la enseñanza-aprendizaje, mismo que me permite en un primer momento favorecer la

comunicación, crear un clima de confianza y armonía, ya que para propiciar que los alumnos indígenas comprendan y aprendan en forma significativa los contenidos escolares, deben estar escritos y explicados en la primera lengua. En lo particular, se me dificulta mucho al trabajar la clase en primera y segunda lengua, debido a que cuento con niños que son hijos de militares que únicamente hablan el español, lo que me ha llevado a dar la clase en ambas lenguas y por consiguiente atrasarme en el logro de los propósitos en tiempo y forma.

Uno de los problemas que presento en el aula en relación al aprendizaje, es de que tengo alumnos con distinto nivel cognitivo y actitudinal, que como consecuencia del ausentismo y del trabajo que realizan en apoyo a las familias, están atrasados, por lo que por las tardes a la hora del receso o media hora después de clases me quedo a trabajar con ellos.

Durante el desarrollo de las clases que implemento, las explico en lengua materna las tareas que dejo, utilizo los materiales didácticos de acuerdo al contexto, proporciono ejemplos de algunas actividades que permitan y propicien la expresión libre de cada una de ellos de acuerdo a sus intereses, así como la comparación de las situaciones y discusión de la misma.

Para garantizar el éxito de las actividades que desarrollo, las organizo en la planeación que realizo de manera semanal, en la que de acuerdo a los contenidos a abordar, establezco los propósitos a alcanzar. En las labores que diseño, parto de las necesidades y conocimientos previos de los niños, mismo que contextualizo para que sean interesantes y significativas, integro al grupo en equipos a través de dinámicas, favorezco el trabajo individual, equipo y grupal, empleo materiales y recursos didácticos para favorecer el aprendizaje, además, de que procuro iniciar las clases partiendo de la asignatura de Formación Cívica y Ética, porque me permite la comunicación y participación constante con los niños.

### **3.4 Causas de las dificultades de la enseñanza-aprendizaje**

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se presentan un sin fin de situaciones que benefician pero al mismo tiempo obstaculizan y dificultan el buen desarrollo de dicho proceso, ocasionados ya sea por las condiciones sociales, culturales, económicos, políticos y religiosos del lugar donde se desarrolla la práctica educativa, trayendo como consecuencia dificultad para el aprendizaje reflejado en el poco aprovechamiento y reprobación escolar, a consecuencia de lo que a continuación describo:

Una de las causas que ocasiona atraso en los alumnos es la situación económica que se vive en la comunidad ante la falta de recursos económicos ocasionado por la falta de empleo y el alto número de integrantes en una familia, obliga a que los padres lleven sus hijos a trabajar a la milpa, en días de clases, provocando en un primer momento el ausentismo y por consiguiente atraso en el aprendizaje, ya que los contenidos abordados durante la ausencia, difícilmente son retomados ni reforzados, ante la idea que tienen algunos padres de familia de considerar que si no son buenos para el estudio, el trabajo los espera.

Por otra parte y como consecuencia de lo anterior, algunos jefes de familias y jóvenes que no lograron terminar sus estudios, emigran a la cabecera municipal, otros municipios, estados y países como los Estados Unidos en busca de mejores condiciones de vida, trayendo como consecuencia el abandono de los hogares y por consiguiente, que los niños carezcan de rigor y responsabilidad, ya que son dejados recomendados con los abuelos, tíos o parientes, quienes se preocupan únicamente por su alimentación y salud, dejando en un segundo plano el aspecto educativo, ya que cuando los niños no entregan tareas, se portan mal o no llegan a clases, no se presentan bajo el argumento de que no son sus hijos.

El aspecto del analfabetismos que persiste en esta comunidad es un factor que determina e influye en el avance de los alumnos, ya que en los hogares donde los

padres no saben leer es difícil apoyar a los alumnos en las actividades extra clase, por lo que los niños no realizan sus tareas y si lo hacen, es únicamente con la intención de cumplir, independientemente si están o no bien, y por lo tanto dejan en manos del maestro todo el proceso de aprendizaje de los alumnos, ya que es difícil que apoyen con algunas actividades que se les sugiera.

El ausentismo es otro factor importante que repercute en el avance de los aprendizajes en los alumnos, ya que por lo general las ausencias son de hasta una semana dependiendo de la actividad que desarrollen, por ejemplo: en la temporada de siembra y cosecha de maíz llegan a faltar de 4 a 5 días; en el caso de las festividades de la comunidad, cuando las actividades lo organiza la iglesia, faltan de 3 a 4 días; toda esta situación es preocupante, ya que por lo general, los padres no se preocupan por apoyarlos para retomar los contenidos o temas no abordados, quedando sin el conocimiento de dichos contenidos, generando el atraso en los alumnos.

La ausencia de la planificación y de una adecuada metodología en la enseñanza y de estrategias apropiadas que permitan diseñar actividades que conduzcan a hacer reflexionar, analizar, discutir, debatir, argumentar, hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea expositivo, de memorización de conceptos, en ocasiones aburridos y sin sentido, rutinario y libresco.

Otra cuestión que también repercute de manera significativa en el avance de los contenidos, se debe a que los libros de textos se encuentran escritos en español, y como los alumnos hablan lengua Tseltal, se les dificulta su aprendizaje, ya que muchos no entienden o dominan muchas palabras, desconocen su significado y es complicado trabajar con estos materiales por lo que al estar realizando las actividades no le entienden y se quedan sin hacer nada hasta que se les explique en su lengua. Las dificultades y atraso se presentan porque para que puedan comprender el contenido se les tiene que traducir los textos en español.

## **CAPÍTULO IV**

# **LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE: SUPUESTOS Y PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES**

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación, pero con la intención de dejar clara la ruta metodológica de la investigación, al inicio se aclara el enfoque metodológico que se utilizó, el método, las técnicas, instrumentos y demás elementos que fueron importantes para lograr los resultados. Una vez explicado este primer momento se hace necesario mostrar los resultados logrados en la investigación, en los cuales interesa conocer los aportes de los profesores con relación a la evaluación de los aprendizajes.

A través de las entrevistas en profundidad fue importante conocer las posturas de los mismos y reconocer la perspectiva que tienen sobre la evaluación y cómo este aspecto puede convertirse en un recurso que potencializa el aprendizaje o un recurso que puede afectarlo. Considero que más que obstáculo, en la escuela primaria la evaluación es un recurso importante para favorecer el aprendizaje de los alumnos, en el plan de estudios se especifica que la evaluación debe contener al menos tres momentos que permitan al docente valorar el avance de los alumnos. Sin embargo, cuando la evaluación se concentra en ser un proceso sumativo, sin tomar en cuenta otros aspectos formativos en los alumnos, esto se vuelve una problemática que termina afectando no sólo el aprendizaje de los alumnos, si no que se refleja en resultado desfavorables que la institución obtiene.

### **4.1 Enfoque cualitativo**

La perspectiva epistemológica que se utilizó en esta investigación fue el enfoque constructivista que consiste en reconocer que el conocimiento se construye por los seres humanos cuando estos interactúan. El construccionismo “se plantea

como un proceso de conocer la realidad y de entretelar los hechos tal como se presenta en su forma natural” (Sandín, 2002, p. 34). En la investigación se considera pertinente la elección de una perspectiva teórica de tipo Interpretativa la cual permite la postura del investigador ante el fenómeno estudiar. Lo fundamental es entender la construcción del conocimiento “es que ésta realidad no es algo dado, sino que es el investigador quien tiene que darle una lógica adecuada al objeto de estudio” (Sánchez, 1999, p. 45).

