
ÁREA DE POSGRADO

**Concepciones de los Profesores respecto a la
Evaluación del Aprendizaje en el Aula y
gran Escala en Telesecundaria**

T E S I S

PRESENTA:

MIGUEL LÓPEZ CABRERA

DIRECTOR DE TESIS:

DR. JOSÉ DE LA LUZ SÁNCHEZ TEPATZI

San Pablo Apetatitlán, Tlax., de 2019

ÁREA DE POSGRADO

**Concepciones de los Profesores respecto a la
Evaluación del Aprendizaje en el Aula y
gran Escala en Telesecundaria**

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA:

MIGUEL LÓPEZ CABRERA

DIRECTOR DE TESIS:

DR. JOSÉ DE LA LUZ SÁNCHEZ TEPATZI

San Pablo Apetatitlán, Tlax., de 2019

COMISIÓN DE TITULACIÓN DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Apetatitlán, Tlaxcala., a 25 de Noviembre 2019.

**C. MIGUEL LÓPEZ CABRERA
PRESENTE:**

Por este medio se le comunica que la Tesis Intitulada "Concepciones de los profesores respecto a la evaluación del aprendizaje en el aula y gran escala en Telesecundaria" Que presenta como egresado de la Maestría en Educación Básica y dirigida por el Dr. José de la Luz Sánchez Tepatzi. Ha sido dictaminado favorablemente, en virtud de cubrir los requisitos académicos y reglamentación al respecto.

ATENTAMENTE

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



**U. S. E. T.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 291
TLAXCALA**



DRA. ROSA ISELA GARCÍA HERRERA
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA MEB UPN 291



MTRO. VÍCTOR REYES CUAUTLE
SECRETARIO DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA MEB UPN 291

Agradecimientos

En esta experiencia en la realización de este proyecto de investigación, que hoy se presenta, he estado acompañado de personas muy valiosas, que con su apoyo lo han hecho posible.

Que deseo expresar mi más profundo agradecimiento:

- *A Dr. José de la Luz Sánchez Tapatzi por dirigir este proyecto y enriquecerlo con sus conocimientos, por todo el tiempo dedicado y por ser un gran apoyo.*
- *A Verónica Corte Ramírez por ser mi principal apoyo en esta aventura, de inicio a fin. Gracias por estar siempre ahí y por convertirme en mi compañera de vida en el camino.*
- *A mis hijos Nayelly, Faridy, Miguel Ángel López Rodríguez y Miguel Ángel López Ballesteros, por ser lo más hermoso que he conocido, son mi principal motivo en la vida, los amo con todo mi ser.*
- *A los docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291 Tlaxcala por compartir su experiencia profesional, Gracias.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1 LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO Y TLAXCALA. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1 Desarrollo y consolidación de la educación secundaria.....	4
1.2 Importancia de la educación secundaria en la formación de los estudiantes	6
1.3 La escuela telesecundaria un desafío en la educación en México	7
1.4 El perfil profesional de los docentes de escuelas telesecundarias.....	9
1.5 La escuela secundaria en el marco de la actual reforma educativa.....	10
1.6 Acceso a la escuela secundaria	13
1.7 Cobertura por subsistema de educación secundaria.....	14
1.8 Resultados de aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria.....	16
1.9 Evolución de la evaluación del aprendizaje	20
1.10 Pertinencia del estudio	25
1.11 Preguntas y objetivos de investigación	25
1.12 Encuadre teórico del estudio	26
1.13 Metodología	27
1.14 Escenario del estudio y participantes.	29
CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO	31
2.1 La difícil tarea de definir a la evaluación educativa	33
2.2 Periodos en la evolución de los fines de la evaluación	34
2.3 La evaluación formativa y su función en la educación básica	38
2.4 Tipos de evaluación del aprendizaje	39
2.5. La evaluación en gran escala y los logros en educación secundaria.....	41
2.6 Las concepciones de los docentes acerca de la evaluación del aprendizaje	44
2.6.1 Concepciones de la evaluación del aprendizaje	49
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	51
3.1 La investigación una herramienta para comprender la realidad educativa	52
3.2 Pertinencia de la investigación cualitativa en el estudio de las concepciones	53
3.3 La fenomenología para indagar las concepciones de la evaluación.....	56
3.3.1 Propuesta de Moustakas para estudiar los fenómenos educativos	62
3.4 Entrevista en profundidad: una herramienta para indagar las concepciones	62
3.5 Análisis de la información	66
CAPÍTULO 4 RESULTADOS	68
4.1 Valoración de condiciones básicas para la enseñanza y aprendizaje (INNE).....	69
4.1.1 Ámbito 1. Infraestructura para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes. 69	
4.1.2 Ámbito 2. Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y aprendizaje.....	70
4.1.3 Ámbito 3. Material de apoyo educativo	70

4.1.4	Ámbito 4. Personal que labora en las escuelas	70
4.1.5	Ámbito 5. Gestión del aprendizaje.....	71
4.1.6	Ámbito 6. Organización escolar.....	71
4.1.7	Ámbito 7. Convivencia escolar para el desarrollo personal y social	71
4. 2	Caso número 1. Escuela Telesecundaria Netzahualcóyotl	72
4.2.1	Preparación y aplicación de la entrevista	72
4.2.2	Análisis y construcción de las categorías.....	73
4.2.3	Lista de categorías del caso 1 de la escuela telesecundaria “Netzahualcóyotl”..	74
4.2.4	Presentación y análisis por categoría	74
4.2.5	Concepciones de la forma de operar de la escuela telesecundaria.....	75
4.2.6	Concepciones del aprendizaje escolar: un fenómeno complejo.....	76
4.2.7	Concepciones de la evaluación del aprendizaje en el aula.....	79
4.2.8	Concepciones de la evaluación externa.....	80
4.2.9	Acciones para mejorar los resultados de las evaluaciones externas	81
4.2.10	Concepciones de la Evaluación Docente	82
4.3	Caso 2 Escuela Telesecundaria “Trinidad Sánchez Santos”	83
4.3.1	Concepciones de la forma de operar de la escuela telesecundarias	84
4.3.2	Concepciones del aprendizaje escolar: un fenómeno complejo.....	84
4.3.4	Concepciones de la evaluación externa.....	86
4.3.5	Acciones para mejorar los resultados de las evaluaciones externas	87
4.3.6	Concepciones de la evaluación docente	87
	CONCLUSION.....	89
	LISTA DE REFERENCIAS	92
	ANEXOS	103

Tablas

Tabla 1	Perfil de egreso de educación secundaria.....	11
Tabla 2	Matricula de población escolar de secundaria de 2006-2018.....	13
Tabla 3	Distribución de la matricula por modalidad, periodo 2008-2017.....	14
Tabla 4	Evolución de la matrícula en educación básica.....	15
Tabla 5	Indicadores de educación secundaria. Cifra Nacional, periodo 2016-2018.....	15
Tabla 6	PLANEA 2017 Resultados nacionales en lenguaje y comunicación.....	17
Tabla 7	Educación secundaria. Resultados nacionales en matemáticas.....	18
Tabla 8	Métodos cualitativos de investigación.....	53

Gráficas

Gráfica 1 PLANEA 2017. Resultados estatales en lectura y comunicación.....19

Gráfica 2 PLANEA 2017 Resultados estatales en matemáticas.....19

Figuras

Figura 1 Sistema de indicadores educativos (SIE).....12

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como propósito profundizar en el conocimiento de las concepciones de la evaluación del aprendizaje en el aula y de la evaluación de gran escala, en un grupo de profesores de dos escuelas telesecundarias del estado de Tlaxcala, ambas ubicadas en contextos de media y alta marginación.

Distintos reportes del logro de los aprendizajes señalan a la modalidad de educación Telesecundaria como un espacio donde los alumnos recurrentemente logran bajos niveles de desempeño en las evaluaciones de gran escala. Al profundizar en el tema queda claro que el fenómeno educativo es multifactorial, por ende la evaluación no puede ignorar la influencia del contexto, que en este caso se caracteriza por ser comunidades rurales que en su mayoría atienden a estudiantes cuyo nivel socioeconómico es desfavorable, además de otros factores, de los cuales se da cuenta en este trabajo.

En este estudio, para adentrarse en el conocimiento de las concepciones de la evaluación se realizó una investigación de tipo cualitativo y la metodología del enfoque fenomenológico orientado principalmente por las ideas de Husserl. (1859-1938).

Para organizar la argumentación y resultados en el documento, se ha estructurado de la siguiente manera: el capítulo uno está dedicado a analizar las condiciones de la educación secundaria en sus diferentes modalidades, dirigiendo la investigación en la escuela telesecundaria. Para ampliar la comprensión del tema se revisan algunos indicadores como son: matrícula, cobertura, reprobación, deserción escolar, convivencia escolar y profesores. Además de los resultados más recientes en la evaluación de los aprendizajes que se han realizado bajo proyectos como: PISA, ENLACE Y PLANEA. Estos elementos sirven de referencia para plantear el problema que constituye el objeto de estudio. Es en este punto donde las concepciones toman relevancia en cuanto permiten ingresar al pensamiento de los profesores para identificar sus marcos de referencia, significados y experiencias respecto a la evaluación del aprendizaje, descubriendo cómo esta orienta sus prácticas de evaluación y de enseñanza en el aula. En términos de la estructura se han definido una serie de preguntas u objetivos a las cuales se busca dar respuesta mediante el trabajo de investigación.

El capítulo dos presenta los fundamentos teórico y metodológicos en el que se fundamenta el estudio, de las concepciones de los docentes de la evaluación en el aula y gran escala, para ello se acude a las aportaciones de autores como: Pérez, (2006), Bertoni, (2000), Islas, (2010). Shinkfield, y Stuffebeam, (1989), Díaz, (2006), Martínez y Wiggins (2012) en Picaroni, (2009), y para profundizar en el terreno de las concepciones se retomaron las ideas de Thompson (1992), Porlán y Rivero (1998), Núñez, (20029; Zepeda, (2003); Contreras, (2004), Pesce (2010) y Litwin (2010).

Por otra parte, el capítulo tres aborda la metodología de investigación que permita ingresar a las concepciones de los docentes, acerca de la evaluación en el aula y a gran escala en su contexto natural; para ello se recurrió a la fenomenología desde la perspectiva de Edmund Husserl quien apunta a la reflexión como un medio que permite ingresar en la conciencia para identificar las anticipaciones, significados y experiencias. Las técnicas que se emplearon para el acopio de la información fueron la entrevista en profundidad y un cuestionario de contexto.

Finalmente, en el capítulo cuatro se presentan los resultados del estudio, de estos se desprende el análisis crítico reflexivo que da cuenta de las concepciones de la evaluación en el aula y de las externas de gran escala. En términos generales, los resultados revelan el pronunciamiento de una cultura de la evaluación que se inscribe en las prácticas pedagógicas y que contribuyen a crear realidad para mejorar los resultados, pero, sobre todo, apuntan a concebirla como una práctica que reclama la retroalimentación permanente, el diálogo entre evaluador y evaluado, como una experiencia donde todos los actores son beneficiados, no solo los sujetos evaluados.

**CAPÍTULO 1 LA
EDUCACIÓN
SECUNDARIA EN
MÉXICO Y TLAXCALA.
PLANTEAMIENTO DEL
PROBLEMA**

La investigación representa una tarea constante de reflexión y problematización de una parte de la realidad que se desea estudiar; esta actividad reclama acercarse al contexto, con el respaldo de ciertas teorías que ayuden a argumentar, explicar el fenómeno en cuestión en el sitio en que se presenta. En este proceso es indispensable movilizar el sentido crítico para analizar, ordenar las ideas y argumentos de forma coherente y convincente, de tal forma que se logre manifestar explicando el problema, la pertinencia de su estudio con la posición teórica que se ha adoptado para comprender el fenómeno de estudio, así como para definir la metodología más adecuada para su indagación.

En este caso el objeto de estudio lo constituyen las concepciones de los profesores respecto a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes (evaluación en el aula y gran escala); se intenta ingresar al pensamiento del docente para conocer los significados, valores que asignan a la evaluación del aprendizaje, las experiencias que han contribuido para construir sus concepciones, los marcos de referencia en que se sostienen las teorías implícitas que se derivan; además de las maneras en que dichas concepciones orientan la enseñanza y la evaluación en el aula.

Para fortalecer esta investigación y estructurar este documento se ha determinado partir de los antecedentes que fundamentan la transición de la educación secundaria actual, además de conocer las diferentes modalidades de educación secundaria y sus fines enmarcados en la actual reforma educativa.

Para ampliar la comprensión del contexto socioeducativo y sus resultados se acude al comportamiento de los siguientes indicadores: Matrícula, cobertura, escuelas y profesores, logro de los aprendizajes de los estudiantes obtenidos en las últimas evaluaciones en gran escala que se han realizado en México, reprobación y abandono escolar, convivencia escolar, eficiencia terminal e índice de absorción. Con estos elementos se busca conocer de manera sintética el recorrido que ha seguido su conformación como nivel educativo, los fines que cumple y su estado actual, en términos de estructura, sujetos y resultados del aprendizaje.

1.1 Desarrollo y consolidación de la educación secundaria

En México la estructura de la educación básica obligatoria se compone por los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria (General, Técnica, Telesecundaria, y

Comunitaria). La educación secundaria constituye el último tramo de la enseñanza básica y contempla estudiantes cuyas edades oscilan entre 12 y 15 años.

El autor Zorrilla, (2004), refiere que sus orígenes se remontan al siglo XIX, al igual que en la mayoría de los países latinoamericanos, pero formalmente inició en 1923 y en 1925 se estableció como un nivel educativo con organización propia. Hacia fines del siglo XX se definió como nivel educativo obligatorio. Tedesco, (2001), en Zorrilla, (2004), señala tres fines de la escuela secundaria, uno es de tipo académico, entendido como un espacio de enriquecimiento de los conocimientos científicos de las personas, el segundo es el carácter social, dado que la educación secundaria ayuda a extender de manera equitativa el acceso de todas las personas a la escuela; el tercero es económico, mediante la habilitación de ciertas competencias que incrementan sus posibilidades de inserción y desempeño laboral.

Inicialmente solo existía la educación secundaria general y paulatinamente se fueron diversificando las opciones con el fin de satisfacer distintas necesidades de la población. En los años 70 nació la secundaria técnica cuyo curriculum incorporaba la formación en ciencias, humanidades y distintas actividades tecnológicas encaminadas a la preparación para el trabajo como auxiliar técnico en determinado campo (Zorrilla, 2004).

En este proceso de desarrollo educativo, entre 1964 y 1970 surgió la escuela telesecundaria, modalidad que actualmente atiende a poco más del 20% de la matrícula, en zonas de alta marginación social. Su propósito inicial fue acercar la tecnología a la educación para llegar a las poblaciones marginadas, y geográficamente más lejanas de los centros urbanos Morales, (1998). Un solo docente atiende el grupo y los cursos con el apoyo de guías didácticas, material televisivo e informático.

Para fortalecer a las comunidades apartadas el gobierno federal, crea educación comunitaria, cuyos antecedentes se encuentran en la escuela rural mexicana y sus fundamentos pedagógicos abogan por la educación integral que se identifique con las necesidades de las comunidades rurales (Rangel, 2006).

Las opciones escolarizadas de educación secundaria comparten objetivos comunes de formación, enmarcados en el Plan y Programas de estudio nacional propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP) sin embargo cambio su forma de organización; en

las escuelas secundarias generales y técnicas cada asignatura es impartida por un profesor distinto, pero, en esta última, se agregan materias de carácter tecnológico. En la escuela Telesecundaria un solo maestro es responsable de la enseñanza de todas las asignaturas de un grado; en muchos casos a diferencia de las modalidades anteriores, debido al tamaño de las escuelas telesecundarias y la marginación de las localidades en que se ubican, un docente es comisionado como Director Santos Del Real, (1996). Sin embargo, en todas estas modalidades educativas el objetivo último es promover el desarrollo integral de la persona, desarrollar su pensamiento reflexivo, su equilibrio afectivo y social, y promover aprendizajes significativos que le permitan comprender y actuar sobre la realidad para mejorarla (Cabrera, 1993).

1.2 Importancia de la educación secundaria en la formación de los estudiantes

La educación secundaria representa la conclusión de la educación básica; trayecto en el cual se intenta consolidar las competencias necesarias para continuar estudios superiores o para laborar. Por ello es urgente que todo estudiante joven tenga acceso a la escuela y permanezca, pero sobre todo que construya aprendizajes significativos, relevantes y duraderos, que les permitan contribuir al desarrollo individual, social y económico de su comunidad. Zorrilla, (2009), refiere que la aportación de la escuela secundaria no se limita a asuntos científicos y técnicos, sino que también forma en competencias para conservar, recrear y transformar la cultura. Por ello es importante prestar atención a los procesos de formación, al desarrollo de los aprendizajes y a los factores que obstaculizan su desarrollo y expanden la brecha de desigualdad. Reyes, (2009), define a las escuelas secundarias como espacios de vida adolescente en los cuales la experiencia escolar les permite mostrarse y construirse como jóvenes, y al mismo tiempo, asignar sentido a la escuela.

En la escuela secundaria mediante los intercambios que surgen de las relaciones sociales donde participan lo individual y lo colectivo, lo concreto y lo subjetivo e intersubjetivo se construye un espacio para desarrollar las identidades juveniles, las cuales adquieren sentido en el contexto social y en los espacios particulares. De esta manera, la escuela secundaria forma en conocimientos y habilidades, pero también representa un espacio de interacciones que contribuye al desarrollo de la personalidad del estudiante.

Saucedo, (2006), asume la escuela como un espacio importante que contribuye a la construcción de la identidad como joven, y también donde ponen a prueba muchas de sus apropiaciones de la cultura. Estas apropiaciones en ocasiones enfrentarán serias diferencias con las interpretaciones y significados que los profesores les asignan en la vida escolar. En este escenario los estudiantes son sujetos activos que expresan distintas informaciones culturales y prácticas sociales que buscan incorporarlas y recrearlas para dotarlas de nuevos sentidos, y que se manifiestan en ciertos comportamientos.

La escuela secundaria constituye un espacio de ejercitación de distintos discursos, lenguajes, prácticas sociales y otras herramientas culturales que han sido reconfiguradas por los propios estudiantes mediante la acción, que le ayudan a mediar con las expectativas del mundo adulto. Los estudiantes jóvenes en la escuela secundaria adaptan y sintetizan las pautas de la institución escolar con sus propios intereses e identidad, esta síntesis en ocasiones ocurre bajo tensión entre lo instituido por la sociedad incluyendo sus intereses además de sus expectativas personales. Para la mediación, los estudiantes de educación secundaria construyen mecanismos paralelos que permitan coexistir ambos mundos, y hacen uso de las herramientas culturales que se han apropiado y que han recreado.

El valor de la escuela secundaria radica en la formación académica incluyendo el desarrollo de ciertas habilidades, técnicas, estrategias, pero también en la construcción de sus identidades como estudiantes, reconstruyendo un mundo simbólico donde los insumos y consumos culturales se recrean, poniéndolos en práctica en las relaciones sociales que establecen en la escuela. La escuela secundaria cumple una función formadora en contenidos disciplinares, representa un espacio importante de socialización que contribuye a la formación de su personalidad e identidad como individuo o como miembro de una sociedad.

1.3 La escuela telesecundaria un desafío en la educación en México

La educación telesecundaria inicia en México en (1964) y poco a poco ha incrementado su matrícula. Su intención es acercar la escuela a las zonas de alta marginación social y geográficamente más alejadas de los centros urbanos. En su diseño, un solo docente, con el apoyo de guías didácticas y material televisivo e informático aborda todas las asignaturas del Plan y Programas de estudio (Morales, 1998).

La escuela Telesecundaria se rige con el plan y programas de estudio oficial y pretende que sus estudiantes alcancen los objetivos del currículo nacional, pero difiere de las secundarias generales y técnicas en cuanto a los recursos didácticos y tecnológicos que utiliza, así como en su organización, pues en la escuela telesecundaria, un solo profesor es responsable de la enseñanza de todas las asignaturas.

La educación telesecundaria aún resulta pertinente por la dispersión poblacional y geográfica en México, por el crecimiento de las poblaciones en condiciones de alta marginación, los efectos de estos fenómenos se reflejan en el crecimiento de la matrícula. El (INEE, 2005) menciona que, en el ciclo escolar (2007-2008) se registraron 32, 788 escuelas secundarias en todo el país y poco más de la mitad (51.7%), eran Telesecundarias, las cuales atendían a la quinta parte de los 6 millones de estudiantes inscritos en ese nivel educativo. En ese ciclo escolar la matrícula en educación telesecundaria fue de 1, 245,848 estudiantes y había 17,313 escuelas. Para el ciclo escolar (2016-2017) la matrícula ascendió a 1, 431,411 estudiantes y había 18,733 escuelas. En este periodo hubo un incremento de 185,563 alumnos (12.9%), fue la modalidad que más incrementó su matrícula y el número de escuelas (7.5%), (pág. 19).

El 87% de las escuelas telesecundarias se ubica en localidades con menos de 2,500 habitantes. Seis de cada diez de estas escuelas operan en localidades de alta y muy alta marginación, hecho que coincide con uno de sus fines de creación que es; acercar la educación secundaria a quienes viven en comunidades rurales marginadas, sin embargo, falta mucho por hacer para mejorar los aprendizajes de los alumnos con calidad y equidad.

Las evaluaciones de gran escala realizadas en la última década muestran que los estudiantes de educación telesecundaria logran muy bajos resultados de aprendizaje comparados con sus pares de educación secundaria general, técnica y privada. Los resultados de la evaluación EXCALE aplicada por el INEE en (2005) señalan que los estudiantes de tercer grado de las escuelas telesecundarias obtuvieron puntajes promedio inferiores al nivel básico en Español, Matemáticas y Escritura.