Se entiende por interpretativismo a la “reacción de intento para desarrollar una ciencia natural de los fenómenos sociales, esta postura rechaza la idea de que los métodos de las ciencias sociales deben ser idénticos a los de las ciencias naturales” (Sánchez, 1999, p. 56). Estos buscan la comprensión del significado de los fenómenos y a su vez pretende la explicación científica. Cuando nos referimos a cuestiones humanas, de interacción nos centramos a aspectos únicos, individuales y cualitativos. En esta investigación asumir una posición interpretativista implica acercarse a la opinión o perspectiva de los docentes para conocer los supuestos y prácticas con relación a la evaluación de los aprendizajes.

Considerando que la investigación al tener una perspectiva construccionista, el enfoque que más se adaptó al diseño fue el cualitativo, que consiste en la forma poco precisa como una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir del análisis y la reflexión” (Wilsón,1997, p. 213). Esto significa, lo real más que lo abstracto; lo global y concreto de un análisis realizado por medio de una observación positiva tomando desde un contexto natural (tal como se encuentra), más que reconstruido o modificados. Es necesario enfatizar que el enfoque cualitativo no cuantifica, mide o cuenta algo sino que se remite a verificar cualidades de los hechos.

Considerando lo anterior, la metodología que sustenta el trabajo de investigación y que sigue los planteamientos del construccionismo y el enfoque cualitativo es la fenomenología ya que desde este método el acercamiento con lo social es más

profundo y natural. El método cualitativo “permite al investigador acercarse a los sujetos de una manera constante con la intención de conocer de ellos los aspectos significativos del objeto de estudio” (Sandín, 2002, p. 35). Trata de una investigación que intenta promover e identificar problemas para así poder comprender y describir la realidad estudiada, logrando con ello construir juicios sobre el problema.

En palabras de Sandin (2000) el enfoque cualitativo consiste en un proceso de naturalización de los objetos de estudio en la medida que se concentra en las cualidades de las personas en su contexto natural. Como modelo de investigación, es un proceso que estudia la vida humana donde aporta elementos necesarios que permiten detectar dentro de la cotidianidad los procesos de aprendizaje de los alumnos donde nos permite investigar una descripción de sucesos relevantes en las actividades.

La evaluación de los aprendizajes debe entenderse desde la voz de los propios actores, cuales son los sentidos y significados que le otorgan a esas prácticas y hechos, por eso el paradigma cualitativo en investigación educativa se adscribe a interpretar los significados que los actores involucrados en el proceso educativo, a partir decodificar y codificar la realidad. El paradigma cualitativo brinda la oportunidad de acercar y construir la realidad desde múltiples dimensiones con la posibilidad de describirla para comprenderla.

Para la realización de esta investigación es importante mencionar y describir el tipo de metodología empleada para poder entender los resultados obtenidos con relación a la evaluación de los aprendizajes, sobre todo en un país multicultural como lo es nuestro; ya que ésta nos ayuda a guiar el proceso a seguir, además que la investigación es un proceso de reflexión y análisis sobre lo que piensan los actores del trabajo en el aula, que tiene por objeto la solución de problemas específicos, a través de cambios en las maneras de ser y de actuar, esta se caracteriza porque el docente es investigador y al mismo tiempo sujeto de

investigación, pues forma parte de la dinámica que se estudia, teniendo como beneficiarios de la investigación a los alumnos de la escuela.

## **4.2 Método fenomenológico**

Desarrollar la investigación desde el enfoque metodológico fue una experiencia de suma importancia, porque permitió escuchar y acercarse a los actores desde su propio sentir sobre lo que ellos han vivido de la evaluación, en este sentido la riqueza de los resultados brinda la oportunidad de que sean los propios profesores los que dé cuenta de sus experiencias. Esto se convierte en una oportunidad, porque toda la fuerza a la propia voz de quienes viven los problemas cotidianos en las aulas.

Álvarez-Gayou (2012) puntualiza que la fenomenología parte de dos premisas fundamentales, por un lado refiere a que las percepciones de la persona evidencian para ella la existencia del mundo, no como lo piensan, sino como lo viven; así el mundo vivido, la experiencia vivida, constituyen elementos cruciales.

Dicho de otra manera,

Tienen que ver con el mundo interior de las personas. Se centra en la interpretación de los “fenómenos” tal y como se le presentan a la persona en su fuero interno. Para este enfoque, la realidad no está fuera de manera objetiva, sino que se constituye subjetivamente de aquello que sucede en el interior de las personas como consecuencia del vivir y al margen de toda teoría. Así, el enfoque observa, analiza y reflexiona percepciones, sensaciones, sentimientos, imaginaciones, sueños, pensamientos, procesos cognitivos, recuerdos, afectos, pasiones, etc., poniendo entre paréntesis, es decir, tomando distancia de toda preconcepción conceptual o teórica (Vargas, 2010, p. 31)

Es ante todo una forma de ver el fenómeno tal como se muestra en su naturalidad, de ahí que se firme que este tipo de investigación desde su surgimiento es

naturalista, en el sentido de plantear el retorno a las cosas mismas, en la búsqueda a través de los sujetos, y de su la experiencia vital. Intenta fundamentalmente explicar los significados, tal como los vivimos en nuestra existencia cotidiana, en nuestro universo vital (Manen, 2003, p. 29).

Un segundo aspecto que es necesario considerar en la investigación fenomenológica es que “señala que la existencia humana es significativa e interesante en el sentido de que siempre estamos conscientes de algo, por lo que la existencia implica que las personas están en su mundo y sólo pueden ser comprendidas dentro de sus propios contexto” (Álvarez-Gayou, 2012, p. 86). Esto permite mirar, desde lo que implica desentrañar no únicamente lo que está enfrente, sino revelarlo en función de la descripción de las personas, las acciones, discursos, actuaciones en un lugar determinado y con ello dar cuenta de los significados que le atribuyen.

Así, el acto social, implica que en cada situación, interna o externa, tiene un significado para el individuo actuante, pero ese significado está relacionado con la conducta de otros, y se orienta en conformidad con ésta. Implica identificar el sentido de la acción, según la intención del actor y reconocer el contexto al que la acción pertenece y obtiene sentido. Se trata de obtener “tan ampliamente como sea posible, que las circunstancias biográficas en su vida, y tratar de entender qué significan para la situación que analizamos, la situación donde actúa esa persona desde sus prácticas corporales” (Mella; 1998, p. 22)

Para Santiago (2012) en el proceso de investigación fenomenológica “el objetivo está centrado en recuperar al sujeto racional que está detrás de todo hecho y que directamente se pone como razón” (p. 144). Lo fundamental en la recuperación de los hallazgos no es visible directamente a los ojos de quien investiga, sino el sentido no develado de la cosa misma que se pretende conocer, lo que implica un ejercicio de interpretación, análisis, significación y reinterpretación de lo hallado.

Por eso la comprensión de los hechos es más importante que su propia explicación, en este sentido el investigador puede replantear su objeto de estudio, en la medida que va encontrando mayores elementos para entender el contexto en el que se sumerge y del cual emergen las experiencias de los sujetos. La fenomenología “tiene como foco atender el significado que tienen los eventos (experiencias, actos) para las personas que serán estudiadas” (Maykut & Morehouse, 1994, p. 3). Es decir hacer visible aquello que las experiencias anudan en nuestras vivencias.

Otro aspecto importante es que la fenomenología al aportar recursos epistémicos sobre la comprensión de las experiencias y vivencias es vista como una corriente que aporta la experiencia subjetiva de los hechos tal como se perciben, por tanto, “la investigación fenomenológica le asigna un papel principal a la experiencia subjetiva, ya que constituye la fuente y base para alcanzar el conocimiento de la cosa” (Barbera, 2012, p. 201).

Colomer (1990) centra su atención, no sólo en el significado, sino que además precisa el carácter metodológico que implica para quienes realizan investigaciones en este ámbito. Por lo tanto considera que

Su única norma consiste en dejar que las cosas mismas se hagan patentes a la mirada intuitiva y reveladora, pero al mismo tiempo humilde y reverencial del filósofo. De ahí que el ethos del fenomenólogo se caracterice por una renuncia apasionada a toda violencia de interpretación y a todo presupuesto previo. Su ideal no es construir un sistema, sino acercarse a las cosas con una confianza profunda, para escuchar de sus propios labios la palabra esencial que le revela que ellas mismas son en sí mismas (p. 356)

Considerando lo anterior se puede indicar que la fenomenología hermenéutica, en esencia, permite a la investigación, un mayor acercamiento con los participantes en el estudio, así como, indagar el fenómeno buscando en las propias palabras de las personas, lo que realmente sienten, tomado en consideración la manera

particular de vivenciar el fenómeno que cada uno tiene. Lo que siente, lo que vive y lo que piensa el participante del estudio, es decir, su yo interno.

Además posibilita un mayor acercamiento con los participantes del estudio, así como, indagar el fenómeno buscando en las propias palabras de las personas, lo que realmente sienten, tomado en consideración la manera particular de vivenciar el fenómeno que cada uno tiene.

La metodología “es la organización de pasos o procedimientos que permiten lograr un fin; las metodologías de enseñanza juegan un papel fundamental las teorías de aprendizaje (qué es el aprendizaje y, por lo tanto, la enseñanza; cómo creemos que aprenden los niños, cuál es el papel del maestro y de los niños en el proceso de enseñanza y aprendizaje, etc.)” (CONAFE, 2000, p. 77). De ahí que en este estudio se utilice como método la fenomenología, que consiste en un proceso de identificación de cómo piensan los sujetos un problema social, en este caso como la evaluación.

Como se sabe el proceso de enseñanza y aprendizaje mejora a través de un trabajo integral, siguiendo pasos precisos de una estrategia didáctica que responda a la necesidad del grupo escolar; además, propiciar espacios agradables con el fin de lograr los propósitos establecidos en cada uno de los campos formativos en el plan y programa de educación primaria.

### **4.3 Técnicas e instrumentos**

Para el desarrollo de la investigación metodológica es importante el desarrollo de la entrevista en profundidad, para Sandín (2009) la entrevista en profundidad permite al investigador el acercamiento con los sujetos de una forma directa, posibilita un encuentro cara a cara que da la pauta para que toda la información que se vierta sobre la evaluación permita comprender la posturas, procesos, modos en que los profesores asumen la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes.

La entrevista es uno de los modos más efectivos de recoger datos en cualquier investigación es por medio del método de la entrevista. Entrevistar según Mackernan (1996), es una destreza de estudio social que se puede enseñar. Además de la observación, en este procedimiento metodológico utilizamos también la entrevista, la cual se apoyó de técnicas como el cuestionario y la encuesta previamente elaborados que se utilizaron cuando el entrevistado se desvinculaba del propósito que nos interesaba como investigadores, así como también el apoyo de la grabadora para rescatar información fidedigna.

La entrevista en la etnografía es de gran importancia ya que al hablar con los sujetos entrevistados podemos rescatar algunos porqués que no hayamos captado e identificado con observación; para Miguel Martínez (1997) "la entrevista en la etnografía es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial o entrevista semiestructurada" (p. 65). La entrevista nos permite obtener datos relevantes de forma espontánea y guiada en algunos casos. Es similar al enfoque del cuestionario, pero se realiza en una situación cara a cara o de contacto personal, tal como una entrevista telefónica.

Tiene la ventaja sobre el cuestionario de permitir al entrevistador sondear las áreas de interés a medida que surgen durante el encuentro. El entrevistador también puede observar el entorno en que se realiza la entrevista. Así la entrevista es una situación de contacto personal en la que una persona hace a otras preguntas que son pertinentes a algún problema de investigación. Como tal, permite fijar el enfoque sobre una cuestión específica que se puede explorar con gran profundidad y determina qué aspecto tiene una cuestión. En función de su contenido y organización, las entrevistas son principalmente de tres tipos: estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas.

En la entrevista estructurada el investigador tiene una lista de preguntas específicas, un cuestionario administrador oralmente si se quiere. El entrevistado

no se aparta de los términos de estas preguntas. A menudo éstas son del tipo de respuesta fija.

En la entrevista semiestructurada el entrevistador tiene aquí ciertas preguntas que hace a todos los entrevistados, pero también permite a éstos plantear problemas y preguntas a medida que discurre el encuentro.

Es importante que estas preguntas no se añadan al final de una lista preestablecida, sino que se permita que se produzcan de manera natural durante la entrevista. Además de las preguntas de tipo de elección fija puede que el entrevistador desee hacer otras abiertas. Estas son específicamente útiles en una entrevista de estilo semiestructurado o no estructurado. En el estilo de la entrevista no estructurada, los problemas y asuntos que se van analizar se dejan por entero al entrevistado. Cuando éste ha tocado un problema o asunto, el entrevistador puede pedirle que de explicaciones y se extienda. Durante las etapas iniciales de una investigación se prefiere este estilo de entrevista, pues permite a los que responden plantear problemas que otros estilos puede no indagar.

En esta lógica el paradigma cualitativo también se adscribe a lo sugerido por mis preguntas de investigación y al objetivo del mismo estudio que señala la necesidad de recuperar significados de los actores involucrados en la planeación didáctica en el aula multigrado. De acuerdo a la Plan de Estudios (2011) el aula es el espacio de convivencia y oportunidad de aprendizaje de los alumnos aprovechando la riqueza de sus diferentes niveles conceptuales y de experiencias. Cabe recuperar que mis preguntas en esta investigación se basan en la recuperación de estas experiencias promovidas en el aula desde la planeación didáctica experimentada por los profesores. En este sentido mi trabajo de investigación orientado a recuperar e interpretar el hacer del profesor en un aula multigrado que como espacio dinámico y de actores sujetos a un contexto y a una historicidad, el mundo de significados construidos en símbolos y mensajes son susceptibles de capturarse a partir del paradigma cualitativo.

## **4.4 Resultados de la investigación**

### **4.4.1 Concepciones de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes**

En este trabajo de investigación se realizó con los profesores de la escuela primaria, uno de los aspectos que se identificó dentro de la entrevista fue sobre las concepciones que tienen sobre la evaluación. Al respecto fue importante distinguir que aunque los profesores identifican la evaluación como un proceso, muchos de ellos se concentran en la calificación como uno recurso de aprendizaje. En palabras de los docentes se expresa lo siguiente:

Para mí la evaluación se asemeja a lo que es la calificación final, todos los alumnos lo tienen que reflejar en un aprovechamiento, y me doy cuenta si saben dependiendo del número que tienen [...] ellos tienen que comprender que tienen que tener altos promedios si quieren salir adelante, sino simplemente se quedan (Entrevista, Profesor Romeo, 2016)

La evaluación es una actividad que se refleja en los numerales finales de los estudiantes, considero que para que los alumnos salgan bien deben de tener buenas aprobaciones en el aula de clases (Entrevista, Profesora Lupita, 2016)

Yo considero que cuando se anota una calificación los niños también se sienten estimulados con su aprendizaje, pero es bueno decirles que no todo es la calificación, sino que deben aprender bien lo que se enseña [...] si comprenden lo que se les enseña entonces podemos decir que hay aprendizaje [...] eso creo yo que es lo correcto con el aprendizaje y con la manera como uno debe enseñar (Entrevista, Profesor Manuel, 2016)

La disyuntiva que puede distinguirse en lo que expresan los profesores es el afán de indicar que la calificación se asimila al aprendizaje, es decir que la calificación final en un resultado numérico sobresale por encima del proceso de valoración de los que los niños aprenden. Es importante observar que la evaluación al tener esta referencia de ser un número también tiende a mostrar el nivel de acreditación social. Es decir que “la evaluación educativa podría decirse que aparece casi simultáneamente con el establecimiento mismo de la escuela y con la necesidad expresada por la sociedad de conocer el grado de cumplimiento de las metas asignadas a la institución escolar (Vergara, 2011, p. 62).