Si bien es posible afirmar que la escuela telesecundaria ha contribuido de forma importante en la ampliación de las oportunidades de escolarización de los sectores menos favorecidos, también es cierto que no se les ha garantizado la calidad en sus aprendizajes,

por el contrario, la brecha en los resultados de aprendizajes se amplifica entre las diferentes modalidades de educación secundaria, entre los contextos urbanos y rurales, esto sucede por las condiciones económicas de la población, estando siempre en mayor desventaja los estudiantes provenientes de los contextos rurales de alta marginación.

1.4 El perfil profesional de los docentes de escuelas telesecundarias

Un docente de educación telesecundaria requiere desarrollar una práctica educativa que garantice aprendizajes de calidad para todos sus alumnos. Para ello es necesario contar con un conocimiento sólido de los procesos de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos, así como de los propósitos, enfoques, contenidos de los programas de estudio de las asignaturas que establece el currículo, además de conocer y aplicar estrategias con recursos didácticos que permitan dar respuesta a las características de los alumnos, a sus estilos de aprendizaje propiciando en ellos el interés por participar y aprender. Lo anterior está relacionado con el saber y saber hacer del maestro para planificar y organizar sus clases, evaluar los procesos educativos, desarrollar estrategias didácticas y formas de intervención docente para atender las necesidades educativas de los alumnos, así como para establecer ambientes que favorezcan en ellos actitudes positivas hacia el aprendizaje. (Monereo, 1999),

Se debe de estar consiente que el docente que trabaje el escuelas telesecundarias debe comprender que su quehacer es de carácter académico e implica la capacidad de aprender permanentemente de su experiencia cotidiana y de organizar su propia formación profesional. Asimismo, requiere tener disposición para el trabajo colaborativo con sus colegas en asuntos académicos, saber buscar y organizar información sobre (Diaz Barriga, 2002)

No solamente el docente debe tener las competencias del saber saber, saber hacer o saber ser, además debe de conocer y aplicar el marco normativo que rige los servicios educativos, la capacidad para analizarlo críticamente y ponerlo en práctica cotidianamente en su institución donde presta sus servicios para esto se requiere de capacidades para establecer un clima escolar adecuado que estimule el aprendizaje de todos los alumnos y favorezca la equidad, la inclusión, el respeto y la empatía entre los integrantes de la comunidad escolar, esto se logra por medio de las relaciones de colaboración con sus

colegas y la comunidad escolar con la finalidad de enriquecer el proceso educativo y las experiencias formativas de los alumnos.

Como lo señala Fullan M. y Hargreaves, (2001) La labor del docente trasciende el ámbito del salón de clases y la escuela, cuando se mantiene una relación de mutua influencia con el contexto sociocultural en que se ubica el plantel y, por lo tanto, su desempeño también incluye habilidades para identificar, valorar y aprovechar, con sentido educativo, la diversidad cultural y los elementos del entorno.

1.5 La escuela secundaria en el marco de la actual reforma educativa

En diciembre de (2012) la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsó la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), poco tiempo después, en el primer semestre de (2014) inició otro proceso de replanteamiento curricular y en julio de (2016) inició la implementación del Nuevo Modelo Educativo, este considera cinco grandes ejes:

- El planteamiento curricular que señala el perfil de egreso que se irá desarrollando desde educación preescolar hasta el bachillerato. Contempla un enfoque humanista, el desarrollo de aprendizajes clave y la formación socioemocional, además de que otorga a las escuelas un margen importante de autonomía curricular para definir acciones de enriquecimiento de los aprendizajes o de mejora a ciertos problemas identificados.
- La escuela al centro.
- Formación y desarrollo profesional docente.
- Inclusión y equidad.
- Gobernanza del sistema educativo SEP, (2017, pág, 29).

En el seno de este nuevo modelo educativo residen algunas ideas propuestas por Delors, (1997), en cuanto a la necesidad de formar para aprender a aprender, aprender a conocer, y aprender a hacer, aprender a ser y convivir, pero también reconoce la dificultad que implica su implementación y anticipa que la constatación de los resultados requerirá tiempo, al menos doce ciclos escolares consecutivos, cuando egrese toda una generación de educación básica y se pueda corroborar en qué medida se alcanza el perfil de egreso y las causas que inciden en dichos resultados. Para tener una mejor comprensión de ese perfil de egreso que se habla, se sugiere ver la tabla 1.

Tabla 1 Perfil de egreso de educación secundaria

Ámbito	Al término de la Educación Secundaria.
Lenguaje y Comunicación	Utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores. Si es un hablante de una lengua indígena lo hace en español. Describe en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones y planes.
Pensamiento Matemático	Amplía su conocimiento de técnicas y conceptos matemáticos para plantear y resolver problemas con distinto grado de complejidad, así como para modelar y analizar situaciones. Valora las cualidades del pensamiento matemático.
Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social	Identifica una variedad de fenómenos del mundo natural y social, lee acerca de ellos, se informa en distintas fuentes, indaga aplicando principios del escepticismo informado, formula preguntas de complejidad creciente, realiza análisis y experimentos. Sistematiza sus hallazgos. Construye respuestas a sus preguntas y emplea modelos para representar los fenómenos. Comprende la relevancia de las ciencias naturales y sociales.
Pensamiento Crítico y Solución de Problemas	Formula preguntas para resolver problemas de diversa índole. Se informa, analiza y argumenta las soluciones que propone y presenta evidencias que fundamentan sus conclusiones. Reflexiona sobre sus procesos de pensamiento (por ejemplo, mediante bitácoras), se apoya en organizadores gráficos (por ejemplo, tablas o mapas mentales) para representarlos y evalúa su efectividad.
Habilidades Socioemocionales y Proyecto de Vida	Asume responsabilidad sobre su bienestar y el de los otros y lo expresa al cuidarse a sí mismo y los demás. Aplica estrategias para procurar su bienestar en el corto, mediano y largo plazo. Analiza los recursos que le permiten transformar retos en oportunidades. Comprende el concepto de proyecto de vida para el diseño de planes personales
Colaboración y Trabajo en Equipo	Reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades y visiones al trabajar de manera colaborativa. Tiene iniciativa, emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales colectivos.
Convivencia y Ciudadanía	Se identifica como mexicano. Reconoce la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística del país, y tiene conciencia del papel de México en el mundo. Actúa con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley.
Apreciación y Expresión Artísticas	Analiza, aprecia y realiza distintas manifestaciones artísticas. Identifica y ejerce sus derechos culturales (por ejemplo, el derecho a practicar sus costumbres y tradiciones). Aplica su creatividad para expresarse por medio de elementos de las artes (entre ellas, música, danza y teatro).
Atención al Cuerpo y la Salud	Activa sus habilidades corporales y las adapta a distintas situaciones que se afrontan en el juego y el deporte escolar. Adopta un enfoque preventivo al identificar las ventajas de cuidar su cuerpo, tener una alimentación balanceada y practicar actividad física con regularidad.
Cuidado del Medio Ambiente	Promueve el cuidado de los ecosistemas y las soluciones que impliquen la utilización de los recursos naturales con responsabilidad y racionalidad. Se compromete con la aplicación de acciones sustentables en su entorno (por ejemplo, reciclar y ahorrar agua).
Habilidades Digitales	Analiza, compara y elige los recursos tecnológicos a su alcance y los aprovecha con una variedad de fines, de manera ética y responsable. Aprende diversas formas para comunicarse y obtener información, seleccionarla, analizarla, evaluarla, discriminarla y organizarla.

Fuente: Elaborado con datos de la SEP (2017).

El perfil de egreso considera relevante la formación en el dominio de contenidos disciplinares, pero igualmente busca que los jóvenes desarrollen el pensamiento complejo, crítico, creativo, reflexivo y flexible que les permita resolver problemas de forma innovadora, colaborando con sus compañeros. Por ello es importante que sean participativos, responsables, seguros de sí mismos, que puedan plantearse metas personales, diseñando estrategias necesarias para alcanzarlas. Igualmente destaca el valor de ejercer y defender sus derechos individuales, para que se inserten activamente en la vida socioeconómica y política del país.

El artículo 3° constitucional establece el derecho de todo individuo a recibir la educación básica obligatoria. Además, define los propósitos de la educación, objetivos, contenidos de los aprendizajes plasmados en los planes y programas de estudio. La intención es que se adquiera conocimientos, desarrolle las capacidades los valores cívicos necesarios para su desempeño en la vida cotidiana, redundando en beneficios para la sociedad.

Para lograr lo anterior el Sistema Educativo Nacional (SEN) realizó la selección de indicadores para apoyar la evaluación de la calidad. En este sentido, un sistema de indicadores es un conjunto de mediciones estadísticas organizadas coherentemente, con el objeto de brindar una visión panorámica y, en cierta medida, integral sobre el nivel en que se cumplen los objetivos del sistema educativo y las principales debilidades que en él ocurren para alcanzarlos. SEP.INEE, (2007, pág., 18). (Ver figura 1)



Figura 1. Sistema de Indicadores Educativos (SIE).
Fuente: Elaboración con las ideas de (Robles, 2009).

1.6 Acceso a la escuela secundaria

El interés de las autoridades educativas por favorecer el acceso de toda la población a la educación básica es un logro importante de la política educativa. En educación primaria la cobertura es del 100% y secundaria está cerca de alcanzar dicho nivel. Ahora es necesario consolidar los procesos educativos que garanticen el logro de los aprendizajes planteados en el perfil de egreso. La siguiente tabla muestra la evolución de la matrícula y la distribución por género en el periodo (2006 – 2018) (ver tabla 2).

Tabla 2
Matricula de Población Escolar de Secundaria de (2006 – 2018)

Ciclo escolar	Matrícula		Distribución por género			
	Total Nacional	Total Estatal	Cifra nacional		Cifra estatal	
			Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
2006-2007	6,055,467	67,504	3,038,175	3,017,292	34,053	33,451
2007-2008	6,116,274	69,537	3,068,454	3,047,820	34,972	34,565
2008-2009	6,153,459	71,152	3,094,294	3,059,165	35,845	35,307
2009-2010	6,127,902	73,840	3,083,130	3,044,772	37,114	36,726
2010-2011	6,137,546	74,036	3,096,264	3,041,282	37,429	36,607
2011-2012	6,167,424	73,633	3,118,385	3,049,039	37,287	36,346
2012-2013	6,340,232	70,594	3,201,483	3,138,749	35,756	34,838
2013-2014	6,571,858	73,668	3,317,740	3,254,118	37,157	36,511
2014-2015	6,825,046	75,182	3,444,599	3,380,447	38,095	37,087
2015-2016	6,835,245	77,320	3,454,409	3,380,836	39,303	38,017
2016-2017	6,710,845	76,154	3,393,096	3,317,749	38,942	37,212
2017-2018	6,536,261	75,837	3,306,928	3,229,333	38,675	37,162

Fuente: Elaboración con datos de, SEP (2017), Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa.

Los datos de la tabla 2 muestran que en este periodo el crecimiento de la matrícula a nivel nacional se ha mantenido constante, la matrícula ascendió en 7.3 puntos porcentuales. Esta misma tendencia se observa a nivel estatal; el promedio de la población atendida en este periodo equivale a 84, 927,459, 094 estudiantes, cifra que representa el (100 %) de la matrícula nacional atendida en estos 12 ciclos escolares. En cuanto a la participación por género la brecha no es relevante, a nivel nacional el (50.5%) de la matrícula está compuesta por hombres y el (49.5%) por mujeres, a nivel estatal, el (50.7%) son hombres y el (49.3%) son mujeres (INEE, 2015).

1.7 Cobertura por subsistema de educación secundaria

Por cobertura se entiende al número de estudiantes que asisten a la escuela y muestra la relación que existe entre la demanda y la oferta de servicios en el sistema educativo. En la siguiente tabla (ver tabla 3) se observa la diferencia de matrícula por modalidad de educación secundaria.

Tabla 3
Distribución de la Matrícula por Modalidad, Periodo (2008-2017)

Modalidad	Ciclo escolar 2007-2008		Ciclo escolar 2016-2017	
	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuela
Secundaria General urbana	2 558 614	6 279	2 706 449	6 667
Secundaria General rural	138 549	875	151 516	920
Secundaria Técnica urbana	1 531 998	3 273	1 601 986	3 457
Secundaria Técnica rural	158 262	833	177 479	949
Telesecundaria	1 245 848	17 313	1 431 411	18 733
Secundaria Comunitaria	15 594	1 114	41 242	3 347

Fuente: Elaborado con datos del INEE (2017). Indicadores del Sistema Educativo Nacional.

En relación con los datos de la tabla anterior, en el periodo comprendido entre (2007 y 2017) la Secundaria General urbana es la modalidad con mayor demanda de estudiantes, su matrícula aumentó en 147,835 alumnos, cifra que representa el (5.4%). De manera similar, el número de escuelas aumentó en 388. Esta misma tendencia se aprecia en el comportamiento de la matrícula de la Secundaria General Rural cuyo incremento en su matrícula fue de 12,967 estudiantes (8.5%). Existe una correlación positiva entre el número de estudiantes y el número de escuelas, en este caso incrementaron 45 (4.8%). El (INEE, 2018) refiere que el (94.1%) de los alumnos de las Secundarias Generales se ubican en contextos urbanos.

En cuanto al comportamiento de la matrícula de la Secundaria Técnica en contextos urbanos, el crecimiento fue de 69,988 alumnos (4.3%) y la Secundaria Técnica ubicada en contextos rurales incrementó en 19,217 alumnos (10.8%). Este fenómeno permite plantear la hipótesis de que el carácter técnico no es suficiente para atraer más estudiantes.

En cuanto a la escuela Telesecundaria, la matrícula es similar a la de las Secundarias Técnicas en contextos urbanos. En este periodo incrementó en 185,563 alumnos (12.9%), es la modalidad que más incrementó su matrícula y número de escuelas (7.5%).

Con relación a la Escuela Secundaria Comunitaria, si bien es la modalidad que tiene el menor número de estudiantes fue la que más incrementó su matrícula (64.3. %), pasó de 15,594 a 41,242 alumnos. El incremento de la matrícula y de escuelas revela el esfuerzo del estado por acercarse a toda la población. Aunque, como se verá más adelante, los resultados en las evaluaciones del aprendizaje en gran escala son los más bajos, hecho que en parte responde a las condiciones desfavorables de marginación del contexto, los actores, del proceso educativo y de las condiciones en las que desarrolla la enseñanza.

En el ciclo escolar (2016 – 2017) la Secundaria General atendió el (46.9%) de la demanda educativa, la Secundaria Técnica al (29.1%), la Escuela Telesecundaria al (23.4%) y la matrícula de la modalidad de Secundaria Comunitaria al (0.7%). (Ver tabla 4)

Tabla 4
Evolución de la Matrícula Nacional en Educación Básica

Nivel Escolar	2001-2002		2007-2008		2013-2014		2016-2017
	Matrícula	CPA%	Matrícula	CPA%	Matrícula	CPA%	Matrícula
Preescolar	3 432 326	0.5%	4 745 741	0.1	4 786 956	0.1	4 931 986
Primaria	14 843 381	-0.2	14 654 135	-0.1	14 580 379	-1.0	14 137 862
Secundaria	5 480 202	1.8	6 116 274	1.2	6 571 858	0.7	6 710 845

TCPA. Tasa de crecimiento promedio anual.
Fuente: INEE (2018; 8).

Las cifras de la tabla (número 4), refleja claramente la tendencia de crecimiento de la matrícula en toda la Educación Básica, el acceso a la escuela parece estar garantizado, ahora es importante atender los problemas relacionados con la permanencia y los resultados. Las cifras en la tabla núm. 5 acercan a estos importantes desafíos.

, *Tabla 5 Indicadores de Educación Secundaria. Cifra Nacional Periodo (2016-2018)*

Indicador	2016 - 2017	2017 - 2018 ^{e/}
Absorción	97.1	97.2
Abandono escolar ^{p/}	4.2	4.0
Reprobación ^{p/}	4.9	4.7
Eficiencia Terminal ^{p/}	87.8	88.1
Tasa de Terminación ^{p/}	95.3	91.2
Cobertura (12-14 años de edad) ^{1/}	99.9	97.9
Tasa Neta de Escolarización (12-14 años de edad) ^{1/}	86.2	84.5

Fuente: Elaborado con datos de SEP (2017).

P/ Cifras preliminares para el ciclo 2016-2017. e/ Cifras estimadas.

1/ Para los cálculos se utilizaron, proyecciones de población a mitad de año, (CONAPO 2013).

Los datos de la tabla anterior señalan que aún hay mucho trabajo por realizar en términos del aprendizaje y la permanencia. Por cada 100 alumnos, cerca de cinco reprobará alguna materia y cuatro no concluirán sus estudios. Estos datos han impulsado la necesidad de reformar la educación secundaria y uno de los actores que se involucran en dicho cambio son los profesores, los cuales actualmente ingresan al Servicio Profesional Docente mediante un examen de selección que privilegia el mérito individual, este mismo criterio se asume para la permanencia y el ascenso.

Un actor importante en el desarrollo de las escuelas son los directores, su función no se reduce a la gestión de recursos materiales o al desarrollo de actividades administrativas, se necesita fortalecer el liderazgo y encausarlo hacia la gestión de los aprendizajes, como se verá en el siguiente apartado, los resultados de las evaluaciones del aprendizaje de gran escala revelan un gran reto en dicho campo.

1.8 Resultados de aprendizaje de los estudiantes de educación secundaria

Actualmente en México se realizan distintas evaluaciones de gran escala para conocer el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos y tener una imagen de la eficiencia del sistema educativo. Algunas nacionales y otras son internacionales como la que se enmarca en el Programme for International Student Assessment (PISA) por sus siglas en inglés. Esta prueba fue diseñada para evaluar la formación de los jóvenes de 15 años, edad en que habrían concluido la Educación Básica. Esta evaluación no se concentra en los contenidos del currículum, contempla habilidades intelectuales de razonamiento y solución de problemas (INEE, 2017).

En México, la prueba PISA se aplicó por primera vez el año 2000, posteriormente en el año 2009, en dicha evaluación se consideraron los campos de: Lectura, Matemáticas y Ciencias, con énfasis en la comprensión lectora. En cuanto a los resultados, de los 65 países participantes en la prueba, 45 están por arriba de la media de desempeño de México, cuatro tienen un nivel similar (Bulgaria, Uruguay, Rumania y Tailandia) y 16 están por debajo de ésta. En el contexto latinoamericano México y Uruguay se ubicaron arriba de Argentina, Brasil, Colombia, Panamá y Perú, pero por debajo de la media de Chile.

Recientemente, en el año 2015 se volvió a realizar esta evaluación, los resultados nuevamente ubican al país debajo del promedio de la OCDE. En las tres áreas: Ciencias, Lectura y Matemáticas, menos del (1%) de los evaluados logró niveles de competencia de excelencia (nivel 5 y 6). Los resultados de las evaluaciones de gran escala han despertado todo tipo de interpretaciones, muchas de ellas con un sentido catastrófico del sistema educativo nacional, Martínez, (2017) refiere que, si bien la situación es de muchos retos, los resultados son comparables con los de países cuyos contextos socioeconómicos y culturales son semejantes.

Una evaluación nacional que hasta hace cinco años se aplicaba es la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) esta prueba inició en 2009, se aplicaba en planteles públicos como privados del País, en segundo y tercero de secundaria, su propósito era generar una sola escala de carácter nacional que proporcionase información comparable de los conocimientos y habilidades de los estudiantes, en las asignaturas de español y matemáticas, una tercer materia rotativa, hasta cubrir todos los cursos del currículum. Posteriormente esta evaluación se modificó surgiendo el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes denominada (prueba PLANEA), que comenzó a aplicarse el 2017. Los resultados se ubican en cuatro niveles de logro: (IV) dominio sobresaliente de los aprendizajes clave del currículum, (III) Dominio satisfactorio, (II) Dominio básico, (I) Insuficiente. Los resultados de la evaluación PLANEA 2017 se muestran en las siguientes tablas:

Tabla 6
PLANEA 2017. Educación Secundaria. Resultados Nacionales en Lenguaje y Comunicación

Indicador	Insuficiente (I)	Básico (II)	Satisfactorio y sobresaliente (III, IV)
% Nacional	33.8	40.1	26.1
% Secundaria privada	10.6	32.2	57.3
% Secundaria Comunitaria	60.2	31.3	8.5
% Telesecundaria	48.8	36.6	14.6
% Sec. Técnica Pública	32.2	41.8	25.9
% Secundaria General Pública	31.6	42.8	25.6

Fuente: Elaboración con datos de PLANEA-ELSEN, INEE (2017) en (INEE, 2018).

Tabla 7
PLANEA 2017. Educación Secundaria. Resultados Nacionales en Matemáticas

Indicador	Insuficiente (I)	Básico (II)	Satisfactorio y sobresaliente (III, IV)
% Nacional	64.5	21.7	13.7
% Secundaria privada	37.0	29.1	33.9
% Secundaria Comunitaria	86.7	10.9	2.4
% Telesecundaria	69.9	19.6	10.4
% Sec. Técnica Pública	66.8	21.2	12.0
% Secundaria General Pública	66.8	21.7	12.1

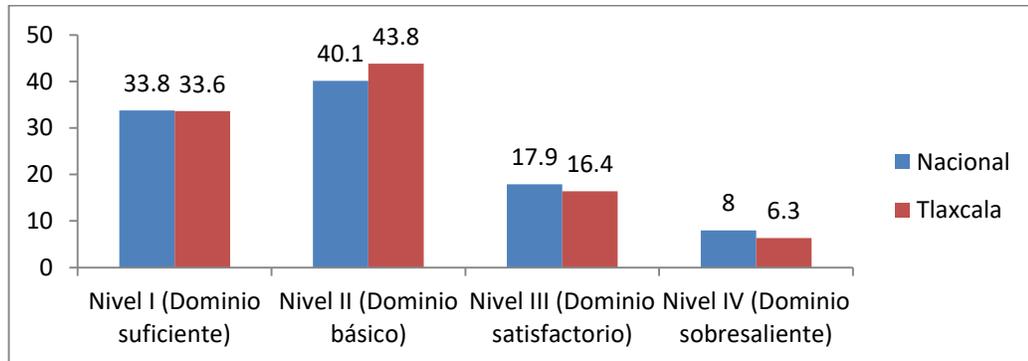
Fuente: Elaboración con datos de la Evaluación PLANEA-ELSEN, INEE (2017) en (INEE, 2018).

Los resultados de las dos tablas anteriores refieren los resultados obtenidos en lenguaje y comunicación, así como para matemáticas, lamentablemente quien es menos favorecida es la secundaria comunitaria, con el (86 %) telesecundaria (69.9 %), técnica y general (66.8 %) cuyos estudiantes obtienen cuyos estudiantes se encuentran entre los resultados insuficientes; esta situación es grave si recordamos que una de las funciones de la escuela es la expansión de capacidades que redunden en el desarrollo individual y social. El fenómeno se agrava si se considera que estas modalidades educativas se ubican en contextos de mayor marginación y en contextos rurales.

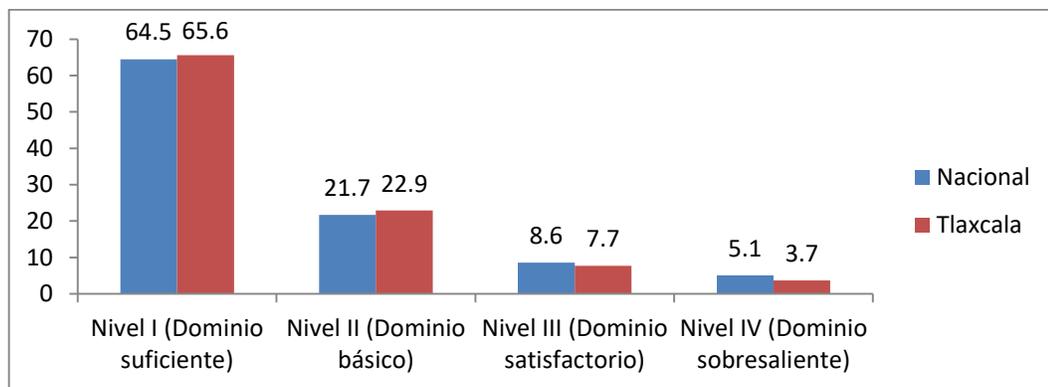
Esta situación revela la dimensión de la desigualdad escolar porque las prácticas pedagógicas no han logrado subsanar la influencia de las historias personales, el peso de las condiciones de los contextos. En cambio, las escuelas privadas tienen menor proporción de alumnos con logros insuficientes, hecho que en buena medida fortalece la afirmación anterior, permitiendo inferir el valor del apoyo de los recursos familiares y extraescolares en el desarrollo de los aprendizajes. Así mismo, se puede apreciar que matemáticas, comparado con el campo de lenguaje y comunicación, es el área con mayor proporción de estudiantes con niveles de logros insuficientes.

Los resultados de la prueba PLANEA (2017), particularmente en los estudiantes de tercero de secundaria del estado de Tlaxcala fueron los siguientes: en Lenguaje y Comunicación el (33.6%) se ubica en el nivel I (dominio insuficiente), el (43.8 %) nivel II (dominio básico), el (16.4%) en el nivel III (dominio satisfactorio) y el (6.3%) en el nivel IV (dominio sobresaliente).

En matemáticas el (65.6%) obtuvo el nivel I, el (22.9%) nivel II, el (7.7%) nivel III, y el (3.7%) alcanzó el nivel IV. Los estudiantes de Tlaxcala se ubican por abajo del promedio federal en las áreas evaluadas, (ver gráficas 1 y 2).



Gráfica 1. PLANEA 2017. Resultados estatales en Lenguaje y Comunicación, Ed. Secundaria. Fuente: Elaboración propia con datos del (INEE, 2018).



Gráfica 2. PLANEA 2017. Resultados estatales en matemática. Ed. Secundaria. Fuente: Elaboración propia con datos del (INEE, 2018).

El problema en los resultados del aprendizaje en la educación secundaria no es un hecho reciente, Miranda, (2006) desde hace más de 10 años ya refería estos retos.

- Bajo logro educativo e inequidad
- Los bajos resultados nacionales en comprensión lectora y matemáticas muestran problemas importantes de urgente atención.
- Existen diferencias significativas entre las distintas modalidades, destacando un avance en secundarias generales y un retroceso en las telesecundarias, modalidad que atiende prioritariamente a los sectores más vulnerables.
- Las evaluaciones nacionales e internacionales muestran que los alumnos egresados de secundaria no adquieren las competencias que este nivel pretende desarrollar.

Finalmente, la educación secundaria constituye un nivel educativo con el que se concluye la trayectoria escolar básica, término que implica el logro en desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes básicos para continuar con estudios superiores o ingresar al mercado laboral, con el desarrollar la expansión de capacidades básicas que le permitan contribuir a su desarrollo individual y social. Adicionalmente, el perfil de egreso de la actual reforma integra otros elementos como el desarrollo de habilidades socioemocionales, campo que involucra el cuidado de la salud, del medio ambiente, la conciencia social y el desarrollo de su proyecto de vida en un ambiente donde prime el diálogo en la solución de conflictos.

En este escenario de aspiraciones, tal parece que la escuela secundaria enfrenta una serie importante de retos, donde los más evidentes son los bajos resultados de aprendizaje, la desigualdad y brechas que existen entre las diferentes modalidades de educación secundaria y que se agudizan principalmente en los contextos rurales y marginados.

Este contexto lleno de incertidumbre y desaliento reclama la participación de múltiples actores para incidir en las acciones de mejora, pero también exige el desarrollo de estudios que profundicen en el conocimiento de la educación secundaria, sus resultados ofrezcan algunas explicaciones como alternativas a la problemática que enfrenta. Ante este contexto escolar lleno de desafíos, el presente estudio intenta involucrarse en el tema de la evaluación, problema que a continuación se plantea.

1.9 Evolución de la evaluación del aprendizaje

A partir de las dos últimas décadas del siglo XX, la evaluación educativa ha tomado mucha fuerza, como una práctica que permite reconocer y analizar el fenómeno educativo desde distintas perspectivas, con un sentido crítico que confronta al profesor, por ende le puede provocar múltiples conflictos cognitivos respecto a su quehacer.

Para tratar de resolver los problemas que genera la reflexión de la evaluación de los resultados del aprendizaje los docentes deberán poner en práctica sus referentes teóricos metodológicos acerca de este proceso, con base en ello podrá explicar los avances de sus alumnos. Hoyos, G, (2014). Ejemplifica con claridad el conflicto cognitivo que genera el marco de referencia del profesor respecto a la enseñanza y aprendizaje cuando éste se

enfrenta a propuestas de evaluación distintas, por ejemplo, desde un enfoque constructivista resulta difícil comprender la relación entre la construcción de significados y sentidos de lo que se aprende con una práctica de evaluación que al final busca regularidades en el aprendizaje, objetivos comunes. En este sentido, resulta tensionante entender cómo se organizan la coincidencia de los conocimientos previos con los andamiajes de los estudiantes, para arribar a una zona de desarrollo próximo, cuando las evaluaciones proponen una serie de tiempos para lograr ciertos objetivos. Así mismo, resulta difícil entender el logro de los aprendizajes sin considerar las condiciones del contexto y las prácticas de enseñanza de los alumnos. Ante esta situación la teoría de la evaluación no puede responder todas las interrogantes, sin embargo, el valor de la evaluación del aprendizaje reside en su capacidad para actuar como un elemento conceptual que permite regular los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

La perspectiva de la evaluación como elemento regular y como una práctica formativa está presente en el programa de estudios de educación secundaria, en cuanto la concibe como una herramienta que permite conocer y retroalimentar oportunamente el aprendizaje de los alumnos, y también los procesos de enseñanza, en un marco contextual específico que influye significativamente en este proceso.

Al asumir a la evaluación desde una perspectiva formativa las evaluaciones externas del aprendizaje como la del Programme for International Student Assessment (PISA) permiten reflexionar el estado de los sistemas educativos y con ello las autoridades pueden reorientar la toma de decisiones y las políticas públicas para mejorar la calidad del aprendizaje, y los profesores desde sus espacios también pueden analizar y definir nuevas rutas para la mejora de la enseñanza y la gestión escolar, (Flores & Díaz, 2013)

Black, Wilson y Yao (2011), Nevo, (2009) y Ryan & Cousins en (Ocampo, 2017, y Moreno (2006), apuntan que la evaluación formativa, más que servir de referente para calificar permite retroalimentar, revalorar tanto al sujeto evaluado como al evaluador, permitiendo realizar las modificaciones pertinentes para mejorar tanto el aprendizaje de los estudiantes, como la enseñanza de los profesores y la organización escolar. Así la evaluación representa una oportunidad de mejora de la enseñanza, Garcia & García, (2011) y no solo el aprendizaje. Sin embargo, esto no ocurre de manera automática,

además de la reflexión se requiere la discusión de los procesos, instrumentos y de los resultados (Padilla & Rosa, 2009).

Parte de la importancia que en México se ha dado a la evaluación radica en los bajos resultados obtenidos y su incidencia constante. Por ejemplo, la prueba PISA del año 2015 señala importantes retos para América Latina y el Caribe. En este caso y en el área de ciencias, la mayoría de los países de la región menos del (1%) de los estudiantes lograron desempeño destacado (niveles 5 y 6). Trinidad y Tobago, Uruguay y Chile lograron mejores resultados pero aun así la cifra no supera el (2%) y dista muchos de los puntajes promedio de los países miembros de la OCDE que es del (8%). En matemáticas la situación es similar, el promedio de puntajes altos para los países miembros de la OCDE fue 811%) y la cifra mexicana solo alcanzó el (0.3%). Díaz, (2016). A nivel nacional también se han desarrollado distintos esfuerzos por generar evaluaciones de gran escala, un ejemplo es el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Prueba PLANEA) que se aplicó por primera vez en el ciclo escolar (2014-2015) por parte del INEE y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los resultados de la Evaluación del Sistema Educativo Nacional ELSSEN coinciden con las cifras de la evaluación PISA de 2015. (INEE, s. /f.).

La evaluación PLANEA del año 2017 muestra poca mejoría en comparación con los resultados de la evaluación del 2015. Para comprender estos resultados el INEE, (2018) señala la necesidad de tomar en consideración distintos factores que influyen en estos resultados, tal es el caso de las condiciones del contexto escolar, la pobreza y el trabajo infantil, y su impacto en la generación de importantes condiciones de desigualdad que a su vez inciden en los resultados. Esta condición afecta principalmente a los grupos más desfavorecidos social y económicamente.

Por este motivo, esta misma institución (actualmente desaparecida constitucionalmente en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana) explica los mejores resultados de las escuelas privadas, hecho que pone de manifiesto la influencia del contexto familiar, la escolaridad de los padres, y las oportunidades de los estudiantes para recibir mayor apoyo extraescolar.

Los problemas de pobreza y desigualdad constituyen fenómenos muy complejos apareciendo retos difíciles de superar, en este rubro, si bien la escuela puede incidir, el

problema la rebasa y exige acciones conjuntas de largo alcance. Bazdrech, (2001) comenta que la idea de mejorar la condición económica de la población mediante la educación no es del todo completa, directa, ni determinante, pues el beneficio de la educación no siempre se traduce en ingresos económicos o puestos de trabajo, en cambio destacan el papel de la educación en la expansión de capacidades de las personas; agregan que es deber del estado, proveer las condiciones para que la población pueda poner en práctica esas capacidades y con ello incidir en la mejora de su calidad de vida e ingresos económicos.

Las ideas anteriores presentan un panorama educativo complejo cuyos efectos y logros se pueden apreciar mediante el seguimiento y la evaluación, por ello y ante la imperiosa necesidad de replantear el sistema educativo nacional y buscar alternativas para superar los aprendizajes. El Modelo Educativo (2016) diseñó distintas estrategias, en el marco de La Escuela al Centro del Sistema Educativo se intenta revalorar a la institución escolar y concebirla como el ente, donde se concreta la forma de organización del sistema educativo, las prácticas de enseñanza y evaluación con fines de mejora, y las condiciones socioculturales y económicas de los alumnos. En este esfuerzo la autoridad educativa propuso un sistema de apoyo técnico pedagógico para las escuelas y los profesores, (SATE), para ello, reorientaron la función de las supervisiones escolares, ahora su principal labor se dirigiría a la Asistencia Técnica de la Escuela. Por otra parte, concibió a la evaluación interna como una herramienta formativa que permite mejorar el trabajo docente y también propuso recuperar los resultados de las evaluaciones de gran escala para definir nuevas rutas de mejora desde el interior de las escuelas, (SEP, 2017).

En el diseño del Sistema de Alerta Temprana (SIsAT) como herramienta de evaluación interna y permanente de tipo censal que permitiría identificar a los estudiantes en riesgo de rezago y deserción, y a aquellos que no lograrían los aprendizajes clave. Los resultados de esa evaluación permitirían a los profesores definir una serie de acciones para superar esos problemas, y que además les servirían de evidencias para monitorear el progreso de los alumnos (SEP, s./f.). Desde esta perspectiva los resultados de la evaluación en el aula y aquellos que resultan de las evaluaciones externas de gran escala no deberían representar acciones mutuamente excluyentes sino complementarias.

Escudero & Alcazar, (2015) Refieren que la evaluación y los resultados del aprendizaje pueden estudiarse desde diferentes perspectivas, por ello las técnicas, instrumentos y teorías de la evaluación cada vez se diversifican más e incorporan nuevos elementos, esto para comprender mejor la complejidad del fenómeno educativo. En este abanico se encuentran los intereses curriculares de los estudiantes, los modos, procesos de apropiación del conocimiento, los contenidos que se privilegian en la enseñanza en la forma en que se enseña, además de aquellos asuntos que se les resta atención.

En este proceso de reinterpretación y modificación de las prácticas de evaluación, el sentido de la educación como Derecho Humano declarado en 1948 UNICEF, (2008), también se han incorporado, desde esta perspectiva el INEE diseñó una metodología particular para analizar las Condiciones Básicas en las que se llevan a cabo los procesos educativos. Igualmente, en este amplio espectro tienen cabida las concepciones de la evaluación. Este tema últimamente ha llamado la atención de distintos investigadores del campo educativo como Núñez (2002); Zepeda (2003); Contreras (2004), y Litwin (1998) en Pesce, (2010). Las concepciones constituyen núcleos de información que contribuyen a desarrollar distintas acciones y actitudes. Representan un conjunto dinámico de saberes que pueden reestructurarse mediante las experiencias en que se producen y aplican.

Porlán y Rivero, (1998), asumen a las concepciones como un conjunto de creencias, criterios, argumentaciones y rutinas de acción, explícitas o implícitas, las cuales guían la acción y las actitudes hacia determinado objeto. Este conjunto de elementos constituyentes de las concepciones descansa en ciertos marcos de referencia, por ejemplo: los saberes académicos, la experiencia, así como las rutinas y los guiones de acción (tradiciones) que se realizan de manera cotidiana. Estos marcos de referencia son importantes en cuanto representan elementos que ayudan al profesorado a construir sus teorías de la evaluación, sin embargo, no siempre son actos conscientes, por ello, para descubrirlas se requiere un agente externo que promueva la reflexión y lleve esta actividad a develar las creencias, significados, y experiencias. De esta forma, la reflexión puede ayudar a descubrir las categorías que conforman el pensamiento que guía la acción.

Estas teorías que están presentes, no siempre se está consciente de ellas, por eso se les ha denominado teorías implícitas o teorías pedagógicas personales. Estas sintetizan de

algún modo una serie de conocimientos pedagógicos que han elaborado mediante la formación y la experiencia y se concretan y reproducen en la práctica pedagógica. Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) en De Vincenzi, (2009) menciona que sintetizan los conocimientos culturales y las experiencias personales. (pág. 33). En este estudio, mediante la entrevista en profundidad, entendida como una oportunidad de reflexión se pretende acercarse a las concepciones y a las teorías subyacentes, y a las formas en que estas orientan la evaluación.

1.10 Pertinencia del estudio

En páginas anteriores se ha mencionado que el valor de la educación formal que se instala principalmente en la escuela no se reduce a la enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares, sino que se dirige principalmente a la expansión de capacidades en un sentido integral, y en este proceso la evaluación ocupa un sitio que cruza todo el trayecto formativo y ofrece muchos elementos para mejorar las diferentes prácticas pedagógicas. La evaluación entonces cumple distintas funciones, sin demeritar el carácter certificador.

Esta posición que ocupa la evaluación motiva este estudio y orientó la determinación de ingresar al pensamiento de los profesores para conocer sus concepciones en este rubro, espacio donde subyacen distintos marcos de referencia, significados de la evaluación, experiencias, así como las teorías implícitas subyacentes.

Al ingresar en el pensamiento del profesor mediante el discurso y la reflexión se ingresa a su fenomenología, pues son sus experiencias las que contribuyen a dotar de significados al fenómeno y guían la acción educativa. La reflexión de la evaluación expone al profesor entre lo interno y lo externo, lo individual y lo social. Estas ideas plantean un problema de estudio y para concretarlo tanto en su investigación como en su propio conocimiento se ha propuesto una serie de preguntas y objetivos del estudio.

1.11 Preguntas y objetivos de investigación

¿Cuáles son las concepciones que los profesores participantes en el estudio tienen de la evaluación del aprendizaje de gran escala y la que realizan en el aula en educación secundaria?

¿Cuál es su estructura cognitiva y cómo articulan los elementos subyacentes para recrear sus significados, y orientar sus prácticas de evaluación?

¿Qué teorías implícitas subyacen en las concepciones de la evaluación del aprendizaje?

¿Cómo influyen las condiciones básicas del contexto escolar (CBEA) en la concepción de evaluación y las prácticas evaluativas que realizan en el aula

Objetivo general del estudio

Mediante el desarrollo de una propuesta metodológica de investigación de carácter fenomenológico, y el empleo de la entrevista a profundidad y un cuestionario de contexto, se pretende identificar y describir la estructura, componentes y relaciones que establecen los diferentes elementos que participan y definen las concepciones de los profesores, respecto a la evaluación del aprendizaje en gran escala y en el aula, y la forma en que estas concepciones orientan sus prácticas de evaluación en el aula.

Objetivos específicos

Identificar y analizar las experiencias que contribuyen a la configuración de las concepciones de los docentes, respecto a la evaluación en gran escala y en el aula, y la forma en que se instalan en el pensamiento a manera de teorías implícitas que subyacen en dichas concepciones.

Identificar, describir y explicar las concepciones de la evaluación del aprendizaje de gran escala y la que realizan en el aula, las relaciones que existen y las posibilidades que existen para retroalimentarse mutuamente para descubrir nuevas estrategias de mejora de su práctica de evaluación.

Comprender y explicar la relación y forma en que se retroalimentan las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los contextos escolares del estudio; con las concepciones y práctica de la evaluación de los docentes.

1.12 Encuadre teórico del estudio

El estudio que aquí se presenta gira en torno a dos elementos centrales: la evaluación del aprendizaje y las concepciones que al respecto han construido los profesores de dos escuelas telesecundaria ubicadas en contextos de media y alta marginación. Para abordar el primero en términos de la evolución de su definición, la comprensión de sus fines y funciones, además de su dimensión (de gran escala y de aula) se recuperan distintas

aportaciones de Tyler, (1950), Scriven (1967), Sadler, (1989), Stiggins, (2008), Martínez (2006), y Moreno (2016).

Por otra parte, de acuerdo con el objeto y las escuelas participantes en el estudio, el marco teórico servirá para reflexionar acerca del contexto escolar, esto con el propósito de entender el papel que este tiene en la construcción de las concepciones de la evaluación. Por ello se determinó recurrir a la metodología desarrollada por el INEE, para la Evaluación de las Condiciones Básicas de Enseñanza y Aprendizaje, metodología que se ubica en un enfoque de Derechos Humanos, basándose en algunas ideas de Tomasevski (2004): asequibilidad, adaptabilidad, accesibilidad y aceptabilidad. Estas condiciones constituyen los elementos mínimos necesarios que los gobiernos deben procurar para que todos puedan aprender, y sanciona todo tipo de discriminación que atente al aprendizaje y la permanencia en la escuela como Derecho Humano.

El segundo elemento constitutivo del estudio son las concepciones, para ello se retoman algunos trabajos realizados por Pescé (2010), Nuñez (2002); Zepeda (2003); Contreras, (2004), y Litwin (1998), Porlan y Rivero (1998), autores de los cuales en páginas anteriores ya se han esbozado algunos de sus principales planteamiento y definiciones.

En otro orden de ideas y de acuerdo con la naturaleza del objeto de estudio, la metodología que se ha considerado más oportuna para este estudio es la fenomenología, particularmente se recurrió a las ideas de Husserl las cuales orientan la manera de comprender y describir los fenómenos desde el sujeto y su experiencia.

Las ideas de Føllesdal (2017) son muy útiles para comprender el pensamiento de Husserl en conceptos centrales como las reducciones y la intencionalidad que en estas existen y dan rumbo (direccionalidad) a la conciencia. Desde esta perspectiva teórica la reflexión constituye una herramienta útil que permite el acceso a la conciencia de la persona.

1.13 Metodología

En la investigación educativa existen tres grandes paradigmas: Experimental, interpretativo y la perspectiva crítica, aunque esta última también tiene un fuerte carácter

interpretativo, Carbajosa, (2011). Éstos se han circunscrito a dos tipos de métodos de investigación: Cuantitativa y cualitativa. En este desarrollo epistemológico subyacen dos grandes líneas de pensamiento: uno de tipo positivista y otra de carácter interpretativo, comprensivo e intersubjetiva, espacio donde se ubica este estudio. Por mucho tiempo estas dos líneas de pensamiento se han entendido como contrarias y mutuamente excluyentes, sin embargo, Cook y Reichardt, (1986) en Carbajosa, (2011), señalan lo contrario, ambas pueden complementarse.