Un aspecto importante que aparece en las entrevistas también tiene que ver con las formas de evaluación de los profesores, es decir como programan y realizan sus evaluaciones. Por eso una de las preguntas fue sobre el proceso de evaluación, al respecto los profesores indicaron los siguientes:

En mi caso, yo sí evaluó a mis alumnos. Evaluó desde el primer momento, en medio y al final [...] considero que de esta manera tengo más información de cómo van adquiriendo los contenidos mis alumnos (Entrevista, Profesor Manuel, 2016).

Yo evaluó permanentemente [...] a través de sus tareas, cuando les doy explicaciones, entonces les doy sus tareas para ver si comprendieron lo que les dije [...] de esta manera voy comprendiendo si aprenden. Pero es importante ver también como salen en la prueba escrita para que no se tenga problemas cuando terminen su ciclo escolar (Entrevista, Profesor Romeo, 2016)

Yo evaluó siempre [...] bueno cuando terminamos un contenido del libro, pero es para saber que tanto aprendieron, eso ayuda a ver si puedo avanzar [...] aunque se exige no detenernos por los alumnos que no le echen ganas, mejor avanzar, lograr que los demás avancen [...] pero siempre se aplica una evaluación que es siempre para conocer cómo están nuestro alumnos (Entrevista, Profesora Lupita, 2016)

En el paradigma de evaluación, conocido como “intuición pragmática”, la asignación de notas se considera como un acto pragmático determinado por el contexto, es decir, los padres, los maestros, el propio sistema escolar. En este caso, no parece necesario definir el acto evaluativo con precisión, ni sus objetivos, el universo de referencia de las situaciones posibles a evaluar, los criterios, la forma de sintetizar la información disponible, la manera de interpretarla, o la utilización de los resultados.

En un principio la evaluación era casi sinónimo de la valoración del aprendizaje de los estudiantes, y no es sino con el desarrollo de esta actividad que aparecerán otros propósitos para realizarla, como la evaluación de los profesores, de un programa, de un plan de estudios o inclusive de una institución completa; así que la evaluación educativa se ha convertido en toda una disciplina que ha desarrollado sus modelos teóricos y estrategias metodológicas apropiados a cada una de las situaciones que se pretende evaluar.

Es importante observar que los profesores en el momento de contestar si tenían conocimiento o sabían que era la evaluación, ellos no dan una concepción conceptual de la evaluación, sino que lo transfieren a un plano de la práctica, es decir de su actividad. Entre su afirmación destacan lo siguiente:

Para mí la evaluación no es solamente un número, considero que es algo más [...] es una manera de dar continuidad a lo que se enseña en la escuela, es decir saber si los niños tienen el aprendizaje que les estamos enseñando o por el contrario solo estamos llenando los números (Entrevista, profesora Lupita, 2016).

Es una manera de tener o valorar que saben los estudiantes, es una manera de ver que tanto avanzan con lo que se les enseña. La evaluación va más allá que sólo indicar un número, aunque es contradictorio que se concentre sólo en un número, más bien todos debemos ver que realmente se vea el lo que se aprende (Entrevista, Profesor Romeo, 2016).

La evaluación se confunde con la calificación, pero casi siempre uno tiene que hacer y dar un número a los alumnos, pero es importante decir que la evaluación es una manera de conocer el aprendizaje de todos [...] hasta el mío (Entrevista, Profesor Manuel, 2016)

Los profesores no son observadores indiferentes en el aula, sino son agentes interesados, vitalmente implicados en el flujo de intercambios simbólicos del grupo psicosocial del aula, lo que supone aceptar responsabilidades sociales por la calidad de sus intervenciones, siendo valorado en función de sus efectos y en el desarrollo de sus alumnos, que sesgan inevitable y sistemáticamente el sentido del profesor en los éxitos y fracasos estudiantiles. En otras palabras, “su actividad no es lineal ni casual, sino una actividad intencional, cargada de valores, en un medio psicosocial, donde los actores interpretan y proyectan su particular mundo de significados construidos” (Gimeno y Pérez, 1995).

En el proceso de la enseñanza-aprendizaje es notorio el carácter incierto e imprevisible, así como la naturaleza problemática y frecuentemente con la actividad de los intercambios que la caracterizan, haciendo cuestionable la opción didáctica adoptada en virtud de los valores priorizados. En ese proceder, cada quien se comporta conforme al sustrato de ideas y sentimientos que configuran sus intervenciones.

Podemos afirmar que si trasladamos el concepto de concepciones a la evaluación, se entienden como aquellas ideas previas, creencias, teorías implícitas y estructuras mentales que dibujan la forma en la que los profesores y profesoras entienden la evaluación de los estudiantes así como su ejecución (Brown, 2004; Scott, Webber, Lupart, Aitken y Scott, 2014). La evaluación del alumnado puede ser concebida de distintas formas, existiendo múltiples concepciones de evaluación, las cuales, al tener un carácter social, suelen ser influidas por muchos factores, incluyendo el contexto y la cultura en la que trabajan, su formación previa o sus experiencias escolares vividas (Brown, 2003; Rubie-Davies, 2015; Scott et al., 2014). En este sentido, la forma en que evalúa un docente refleja, en parte,

sus ideas implícitas construidas en interacción con otros sujetos sobre cómo entiende la evaluación, impactando directamente en su práctica evaluativa.

#### **4.4.2 Toma de decisiones de calificación y aprobación/retención**

Uno de los aspectos que se discuten con respecto a la evaluación es si otorga una calificación, aprobar, retener o reprobar a los estudiantes. Para los profesores no es un asunto sencillo tener que elegir, muchas veces consideran que estas decisiones no se consideran con respecto a lo que ellos piensan, sino que la propia autoridad toma decisiones, como el caso del Acuerdo Secretarial que establece que los estudiantes no pueden reprobar en ninguno de los niveles, porque se afecta el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto lo expresan los profesores de la siguiente manera:

Yo considero que hay niños que no deben avanzar, porque es necesario que se siga reforzando su aprendizaje pero con ese acuerdo no tenemos más opción que dejar que pasen al siguiente año, aunque nosotros sabemos que no pasan por conocimientos, eso yo no lo veo correcto pero la autoridad es la que decide (Entrevista, profesora Lupita, 2016)

Es importante darnos cuenta hasta donde los alumnos realmente saben, a veces no saben nada y avanzan, no está en nuestras manos decidir o tomar esa decisión. A veces los padres de familia quieren regresar a sus hijos porque no saben nada, pero no se permite por parte de la autoridad [...] para la autoridad lo importante es llenar los datos de que los alumnos están alfabetizados aunque nosotros sabemos que no están aún con los conocimientos (Entrevista, Profesor Romeo, 2016)

Una cosa es otorgar la calificación, otra que de verdad sepan algo los alumnos [...] a veces simulamos porque así se requiere, porque se deben pasar a los estudiantes, no es novedad lo que la autoridad quiere, quieren datos que

muestren que estamos avanzando, pero se necesita más rigurosidad en el proceso de aprendizaje (Entrevista, Profesor Manuel, 2016)

Resulta importante observar que los profesores se resisten a los procesos que muchas veces va en contra de lo que ellos consideran importante para la formación de los niños, para muchos que repita un año un alumno se convierte también en una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes, pero desde el ángulo de la autoridad este proceso no debe realizarse porque afecta la parte formativa de los alumnos.

Es importante observar que el paradigma de evaluación, conocido como docimología o ciencia de los exámenes, ha centrado su preocupación en la confiabilidad de las evaluaciones y en la búsqueda de explicaciones de los resultados arrojados por la evaluación y en el papel de los posibles sesgos de los propios exámenes. Algunas de las limitantes señaladas a este modelo apuntan a resaltar la reducción de la evaluación a su dimensión sumativa (balance de resultados logrados al término de un aprendizaje), la identificación con los exámenes, la confusión de los objetivos de la evaluación y los objetivos pedagógicos.