Este estudio es de carácter cualitativo, Ruíz , (2007), señala que este tiene carácter fenomenológico por comprometer la intersubjetividad de las personas con el objeto. Por otra parte, para tratar de comprender el enfoque metodológico desde el cual se pretende estudiar las concepciones de la evaluación del aprendizaje, para realizarlo se ha diseñado una tipología de estudios de investigación por. Hernández, (1991), los objetivos de este estudio, corresponde al tipo descriptivo, aunque aquí, cabe destacar que esto no se reduce a la exposición de los atributos del fenómeno, sino a su comprensión y estudio de los elementos que participan y de las maneras en que estos se interconectan y modifican el objeto. Para comprender mejor esta visión descriptiva, West, (1982), refiere que, la investigación descriptiva interpreta de manera minuciosa el fenómeno, así mismo, analiza detenidamente las relaciones que establecen los distintos elementos que lo configuran.

Por otra parte, en páginas anteriores ya se ha señalado que la metodología del estudio se sustenta en una perspectiva fenomenológica, de acuerdo con Martínez, (2006), las realidades se entienden sólo en su naturaleza y estructura, desde la perspectiva interna y propia del sujeto que vive y experimenta esa realidad. No es la realidad en su apariencia externa sino esa realidad que vive en el mundo interior y subjetivo de la persona.

La internalización de la realidad es una construcción dinámica y en constante reconstrucción, no son significados permanentes ni estáticos, siempre cambian y se reconfiguran mediante la experiencia y la acción, además de estar situados en determinado contexto (Maykut & Morehouse, 1994).

En términos de los escenarios de estudio, en este participaron dos escuelas telesecundaria del estado de Tlaxcala, la determinación responde a dos criterios, el bajo nivel de marginación y bajos resultados en la prueba planea (2016). Esto permite

considerarles como dos casos. En términos de Yin, (1994), un estudio de caso es un tipo de investigación empírica que estudia el objeto in situ. Si bien por esta aparente limitación los resultados no representan una oportunidad para establecer generalizaciones, si constituyen una oportunidad para confrontar la teoría, Vergara , (2011). En este mismo sentido, Yin (1994) en Castro, (2010), desarrolló una clasificación de tipos de investigación, y de acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación esto coinciden con el tipo descriptivo y explicativo, su objetivo no es comprobar hipótesis o teorías, sino describir y explicar fenómenos que en su caso puedan contribuir a desarrollar teoría o algunas precisiones que emergen de los hallazgos.

Finalmente, en cuanto a las técnicas e instrumentos para el estudio se hará uso de un cuestionario de contexto que permitirá indagar las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los escenarios antes señalados y la entrevista en profundidad para conocer ese mundo subjetivo de los profesores respecto a su concepción de la evaluación del aprendizaje, sus experiencias, emociones, significados que la representa de forma densa. Para su desarrollo, Robles, (2011), señala dos fases; una de correspondencia, que consiste básicamente en el encuentro con el entrevistado, el acopio de la información y su registro. La segunda es el análisis de la información en la cual se identificarán los temas y categorías principales y más recurrentes, para que posteriormente se pueda codificar y analizar esa información. En términos didácticos, el análisis de la información se puede apoyar de diagramas, cuadros, dibujos, matrices y esquemas, o en su caso del uso de softwares especializados en el análisis de datos cualitativos como el Atlas T o Ethnograph por mencionar algunos.

1.14 Escenario del estudio y participantes.

En páginas anteriores se mencionaron los criterios de selección de las escuelas participantes en el estudio: (1) proporción muy alta de alumnos con resultado bajos en las áreas que evalúa PLANEA (2015) y (2) ubicarse en contexto de marginación media y alta en la prueba PLANEA. Con base en esos criterios las escuelas identificadas fueron las siguientes:

1. Escuela Telesecundaria Trinidad Sánchez Santos, turno matutino ubicado en la comunidad de San Juan, perteneciente al municipio de Zitlaltepec, estado de Tlaxcala.

2. Escuela Telesecundaria Netzahualcoyotl turno matutino, perteneciente a la comunidad de Teolocholco Municipio del mismo nombre de este estado, las dos con nivel medio de marginación.

Con relación a los participantes como informantes se determinó que la entrevista en profundidad se realizaría sólo con los profesores de tercer grado por ser quienes concluyen este trayecto de formación y aglutina los conocimientos y las limitaciones de estos alumnos. No hay que olvidar que en la escuela telesecundaria es un solo profesor el que atiende todas las asignaturas, por ende esta información de alguna manera da cuenta de los aprendizajes en un sentido más amplio. Aunque cabe la posibilidad de incluir nuevos elementos que vayan surgiendo de mismas, Patton, (1990), cuando aborda el tema de los informantes en la investigación.

Respecto al cuestionario de contexto se aplicará al director por ser quien tiene mayor conocimiento y la principal responsabilidad de velar por las condiciones de la escuela.

En suma, se espera que esta experiencia de formación resulte significativa y que a su vez mediante la reflexión con los participantes a través del diálogo conjunto se pueda incidir en la toma de conciencia del quehacer del docente, motivándolo para repensar y mejorar la evaluación, además de la enseñanza. En síntesis, que la reflexión de la evaluación de sus resultados incida en el aprendizaje del alumno y del profesor.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

La evaluación constituye una práctica que las personas realizamos de manera cotidiana, algunas veces con plena conciencia, en otras de manera intuitiva, pero siempre con una intención con el propósito de comprender la realidad, en su caso poder transformarla o mantenerla en dicho estado. La evaluación implica acercarse a la realidad al mismo tiempo la propia persona se reconoce. Esto significa que la evaluación no solo revela la realidad del otro, en ese otro está inmersa nuestra actuación, percepción de lo que llamamos realidad. Desde esta perspectiva, la evaluación educativa si bien tiene componentes instrumentales, eso no le asigna un carácter impersonal, por el contrario, la evaluación educativa es una práctica viva que entraña muchas expectativas y anhelos.

Frente a estas expectativas, no resultan extrañas aquellas expresiones de evaluar para la calidad, evaluar para mejorar, evaluar para aprender; entre algunos de los múltiples enunciados que revelan ese deseo de mejora a través de la evaluación, por ello representa un punto de partida, ese punto de retorno al mismo sujeto donde subyacen distintas teorías respecto a la evaluación, sus fines, y de la misma realidad a la que sirve. Pérez, (2006).

En cambio, sí está subordinada a esa realidad que intenta evaluar, su fin supera la idea de constatación y contrastación, más bien se dirige a comprender el logro de los objetivos planteados en el curriculum.

Siguiendo la idea de la evaluación como herramienta que se pone al servicio de la realidad para comprenderla, Bertoni, (2000) aclara que se trata de la realidad educativa que se concreta en los procesos en las actividades educativas, las cuales pueden dirigirse hacia la formación en un sentido amplio, o bien puede reducirse a una serie de actividades educativas con fines más centrados en la instrucción; entre estos dos polos transita la preocupación de las actividades educativas de la evaluación, pero además, en su interior radica una serie de intenciones que responden a un para qué y por qué de la evaluación. Pueden existir intenciones puramente pedagógicas que revelan cómo mejorar, otras intenciones pueden dirigirse a demostrar la pertinencia de las decisiones que toma el profesor basándose en la evaluación, y el valor que asigna a esa parte de la realidad de la cual emite un juicio. Esta reflexión de la evaluación la aleja de ser una actividad netamente instrumental para convertirse en una práctica de reflexión así como de comunicación

respecto a sus fines, características y conceptualizaciones, temas que se abordan en los siguientes puntos.

2.1 La difícil tarea de definir a la evaluación educativa

La tarea de la evaluación del aprendizaje por mucho tiempo ha estado estrechamente asociada con la idea del examen y la certificación de los conocimientos que los estudiantes han adquirido en la escuela. Esa idea en parte reduce sus posibilidades y alcances, y resta oportunidades para concebirla como un medio para orientar la mejora de la calidad de la enseñanza Islas, (2010). Esa visión restrictiva de la evaluación poco a poco se ha ido superando, los trabajos de Shinkfield, y Stoffebeam, (1989) realizaron una aportación en esta materia al concebirla como un proceso mediante el cual se identifica, obtiene, y provee información útil y descriptiva, respecto del valor y mérito de las metas educativas. En este proceso de reconstrucción del concepto de la evaluación del aprendizaje, progresivamente se ha ido reconociendo la influencia que ejerce el contexto, Díaz, (2006) refiere que la evaluación demuestra el dominio de ciertas conductas o habilidades en contextos situados.

Sin embargo, conviene preguntarse el para qué de la evaluación, al respecto, Himmel, (1999) lo sitúa en la emisión de juicios respecto de uno o más atributos de algo o alguien, fundamentado en la información obtenida, procesada y analizada correctamente y contrastada con un referente claramente establecido, encaminado a mejorar los procesos educacionales. En este camino de definir el sentido de la evaluación del aprendizaje, Álvarez, (2004) la concibe como una actividad natural de apreciación y de valoración, de decisión sobre lo que merece o no la pena, sobre lo que tiene o no valor, sobre lo justo y lo arbitrario, sobre el equilibrio o el desajuste, sobre la calidad del saber o su ausencia.

En este proceso de reflexión de la evaluación del aprendizaje también se ha reconocido la importancia de integrar nuevos participantes, Huerta, (2001) refiere que la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje implica valorar de manera colectiva o individualmente los resultados obtenidos de la actividad de los profesores y alumnos en cuanto al logro a los objetivos de la educación. Sin embargo, la finalidad no se limita a la constatación o comprobación, Olmedo, (1973) aclara que el reconocimiento de los logros

y errores sirve para corregirlos y mejorarlos, de esta forma el sentido formativo de la evaluación comienza a instalarse.

La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta entre lo que considera que tiene que valorar en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo. Alvares (1996) en Santiago, (2010, p, 37).

Coincidentemente con esta visión formativa de la evaluación, SEP, (2011) dice que, la obtención de evidencias mediante la evaluación permite elaborar juicios para retroalimentar los logros de aprendizaje.

Como se ha podido apreciar, la definición de la evaluación no se reduce a describir en qué consiste, en buena medida el concepto está en razón de las funciones que cumple, de esta forma, lo que es y el para qué se complementan para definir el constructo.

2.2 Periodos en la evolución de los fines de la evaluación

La práctica de la evaluación educativa no es un tema reciente Sacristan, (2002), sitúa su primera manifestación en el siglo II (A. C.) como una práctica que se empleaba en China para seleccionar sus funcionarios mediante largas conversaciones. En el terreno educativo Lemus, (2012) refiere que en el siglo V (A. C.). Sócrates y otros maestros de la época utilizaban algunos instrumentos parecidos a lo que hoy se conoce como cuestionario para evaluar sus prácticas de enseñanza.

Desde esos años la evaluación ha estado relacionada con el ejercicio de la autoridad, Pérez, (2006) menciona que inicialmente esta se llevaba a cabo, principalmente por quienes asumían la autoridad y contenían el poder, como una herramienta de selección de las personas para calificar los aprendizajes y ascender en ciertas posiciones laborales, predominaba un sentido de control, función que en algunos casos persiste, a pesar de que su sentido se ha ampliado, falta más trabajo para sincronizar la enseñanza con los procesos de aprendizaje y las prácticas de evaluación como un todo integrado.

En párrafos anteriores se ha manifestado la antigüedad de la práctica de la evaluación del aprendizaje, aunque su caracterización con sentido científico puede ubicarse en Estados Unidos en (1845) cuando se comenzaron a aplicar los primeros test

de rendimiento para evaluar el logro escolar de los estudiantes, esta tendencia se extendió a otros países como Gran Bretaña donde se crearon distintas comisiones para evaluar a los servidores públicos (Alcaraz, 2015).

Paulatinamente, el progreso en distintas disciplinas científicas ha influido en este terreno, las aportaciones de la psicología y la educación abonaron para que en Estados Unidos en 1923 se comenzarán a aplicar los primeros test estandarizados que podían informar sobre las potencialidades de los estudiantes para acercarse a los contenidos de aprendizaje, a este periodo se le ha denominado “la primera generación: de la medición” Dobles, (1996), una de sus principales características es el carácter científico que resulta de la influencia del pensamiento positivista dominante de esa época y que dejó como herencia la medición como una finalidad y función de la evaluación.

En este proceso de evolución de la conceptualización y práctica de la evaluación también se ubica el período Tyleriano que surge en la década de los treinta con Ralph Tyler quien planteó un modelo de planificación curricular que encuentra en la evaluación un recurso que permite determinar en qué medida se alcanzan los resultados del aprendizaje Tyler, (1974) y Rama, (1989) en (Isabel, 2004).

Tyler es considerado pionero de la evaluación educativa; su propuesta de relacionar los objetivos con los resultados influyó en el desarrollo de distintas metodologías para construir pruebas objetivas de rendimiento, capaces de evaluar el desempeño individual y de todo el sistema educativo. En este periodo la evaluación se caracteriza por su capacidad para describir y medir el fenómeno educativo desde una perspectiva positivista y científicista, base en que descansaban sus juicios y decisiones. Flórez, (1999), menciona que esta tendencia requiere superarse y para ello el profesor además de ser sujeto evaluador también debe convertirse en un sujeto de formación.

Años más tarde entre (1957 y 1972) se ubica otro momento que marca cierta distancia con los fines y funciones de la evaluación pertenecientes al periodo Tyleriano. Para esos años las dos grandes guerras mundiales ya habían cesado y en muchos países había disposición para aceptar el ingreso de nuevas formas de concebir la realidad que contribuyeran a reconstruir y subsanar las grandes deudas de orden económico, social y educativo; así el concepto de eficacia educativa comenzaba a fortalecerse. Shinkfield,

(2005), lo denominaron época del realismo, pero Guba, .y Lincoln, (1982-1989) lo identifican más como un periodo del juicio por centrar su interés en la evaluación del trabajo del docente para descubrir cómo incide en el logro de los objetivos educativos y para determinar el nivel de eficacia, Escudero, (2003) menciona que esta lógica permeó la política educativa en Estados Unidos y las decisiones respecto al financiamiento de los proyectos educativos, principalmente de aquellos que se financiaban con fondos federales.

En la década de los años sesenta muchos trabajos de investigación científica centraron su atención en las discrepancias que existían entre el desempeño de los estudiantes, el desempeño de los profesores y el alcance de los estándares de aprendizaje Carrión, (2001), para comprender la relación entre estos elementos se requería diseñar nuevas metodologías de la evaluación del desempeño individual y también de los sistemas educativos, esto con la intención de tener mayor precisión respecto a la calidad de la educación que ofrece el estado Escamilla, (1995). En los trabajos de Eisner, (1971) Cronbach, (1975) Stenhouse, (1984) Guba, (1978) Eliot, (1978) Parlen (1988) y Hamilton (1972), identificaron importantes debilidades en los test estandarizados de rendimiento escolar y con ello se fortalecía la pertinencia de diseñar nuevas metodologías de evaluación educativa.

En este escenario, en los años setenta el modelo de evaluación de (Stufflebeam, 1993) integra al contexto, los insumos, los procesos y los productos; de esta forma ya no centra su atención solo en los estudiantes y profesores o en las actividades educativas que se realizan en la escuela, sino que ahora considera el contexto extraescolar como un elemento que también influye en el proceso educativo y que muchas veces parecía ajeno en la interpretación de los resultados de aprendizaje y del funcionamiento del sistema educativo.

El reconocimiento de la complejidad que envuelve al proceso educativo y por ende a la evaluación obligaba a incluir nuevos actores y escenarios en los procesos, así como también reclamaba nuevas explicaciones del desarrollo de los sistemas educativos y de los aprendizajes, pero sobre todo, nuevas posturas de los evaluadores y mayor autonomía en sus intenciones, intereses y referentes teóricos. En este aspecto Alba, (1991) expresa la necesidad de reinterpretar la función del evaluador y el sentido de esta práctica.

Si la toma de decisiones está en manos de algunos sectores o grupos, son estos los que ejercen el control; el evaluador toma como base una serie de criterios y necesidades ya construidos, y su trabajo se reduce a la operativización Alba, (1991, p, 88).

La extensión del radio de la evaluación incrementaba paulatinamente y en la década de los noventa sus avances se aprecian en el desarrollo de distintos trabajos encaminados a la evaluación de instituciones, evaluación de los profesores en Educación Superior, de los programas de investigación y docencia, y del aprendizaje escolar en los distintos niveles educativos. También creció el interés de la evaluación orientada a la acreditación, la certificación, la rendición de cuentas, la validación de los procesos de ingreso y egreso, y el análisis de la calidad de distintos procesos educativos (Glazman, 2005).

Para ampliar la comprensión de los periodos antes referidos, en la etapa pre - Tyleriana la evaluación y la medición tuvieron una relación tan estrecha que en muchas ocasiones parecían ser lo mismo. Este vínculo en buena medida se explica por la influencia del paradigma positivista que apelaba a la comprobación objetiva de las evidencias para explicar la realidad en estudio, y por el interés en la medición y la estandarización.

Más tarde, en la década de los treinta, en el periodo llamado Tyleriano aparece una renovada visión del currículo y de la evaluación, pasó de ser una actividad asistemática a una práctica sistemática con énfasis en la selección y organización de los contenidos, en las estrategias de enseñanza y la evaluación del logro de los objetivos, como base de la planeación. Adicionalmente, en este periodo el trabajo de los docentes se consideraba como un elemento importante que determina el logro de los objetivos planteados y por ende debería formar parte de los aspectos a evaluar.

Actualmente la función de la evaluación tiene otro sentido Pérez, (2006), concibe un salto cualitativo en esta materia que ocurre cuando a la evaluación se le reconoce una función de mejora que coincide con el sentido de la educación integral que pretende el perfeccionamiento de la persona, por ello es necesario incorporar todos aquellos objetos, sujetos y momentos que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta función de mejora ya se aprecia en los trabajos de Scriven, (1967) tiene importantes repercusiones en la práctica actual de la evaluación, por ejemplo, la ampliación de los momentos alude a una evaluación continua que adquiere mayor relevancia si se asume

como un acto formativo en el cual se pueden realizar las correcciones de manera oportuna, e incluso se pueden prevenir algunos problemas en el aprendizaje y en el funcionamiento del sistema educativo. En cuanto a la ampliación de los sujetos, esto supone la participación de los profesores, de las autoridades de toda aquella persona que pueda aportar información relevante y pertinente para la mejora; con ello se da pie a las nociones de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación, al mismo tiempo, contribuye a enriquecer el trabajo en otros ámbitos como la metacognición, fenómeno que se enriquece mediante ejercicios de autovaloración crítica.

Desde esta perspectiva, la evaluación constituye una práctica integral e integradora en los procesos educativos que no se limita a emitir juicios sobre resultados finales, sino que da cuenta de los procesos y prácticas educativas de todos los involucrados. Esta aportación teórica marca una distinción en la función de la evaluación con sentido pedagógico con otras funciones administrativas de control y la rendición de cuentas.

2.3 La evaluación formativa y su función en la educación básica

Scriven (1967) en Martínez, (2012) refirió los términos evaluación formativa y evaluación sumativa para distinguir dos roles que cumple la evaluación educativa. La evaluación formativa es cíclica en el sentido de que los estudiantes comparan continuamente sus desempeños con ciertos criterios deseados Alexis, (2010). Esto implica que los estudiantes deben tener un objetivo claro de aprendizaje y el monitoreo permanente que les permita reflexionar y comparar su desempeño con los criterios ideales y los objetivos planteados. En un sentido la evaluación formativa puede entenderse como la recolección y análisis de la información que ayude a los profesores a tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sadler, (1989), da un paso más en el desarrollo de la noción al añadir que no sólo el maestro puede usar los resultados de la evaluación formativa, sino también los estudiantes y aclara que una evaluación formativa deberá incluir la identificación precisa de tres elementos:

- El objetivo a alcanzar al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, el punto de llegada o el aprendizaje esperado.
- La situación en que se encuentra el alumno según la evaluación realizada o punto de partida de todo nuevo esfuerzo.
- La forma de pasar del segundo al primero Martínez, (2012, pág.71).

La noción de evaluación formativa pretende que todos los alumnos aprendan, Stiggins, (2008) señala que hasta hace poco los sistemas educativos consideraban normal y aceptable que sólo una parte de los alumnos alcanzara los objetivos de aprendizaje, mientras un número importante no lo conseguía. Las aspiraciones de la evaluación formativa son muy ambiciosas y reclaman estrecha comunicación de los resultados y la retroalimentación oportuna que además sea, clara, continua, y orientadora. Martínez y Wiggins (2009) en Picaroni, (2012) distinguen tres tipos de retroalimentación relacionados con el desafío de comunicar los resultados de las evaluaciones a los estudiantes: valoración, descripción y devolución o autorregulación.

- Valorativa se centra en lo afectivo y la autoestima; esta retroalimentación es más productiva si se centra en la tarea, en cómo el alumno la resuelve y cómo autorregula su aprendizaje.
- Descriptiva; tiene lugar al final del aprendizaje y el alumno comprende que necesita mejorar, pero además debe contar con la información necesaria para saber cómo lograrlo.
- Devolutiva o autorreguladora; ocurre durante y después del aprendizaje; el trabajo de los alumnos se compara con criterios, modelos, rúbricas y ejemplos; en este caso el profesor provee a los alumnos la información necesaria y muestras de los trabajos excelentes sobre la tarea asignada.

Finalmente, la SEP, (2018) menciona que la evaluación formativa no se enfoca en elaborar un juicio para calificar y determinar, y no tiene como fin último la acreditación, sino la valoración integral de múltiples elementos inscritos en la planificación del proceso educativo.

2.4 Tipos de evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje como proceso tiene ciertas características y funciones, una de ellas es la función diagnóstica, Jorba, (1997) refiere que esta se realiza al inicio de un proceso educativo y también se le ha denominado evaluación predictiva. Según Rosales, (1990) la evaluación diagnóstica puede ser de tres tipos:

- Inicial: Se realiza de manera única y exclusiva antes de cualquier proceso o ciclo educativo amplio, para identificar si los alumnos cuentan con los prerrequisitos cognitivos básicos para asimilar y organizar la nueva información.

- Puntual: Se realiza antes de iniciar alguna secuencia o segmento de enseñanza de cualquier curso, teniendo funciones pedagógicas al identificar y activar los conocimientos previos de los estudiantes
- Sumativa; su objetivo es establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Determina si se lograron los objetivos educacionales estipulados y la medida en que los alcanzaron cada uno de los alumnos.

Es cierto la evaluación diagnóstica se realiza al inicio del ciclo escolar pero ¿Qué significa exactamente la evaluación diagnóstica? Parece obvio: se debe conocer a los alumnos. Así, se dice, al principio del curso es conveniente detectar en qué condiciones se encuentran los estudiantes, a objeto de orientar mejor la enseñanza. Además, al principio de cada nuevo tema, se necesita conocer las ideas que ya los alumnos tienen sobre el mismo, y las destrezas que dominan, de manera de partir de ellas para seguir avanzando.

Pero estas recomendaciones, que lucen tan positivas y necesarias a primera vista, empiezan a enturbiarse si realmente se hace una reflexión profunda, porque todo planteamiento didáctico no puede juzgarse por sí mismo, sino en el marco de la compleja dinámica de una clase de veinticinco o más alumnos. ¿Qué significa, en este contexto, diagnosticar a principios del año escolar? ¿Cuán profundamente se va a conocer a los alumnos con ese diagnóstico? ¿Sus ideas, sus saberes, sus destrezas, sus miedos, sus intereses, sus posibilidades?,

Es importante realizar el diagnóstico siempre cuando sea una tarea permanente. Es decir, que el docente debe esforzarse por conocer a sus alumnos, pero no mayormente gracias a pruebas, sino al trato diario en situaciones abiertas, a lo largo del año escolar, dedicando el tiempo a preparar buenas actividades, a recabar los recursos necesarios, a animar y orientar a los niños, en vez de realizar evaluaciones a diagnósticas, en su trato diario con los alumnos, los irá conociendo cada vez mejor, y podrá ayudarlos allí donde haga más falta. Igualmente, podrá aprovechar sus saberes y sus intereses en el desarrollo de la acción escolar.

2.5. La evaluación en gran escala y los logros en educación secundaria

Las pruebas en gran escala tradicionales se desarrollaron durante la primera mitad del siglo xx, estaban marcadas por las concepciones psicológicas y pedagógicas de la época, entre las que destacaba el conductismo, se sustentan en la teoría de la medición psicológica Martínez, (2001). Este tipo de evaluación consiste en la aplicación de pruebas a una gran cantidad de alumnos para identificar el nivel de aprendizaje logrado Martínez, (2009). La evaluación a gran escala, permite conocer en qué medida los estudiantes logran los conocimientos y competencias cuando finalizan un nivel o ciclo educativo y cumplen diversos fines como: la certificación de los conocimientos y competencias definidos para cierto nivel educativo en particular. Otro fin es la selección, con fines de ingreso a instituciones educativas (Revela, 2006).

El uso de la evaluación a gran escala se ha implementado y mantenido principalmente por necesidades educativas de estandarización de contenidos, verificando el aprendizaje logrado por los alumnos, así como por decisiones de política gubernamental centrada en la rendición de cuentas.

En México la evaluación en gran escala se comenzó a implementar a partir de la década de los sesenta iniciando con la admisión de estudiantes a instituciones como la UNAM, la UIA y el ITESM. A partir de los años ochenta como un medio para hacer frente a la masificación de la educación y atender las demandas de competitividad se comenzaron a utilizar mayormente este tipo de evaluaciones. Cepeda, (2009) menciona que en la década de los 80 en el país se destinaba una gran proporción del Producto Interno Bruto a la educación, se comenzó a vislumbrar la posibilidad de incrementar el nivel básico hasta la educación secundaria, paralelo con esta intención, en (1971) se creó el Instituto de Investigación Educativa que se encargó de realizar las estadísticas de cobertura y reprobación en educación básica, en este recorrido, en (1974) se creó la Subdirección de Evaluación y Acreditación, esta área comenzó a desarrollar pruebas formales y sistemáticas para el ingreso de alumnos a educación secundaria (aunque se habían iniciado desde (1972). En esta línea de trabajo, en (1984) se comenzaron a desarrollar pruebas para el Ingreso a la Educación Normal. En este afán de evaluar masivamente, en la década de los noventa se realizó el diagnóstico para el nuevo ingreso

a la educación secundaria (IDANIS) y también comenzó a evaluarse a los profesores de educación básica, esto en el marco del programa de Carrera Magisterial y como un sistema de estímulos para docentes (Horbath, 2014).

El avance en la sistematización y formalización de la evaluación en gran escala ocurría de manera paralela con la creación de diversos organismos dedicados a la evaluación, entre (1995 y 2000) se creó la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), Villaseñor, (2003).

Un organismo autónomo de mucha importancia en la historia reciente de la evaluación educativa es el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) que se dio en 2002 y comenzó a desarrollar las actividades de evaluación que la SEP había llevado a cabo desde años antes. A partir de 2004 elaboró los Exámenes de Calidad y Logro Educativo (EXCALE) con el fin de informar sobre el avance del sistema educativo básico en conjunto e identificar los factores asociados al aprendizaje, con ello apoyar la toma de decisiones políticas.

El esfuerzo de estos institutos por conocer el nivel de logro de los aprendizajes de los alumnos fue incrementando y la SEP en el periodo 2000-2006 llevó a cabo la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y se utilizó en alumnos de Primaria y Secundaria, tomando en consideración algunas asignaturas clave en los planes y programas, era de tipo censal y pretendía que los padres de familia y docentes tuvieran información directa sobre los logros alcanzados por los estudiantes. Esta evaluación recupera parte de la experiencia de la Dirección General de Evaluación de Políticas de la SEP con las evaluaciones desarrolladas desde los años setenta (SEP, 2007a).

Esta prueba se aplicó durante siete años seguidos a estudiantes tercero, cuarto, quinto y sexto de Primaria en las asignaturas de Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética. También se aplicó en los tres años de Secundaria en las mismas asignaturas, aunque cada año se enfocaba en un área en particular. En enero del año 2015 esta

evaluación se sustituyó por la prueba PLANEA y la llevó a cabo el INEE, organismo autónomo encargado de elaborar y aplicar las pruebas educativas en México y monitorear el logro de los estudiantes. PLANEA es una evaluación a gran escala enfocada en la educación obligatoria que pretende informar a la sociedad sobre el estado de la educación y el logro de los estudiantes, así como brindar información a las autoridades educativas respecto al funcionamiento del sistema educativo y contribuir al desarrollo de directrices de política educativa (INEE, 2016).

El interés en la evaluación como elemento que orienta la toma de decisiones y mejora del sistema educativo también permite identificar los principales problemas y jerarquizar las necesidades, con el fin de alcanzar mayor competitividad nacional y dar seguimiento a las recomendaciones internacionales.

En este sentido y para el caso de la escuela secundaria, este nivel educativo se ha colocado en el centro de las críticas por los resultados poco satisfactorios obtenidos en las pruebas nacionales e internacionales. Los niveles alcanzados sugieren que los propósitos educativos están muy lejos de lograrse y por lo tanto, la calidad educativa en las instituciones de educación básica es cuestionable, esto a pesar de las reformas educativas implementadas en la última década.

De acuerdo con la OCDE (2015) en México, en educación primaria y secundaria se destina el mayor número de horas de estudio en la jornada de trabajo escolar, a las asignaturas de Lectura, Escritura, Matemáticas y Ciencias; y menos tiempo a los idiomas y, a la Educación Física y Salud. Este tipo de planificación, hipotéticamente redundaría en mejores resultados en las primeras asignaturas, pero, paradójicamente esto no sucede (SEP, 2016a).

Los objetos de la evaluación en gran escala se han identificado, recientemente, el INEE desarrolló una Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) cuyo propósito es dar cuenta de la situación en la que operan y funcionan las escuelas del país, y con ello, generar información útil para la toma de decisiones de mejora de las condiciones en que operan las escuelas del país (INEE, 2016). Tomasevski, (2004), propone cuatro criterios conocidos como las “4 A” por sus siglas en inglés, que permiten evaluar el grado en que se cumple el derecho a la educación y que a

su vez reflejan las obligaciones del Estado, (asequibilidad y accesibilidad) refieren a lo que tradicionalmente se entiende como el derecho a la educación, y las dos últimas (aceptabilidad y adaptabilidad), al derecho en la educación, (pág. 12).

- Asequibilidad: Los gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar. Como derecho cultural, significa el respeto a la diversidad, en particular, a través de derechos de las minorías y de las indígenas.
- Accesibilidad: El Estado debe brindar el servicio educativo evitando obstáculos o discriminación de tipo económico, administrativo o por distancia o dificultad en el acceso.
- Aceptabilidad: Engloba un conjunto de criterios de calidad de los servicios educativos que van desde los relativos a la seguridad y la salud en la escuela, hasta las características con que deben funcionar para alcanzarse los fines educativos: las cualidades profesionales de los docentes, los programas educativos, etcétera.
- Adaptabilidad: Significa que las escuelas se adapten a las características de niñas y niños o de sus contextos y no al revés; por ejemplo, ofrecer educación en su lengua materna o adecuar los materiales educativos a sus condiciones particulares. Incluye también el brindar servicios educativos a niñas y niños migrantes, en reclusión, etcétera.

En este escenario resulta pertinente analizar con detenimiento la educación secundaria, las prácticas pedagógicas que se realizan y por ende la evaluación de los aprendizajes, desde diferentes aristas, una de ellas son las concepciones que los docentes tienen respecto a la evaluación misma, tema principal de este trabajo y el cual se aborda en las siguientes páginas.

2.6 Las concepciones de los docentes acerca de la evaluación del aprendizaje

El concepto de concepción y creencia se encuentran estrechamente relacionados pero son diferentes, la creencia es un estado epistémico y la concepción es el modo como se representa tal estado epistémico. La creencia consiste en la adscripción de la existencia de algo que puede ser concebido por un sujeto de distintas maneras: como una sentencia, una cifra, e imagen, o red de ideas, etc.; de este modo, un sistema de creencias implica la existencia de concepciones sobre aquello en lo que se cree, y tales concepciones pueden presentarse o no en forma verbalizada (Ziff, 1984).

Numerosos estudios han evidenciado la relación entre cómo evalúan los docentes y sus concepciones sobre evaluación, estas han sido importantes en las últimas décadas. Por ello este estudio busca profundizar las concepciones de los docentes de la evaluación educativa y se acude a las ideas de Thompson (1992), Porlán y Rivero (1998), Núñez, (2002), Zepeda, (2003), Contreras, (2004), Pesce (2010), Litwin (2010) el INEE Entre otros.

Thompson, (1992), entiende a las concepciones como una “estructura mental más general que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc. que configuran la forma en que las personas nos enfrentamos a distintos fenómenos” (p. 130). Agrega que, las concepciones nacen y se construyen en entornos sociales, puesto que se fundamentan e interrelacionan en espacios y situaciones culturalmente compartidos. En el ámbito educativo, por ejemplo: las concepciones de los profesores y profesoras son una red social de creencias, ideas y opiniones influidas por el contexto en el que se desarrolla el docente, dicha influencia no es siempre coherente o explícita, pero sin duda es un factor decisivo que influyen directamente en la forma en que estos entienden el proceso de enseñanza-aprendizaje e interactúa diariamente con sus estudiantes y el resto de compañeros docentes. Porlán y Rivero, (1998), señalan que las concepciones de los profesores “responden a un conjunto de creencias, criterios, argumentaciones y rutinas de acción, explícitas e implícitas”. Estas concepciones, van configurando el conocimiento escolar en ideas de nivel más epistemológico, filosófico, psicológico, didáctico curricular, metodológico, experiencial, o de otro tipo. Sostienen que el conocimiento profesional dominante, es el resultado de la yuxtaposición de cuatro tipos de saberes que son de naturaleza diferente y se generan en distintos contextos:

- Los saberes académicos: referidos al conjunto de saberes adquiridos durante la formación profesional inicial, que suelen estar organizados atendiendo a la lógica disciplinar y son más explícitos.
- Los saberes basados en la experiencia: referidos al conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollan en su experiencia sobre metodología, evaluación, etc., y se socializan en el ámbito escolar. No tienen un alto grado de organización interna y son más inconsistentes, contradictorios y cargados de aspectos morales e ideológicos.

- Las rutinas y guiones de acción: referidos al conjunto de esquemas tácitos que se originan en el ámbito de lo concreto. Contienen pautas de actuación concretas que ayudan a resolver una parte importante de la actividad cotidiana.
- Las teorías implícitas: estas intentan explicar el porqué de las creencias y prácticas de los profesores, estableciendo categorías de análisis externas. En la mayoría de los casos los docentes no son conscientes de las relaciones entre sus formas de actuar y pensar con ciertas teorías y conceptualizaciones externas.

Se puede suponer que las concepciones que poseen los docentes respecto a distintos aspectos de la educación están fuertemente arraigadas en su práctica profesional, a partir de ello construyen sus concepciones acerca de las cosas y fenómenos y guían su acción, por lo tanto las concepciones que tengan los docentes sobre la evaluación, van a determinar sus juicios, tomas de decisiones y formas de realizar este proceso en el aula.

Núñez, (2002), Zepeda, (2003), Contreras, (2004) citados por Pesce , (2010) han realizado investigaciones sobre las concepciones de los docentes acerca de la evaluación educativa y concluyen que los docentes perciben la evaluación vinculada “a una técnica instrumental orientada hacia el establecimiento de una calificación”, (pág. 39). A pesar de que los docentes reconocen en la Reforma Educacional una tendencia a una evaluación centrada en el proceso de aprendizaje del estudiante, sus concepciones se inclinan por una evaluación tradicional, centrada en la figura del profesor como protagonista de la evaluación, teniendo como finalidad calificar y decidir si un estudiante aprueba o desapueba en un área de aprendizaje.

La evaluación no está siendo considerada como un proceso de toma de decisiones de orden pedagógico que permita organizar esta instancia con vistas a la mejora del aprendizaje de los estudiantes, sino como una técnica para detectar logros o fracasos, es decir se enseña para la “prueba”, se valoran los conocimientos abordados en dicha situación y los estudiantes se preparan para el momento en que se aplicará la evaluación, se estudia para aprobar y no para aprender.

Se podría decir que los docentes someten a los estudiantes a realizar procesos sin entender lo que se quiere evaluar del contenido, sin considerar las dificultades y posibilidades del contexto en el cual se desarrollan. Esta situación conlleva efectos

importantes en los estudiantes, algunos de los cuales pueden traer consecuencias bastante críticas y desfavorables para ellos. Una de las más sustantivas está referida a la imagen de sí mismo que se construyen, la que puede ser distorsionada y/o generar sentimientos de sobrevaloración, dependencia o inseguridad, obstaculizando, así, la construcción de su identidad personal. Litwin, (2005), dice que , es necesario precisar que la identidad y autoestima de los estudiantes se ven afectadas en gran medida por sus éxitos y fracasos escolares objetivados en los resultados de las evaluaciones, pues estos se constituyen como "los nutrientes principales en el desarrollo de la personalidad" (pág. 21).

Si bien es importante los resultados del aprendizaje de los estudiantes pero es más importante entenderlos, como una oportunidad para conocer sus, debilidades y ayudarles a superar los problemas detectados, además de habilitarlos para continuar sus estudios posteriores. Esto se lograría si el docente reorienta y transforma su práctica profesional a través del trabajo colaborativo y participativo, buscando diferentes recursos educativos, estrategias de enseñanza y aprendizaje interesantes que despierten en el alumno la curiosidad por aprender constituyendo lo que actualmente se llama el acto didáctico, donde se convierte el docente en proveedor de generar conocimientos, además de ser asesor y orientador personalizado de sus estudiantes, no obstante, a lo largo del tiempo ha habido diversas concepciones sobre cómo se debe realizar la enseñanza, y consecuentemente sobre los roles de los profesores y sobre las principales funciones de los recursos educativos, agentes mediadores relevantes en los aprendizajes de los estudiantes. A muy grandes rasgos las principales visiones sobre la enseñanza, que han ido evolucionando de manera paralela a la evolución de las concepciones sobre el aprendizaje ofreciendo prescripciones sobre las condiciones óptimas para enseñar

Actualmente hay diversas teorías han intentado explicar cómo aprendemos; son teorías descriptivas que presentan planteamientos muy diversos, pero en todas ellas aún podemos encontrar algunas perspectivas clarificadoras de estos procesos tan complejos. Menciono las siguientes:

- La perspectiva conductista. formulada por B.F.Skinner (1953) hacia mediados del siglo XX y que arranca de los estudios psicológicos de Pavlov sobre condicionamiento y de los trabajos de Thorndike sobre el refuerzo, intenta explicar

el aprendizaje a partir de unas leyes y mecanismos comunes para todos los individuos.

- Teoría del procesamiento de la información. Influída por los estudios cibernéticos de los años cincuenta y sesenta, presenta una explicación sobre los procesos internos que se producen durante el aprendizaje.
- Aprendizaje significativo Ausubel, (1976), postula que el aprendizaje debe ser significativo, no memorístico, y para ello los nuevos conocimientos deben relacionarse con los saberes previos que posea el aprendiz. Frente al aprendizaje por descubrimiento de Bruner, defiende el aprendizaje por recepción donde el profesor estructura los contenidos y las actividades a realizar para que los conocimientos sean significativos para los estudiantes
- Psicología cognitivista. El cognitivismo Gagné, (1971), basado en las teorías del procesamiento de la información y recogiendo también algunas ideas conductistas (refuerzo, análisis de tareas) y del aprendizaje significativo, aparece en la década de los sesenta y pretende dar una explicación más detallada de los procesos de aprendizaje, distingue
- Constructivismo. Piaget, (1966) en sus estudios sobre epistemología genética, en los que determina las principales fases en el desarrollo cognitivo de los niños, elaboró un modelo explicativo del desarrollo de la inteligencia y del aprendizaje en general a partir de la consideración de la adaptación de los individuos al medio
- Socio-constructivismo. Basado en muchas de las ideas de Vigotski, (1995) considera también los aprendizajes como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos (actividad instrumental), pero inseparable de la situación en la que se produce. Enfatiza en los siguientes aspectos:

Hablar de concepciones permite aproximarse a aquellos elementos sociales culturales que actúan en la construcción de ideas, imágenes, funciones o ideales que realiza el docente para definir su trabajo y formación profesional. En este proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana, uno de los objetivos del docente es ampliar, y mejorar las condiciones de permanencia y egreso de sus estudiantes. (Zabala., 1998)

Si sostengo que la escuela debe fomentar la reflexión, análisis, crítica la participación social, pero evaluó mediante cuestionarios o llenado de copias de textos mediante exámenes, donde se solicitan datos y nombres sin más, estoy poniendo en evidencia que el aprendizaje es mecánicamente memorístico, y rutinario.

2.6.1 Concepciones de la evaluación del aprendizaje

Las concepciones desde la perspectiva de la psicología cognitiva se entienden como un elemento esencial para comprender la psique y el comportamiento humano, hacen referencia a las representaciones de las personas del mundo que les rodea Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, (2012) en Hidalgo N. , (2017), dicen que “las concepciones se definen como un sistema organizado de creencias, originadas en las experiencias del individuo y desarrolladas a través de las interacciones en las que participa” (pág. 108).

Éstas se entienden como las ideas de carácter intuitivo que poseen los sujetos respecto a las condiciones y los resultados involucrados en la enseñanza y el aprendizaje, sabedores de que los sujetos construyen su pensamiento a partir de ideas, opiniones y creencias que ellos mismos originan a través de su propia experiencia porque cada ser humano, concibe y construye en su mente el mundo de forma distinta al resto de los demás, y esto incide en la forma en que se comporta e interacciona a lo largo de su vida. Por lo tanto, aquellas concepciones que tenga cada persona determinan en gran medida la forma en que actúa y la intencionalidad en dichos actos.

Señala Pozo, J, (2006) que “las concepciones en el ámbito educativo de los profesores y profesoras son una red de creencias, ideas y opiniones que influyen directamente en la forma en que éstos entienden el proceso de enseñanza-aprendizaje” (pág. 109) Las concepciones del docente son influidas por el contexto en el que desarrolla su profesión; esta influencia no es siempre coherente o explícita, pero sin duda nutren sustancialmente sus concepciones y su actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Morales, (2002), plantea que las “concepciones posibilitan la reflexión respecto a la distancia que existe entre el decir del maestro, su hacer profesional, y las acciones ocurridas en el aula”, (pág.12). Esta distancia está mediada por las concepciones sobre su actuar en el mundo en general y el conocimiento particular sobre los saberes impartidos al estudiante en el contexto escolar.

Las concepciones afectan especialmente las acciones de los docentes en el aula, los resultados de los aprendizajes escolares; son el producto de la convergencia y articulación de diversos niveles del conocimiento que involucran los conocimientos científicos, las ideas, las creencias, opiniones, entre otros dominios, porque docentes y alumnos construyen sus discursos e ideas, de acuerdo a su propia cultura que mueve su acción y que se le puede llamar concepción o conocimiento personal.

Estas experiencias de vida profesional y la influencia del contexto, así como los conocimientos previos y la imposición de un sistema educativo, además de las presiones sociales y políticas configuran estas ideas implícitas de los docentes, integrándolas en sus estructuras cognitivas e influyendo directamente en su forma de comprender la enseñanza, el aprendizaje o la evaluación, mismas que se desean conocer para descubrir cómo influyen en la forma en que llevan a cabo la evaluación del aprendizaje de sus alumnos y la interpretación que hacen de los resultados de las evaluaciones del aprendizaje en gran escala.