Por otra parte, en el modelo Tyleriano, la evaluación consiste únicamente en la confrontación entre una ejecución y los objetivos educativos previamente fijados. Plantea una serie de etapas, tales como la determinación de los objetivos, la clasificación de los objetivos en un sistema de categorización, en términos comportamentales; las situaciones y las condiciones en las que puede demostrarse el dominio de dichos objetivos; la explicación de las metas y las estrategias al personal implicado; la selección de las técnicas de medida apropiadas; la recolección de los resultados y su comparación con los objetivos comportamentales. Es importante considerar que la evaluación al centrarse en la retención de los alumnos sin que se refleje un aprendizaje significativo genera cierta incertidumbre en los profesores, porque para cada uno de ellos lo más

valioso se centra en lo que saben los niños y aplican en la vida cotidiana y no exclusivamente quedarse en autorizar una calificación para llenar las estadísticas de aprobación.

Preocupa que todo sea calificación, que no se refleje un aprendizaje real, que se exija que los alumnos aprueben, que no se revise la parte del aprendizaje. Es necesario que si se va a pasar a los niños para retenerlos también se tiene que hacer un proceso de seguimiento para que no reincida los niños en el siguiente ciclo (Entrevista, profesor Romeo, 2016).

Los alumnos que no aprueban deben quedarse a repetir el curso, deben repetir el año, no puede dejar que pase el niño si no sabe el contenido escolar, es importante que siempre estemos atentos a estos aprendizajes y lograr que esa retención sirva para apoyar más a los niños (Entrevista, Profesor Manuel, 2016)

Esta investigación tiene varias aristas que analizar. Por un lado, la discusión gira en torno de la conveniencia o no de repetir, del impacto en términos positivos o negativos sobre el itinerario escolar de un alumno. Algunas investigaciones (Ferreiro, 1989; Myers, 1995) sostienen los efectos perversos de la "repetición del curso" sobre el futuro escolar de un alumno, sobre todo en los primeros años de la escolaridad de cada nivel.

La sensación de frustración que provoca el hecho de tener que repetir, de rezagarse respecto de su grupo de pares del que se siente perteneciente, el lugar estigmatizante que suele atribuirse al repetidor, operan como un factor difícil de sortear por el alumno e impactan sobre las expectativas de esfuerzo que él mismo pueda poner en juego en el futuro. En la escuela secundaria, la repitencia en los dos primeros años genera alto riesgo de abandono definitivo de la escuela.

Por otro lado, las prácticas institucionales en general no se organizan en torno a retener al repetidor. En la escuela secundaria, en la que la aprobación es por

asignatura, si el alumno debe repetir, las prácticas instituidas, tanto explícitas como implícitas, apuntan a sacarse de encima al alumno repetidor. Son escasas las escuelas que reciben a sus repetidores y más escasas aún, las que ofrecen propuestas diferenciadas para ellos.

Es importante notar que en la investigación se perciben las similitudes e influencias de los enfoques psicológicos asociados con las teorías conductistas del aprendizaje, de donde se dio lugar a las mismas críticas planteadas a estos enfoques como la dificultad de traducir en términos conductuales todos los comportamientos que se presentan en las aulas, así como la imposibilidad de tener una total previsión de las variables significativas para el aprendizaje de los estudiantes.

En el paradigma de la evaluación formativa en la enseñanza diferenciada se distingue y opone la evaluación sumativa efectuada al término de un ciclo, de la evaluación formativa, es decir, la realizada durante un proceso de aprendizaje inacabado para mejorarlo. Este modelo se orienta hacia una pedagogía diferenciada, acorde con las necesidades detectadas en el proceso de aprendizaje. Trata de asegurar que los medios de la formación correspondan a las características individuales de los alumnos. Destaca como etapas esenciales: la obtención de la información del progreso y las dificultades de aprendizaje de los alumnos; la interpretación de las informaciones con referencia a criterios y diagnóstico de los factores que están al origen de las dificultades; la adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

#### **4.4.3 Los usos de la evaluación como herramienta de aprendizaje**

La evaluación vista como un recurso de aprendizaje tiene profundas ventajas para fortalecer lo que aprenden los niños todos los días en la escuela, para lo profesores que evalúan para promover aprendizajes significativos ven la

evaluación como un recurso que les ayuda a visibilizar lo que muchas veces en la cotidianidad no es fácil de identificar. La clave principal para incorporar a los alumnos a las dinámicas escolares y estimular sus aprendizajes es el entendimiento de sus valores, experiencias y comportamientos, todos ellos aspectos que forman parte de su identidad y su situación en contexto.

Por lo tanto, los alumnos se sentirán integrados y desarrollarán sus competencias dependiendo de la capacidad del sistema y de la escuela para comprender su singularidad y sus expresiones culturales. Algo de lo que comentaron los profesores permite comprender que a pesar del peso institucional, o de las formas de aprendizaje que recibieron los profesores muchos de ellos buscan que la evaluación se convierta en un recurso de aprendizaje más allá de un proceso de acreditación, por eso resulta importante lo que expresan:

Nosotros como profesores casi siempre ponemos un número pero no sabemos que le pasa al niño, por eso para saber que pasa es necesario estar pendiente de los alumnos, por eso se deben utilizar recursos. Yo siempre utilizo la hoja de observación, así como tener un diario porque eso me permite ir valorando no sólo los conocimientos, sino que además los comportamientos de mis niños (Entrevista, Profesor Manuel, 2016).

Para mí es muy importante la evaluación práctica, porque si yo le doy un examen escrito a los niños a lo mejor lo resuelven ahorita, pero ya mañana o pasado se les va a olvidar. Ahí sucede que sólo se memoriza, estudian y todo, bueno resuelven bien el examen a lo mejor que saquen un diez, pero después cuando yo les vuelva a preguntar ya no se acuerdan, ya no saben [...] la evaluación escrita y la práctica tienen desventaja, por eso yo utilizo estas dos formas (Entrevista, Profesora Lupita, 2016).

Mayormente utilizo la participación como una forma de evaluar el aprendizaje de mis niños, que entreguen sus tareas [...] yo hago adecuación de mis actividades para que se les facilite a mis alumnos, pero yo hago la evaluación considerando

siempre lo que saben mis alumnos. Es importante que se haga evaluación para valorar esos aprendizajes (Entrevista, Profesor Romeo, 2016)

Utilizar la evaluación como un recurso de aprendizaje es una oportunidad para fortalecer lo que saben los estudiantes, valorar los avances y sobre todo reconocer el potencial de cada niño. Utilizar la evaluación en esta dirección es construir una evaluación para el cambio y para una educación que atiende las necesidades de los grupos con más riesgo en el marco global de la escolarización.

De este modo, el proceso evaluativo implica transformación, la cual se dará en relación con los propósitos que tenga la evaluación y las funciones que cumple. De esta manera la evaluación cumple dos funciones básicas: la formativa y la sumativa. La primera es parte integrante del desarrollo del objeto que se evalúa y tiene la finalidad de perfeccionarlo cuando está en proceso, proporciona información continua. La segunda fundamenta la toma de decisiones una vez que el desarrollo del objeto de evaluación ha concluido y permite la valoración a partir de los resultados. Ambas funciones son complementarias y permiten un análisis holístico de los procesos educativos.

La importancia que se le da a determinada función depende de las preguntas a resolver, si se quiere conocer cuánto tiempo debe operar determinado programa, si son complicadas sus explicaciones o si el material que se utiliza está actualizado, entonces la evaluación tendrá una función formativa. En cambio, la función sumativa responde a preguntas sobre el desempeño o funcionamiento final del objeto de evaluación. Ahora bien, en los procesos educativos existen distintos aspectos que pueden ser evaluados. Para lograr una evaluación realmente comprensiva, es necesario establecer los elementos que deben ser tomados en cuenta, reconociendo la importancia de enfocar todas las fases y los elementos que son necesarios para fundamentar los juicios que se realicen y la toma de decisiones que se haga.

Es un acto sincrético estrechamente ligado a la persona del evaluador y reconocido como tal, en la medida en que él es quien ha conducido el aprendizaje; por lo tanto, es la persona mejor ubicada para reconocer los aprendizajes de sus estudiantes y además puede tomar sus responsabilidades con conciencia profesional. Por todo lo anterior, esta opción, se dice, está orientada primordialmente a certificar el éxito de los aprendizajes de los estudiantes.

Los profesores también reconocen que existen distintos modos y formas de aplicar la evaluación, que se requiere de estrategias específicas que ayudan a fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. Afirman que en el proceso se debe considerar lo siguiente:

Yo utilizo distintas estrategias de evaluación, por ejemplo les dejo claro a mis estudiantes desde el principio, pero también explico bien, y entre todos buscamos atender lo que exige el contenido escolar. Hay momentos que el libro solo exige que se repita lo que dice en las actividades pero depende mucho lo que los profesores hacen y organizan para que no todo recaiga en un examen, creo que quedarse con un examen y dar una calificación no lo es todo, aunque así se exija (Entrevista, Profesor Manuel, 2016).

Es necesario tener muchas estrategias de evaluación, cada profesor diseña de acuerdo a las necesidades de su grupo, eso hace que los alumnos no salgan tan mal en sus calificaciones aunque siempre hay un niño que se queda, que no comprende o que se le hace más difícil lo que se le indica (Entrevista, Profesora Lupita, 2016)

Reconozco que si hay una buena evaluación de proceso y no sumativa siempre es mejor para los estudiantes, pero también por cuestiones de los tiempos se aplica exámenes que es lo que al final le da una calificación al estudiante y en nada beneficia su aprendizaje, de eso hay que tener siempre mucho cuidado (Entrevista, Profeso Romeo, 2016)

Para promover aprendizajes significativos, la estrategia consiste en proveer una visión clara y entendible de los objetivos de aprendizaje. Esto permitirá que los alumnos tengan una idea de hacia donde se dirigen sus actividades y, en ese sentido, tengan un mayor entendimiento cuando el profesor o sus compañeros los retroalimenten y le señalen sus fortalezas y debilidades, lo que a su vez, les brindará elementos para autoevaluarse. Ofrecer una visión clara y entendible de los objetivos, implica que los profesores utilicen un vocabulario accesible o amigable con sus alumnos para compartirles lo que espera conseguir junto con ellos, y asegurarse de que lo están comprendiendo.

También es importante el uso de ejemplos y modelos de buenos y malos trabajos. Esta actividad está recomendada ampliamente porque los buenos trabajos permiten a los alumnos visualizar de manera concreta lo que se espera que realicen; mientras que los malos trabajos, muestran el tipo de trabajo no aceptable. Para hacerlo adecuadamente es preciso cuidar el anonimato de los autores. Cuando el profesor presente los ejemplos, también es elemental que muestre a los alumnos el proceso a seguir para elaborar el trabajo desde el inicio hasta su conclusión: evidenciar las fortalezas y las debilidades presentes en el principio y como se fue realizando hasta obtener la calidad deseada.

Es importante que el docente haga ver a sus estudiantes como normales el surgimiento de problemas y dificultades cuando se comienza un trabajo, lo cual sólo mejorará conforme se atienda la retroalimentación y la autocrítica. Resulta elemental demostrar a los alumnos que los productos pasan por un proceso de mejora, y que por ello no es apropiado considerarse como los únicos con dificultades al iniciar un trabajo.

Además ofrecer retroalimentación descriptiva de manera regular. Desde el enfoque formativo de la evaluación, la retroalimentación juega un papel fundamental porque ayuda a que los alumnos respondan a la segunda pregunta: ¿dónde estamos ahora? Para que la retroalimentación favorezca el aprendizaje

debe reunir por lo menos cuatro características: ser descriptiva, individualizada, regular y orientadora.

Así, dejando de lado el examen, los instrumentos a partir de los cuales construir la información hacia el docente para efectos de evaluación del aprendizaje parecieran tener en principio una perspectiva formativa. Evidentemente, queda por explorar con más detalle las características específicas de esas herramientas, como su grado de formalidad, la precisión de su diseño y aplicación, al igual que su relación con la complejidad de los objetos y los propósitos de evaluación para los cuales se aplican, aspectos críticos sobre los cuales se ha insistido en este capítulo.

Un aspecto importante asociada en la que debe trabajarse es el uso que se le da a la información obtenida a través de esas herramientas, incluyendo su utilización para ofrecer retroalimentación descriptiva al alumno. Aproximadamente la mitad de los docentes usan el portafolios y los cuestionarios escritos como insumos de información para evaluar a los alumnos, mientras que alrededor de tres de cada diez profesores usan los debates y el registro individual o el diario con esa misma finalidad. Es posible que esa proporción esté asociada con las diferencias en el diseño y en el tiempo demandado por la sistematización de la información generada a partir de ellas.

Otra veta importante es la de abordar el procesamiento y organización de la información recuperada en las evaluaciones, y tener especial cuidado en averiguar si se sistematiza la información de las evaluaciones formativas, de tal forma que permita un seguimiento puntual del progreso de cada alumno en cada uno de los objetivos de aprendizaje.

Estos datos muestran un panorama básico de las herramientas que dicen usar los docentes. No permiten armar si el maestro las está aplicando para apoyar el aprendizaje. Se requeriría realizar estudios en los cuales se incluyan instrumentos

de levantamiento de información de baja estructuración (como guías de observación, análisis de documentos, bitácoras y guías de entrevista), para conocer con profundidad si las herramientas de evaluación son apropiadas a los objetivos de aprendizaje que se evalúan, según sus propósitos.

La aproximación a algunas actividades de evaluación formativa realizadas por el docente ha puesto de manifiesto que son muy pocos quienes muestran a sus alumnos cómo se va transformando un trabajo de calidad, y todavía es menor la proporción de quienes presentan ejemplos de malos trabajos cuya función es ilustrar al alumno sobre los posibles errores que se pueden cometer y explicar por qué ocurrieron y cómo hacer para evitarlos. Lo que sí hacen los maestros con la mayoría de los trabajos es comunicar a los alumnos las características que deberán tener, una actividad que los orienta, pero en forma menos detallada, sobre las expectativas.

#### **4.4.4 Los usos de la evaluación para informar a los alumnos y a los padres de familia**

La evaluación formativa ofrece información a docentes, alumnos, padres de familia y otros actores educativos, aunque es de naturaleza distinta a la de la sumativa. Al docente, le permite: identificar las necesidades de cada uno de los alumnos y del grupo en relación a los aprendizajes esperados; reconocer las competencias que estos alumnos necesitan desarrollar o fortalecer; de finir la forma de agrupación que más convenga a los aprendizajes esperados y a sus necesidades específicas.

Valorar la forma de trabajo, por ejemplo la profundidad o velocidad en el planteamiento de cada uno de los temas y, principalmente, identificar la brecha entre los aprendizajes esperados y los alcanzados por los alumnos para de finir, con base en esto, las acciones de enseñanza. También es cierto que no todos los

padres de familia se interesan por el aprendizaje de los niños, los profesores lo expresan de la siguiente manera:

Algunos padres de familia si se interesan que sus hijos entiendan, que aprendan sus hijos, pero pocos se preocupan, la mayoría de los padres se interesan poco, por eso muchos niños reprueban porque los padres no dan el apoyo o no acompañan a sus hijos en el aprendizajes (Entrevista, Profesor Romeo, 2016).

Tengo que incluir a los padres de familia para que se den cuenta hasta donde han aprendido sus hijos, los padres deben de saber que tanto han aprendido sus hijos. Es importante incluirlos porque es para muchos la escuela es como ir a dejar a sus hijos, a muchos no les interesa si aprenden o no los niños, por eso es importante incluirlos (Entrevista, Profesora Lupita, 2016).