A partir de los hallazgos de este trabajo resulta relevante analizar las concepciones sobre la evaluación desde la perspectiva de los docentes, en el sentido de tener un acercamiento a las problemáticas derivadas de los procesos de evaluación en el aula y gran escala. Estas concepciones permitirán conocer la función de la evaluación, en términos de la mejora del desempeño, al mismo tiempo que se reconozca la complejidad de la evaluación de los aprendizajes.

CAPÍTULO 3.

METODOLOGÍA

DEL ESTUDIO

3.1 La investigación una herramienta para comprender la realidad educativa

La investigación como actividad humana es la función más trascendental de la sociedad. No se puede proceder a la deriva, es necesario conocer los hechos, causas relaciones y consecuencias en toda la fase del proceso, esto debe hacerse en plena conciencia de todos sus elementos y factores si se desea lograr la eficacia, logrando que los participantes involucrados desarrollen nuevas formas de comprensión para emprender caminos propios de reflexión autónoma y compartida sobre el sentido de la práctica y las posibilidades de mejorarla.

En el contexto educativo se puede considerar como un encuentro entre personas, que requiere de la reflexión y cuestionamiento, para ello no puede reducirse a una actividad técnica, debido a la profundidad del proceso, en esta participan docentes donde se recibe información que es procesada de acuerdo con sus experiencias, costumbres y entorno, por. Ello el proceso de aprendizaje es una situación incierta, única, cambiante, compleja y presenta conflicto de valores tanto en la definición de las metas como en la selección de los medios.

La investigación aplicada o “empírica”, que se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar sistematizando la práctica basada en investigación. El uso del conocimiento de investigación que da como resultado una forma rigurosa, organizada y sistemática de conocer la realidad. (Murillo, 2008).

Toda investigación supone la incesante búsqueda de la verdad, el desentrañar lo aparente, la precisión, el rigor la objetividad en el conocimiento la exploración, creatividad imaginación, duda constante, actitud crítica; en la formulación permanente de porqué, búsqueda de explicaciones para todas las cosas, autodisciplina, perseverancia y el trabajo metódico en un ambiente que fomente: curiosidad, búsqueda, experimentación y modos naturales de aprender.

Por esto, es urgente que el docente logre estimular en los alumnos la curiosidad de saber, preguntar, explorar, comprobar, experimentar, perfeccionar, aprender por deseo, no por miedo u obligación. Fomentar en ellos el sano hábito de dudar, enseñarlos a construir, formular y expresar con libertad sus preguntas .ayudarles a razonar, comprender, argumentar, defender su punto de vista, aceptar y respetar posturas diferentes a ver

“la cosa” desde diversos ángulos. Se debe combatir la memorización mecánica a favor de un aprendizaje significativo, basado en la comprensión, razonamiento, explicación y descripción de los hechos.

Si se revisan las preguntas de investigación, los objetivos, los verbos predominantes son: conocer, identificar, analizar, es decir, reconocer, reflexionando la realidad para descubrir las relaciones, estructura y configuraciones que establecen los distintos elementos, los modos como expresan las concepciones los docentes de la evaluación.

3.2 Pertinencia de la investigación cualitativa en el estudio de las concepciones

La investigación representa múltiples interpretaciones y definiciones absolutas de la realidad, West, (1982), señala que la investigación cualitativa produce datos descriptivos a través de la conducta observable, desde una perspectiva amplia, este término implica que supera la frontera de la recolección y presentación de datos para llegar a la descripción e interpretación de los significados; esto supone comparar, clasificar, analizar e interpretar los fenómenos, es decir, pretende arribar a las profundidades y no sólo surcar en la superficie.

Estos datos descriptivos son producidos de las conductas observables recogiendo la información basada en la observación de comportamientos naturales, discursos, respuestas abiertas para la interpretación de significados. Es inductiva y holística porque permite comprender y desarrollar conceptos partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas, su flexibilidad permite comenzar el estudio con interrogantes vagamente formuladas entendiendo su contexto considerándolo como un todo, su sensibilidad permite interactuar con el sujeto de modo natural, tratando de no inferir en la estructura de la entrevista en profundidad, siguiendo el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

Desde la mirada constructivista es el descubrimiento que sostiene el objeto de estudio Rodríguez y Bonilla ,(1997), la investigación cualitativa es aquella que “orienta e interpretan su mundo los individuos que se desenvuelven en la realidad que se examina” (pág. 13). Esto no es partir de la teoría, porque busca conceptualizar sobre la realidad con

base en el comportamiento de las personas estudiadas. Explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal, esta investigación busca conocer en profundidad la experiencia, los significados, las creencias, concepciones y representaciones del mundo, y el lenguaje en que se expresan, todo ello en relación con el contexto, corporeidad y temporalidad. Construyendo un conversatorio crítico en el que pueden discutirse muchas experiencias basadas en la observación de la realidad, de ahí se obtiene el conocimiento necesario para desarrollar cuerpos teóricos que capten los esquemas interpretativos del objeto de estudio.

Los investigadores cualitativos intentan describir ordenadamente las características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en distintos contextos, así como el descubrimiento de relaciones causales, pero evita asumir constructos o relaciones a priori. Intentan descubrir teorías que expliquen los datos. Las hipótesis creadas inductivamente, o las proposiciones causales ajustadas a los datos y los constructos generados, pueden posteriormente desarrollarse y confirmarse, la recogida de datos puede preceder a la formulación final de la hipótesis o los datos pueden obtenerse con fines descriptivos y de análisis en estudios de tipo exploratorio. (West, 1982).

En este caso el investigador explica, predice, describe, o explora el “porqué” de las cosas a través de la inducción en lugar de la deducción buscando patrones narrativos explicativos de interés, y llevar a cabo la interpretación y descripción de dichos patrones. La siguiente tabla muestra algunas de estas, sin pretender agotar el itinerario metodológico (ver tabla 8).

Tabla 8 Métodos cualitativos de investigación

MÉTODO	PARADIGMA
Fenomenología	Filosofía (fenomenología)
Etnografía	Antropología (cultura)
Teoría fundamentada	Sociología (interaccionismo simbólico)
Etnometodología	Semiótica
Etología cualitativa	Antropología (zoología)

Recuperado de Esteban, Sandín, (2003)

La metodología cualitativa es el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos e imágenes para construir un conocimiento de la realidad social, propia que reclama procedimientos y formas particulares para la validación de sus hallazgos, sin embargo, no se contrapone radicalmente a las metodologías cuantitativas que en esencia intentan la verificación y comprobación de hipótesis mediante la experimentación y verificación objetiva para validar sus resultados

En las investigaciones cualitativas la validez y la confiabilidad son estándares de rigor científico independientemente de los paradigmas que orientan la investigación aunque no existe ningún método que asegure con exactitud dicha relación. Para Joseph, (1996) la pretensión de la validez representa una manera de referirse a la credibilidad de la descripción, de las conclusiones, sus explicaciones e interpretaciones.

Por su parte, Cisterna, (2005) considera que otra diferencia entre ambas perspectivas de investigación es la manera como se construyen los conocimientos. En los estudios de tipo cualitativo el investigador y el objeto de estudio interactúan y comparten significados, dando pie a una construcción subjetiva e intersubjetiva desde la cual intentan acercar sus significados del mundo.

Estas ideas de la investigación cualitativa orientan este proyecto de investigación que intenta acercarse a las concepciones de la evaluación en un contexto natural, tal como viven los sujetos sus experiencias como profesores que evalúan y también son evaluados. La ruta metodológica que se ha identificado para acercarse al mundo subjetivo de los

profesores para conocer sus concepciones se encuentra en la fenomenología, desde la perspectiva que Edmund Husserl propone.

3.3 La fenomenología para indagar las concepciones de la evaluación

La fenomenología denota un nuevo método descriptivo, filosófico, que desde finales del siglo pasado ha establecido una disciplina psicológica y una filosofía universal, que puede ser un *organum* (instrumento) para la revisión metódica de todas las ciencias. Husserl, (1859-1938). Para poder entender lo que Husserl dice, es necesario familiarizarse con algunos conceptos previos como: la intencionalidad o direccionalidad de la conciencia del objeto. La intencionalidad es entendida como el “sobre qué” (about-ness) de la experiencia y el pensamiento, el rasgo de la mente que nos relaciona con el mundo, en una relación que consiste en el hecho de que ciertos estados mentales tienen contenido, tienen un “sobre qué”. Lo que refiere a la conciencia y objeto son dos entidades separadas en la naturaleza que por el conocimiento pondrán en relación. Hay una correlación primitiva a partir de la cual se definen sujeto y objeto como tales. Con total independencia de lo que exista o no exista en la realidad, la vivencia queda identificada esencialmente como vivencia de un cierto objeto. Por decirlo así, la esencia de las vivencias tiene un lado subjetivo que es la propia acción de la conciencia en tanto que ejerciéndose intencionalmente- y un lado objetivo. Al lado objetivo de la esencia de una vivencia lo denominará Husserl *noema* de esa vivencia

Cuando el investigador esta frente a un fenómeno de la realidad, en principio se capta e intuye una serie de rasgos o cualidades, al interactuar con dicho fenómeno se activa una compleja red de anticipaciones y siempre habrá nuevas anticipaciones.

Algunas características del objeto podrán corroborarse y muchas otras características superan lo que se ha anticipado, es decir, seguirán sin conocerse; incluso aunque se profundice en la revisión y conocimiento del objeto, las anticipaciones avanzan más que la percepción de los sentidos, y los objetos van más allá de lo que se haya anticipado.

Mediante la experiencia con los objetos físicos o inmateriales los significados se reestructuran, en cada acto se asigna un significado al objeto. Esto permite comprender otro importante concepto de la fenomenología de Husserl, el *noema* o significado que se

le asigna al objeto en determinado acto. El noema es una estructura que no tiene tiempo y equivaldría a la realidad ya pensada. Por otra parte, la *noesis* constituye aquel elemento dador del significado, o las experiencias que contribuyen para dotar de significado al fenómeno, y son importantes para comprender las reducciones, la noesis equivaldría a la realidad que se experimenta.

Existe otro tipo de experiencias que Husserl denominó hylé (materia en griego); cuando los sentidos se encuentran afectados es muy probable que la experiencia adquiera un significado distinto. La importancia de la hylé es que apoya para llenar espacios vacíos de la noesis y la noema, y revela las características adicionales del objeto. Cuando entran en conflicto la hylé y el noema es preciso revisar las concepciones, y puede originarse un nuevo significado o noema.

La reflexión profunda de los objetos y acciones permite ingresar en la conciencia y ayuda a identificar las anticipaciones, los significados o noesis, las experiencias que los produjeron o noesis, y la hylé, y cómo se configuran. En la actitud natural y también en la eidética, regularmente no hay conciencia de estos tres elementos, se encuentran ocultos (trascendentales) pero interactúan en los modos en que se experimenta el mundo.

Las anticipaciones son actos conscientes, cuando algo pone en duda lo intuitivo y se decide reconsiderar el fenómeno, en ese momento se puede descubrir que muchos elementos han pasado inadvertidos y no se habían anticipado. La reflexión intencionada constituye un medio para encontrar nuevos modos de reestructurar la experiencia, aunque no se sabe cuándo ocurrirá y tampoco se puede asegurar que las nuevas anticipaciones sean correctas.

La reflexión representa la oportunidad para construir una reducción trascendental, intentando de reestructurar la conciencia y la estructura del mundo. Esta reducción obliga a reflexionar sobre el acto mismo y no solo en el objeto, es una acción compleja que implica relacionar coherentemente las experiencias que se han estructurado en y por el acto, es decir lo que se ha pensado o la realidad pensada, y las experiencias producidas, sean satisfactorias o constrictivas como en la hylé.

La reducción en Husserl es denominada eidética. Cuando la conciencia se enfoca en los elementos físicos y concretos del fenómeno se encuentra en una actitud natural, sin

embargo, un objeto tiene otras características o rasgos no concretas como pueden ser los elementos emocionales e históricos, y todos establecen distintas configuraciones. Estos rasgos forman parte de la esencia del objeto, con la singularidad de que estos rasgos puedan ser compartidos por otros objetos. La reducción eidética consistiría en dirigir la conciencia hacia alguna de las características esenciales del objeto que lo definen.

La reducción eidética consistiría en el paso de la actitud natural que se encauza hacia objetos materiales singulares, hacia una actitud eidética que se dirige a la esencia, a los elementos necesarios y suficientes que los constituyen y pueden ser compartidos por otros objetos pertenecientes a dicha clase. Finalmente, otro tipo de reducción es la fenomenológica que consiste en una combinación de las dos anteriores, conducen de la actitud natural dirigida a una actitud trascendental que se enfoca en las esencias y la hylé. (Follesdal, 2017).

El autor Martínez (2004) en Vargas, (2013) comenta que adentrarse en el pensamiento de la persona implica acceder a la conciencia para descubrir su estructura y su esencia con sentido universal y “científicamente útil” Guardián-Fernández (2007 en Vargas (2013) Esto supone entre otras cosas, reconocer la realidad natural con el signo de la intemporalidad y reconocimiento irrestricto de tales vivencias. La fenomenología entonces estudia los componentes de los significados que se atribuyen a los objetos y actos, y estos definen la intencionalidad, en este caso se estudiarían los componentes y estructura de las concepciones radicadas en el mundo subjetivo de los profesores participantes en el estudio.

Ingresar a las vivencias desde una realidad externa, permite profundizar y comprender la parte interna del sujeto, desde una perspectiva externa. Por este motivo, en los estudios de tipo cualitativo - fenomenológicos, la relación e interacción que se establece con el sujeto y el grupo no puede violentar sus experiencias ni concepciones, el espíritu de contemplación y reconocimiento debe primar frente al impulso que pudiesen despertar las dudas y contradicciones que pudiese hallar.

La fenomenología intenta explicar el mundo a través de las manifestaciones de los seres humanos describiendo las experiencias y significados radicados en la conciencia de la persona, principalmente se ocupa en describir su estructura y esencia, expresando sus

significados como se viven y experimentan desde la perspectiva y subjetividad de cada persona. Van Manen (1990) en Hurtado, (2006), refiere que en la experiencia vivida confluyen cuatro aspectos “El espacio vivido (espacialidad), el cuerpo vivido (corporalidad), el tiempo vivido (temporalidad) y las relaciones humanas vividas (relacionalidad o comunicabilidad). En esta percepción, la descripción permite conocer y explicar el mundo subjetivo y las experiencias, y aunque no representa una copia fiel de los objetos, sí constituye un medio que indica cómo se presentan las experiencias y su estructura.

Aguirre, (2013).refiere que el camino recorrido por la fenomenología no ha sido sencillo, importantes filósofos como Heidegger, (2007), Merleau-Ponty (2008), Levinas, (2004) Schütz, (1973) Gadamer, (2001) cada uno desde su particular perspectiva ha realizado importantes aportaciones a los distintos enfoques fenomenológicos.

Para acercarse al mundo subjetivo se debe uno de liberar de la experiencia y juicios, para ello, Husserl refiere dos movimientos: epojé y reducción para que el investigador se extraiga de la realidad. La epojé o poner entre paréntesis los juicios y experiencias propias es un ejercicio necesario para disponerse a conocer, de otra forma el acercamiento al mundo subjetivo será desde los juicios y experiencias de quien escucha.

La reducción permite revisar y analizar aquella realidad que se recibe como producto de la conciencia, como algo dado. La reducción implica reconocer en su totalidad la realidad que ha sido dada en la conciencia, para descubrir los fenómenos y los modos en que se configuran y presentan. La fenomenología transita de la epojé hacia la reducción.

Tratando de resumir el método fenomenológico consistiría en: partir de la actitud natural para dirigirse a la epojé – reducción eidética; y luego hacia la epojé – reducción trascendental, para finalmente encaminarse hacia la constitución. Cabe recordar que la descripción cruza todo el método. La descripción de las vivencias de los fenómenos y objetos -constituídos- es el medio que permite descubrir su esencia (eidos) y revela sus estructuras, (Aguirre, 2013)

La experiencia está íntimamente ligada al fenómeno, un fenómeno es aquello que aparece y se muestra de forma evidente, pero al mismo tiempo se encubre, es lo que aparenta ser. Por ello es importante la reflexión de las experiencias para descubrir aquello

que las ha producido y dotar de nuevos significados a aquello que mantienen en su conciencia respecto al objeto. La reflexión sobre la experiencia implica reflexionar sobre la conciencia.

Jiménez, & Valle, (2017), conciben la fenomenología como un método que permite indagar y conocer dos caras de la realidad y descubrir qué se ha puesto entre paréntesis. En este caso se trata de conocer la epojé del mundo de la evaluación, aquello que ha quedado suspendido y se asume como significaciones dadas, aunado al hecho de que la reflexión favorece el acceso a la conciencia y la re-significación. Tratando de recuperar estas ideas respecto y dirigir las al tema de la evaluación en educación, desde la fenomenología el investigador intentará develar las vivencias subjetivas, esto lo logra con el esfuerzo de pasar de la vivencia natural o dada de la evaluación, a la conciencia de esta. Pasar de la propia experiencia del profesor, que asume como natural; a la conciencia de él mismo, como si existiesen dos conciencias, una natural y la otra que se halla en su mundo subjetivo.

Respecto al concepto de experiencia, Jiménez, & Valle, (2017), recuperan la discusión que Dewey propone entre experiencia y razón; señalan que en el análisis de los hechos educativos, en muchos casos la experiencia genera tensiones. Para algunos debe primar la teorización, para otros la práctica educativa debería indicar los principios conceptuales desde los cuales debería analizarse la educación, y para otros más, el fundamento teórico profundo y la reflexión con carácter científico debería guiar la acción educativa, pero también existe un sentido ecléctico que intenta actuar como medio crítico entre teoría y práctica educativa.

Desde la perspectiva de Husserl existe una experiencia primaria que conforma una vivencia pre-predicativa (antes de que se enuncia); esta es la experiencia propiamente fenomenológica y sobre ella es posible toda reflexión. Dicho carácter pre-predicativo aún no logra su sentido total, hay una suerte de intuición. Esta concepción primaria del fenómeno retrata de manera fiel al objeto intuitivo, el cual evolucionará por la agregación de nuevas experiencias que configurarán nuevos significados.

La experiencia primaria es lo captado inmediatamente por los sentidos y aprehendido por las ideas, y se acompaña de la intuición. La intuición está presente en

toda aprehensión sensible del mundo. La intuición captura el qué de las cosas y la existencia del fenómeno. En el caso de la evaluación, la experiencia primaria revela aquello que el profesor capta en primera instancia, sus experiencias y cómo se presenta el fenómeno.

En el terreno educativo, la evaluación es en principio, aquello que se experimenta e intuye de ella (experiencia pre-predicativa), posteriormente el profesor le dotará de nuevos significados, de acuerdo con su intuición y experiencias. Con base en esa experiencia primaria, el profesor realizará sus evaluaciones y conducirá a los alumnos para que se acerquen a esta experiencia y descubran qué es la evaluación, todo eso, antes de emitir un juicio del sentido y significado de la misma.

En esta fenomenología del profesor, la intuición y la experiencia pre-predicativa participan activamente y se expresan en su quehacer y en su lenguaje. Aunque no puedan definirla teóricamente y no tengan un significado preciso y consciente, la evaluación existe y la realizan. La intuición de la evaluación y la experiencia vivida colaboran para aprehender este fenómeno, para sentirlo, enunciarlo e integrarlo en su concepto de realidad.

La intuición de los fenómenos se encuentra en alguna parte de la consciencia individual y en la consciencia universal que demanda comprender la evaluación como una acción donde existe el otro. Esta consciencia y los significados evolucionarán como experiencia fenomenológica. Cuando se enfrenta a problemas, dudas y sin sentidos y se genera la reflexión, en ese caso se puede re-significar y reconstruir los significados de la evaluación, de él mismo y los otros, puesto que no existe evaluación sin evaluado. La consciencia de la evaluación expone al profesor frente a lo propio y lo ajeno, frente a lo individual y lo social, frente a la homogeneidad y lo divergente, frente a distintas experiencias y sin sentidos que buscan ordenarse.

Finalmente, para acceder a las concepciones de los profesores y por ende a su fenomenología se utilizará la entrevista en profundidad y Moustakas, (1994) señala una serie de criterios que conviene tomar en cuenta para su realización.

3.3.1 Propuesta de Moustakas para estudiar los fenómenos educativos

A. Preparar la recolección de datos

1. Formular las preguntas y definir sus términos.
2. Revisar la literatura y determinar la naturaleza original del estudio.
3. Definir los criterios de selección de los participantes.
4. Convocar a los participantes y solicitar su consentimiento de participación.
5. Definir las instrucciones, preguntas y temas guía para la entrevista.

B. Recolección de datos

1. Recurrir a la epojé para crear una atmósfera que permita la entrevista.
2. Precisar las preguntas.
3. Conducir la entrevista para obtener descripciones de la experiencia, incluir preguntas abiertas, entrevistas guiadas por un tema, o entrevistas informales.

C. Organizar, analizar y sintetizar los datos

1. Desarrollar descripciones textuales y estructurales.
2. Realizar una síntesis de los significados, de las esencias textuales y las estructuras de la vivencia.

D. Resumen, implicaciones y resultados

1. Resumir todo el estudio.
2. Relacionar los hallazgos y contrastarlos con las aportaciones de la literatura.
3. Relacionar el estudio con posibles investigaciones futuras.
4. Relacionar el estudio con los significados sociales y su relevancia.

3.4 Entrevista en profundidad: una herramienta para indagar las concepciones

La entrevista en profundidad es una técnica de investigación que permite obtener información acerca de la vida, experiencia, situación conocimiento, mediante un proceso amplio de comunicación entre los participantes, esto implica establecer una conversación profunda, orientado para llegar al fondo del tema, a lo más relevante de las experiencias, para descubrir lo que es más significativo para el entrevistado. Para (Bogdan, y Taylor ,

1990), esta entrevista se asemeja más a una “serie de encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes”.