A los alumnos, los resultados de la evaluación formativa les permiten conocer lo que se espera que logren y qué significa haberlo alcanzado; observar su progreso; tomar decisiones autónomas para el logro de los aprendizajes esperados e identificar la ayuda necesaria. Los padres de familia, a través de este tipo de evaluación, reciben información útil para saber lo que pueden hacer con sus hijos, apoyarlos en casa y tener una idea mejor de sus aprendizajes.

La comunicación de resultados desde la perspectiva de evaluación formativa es parte del proceso educativo; juega un papel fundamental para informar de manera detallada a los docentes y alumnos acerca de las fortalezas y debilidades de estos últimos en torno a los objetivos de aprendizaje establecidos y, sobre todo, para plantear estrategias de mejora.

Para que la comunicación en el marco de la evaluación formativa sea efectiva es necesario: que profesores y alumnos compartan los objetivos de aprendizaje y sus comprensiones para tener claridad de lo que se evalúa, porque no sólo son destinatarios de la información, ambos participan en el proceso de evaluación. Es importante que se establezcan criterios de valoración claros y comunicables desde

el inicio de la evaluación, congruentes con los propósitos del programa y conocidos por los alumnos y profesores u otros destinatarios; que la información generada se dirija principalmente a los alumnos y a sus profesores, porque son ellos quienes necesitan saber hacia dónde se deben dirigir los esfuerzos de mejora.

Además que la información proporcionada sea precisa, con evidencias suficientes, y fundamentada en un procedimiento de evaluación adecuado que permita tomar decisiones útiles para mejorar el aprendizaje; que se proporcione, información descriptiva al alumno acorde a cada uno de los objetivos de aprendizaje o categorías establecidos; que el docente tenga organizadas las evidencias que dan cuenta de cómo evoluciona el desempeño del alumno (uno de los recursos que se recomiendan para ello es el uso del portafolios o carpeta de evaluación para cada alumno); que la retroalimentación sea frecuente y oportuna con la realidad de informar a los educandos sobre su desempeño, sobre sus áreas de mejora y sobre las actividades a realizar para cerrar la brecha entre la situación actual y la deseable; que la información proporcionada al alumno sobre los resultados de la evaluación sea constructiva, es decir, útil para mejorar el aprendizaje, y que se realice en un clima de respeto, sin afectar su dignidad como persona.

La comunicación de los resultados desde la perspectiva de la evaluación sumativa tiene lugar al final de un periodo y consiste en dar a conocer un juicio sobre el desempeño del alumno con respecto a los objetivos de aprendizaje. Esta información se traduce en una calificación que se comunica al propio alumno, a los padres de familia y a las autoridades externas. Sería deseable que la comunicación de la evaluación sumativa se adaptara al destinatario en cuanto al formato en que se presentan los resultados, y además, en cuanto a las evidencias entregadas, por ejemplo, los padres requieren la calificación y evidencias que la sustentan, mientras que las autoridades educativas sólo necesitan la valoración.

También es necesario definir con claridad los símbolos utilizados en los reportes escritos o verbales si se emplean números o letras para calificar y emitir un juicio global, los usuarios deben entender de manera unívoca su significado; que los resultados estén fundamentados en un proceso de evaluación válido y confiable y, que el reporte de las evaluaciones separe los resultados relacionados con los conocimientos y habilidades de la participación, el esfuerzo u otros comportamientos.

Cabe señalar que las evaluaciones sumativa y formativa son necesarias en la evaluación de los aprendizajes y ambas juegan un papel importante en la comunicación de los resultados a los alumnos. Los profesores pueden integrar en la comunicación final de un periodo los resultados de la evaluación realizada durante el proceso educativo, o bien, asignar una calificación y comunicarla sólo a partir de los resultados de los exámenes. Para incrementar la motivación del educando en el aprendizaje, es necesario optar por la primera alternativa aun cuando supone un trabajo arduo, pues de esta manera las evidencias obtenidas durante el proceso serán útiles para explicar la asignación de la calificación.

## CONCLUSIONES

Como se ha mencionado los resultados de la investigación dan cuenta de las posturas, concepciones y la forma en que los profesores asumen la evaluación de los aprendizajes. Algunos priorizan el resultado en la calificación como si el número indicara el conocimiento de los estudiantes, pero otros por su parte conciben la evaluación como un proceso de valoración continua que centra su atención en los medios para que los estudiantes logren aprendizajes significativos. Por eso siempre resulta importante que los profesores logren identificar el tipo de planeación que utiliza el maestro en cuanto a la evaluación a sus alumnos dentro y fuera del salón de clases.

Los resultados de los estudiantes indígenas en los exámenes estandarizados deben considerarse con suma precaución. Las diferencias entre el lenguaje y la cultura indígenas y aquellas usadas en el examen podrían imponer limitaciones a las inferencias que se pueden hacer a partir de los resultados de los exámenes; y éstos no deben usarse para juzgar individualmente. Este tipo de juicios no están garantizados por las características técnicas de las pruebas. Por lo tanto, los exámenes podrían usarse para identificar áreas de oportunidad para mejorar la enseñanza; además, si son acompañados por encuestas de factores asociados, el análisis conjunto de ambos permitiría entender mejor la relación entre desempeño de los estudiantes y algunas variables explicativas de la población y las escuelas.

La evaluación en el aula es un proceso para conocer a profundidad el nivel de desempeño de los alumnos con el fin de identificar áreas de oportunidad en su formación educativa, apoyarlos y motivarlos en su aprendizaje, o bien, medir el nivel de desempeño con fines de acreditación y rendición de cuentas. En cambio, la evaluación externa y de gran escala es de utilidad para proveer información a los tomadores de decisiones de política educativa, porque les permite rendir cuentas del sistema educativo en su conjunto y establecer comparaciones entre subsistemas o modalidades. Por ello, reconocer las fortalezas, tanto de las

evaluaciones externas como de las realizadas por el profesor, implica impulsar una cultura de la evaluación que las presente como complementarias, con funciones distintas y dirigidas principalmente a usuarios diferentes.

Impulso al uso de estrategias formativas de evaluación en el aula. Pese a que los profesores utilizan la evaluación con fines formativos, existen estrategias de evaluación para mejorar el aprendizaje aún poco utilizadas. Aprovechando que la mayoría de los profesores tiene una opinión favorable del uso tanto de la evaluación sumativa como formativa, es necesario promover los propósitos de apoyo al aprendizaje de la evaluación en el aula, pues sus bondades para que los alumnos consigan los objetivos de aprendizaje ya han sido señaladas con amplitud a lo largo de este documento.

Una manera de impulsar la evaluación para el aprendizaje es fortaleciendo estrategias como la autoevaluación y la coevaluación, que favorecen un mayor involucramiento de los alumnos en su proceso educativo y en el de sus compañeros, y a su vez, promueven una mayor autorregulación de su propio aprendizaje. Otra forma de fomentar la evaluación formativa es mediante el impulso de estrategias poco implementadas, tal es el caso de la presentación del profesor a sus alumnos sobre cómo un trabajo deficiente pasa un proceso hasta transformarse en uno adecuado, o bien, la realización de ejercicios de modelamiento incluyendo la exposición de trabajos con muchas de ciencias; la utilización más frecuente de estas estrategias permite a los alumnos tener claridad de lo que se espera realicen para conseguir cierto objetivo de aprendizaje y, al mismo tiempo, optimizar el manejo de los errores en su trabajos escolares.

En el trabajo de investigación se propuso puntualizar las preguntas con el fin de identificar las herramientas y tipos de evaluaciones que está aplicando con sus alumnos, para conocer la puesta en práctica para favorecer la enseñanza-aprendizaje. En este caso es importante observar que los profesores siguen asumiendo una postura de utilizar el examen, sin embargo se apoyan de otras

estrategias que hacen significativo el aprendizaje de los estudiantes. Algo que hay que reconocer es que en su concepción más simple, evaluar significa emitir un juicio de valor sobre un objeto. Pero la evaluación como actividad que tiene el objetivo de orientar la toma de decisiones para mejorar aquello que se juzga, involucra actividades programadas de reflexión sobre la acción basada en procedimientos sistemáticos de recolección de información, análisis e interpretación, con el propósito de formular recomendaciones para la transformación.

Otro aspecto importante dentro de la investigación fue conocer los procesos y toma de decisiones sobre la calificación y aprobación/retención que utiliza el docente para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Lo importante es observar que los profesores consideran que por encima de los resultados de los estudiantes es necesario crear condiciones para que los estudiantes no sólo aprueben el curso, sino que por el contrario acamparlos en su proceso de aprendizaje.

Así, la evaluación permite diagnosticar, orientar, planear o sugerir de una manera fundamentada, con base en un rigor metodológico que permite emitir aseveraciones críticas más allá de las opiniones, las creencias o las emociones. Es en este punto donde radica un aspecto importante de la evaluación: libera a los juicios de los prejuicios y presenta la acción de valorar a partir, no de un sólo un punto de vista, sino de una objetividad construida desde la subjetividad en consenso, en contexto y enfocada al logro de la transformación que mejora lo que se está evaluando.

En el proceso de evaluación de los aprendizajes es necesario establecer estrategias no sólo para acoger a los alumnos e incorporarlos efectivamente en las actividades académicas, sino también para reconocer los aprendizajes que traen consigo y evaluar las competencias que adquieren en el tiempo que permanecen en el centro escolar. Esto implica una visión de la evaluación en la que no

solamente importa el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos en el plan de estudios sino también la adquisición de aprendizajes diversos. En este sentido, cabe señalar que una evaluación comprensiva está vinculada con un plan de estudios flexible y adaptable a las necesidades y características de los alumnos. Ser comprensivo o comprensiva significa guiarse por la experiencia de estar personalmente allí, sintiendo la actividad y la tensión, conociendo a las personas y sus valores.

Es familiarizarse con las preocupaciones de los agentes implicados concediendo una atención adicional a la acción del programa, a su singularidad y a la pluralidad cultural de las personas. Es proceder lentamente (por lo general) en el diseño, adaptando continuamente el propósito de la evaluación y la recogida de datos al ritmo al que los evaluadores o evaluadoras pueden familiarizarse bien con el programa y sus contextos. La clave principal para incorporar a los alumnos a las dinámicas escolares y estimular sus aprendizajes es el entendimiento de sus valores, experiencias y comportamientos, todos ellos aspectos que forman parte de su identidad y su situación en contexto. Por lo tanto, los alumnos se sentirán integrados y desarrollarán sus competencias dependiendo de la capacidad del sistema y de la escuela para comprender su singularidad y sus expresiones culturales.

Utilizar la evaluación en esta dirección es construir una evaluación para el cambio y para una educación que atiende las necesidades de los grupos con más riesgo en el marco global de la escolarización. De este modo, el proceso evaluativo implica transformación, la cual se dará en relación con los propósitos que tenga la evaluación y las funciones que cumple. En los procesos educativos existen distintos aspectos que pueden ser evaluados. Para lograr una evaluación realmente comprensiva, es necesario establecer los elementos que deben ser tomados en cuenta, reconociendo la importancia de enfocar todas las fases y los elementos que son necesarios para fundamentar los juicios que se realicen y la toma de decisiones que se haga.

En el caso de la escolarización de los alumnos vulnerables, con más riesgo de fracaso escolar, es necesario evaluar sus competencias cognitivas, afectivas y sociales desde que se incorporan a las dinámicas escolares y durante su trayectoria en el centro. Esto permitirá conocer sus aprendizajes, así como su contexto familiar, social y cultural para realizar los ajustes pertinentes, tanto al plan de estudios como a las estrategias educativas. Durante el proceso de escolarización deben valorarse sus avances, no sólo con respecto a los objetivos educativos esperados sino también en relación con sus progresos individuales, haciendo un balance entre las competencias que tenían al ingresar a la escuela y las que han desarrollado hasta el momento.

La evaluación, vista así, se orienta hacia la transformación de la realidad que viven los grupos más excluidos. Las estrategias dirigidas a incluir educativamente a estos sectores requieren ser sometidas a un análisis continuo a partir del cual sea posible determinar su efectividad, y en su caso, establecer los cambios que sean necesarios. Dadas las estructuras de los sistemas educativos de América Latina, los resultados en los exámenes estandarizados podrían ser una variable que anticipe las oportunidades educativas futuras de los estudiantes indígenas. Ya que la educación bilingüe o multicultural no va más allá de la primaria en la mayoría de los sistemas educativos, los alumnos indígenas requieren manejar el currículo y la lengua dominante para avanzar a niveles más elevados del sistema educativo.

En este contexto, las pruebas donde se usa el lenguaje de la cultura dominante ayudan a identificar las brechas de desigualdad que afectan a los niños y niñas indígenas. La evaluación educativa en contextos interculturales aún es débil en la región, pues las áreas de evaluación en muchos de los países están en proceso de consolidación. Aunque existan las capacidades técnicas para la valoración intercultural, el apoyo político y financiero para ésta todavía es, aparentemente, débil.

El impulso a la evaluación formativa tendría que reconocer la estrecha relación entre enseñanza y evaluación, por ello, si se pretende fomentar la evaluación con propósitos formativos, se requiere a su vez transformar el rol del profesor y del alumno. El educador deberá reconocer en el alumno de primaria a un ser activo en su aprendizaje, que toma las decisiones más importantes sobre éste, que conoce de forma paulatina y mediante aproximaciones sucesivas, que desarrolla habilidades de forma más eficaz en la medida en que éstas sean relevantes para él y su entorno, que requiere de un clima de confianza en el aula para poder plantear sus dudas y cometer errores; y, mentalmente, el alumno deberá reconocer en su profesor al mediador que le ayudará y no obstaculizará a conseguir los objetivos de aprendizaje.

## Bibliografía

AHUMADA, A. (1998). *Hacia una evaluación de los Aprendizajes en una perspectiva constructivista*. Revista Enfoques educacionales Vol.1 No. 2. Universidad de Chile.

ALONSO Tapia, J. (1997). *Orientación Educativa. Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

ANGELES G. Ofelia. (2002). *Diseño curricular basado en competencias*. México: Kalpe

BERNARD, Juan A. (2000) *Modelo Cognitivo de Evaluación Educativa*, Madrid: Narcea.

BONILLA, Alba, & Ramírez (2000). *La evaluación de los aprendizajes en la educación básicas. Propuestas y orientaciones*. México: Trillas  
cognitivos y afectivos. Revista Enfoques Educativos Vol.1 No.2. Universidad de Chile

COLL, César. (1987). *Psicología y Curriculum*, Barcelona: Laia.

DANIELSON, Charlotte y Abrutyn, Leslye.(1997) *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica,

HERNÁNDEZ, F. VenturaM. (1998),. *La Organización del Currículo por Proyectos de Trabajo*. Barcelona: GRAO

QUAAS F. Cecilia. *Nuevos Enfoques en la Evaluación de los Aprendizajes*, (1999-2000). Revista Enfoques Educativos Vol.2.No.2. Universidad de Chile.

ROMÁN Pérez, M, y Díez López, E. (1998). *El currículo como desarrollo de procesos*

SANTOS Guerra, M. (1992) *La Evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ediciones Aljibe, España

SEP. *Plan de Estudios 2011*. México: SEP.

STIGGINS, et al, (2007). *Evaluación y medición de los aprendizajes. Propiedades valorativas para promover aprendizajes significativos en el aula*. España: Morata.

TEREZINHA C. (1991). *Proceso de enseñanza aprendizaje mediados por la evaluación humanista en el aula*. México: Morata.