La entrevista en profundidad consiste en adentrarse al mundo privado y personal de extraños con la finalidad de obtener información de su vida cotidiana Cicourel, (1982), en esta interacción no hay intercambio formal de preguntas y respuestas, se plantea un guion sobre temas generales y poco a poco se va abordando. En este sentido, la creatividad debe estar a flote constantemente, pues se debe evitar hacer preguntas directas y cerradas, amenazantes y ambiguas. Para Bogdan, y Taylor , (1990) comentan que “se tiene un carácter cercano y personal con el otro, logrando construir vínculos estrechos, inmediatos y fieles”; en este sentido, no es casual que en ocasiones estos contactos deriven en conexiones sólidas e intensas con los entrevistados; por lo que ser sensato, prudente e incondicional, forma parte fundamental para el desarrollo de esta técnica, no sólo en el desarrollo de la entrevista, también durante la construcción de los datos. (INEE, 2018)

En este contexto de interacción se producirán múltiples significados que únicamente pueden comprenderse en dicho marco o contexto de relación Ruíz , (2007). El tipo de preguntas y la forma de plantearlas, la conducta no verbal, el sitio en el que se realiza y otros elementos participan en la construcción de ese marco. Aunado a esto, los significados que resultan de la interacción también estarán influidos por las historias de los participantes y la relación que establecen.

Una cualidad que distingue la entrevista en profundidad con la estructurada y la conversación libre la ofrece Hurtado, Tojar, (2006) en la entrevista en profundidad no se persigue una idea, creencias o supuestos, así como tampoco se busca su conocimiento o explicación, sino que se intenta reconstruir el significado que le dan a los objetos y hechos, a las experiencias que han vivido y las personas involucradas. Por otra parte, en la conversación libre lo que se intenta es resumir. La entrevista en profundidad coincide más con una conversación densa en torno a un tema y objetivo bien identificado donde todos aprenden, por ello, durante la entrevista es importante captar las explicaciones necesarias y solicitar las aclaraciones necesarias que ayuden a ampliar las ideas.

Ruíz Olabuénaga, (2007), sugiere una serie de cuidados para realizar la entrevista en profundidad. Los cuidados que debe de tener el entrevistador deberá ser acorde a los

objetivos, iniciando de una forma “no directiva” sino exploratoria, que parte de asuntos generales y progresa al seno de las experiencias y el mundo subjetivo, en su tiempo y espacio. Al principio puede parecer sin rumbo fijo, pero el entrevistador paulatinamente deberá tomar decisiones para ingresar al centro de las vivencias, particularmente del tema que aborda siendo amable, flexible para alcanzar la solidez necesaria que guíe la comunicación y permita dotar de sentido a las preguntas y las respuestas. Este primer proceso implica pendular de la flexibilidad y ambigüedad sin imposición del entrevistador, hacia una conversación más precisa y directiva.

Conforme progresa la entrevista se irán generando nuevos intereses, el centro de atención ya no radicará tanto en los hechos como en los significados, los sentimientos más que los conocimientos, y las interpretaciones más que las descripciones. El entrevistado dejará de ser un informante “neutral” para asumirse como una persona con intereses propios e historia que experimenta sentimientos y asume posturas específicas respecto a cierto asunto.

Desde esta perspectiva las respuestas y vivencias son propias de cada entrevistado y no necesariamente deben coincidir con las de otras personas, más bien, deben ser congruentes con su propio discurso, sentimientos y acciones; y el entrevistador debe ser empático y permitir al entrevistado, emitir sus propios juicios en el momento oportuno. La empatía exige la actitud de comprender sin someter.

En la entrevista en profundidad la creatividad es fundamental y el conocimiento por igual para hacer preguntas que se confronten con las respuestas anteriores, puede plantear preguntas abiertas y flexibles o bien, cerradas que exijan una respuesta precisa, todo dependerá del contenido que se vaya descubriendo. Martínez, (1998) “La entrevista misma crea una preferencia social nueva.”. (p, 65) La empatía supone sentirse en un ambiente de familiaridad y libertad para comunicar sus experiencias; además del respeto absoluto y fiel del contenido.

La empatía supone una habilidad y clima para escuchar y comunicar, y para estar atento tanto al lenguaje verbal y no verbal para comprender mejor el mensaje e interpretar el contenido, incluyendo los silencios. También supone la comprensión sin ser paternalista

tiene mayor cercanía con la solidaridad, para tratar de comprender su mundo y sus experiencias en los mismos términos y significado que le atribuye el entrevistado.

A diferencia del cuestionario, la entrevista en profundidad requiere paciencia y empatía para avanzar de lo general a lo particular, de lo superficial a lo profundo, de lo impersonal a lo personal, de la información y datos a la interpretación del entrevistado. Por ello es importante atender la comunicación verbal y no verbal, los silencios y bloqueos que pudieran surgir; en cuyo caso, es posible volver a preguntar en el momento oportuno. Saber escuchar implica estar atento y no interrumpir para bloquear un mensaje.

Para motivar la conversación se pueden repetir sus últimas palabras, hacer una especie de eco, o hacer un resumen para que el entrevistado puede corroborar sus ideas y emociones. La distracción o cambio de tema también es una herramienta oportuna, principalmente cuando se genera cierta tensión improductiva. En este caso se aclara que en otro momento se regresará al punto, esto con el fin de ayudar a la distensión.

La entrevista provoca mucha información que puede escapar a la memoria del entrevistador, por ello es necesario reducir las ambigüedades y contradicciones. Para asegurar la información de su interpretación es necesario repetir constantemente algunas citas y resúmenes que permitan al entrevistado reencontrarse consigo mismo corroborando la fidelidad de su mensaje de la interpretación. En este aspecto, también se puede apoyar de la videograbación autorizada por el entrevistado. La toma de notas, la videograbación son opciones que no deben afectar la cantidad ni la calidad de la información, además de que siempre es necesario que se registre la fecha, lugar, hora, nombre, y otros elementos que permitan identificar la entrevista, dando cuenta de todos aquellos elementos del contexto que escapan a las notas o al video.

Finalmente, durante la entrevista en profundidad, el cansancio y el desinterés que pueden provocar respuestas rápidas o falsas. En estos casos es necesario estar atento para postergar la entrevista Ruíz (1996). La entrevista en profundidad requiere del sentido común aunque con ciertas reservas, pues en algunos casos puede llevar al entrevistador a conclusiones anticipadas y posibles desviaciones del sentido, por ello es necesario, corroborar constantemente la información con el entrevistado.

3.5 Análisis de la información

La información resultante requiere el análisis crítico, este es un elemento transversal de todo el proceso de investigación, mediante el análisis se intenta conocer la realidad y este hecho supera la noción de apreciar o captar la realidad a través de los sentidos. La tarea de reconstrucción del sentido y significado de la realidad es un proceso subjetivo e intersubjetivo, puesto que, el investigador recopila la información, la organiza y le da sentido desde sus propias estructuras conceptuales, y al mismo tiempo desde los hallazgos revelados por los participantes (Cisterna, 2005).

En términos didácticos, el análisis de la información requiere descubrir las categorías (tópicos) subyacentes en la narrativa de los informantes. En este caso, de manera apriorística ya se han diseñado distintas dimensiones e indicadores relacionados con los objetivos y preguntas de investigación.

La identificación inicial de los patrones y temas centrales resulta de la segmentación y codificación, de recuperar aquellas partes o segmentos que son más significativos y pueden incluirse en un tópico o tema, correspondiente con los conceptos y los objetivos del estudio. Se trata pues de condensar en unidades que pueden ser analizadas. El análisis crítico de los datos con sustento en la teoría permite tal codificación. Una vez realizada esta tarea se pueden establecer distintas relaciones entre los segmentos para descubrir su estructura y el elemento común que permita construir categorías.

Usamos los datos para pensar con ellos, a fin de generar ideas que se relacionan de manera detallada y precisa con nuestros datos. La codificación puede concebirse como una manera de relacionar nuestros datos con nuestras ideas acerca de ellos. Entonces, como los códigos son vínculos entre las localizaciones en los datos y el conjunto de conceptos e ideas, son en este sentido mecanismos heurísticos. La codificación refleja nuestras ideas analíticas, pero no se ha de confundir la codificación misma con el trabajo analítico de desarrollar esquemas conceptuales Atkinson, y Coffey , (2003,pág.95)

La codificación implica reducir y al mismo tiempo amplificar las posibilidades de analizar y repensar los datos, ofrece nuevos diálogos con ellos y grados de comprensión e interpretación de sus rasgos, si bien reduce y simplifica, al mismo tiempo problematiza. Es algo como poner una etiqueta a una parte relevante.

Las unidades codificadas se irán integrando en distintas categorías. La categorización implica clasificar conceptualmente distintos datos y en este caso, la

construcción de categorías utilizará un método mixto que parte y regresa de lo inductivo a lo deductivo, además de aceptar que cualquier unidad de registro tiene la oportunidad de pertenecer simultáneamente a distintas categorías.

Finalmente, para el estudio de las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje se apoyará de un cuestionario ya elaborado por el INEE y su análisis estadístico centrará su atención en las medidas de tendencia central. Esta información es importante para describir dichas condiciones y comprender su influencia en la construcción y reconstrucción de las concepciones de los profesores, respecto a la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos. (Ver anexo 1)

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

4.1 Valoración de condiciones básicas para la enseñanza y aprendizaje (INNE).

Este informe de investigación, da a conocer los resultados obtenidos del proceso de elaboración y validación denominado “construcción y reconstrucción de los aprendizajes de los alumnos, cuyo objetivo fundamental es conocer el funcionamiento de la institución educativa, está estructurado de siete ámbitos con 42 ítems, dirigido a los directivos de la escuela telesecundaria “Netzahualcóyotl” del Municipio de San Luis Teolocholco Tlaxcala y “Trinidad Sánchez Santos” de la comunidad de San Juan Bautista en el Municipio de Zitlaltepec, Tlaxcala. (Ver Anexo 1)

Para poder aplicar este cuestionario y la entrevista a profundidad se realizaron tres visitas a las escuelas seleccionadas, y se platicó con el asesor para gestionar ante la dirección de la universidad los oficios de presentación para entregarlos a las directoras y ponerse de acuerdo del día y hora que sería la aplicación del instrumento y la entrevista a profundidad con las docentes que atienden el tercer grado de Educación Telesecundaria.

Una vez platicado con las docentes del día y hora de su aplicación, se asistió la fecha acordada, llegando treinta minutos antes de la hora acordada, platicando con la directora de la institución comentó que le diera el cuestionario para que lo contestara después de atender asuntos relacionados con la dirección de la escuela, me presente con la docente que atiende el tercer grado, para hacer la entrevista, la docente es toda una profesional, el trato fue amable, de respeto y profesionalismo, la entrevista duro aproximadamente tres horas, quedando de acuerdo que en otro momento se continuara en caso de que faltara algo por contestar. De la misma manera fue el mismo proceso en la otra institución. (Ver anexo 1)

Los resultados que arrojaron este cuestionario fue el siguiente:

4.1.1 Ámbito 1. Infraestructura para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes.

Ambas instituciones cuentan con suficiente agua para el buen funcionamiento de la institución escolar, energía eléctrica para el equipo tecnológico, además de contar con excelente infraestructura sanitaria para alumnos y alumnas, sus aulas están en buenas condiciones para impartir los procesos de enseñanza y aprendizaje; la diferencia que existe entre ambas instituciones es que la escuela “Trinidad Sánchez Santos” dispone de espacios para el desarrollo de actividades académicas de tutoría, biblioteca, salón de usos múltiples

y la escuela “Netzahualcoyotl” solamente cuenta con una biblioteca, lamentablemente no tiene los espacios antes mencionados. En lo que convergen ambas instituciones tienen áreas para el desarrollo de actividades cívicas, deportivas, culturales y recreativas. Ambas instituciones no tienen afectaciones de desastres en virtud de que se encuentran construidas en zonas de bajo riesgo, además cuentan con un plan de protección civil que es conocido por la comunidad escolar.

4.1.2 Ámbito 2. Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y aprendizaje

En este ámbito las dos instituciones cuentan con sillas, mesas, escritorios, pizarrones, computadoras e internet para los estudiantes y docentes encontrándose en buen estado, este mobiliario les permite el proceso de enseñanza y aprendizaje

4.1.3 Ámbito 3. Material de apoyo educativo

Una de las debilidades de ambas instituciones es que los docentes no cuentan con el programa de estudios vigente, con materiales deportivos para el fomento de actividades escolares, materiales didácticos y con material bibliográfico para el fomento de la lectura. Lo único que si tiene son los libros al inicio del ciclo escolar para los alumnos.

4.1.4 Ámbito 4. Personal que labora en las escuelas

Otra debilidad de las escuelas telesecundarias es que los directivos no tienen una formación de gestión para el cargo de la dirección escolar, su fortaleza es que los docentes tienen el perfil de Licenciado en Educación Telesecundaria, algunos docentes continúan profesionalizando con sus recursos propios, además de que cada institución cuenta con un docente para la atención por grado escolar aunque uno de ellos es comisionado para realizar funciones de la dirección escolar. Comentan los directivos que no cuentan con el apoyo de personal de USAER para atención de alumnos con necesidades educativas especiales y que este servicio es importante para apoyar a los alumnos en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.1.5 Ámbito 5. Gestión del aprendizaje

Las dos telesecundarias cumplen con el calendario escolar que establece la SEP. No suspenden clases, solamente cuando tienen reuniones que la supervisión organiza o el SNTE. Cumplen con sus derechos laborales no faltando a sus clases, implementan actividades que ayudan a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, buscan estrategias que vayan encaminadas a la no reprobación de los alumnos, una de ellas es el programa de asesoría en apoyo de los estudiantes, para lograrlo la supervisión escolar apoya a los docentes en su práctica profesional

4.1.6 Ámbito 6. Organización escolar.

En las dos escuelas telesecundarias el trabajo colaborativo y participativo se lleva a cabo, existiendo la participación con los padres de familia en eventos académicos, culturales deportivos o en gestiones para mejoras de la institución escolar, cuando es el periodo de las inscripciones o reinscripciones lo realizan aceptando a los alumno siempre y cuando reúnan los requisitos que establece la SEP.

4.1.7 Ámbito 7. Convivencia escolar para el desarrollo personal y social

En este ámbito las dos instituciones convergen en llevar a cabo prácticas disciplinarias que no atentan en contra de los derechos estudiantiles, evitando conflictos entre estudiantes, en caso que existieran los docentes tratan de mediar a través del dialogo, existiendo la libertad para que los estudiantes participen activamente en la vida académica, así se evita la discriminación sin importar las condiciones socioeconómicas, culturales o académicas.

Tras de haber reflexionado del cuestionario de la autoevaluación de gestión directiva de las escuelas Telesecundarias, que estuvo conformado de siete ámbitos y 42 ítems, nos refleja que, aunque se encuentran en un contexto de media y alta marginación hay elementos positivos en las instituciones educativas, entre los que destacamos lo siguiente: la infraestructura, mobiliario para alumnos y docentes, el equipo tecnológico, biblioteca escolar, sala de medios, comedor, el trabajo participativa y colaborativo de los

docentes, la responsabilidad de los mismos, la profesionalización continua de los docentes, así como la participación activa de los padres de familia es favorable. Es aquí donde se pone uno a reflexionar que pasa con los resultados en la evaluación en el aula y a gran escala, quizás para que esto sea posible se deba de considerar y contemplar las condiciones particulares de cada alumno y docente como: ubicación geográfica, condiciones materiales, tamaño de grupo, origen socioeconómico.

Estudios realizado por Ortega, (2012) determinó que algunos aspectos de las condiciones de los edificios escolares y el mobiliario tienen efectos sobre el rendimiento de los estudiantes. En áreas urbanas marginales y rurales son las que presentan mayores deficiencias en aspectos de infraestructura escolar, principalmente carecen de servicios básicos (servicios sanitarios, electricidad, agua potable, drenajes), mobiliario (escritorios, pizarrones y material didáctico). Los resultados que de las instituciones donde se aplicó el cuestionario tienen los espacios adecuados, para desarrollar la convivencia escolar

Realizando el análisis de los resultados sobre el cuestionario aplicado a los directivos de las escuelas Telesecundarias, considero que la infraestructura no es del todo para el logro de resultados favorables, (Ver anexos 2, 3 y 4) sin embargo hay que considerar otros factores que se encuentran inmersos como: familia, alumnos, docentes, directivos, autoridades educativas, la situación económica el contexto geográfico, entre otros.

4. 2 Caso número 1. Escuela Telesecundaria Netzahualcóyotl

4.2.1 Preparación y aplicación de la entrevista

. El día de la entrevista llegue 30 minutos antes de la hora acordada con la docente para afinar algunos detalles respecto a la misma, le pedí de favor que la realizáramos en un lugar donde no fuéramos interrumpidos, me condujo en la sala de medios, inicie con presentarme y explique el propósito de esta, diciendo que el uso de la información recabada sería confidencial, las opiniones serán analizadas no se trata de desacreditar sus respuestas, si están bien o mal aclarando que no hay respuestas correctas e incorrectas lo que importa es justamente su opinión sincera a cada interrogante, le solicite su

autorización para grabar la entrevista, explicando que su finalidad es agilizar el tiempo y su uso será sólo con fines de análisis.

Durante la entrevista se generó un clima de confianza con las docentes de ambas instituciones antes mencionadas donde se dio la libertad de que se expresaran libremente acerca del tema de la evaluación en el aula y gran escala, cuando se concluyó agradecí el tiempo brindado, destacando la importancia de sus respuestas que serán de relevancia para esta investigación. Las interrogantes fueron preguntas abiertas para que el entrevistado respondiera con mayor amplitud y confianza, no se presentó ningún contratiempo, en las dos instituciones, las respuestas se analizaron con el asesor y se procedió en la construcción de las siguientes categorías que a continuación se describen.

4.2.2 Análisis y construcción de las categorías

Se ha mencionado la importancia que tiene la entrevista a profundidad, como técnica que permite la recolección de datos. Es decir, para la construcción de categorías analíticas y teóricas que busca, comprender y explicar premisas básicas, sin perder de vista a los actores entrevistados. Una categoría es un “concepto” puede definirse “como una abstracción de las características y atributos de los fenómenos, que contribuye a organizar la visión de la realidad”. Seiffert, (1977.pág. 6). Hablar de categoría, como una denominación genérica amplia que abarca tanto las fases operativas como teóricas de la investigación.

Para realizar el análisis y la construcción de estas fue necesario escribir la entrevista de las dos docentes de la escuela “Netzahualcóyotl” y Trinidad Sánchez Santos”, los textos fueron narrativas, desde el punto de vista interpretativo evitando la sobre interpretación y tipificación forzada, una vez que se hizo la transcripción, ubique y articule las categorías con las temáticas en función del tema de investigación, de la evaluación en el aula y gran escala, a modo de un relato, de lo que las docentes comentaron, procurando obtener significaciones de manera que quedara un documento escrito, recuperando la oralidad de sus comentarios, con el propósito de analizarlo y comprender, y así responder a las preguntas de investigación, sobre todo entender los motivos y significados las razones internas, su comportamiento , anotando qué creen, qué

piensan, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan etc. generando conocimiento, en esta compilación de datos.

4.2.3 Lista de categorías del caso 1 de la escuela telesecundaria “Netzahualcóyotl”.

Una vez el haber transcrito la entrevista basándome de la información obtenida se realizó la construcción de categorías que serían el cuerpo de análisis de esta investigación quedando las siguientes.

- Concepciones de la forma de operar de la escuela telesecundarias
- Concepciones del aprendizaje escolar: un fenómeno complejo
- Concepciones de la evaluación del aprendizaje en el aula
- Concepciones de la evaluación externa
- Acciones para mejorar los resultados de las evaluaciones externas
- Concepciones de la evaluación docente

Caso 2. De la escuela telesecundaria “Trinidad Sánchez Santos”

- Concepciones de la forma de operar de la escuela telesecundaria
- Concepciones del aprendizaje escolar: un fenómeno complejo
- Concepciones de la evaluación del aprendizaje en el aula
- Concepciones de la evaluación externa
- Acciones para mejorar los resultados de las evaluaciones externas
- Concepciones de la evaluación docente

4.2.4 Presentación y análisis por categoría

La escuela Telesecundaria “Netzahualcóyotl” se encuentra en la comunidad de Acxotla del Monte, en el Municipio de San Luis Teolocholco en el Estado de Tlaxcala. Actualmente cuenta con 2133 habitantes: 1047 hombres y 1086 mujeres. Por otra parte, la comunidad escolar es de 45 alumnos que son atendidos por tres docentes, el primer grado tiene 17 alumnos, 13 en segundo y 15 en tercero. También apoya un docente externo de educación física y un docente de Misiones culturales que enseña manualidades, herbolaria y computación.

La plantilla de docentes se forma por tres profesoras, una de ellas cumple la función de directora con grupo, quien considera que esta función le obliga a salir

constantemente de la escuela, ante esto la planta docente se organiza para atender el grupo y cuidar el orden. Se asume que esto es posible debido a que los grupos no son numerosos y además cuentan con las guías pedagógicas que describen las actividades de aprendizaje de manera detallada, y la programación televisiva que les provee la información necesaria en los temas del programa.

Esta escuela labora en jornada de tiempo completo (08:00 a 14:00 horas) y el trabajo pedagógico se orienta por la filosofía y objetivos del “Nuevo modelo educativo 2017”, en correspondencia con tal normatividad pedagógica se implementaron talleres de lectura y escritura y el club de hortaliza, club herbolaria.

Por otra parte, debido a lo largo de la jornada existe un comedor escolar, este se sostiene mediante cooperaciones económicas de los alumnos. El almuerzo es a las 11 horas y la comida a las 14:00 horas, sin embargo, el nivel económico influye de dos maneras, la condición de los estudiantes es marcadamente opuesta, algunos tienen mucho dinero y llevan suficiente a la escuela, pero otros no tienen para cubrir la cuota del desayunador y se quedan sin comer o llevan sus alimentos ocasionalmente. Esta situación genera cierto conflicto moral a los profesores, pero no han diseñado ninguna estrategia para abordar el tema.

En términos de la infraestructura, en esta administración se construyó la biblioteca escolar y la sala de medios, considera la entrevistada que estos logros responden a la gestión directiva, pero también a la suma y cooperación de los padres de familia.

4.2.5 Concepciones de la forma de operar de la escuela telesecundaria

La vigilancia del orden en el desarrollo de las distintas actividades escolares, la seguridad física de los estudiantes y la disciplina de los alumnos en el cumplimiento de sus actividades, así como el mantenimiento de la escuela, son acciones que las profesoras conciben como importantes para el desarrollo de las actividades de enseñanza, incluso, podrían asumirse como una base que sostiene las actividades pedagógicas del currículum; este incorpora actividades de ciencia, humanidades y distintas actividades tecnológicas además de representar de manera simbólica la capacidad de organización y compañerismo

Zorrilla, (2004). Bajo esta perspectiva, las profesoras tienden a apoyarse y se organizan mediante distintas comisiones, por ejemplo, “la guardia”.

El guardia escolar supervisa que el comedor se encuentre limpio, vigila que la puerta de entrada permanezca cerrada, que los alumnos porten el uniforme completo, así como la limpieza del edificio escolar. Esta comisión es bien valorada pues vigila aquellos aspectos externos que se asumen como señales de disciplina y formación.

En la escuela telesecundaria un solo profesor atiende todas las asignaturas, para ello se apoya en una serie de guías pedagógicas (textos) y una programación televisiva que tiene un horario pre-establecido. Desde la perspectiva de esta docente, la escuela telesecundaria es un “subsistema bondadoso”, el hecho de atender todas las asignaturas y trabajar con el mismo grupo les permite conocer con mayor profundidad a los alumnos, comprenderlos y explicar su aprendizaje.

Debido a esta peculiaridad se requiere una formación específica para estos profesores. En este caso la profesora sí cubre dicho perfil profesional y lo asume como una fortaleza, aunque señala que no es suficiente ni determinante, se requiere además la experiencia y práctica en diferentes escuelas. Valora de suma importancia el aprendizaje en los contextos y la socialización profesional con sus compañeros. Define la movilidad como algo importante para el crecimiento profesional y personal.

El docente que trabaje en escuela telesecundaria debe ser un docente que posee la capacidad de comprensión del material escrito y que tenga el hábito de la lectura; en particular, que valore críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional, expresando sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; que tenga la capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos, que conozca con profundidad los propósitos, los contenidos y el enfoque de enseñanza de la asignatura que imparte, contribuyendo al logro de los propósitos generales de la educación secundaria.

4.2.6 Concepciones del aprendizaje escolar: un fenómeno complejo

Al analizar los bajos puntajes en el aprendizaje que se plasman en distintas evaluaciones externas de gran escala, en su concepción, el carácter rural del contexto no es determinante para explicar esta situación del aprendizaje, la explicación requiere la suma de muchos factores como la familia y los propios docentes.

Las escuelas telesecundarias fueron creadas para las zonas marginadas en virtud de que no cuentan con un gran número de estudiantes como las escuelas secundarias generales o técnicas, y los recursos de parte de las autoridades educativas son escasos. Sin embargo, esta escuela ha destacado en lectura y escritura, obtuvo el primer lugar en la zona escolar.

Además del apoyo y compromiso de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos, las docentes consideran que existe una devaluación de la escolaridad, los alumnos no perciben en la escuela una garantía para su mejoría social y económica. Este hecho es factible debido al contexto, en esta región se vive un fenómeno importante de “trata de personas con fines de explotación sexual”, esa cultura ha ingresado en la escuela y se expresa mediante la devaluación de la escuela en el proyecto de vida de varios estudiantes y padres de familia. Durante la entrevista, la profesora no menciona este fenómeno como tal, siempre se refirió así, “ya saben a lo que muchos se dedican en la comunidad”. El temor ronda e incide en la práctica pedagógica y en las relaciones de autoridad con los alumnos y padres de familia. En otro contexto (San Isidro Buenasuceso) “encontré alumnos con paquetes de enervantes y no se puede hacer nada para no entrar en problemas con los jóvenes o con los padres de familia”.

Otro elemento que también considera que influye en el aprendizaje es el trabajo por parte del adolescente, para explicarlo recupera su experiencia en otra escuela donde los padres mostraban mayor compromiso e interés por el aprendizaje de sus hijos, pero este esfuerzo se veía reducido por el cansancio de los alumnos.

Aunque los padres de familia se sentían comprometidos con la educación de sus hijos, pero como era del turno vespertino, los jóvenes presentaban cansancio para estudiar porque trabajaban por la mañana, y no había rendimiento escolar en las asignaturas de español y matemáticas, mucho menos en las demás asignaturas, se tenían que aprovechar las primeras horas, porque después de las cinco ya no ponían atención.

La relación entre cansancio y aprendizaje se materializa en la organización del horario escolar, durante las primeras horas trabajan Español, Matemáticas, Ciencias y Química. Debido a esta diversidad de materias el docente debe actualizarse de forma permanente, sobre todo en temas que no dominan. En este sentido, la formación profesional requiere ser más amplia que en otras modalidades de educación secundaria, pues deben formarse en distintas materias y a la vez en el campo específico de la educación.

Aunado a lo anterior, refiere la docente que en el aprendizaje y resultados también participan las condiciones y particularidades de los alumnos, y la ausencia de apoyos para atenderlos en su diversidad de condiciones sociales, económicas y cognitivas, tal es el caso de los alumnos que llegan muy cansados a la escuela por trabajar durante la mañana, o de quienes presentan alguna discapacidad o hablan alguna lengua originaria. En su experiencia, al no hablar náhuatl le resultaba muy difícil comunicarse con los alumnos, a esto agrega que, las evaluaciones externas de gran escala siempre se aplican en español y no en su lengua, por ende los resultados no precisamente revelan el nivel de aprendizaje de los contenidos, sino el uso de una lengua distinta que no dominan ampliamente.

Existen diferentes contextos y cada uno es diferente en la forma en que las familias organizan su forma de vida. Existen familias con recursos económicos bajos y aun así los padres se comprometen con la educación de sus hijos. Tuve un grupo de 36 alumnos, 30 egresados y solicitaron ficha para ingresar a educación media superior, pero en ese caso sí existía el apoyo de los padres de familia, todo lo contrario en esta comunidad.

En su experiencia los problemas económicos y los problemas en la alimentación se suman a la cultura y en el aprendizaje.

Aunque la escuela les apoya con alimentos que la secretaría de salud proporciona, algunos alumnos no los comen porque no están acostumbrados a comer verduras, cereales. Están acostumbrados a comer tortillas. Por otra parte, los alumnos deben de cubrir el pago del comedor, 22 pesos diarios y para algunos padres es difícil pagar 110 pesos semanales. En ese caso el alumno no pasa al comedor y un alumno que no se alimenta bien, su rendimiento físico o académico es deficiente y así quieren que los resultados sean idóneos.

Otro factor que también se refiere como participante en el aprendizaje es la maduración y formación de la personalidad, considera que los estudiantes se “encuentran en una etapa difícil, en la transición de la pubertad a la adolescencia y por ello es necesario platicar con alumnos y padres de familia, aunque no todos colaboran”

En este amplio abanico de factores que participan en el aprendizaje, la escolaridad de los padres también es importante para apoyar a sus hijos en las tareas escolares y motivarlos a seguir aprendiendo. Sin embargo, de manera contradictoria, refiere que, en su experiencia profesional, la superación personal es una determinación personal, “si alguno desea superarse lo logra, pero actualmente los jóvenes no quieren trabajar y estudiar a la vez, ellos quieren las cosas fáciles y no es así o las señoritas se embaraza y después se dejan”.

4.2.7 Concepciones de la evaluación del aprendizaje en el aula

Derivado de su experiencia en la evaluación como docente, las reflexiones que se vierten en las reuniones del Consejo Técnico Escolar, y las indicaciones de la SEP. La manera en que evalúa se ha transformado, la define como “una evaluación formativa y sumativa que permite sustentar el resultado”, para ello se apoya del examen, el portafolio de evidencias, la observación de la participación en las actividades, el cumplimiento con los trabajos escolares. Estos referentes resultaron de su experiencia de aprendizaje en un curso de PLANEA.

Su experiencia en la evaluación docente, su trayectoria en el campo laboral y su formación han influido en la forma en que evalúa el aprendizaje en el aula, ahora asume una evaluación permanente, desde el inicio del ciclo escolar, la evaluación formativa le ayuda a tomar decisiones. La docente asume a la evaluación como un proceso de diálogo donde se apoya de los padres de familia y alumnos. “A los padres de familia les da a conocer los requisitos de evaluar y la manera en que se va a realizar”. En su experiencia reflexiona constantemente la evaluación y dialoga sus impresiones con los alumnos, padres de familia y colegas de la escuela.

La licenciatura no me dio los elementos necesarios para entender y aplicar la evaluación, tuve que observar a los docentes y aprender de ellos, incluso le pregunté al maestro de como tenía que evaluar, si estaban bien mis preguntas. Pero cuando una persona le gusta su trabajo busca la forma de aprender y ser mejor cada día ejemplo, tengo un sobrino que egreso de escuela Normal de Teacalco, nos ponemos a platicar acerca de cómo evalúa y cómo evaluó, y ambos aprendemos.

Otro elemento que apoya su forma de evaluar es el Plan y Programa de estudios, en este ha encontrado muchos elementos que orientan su práctica, la maestra presta mucha atención a los aprendizajes esperados y a la planeación, en esta asigna un lugar especial a los proyectos, los concibe como una oportunidad en que el alumno puede trabajar con sus intereses, con su estilo y permite poner en evidencia lo aprendido, y las necesidades que debe retroalimentar, El valor que asigna a la reflexión y a la planeación de sus actividades le ha permitido descubrir oportunidades importantes para trabajar de manera transversal distintos contenidos curriculares. “Por ejemplo, de herbolaria hemos hecho recetas prácticas, esta es una ventaja para evaluar varias asignaturas que están vinculadas entre sí”.

En ese ejercicio de reflexión y formación, su práctica de evaluación acude a los indicadores como un elemento útil que le permite tener mayor claridad respecto a lo que desea indagar y evaluar. De esta forma, la evaluación se convierte en un medio para el aprendizaje y no un fin en sí mismo.

Para la docente evaluar ofrece posibilidades para fortalecer y consolidar los aprendizajes, así como los logros de los objetivos o propósitos en cualquier campo de estudio esta le permite evidenciar cuáles son las necesidades prioritarias que se deben de atender y no calificarlo o determinar un número y llenar la boleta, sino para ver si se cumplen con las competencias y que la pongan en práctica en el transcurso de su vida normal”.

4.2.8 Concepciones de la evaluación externa

Esta escuela se encuentra focalizada por tener bajos resultados en la prueba PLANEA, la entrevistada discrepa de dicha focalización debido al carácter generalizador y descontextualizado de la evaluación, además de que no contempla la influencia de la cultura, el interés de los padres de familia y alumnos para el aprendizaje, así como los recursos económicos y la alimentación. En su interpretación “no se puede decir que los bajos resultados son por falta de profesionalismo de los docentes, hay docentes muy comprometidos con su trabajo”.

En esta misma dirección, los bajos resultados también encuentran explicación en la forma en que se plantean las indicaciones y las preguntas, “muchos alumnos no logran decodificar lo que leen, en la escuela no lo hemos hecho que los alumnos comprendan lo que leen”.

Es un problema que no sepan decodificar, cuando les aplico en examen escrito la mayoría de los alumnos lo reprueba si lo reprueban he mencionado anteriormente no regresan, por lo tanto lo que hago es que el alumnos vea a su educador como un orientador, como alguien "de su lado", que le está ayudando a conocer el mundo, a aprender, a explorar, a desarrollar saberes y habilidades. Pero la función calificadora dificulta esta relación maestro-alumno, pues no se puede ser tan sincero y abierto sobre la propia

ignorancia con quien va a poner una nota. Una nota que, finalmente, decidirá si se aprueba o reprueba un curso, con todas las consecuencias que ello tiene.

Desde mi punto de vista creo que los exámenes escritos no son un buen instrumento de evaluación, son un mecanismo demasiado artificial porque contienen preguntas de simple memorización, en sus diferentes modalidades: verdadero/falso, rellenar, señalar nombres de estructuras en dibujos, etcétera. Los exámenes predominantes en el presente son notables por la baja calidad de sus preguntas, que sólo exigen repetir lo leído en el texto escolar.

4.2.9 Acciones para mejorar los resultados de las evaluaciones externas

En su experiencia y concepción, la evaluación tiene relación con la enseñanza y con el rol del docente, no se asume como un transmisor de conocimiento o como el poseedor absoluto del mismo, concibe al aprendizaje como una construcción donde participan múltiples factores y en esa amalgama el papel del docente es guiar, apoyar y orientar, para ello resulta importante la organización escolar, y la creación de ambientes que favorezcan dichos aprendizajes.

En ocasiones les pregunto a qué vienen a la escuela, a estudiar, no vienen solo a adquirir conocimiento, y yo solamente soy su guía, orientadora, su apoyo, pero de mí no va a salir todo este conocimiento, porque tengo un plan de estudios que me está solicitando guiarlos a ustedes y lo que hago es guiarlos, orientarlos en lo que no puedan realizar.

En esta concepción la evaluación es una herramienta que permite el desarrollo del alumno y al mismo tiempo del docente. La evaluación constituye una práctica que transita entre lo subjetivo y lo concreto,

La evaluación es una herramienta que me va permitir desarrollar mis competencias adquiridas en mi vida profesional, la evaluación más significativa fue la de Matemáticas, les conté a mis alumnos que le tenía un miedo a las Matemáticas tal vez fue porque el docente me caía mal pero enfrente ese miedo y es lo que los jóvenes deben de hacer enfrentándose e investigando pueden lograrlo.

En esta amalgama de factores que participan en la evaluación y el aprendizaje, algo importante en los resultados es que estos le han permitido reflexionar de manera individual y como colectivo escolar, respecto a su quehacer como docente, y han servido de detonantes de nuevas acciones para mejorar. Un ejemplo son las pruebas de diagnóstico

que ha realizado y la retroalimentación oportuna que le permita mejorar la comprensión y el aprendizaje.

Aunado a lo anterior, asume que la formación profesional también le ha permitido repensar el sentido de la evaluación y mejorar sus técnicas. De esta manera, se perciben valiosas ganancias secundarias en la evaluación tanto del alumno como del profesor, en ambos casos han experimentado resultados no idóneos, pero mediante la reflexión y disposición al cambio han logrado traducir la experiencia –poco satisfactoria- en una oportunidad de mejora.

4.2.10 Concepciones de la Evaluación Docente

Al llegar a esta institución la profesora fue seleccionada para ser evaluada, en la primera oportunidad el resultado no fue satisfactorio, una causa importante fue la ausencia de asesoría en los temas y materiales de estudio, además de no saber cómo subir correctamente los datos a la plataforma. Ante esta situación participó en distintos diplomados y capacitación por parte de las autoridades de este subsistema. Respecto al resultado, se define como una docente no excelente pero sí responsable.

A pesar de los resultados, define la experiencia de evaluación docente como “útil” por ayudarle a reflexionar respecto a cómo evaluar a los alumnos para que alcancen los parámetros. Derivado de esa reflexión y su experiencia en el contexto escolar, en las rúbricas ha encontrado una herramienta que a ella le funciona bien y le permite comprender el nivel de logro de los aprendizajes.

En el pensamiento de esta profesora la interpretación de los resultados del aprendizaje que realizan las autoridades educativas no es atinada ni responde a los contextos.

No es lo mismo estar atrás del escritorio a ver la realidad nos exigen los supervisores, el ATP, tratamos de cumplir y que tengamos los mejores resultados en los exámenes pero como he mencionado no somos sólo los docentes, existen diferentes factores que intervienen y si le agregamos que algunos padres de familia ni la primaria terminaron, cómo van apoyar a sus hijos en la realización de sus tareas.

4.3 Caso 2 Escuela Telesecundaria “Trinidad Sánchez Santos”

La escuela se ubica en la comunidad de San Juan Bautista en el Municipio de Zitlaltepec, en el estado de Tlaxcala. Actualmente labora en un horario de 8:00 a las 14:00 horas, pero tiene planes de pasar a la modalidad de tiempo completo. En cuanto a la población escolar, esta escuela atiende un total de 35 alumnos; 15 en 1er. grado, 12 en 2° y 8 en 3°: en términos de la entrevistada, la deserción crece conforme avanza el grado escolar.

La profesora que se entrevistó atiende el tercer grado y a su vez se desempeña como Directora comisionada, refiere que el promedio de egreso es de 90 %, pero desconoce si estos egresados continúan sus estudios. En cuanto a su experiencia laboral, tiene 28 años de servicio docente y es Licenciada en Educación Telesecundaria, pero en esta escuela lleva seis años de trabajo. En su trayectoria se ha desempeñado en diferentes contextos de esta modalidad educativa y considera que la rotación es valiosa porque le nutre de nuevas experiencias educativas. Igualmente, asume que el cambio de profesores beneficia a los alumnos porque les permite conocer diferentes formas de enseñanza.

Por otra parte, considera que, el hecho de ser profesora y directora comisionada le afecta porque con frecuencia debe dejar solo al grupo, y el argumento de las autoridades educativas es el tamaño de la matrícula que no justifica un director técnico, de acuerdo con la normatividad debe haber un mínimo de 60 alumnos.

En términos de la infraestructura, refiere que la escuela cuenta con todos los servicios, agua potable, salones para los grupos, espacios para realizar el club de hortalizas, cancha de usos múltiples, el desayuno escolar, un espacio para la dirección, algunas computadoras para uso del alumnado, señal de internet -lenta-, computadores en los salones para uso de los docentes. Sin embargo, la escuela se ubica en las orillas de la comunidad y ha sido objeto de robos de computadores y algunas pantallas, para atender este problema han solicitado seguridad, actualmente la presidencia paga un velador, pero su contrato vence el próximo mes de agosto y eso deja en la incertidumbre a la escuela.

4.3.1 Concepciones de la forma de operar de la escuela telesecundarias

Al comparar la educación telesecundaria con las otras modalidades señala que el trabajo en sesiones de 50 minutos representa una debilidad porque hay menos oportunidades de conocer al alumnado y llevar un seguimiento de su desarrollo, en cambio, en la escuela telesecundaria el profesor trabaja todos los días con los mismos alumnos y puede llevar una secuencia más estricta de los aprendizajes. Adicionalmente, el tamaño de los grupos le permite dedicarle mayor tiempo a la reflexión de la planeación y al trabajo colegiado. Sin embargo, a diferencia de las otras modalidades educativas, considera que una debilidad es la ausencia de los materiales de estudio, como libros del maestro y de los alumnos.

4.3.2 Concepciones del aprendizaje escolar: un fenómeno complejo

La profesora considera que el apoyo de la familia es importante en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, sin embargo, no siempre se logra. Define como “muy escaso” al nivel de participación y relación de los padres con la escuela.

Solamente vienen los padres a inscribir a sus hijos y se olvidan de ellos, cuando los mando a traer por medio de sus hijos no vienen, no les interesa la educación de sus hijos, tal vez porque trabajan fuera de esta comunidad, en ese caso, en ocasiones yo mejor los voy a visitar. En la casa solo se encuentra la mamá porque el esposo salió a trabajar, la mayoría de los padres se dedican a la construcción y otros emigraron a Estados Unidos o trabajan en el campo. Lo que les interesa es terminar la secundaria y ponerse a trabajar o se casan, si acaso, dos de diez siguen sus estudios, pero la mayoría se queda ahí.

Los problemas en el aprendizaje de los alumnos son bien conocidos por los docentes, al igual que los bajos resultados de evaluaciones como PLANEA, pero asumen que no son privativos de la telesecundaria.

En generales y técnicas ha sido igual, pero qué podemos hacer, uno como docente cumple con su quehacer educativo, lamentablemente las autoridades educativas no hacen nada, si le agregamos que los alumnos no hacen lo propio, los padres no se preocupan, y los recursos económicos no son suficientes.

Para explicar los bajos logros en el aprendizaje se incorpora el elemento económico, la pobreza es un elemento que influye y limita de múltiples maneras, una de ellas es para adquirir los materiales necesarios para el estudio, ante esta situación, la

profesora, en ocasiones debe comprar con su dinero esos materiales, por estos motivos considera necesarias las “becas para todos los alumnos, al menos para que compren su material”.

Al igual que en la escuela anterior, la pobreza también influye en la alimentación, aunque existe el desayunador escolar y su operación es por medio de faenas de los padres de familia y cooperaciones, en su experiencia, muchos jóvenes no pueden cubrir el costo del almuerzo y pasan hambre durante la jornada escolar, y esto afecta el estudio.

En cuanto a su definición del aprendizaje, lo refiere como un fenómeno multifactorial, en este caso, el origen de los estudiantes que ingresan también influye, muchos de ellos son estudiantes rechazados de otras escuelas por reprobación o mal comportamiento “notas rojas”. En su experiencia, los alumnos que provienen de otras comunidades parecen tener mayor compromiso con sus estudios, a diferencia de los estudiantes de la comunidad. “Los que son de esta comunidad, como que no les importa superarse, no sé si afecte que aquí se casan entre familia primos, tíos”.

En su narrativa existe cierto desánimo en las expectativas de los alumnos, y una imposibilidad de definir las causas del bajo desempeño académico de los estudiantes.

“Créame, por más que nos esforzamos, los alumnos no ponen de su parte, son muy flojos, no les gusta leer, faltan mucho a clases, llegan tarde, no realizan sus tareas, no encuentro palabras para explicar lo que sucede, si agregamos la falta de disposición de los padres, la cultura, la economía, y que tenemos algunos alumnos con problemas de aprendizaje o de lenguaje o memoria y no podemos rechazarlos como lo hacen las escuelas grandes. Nuestra escuela es pequeña y si los rechazamos nos quedamos sin alumnos. A estos alumnos los hemos canalizado para asesoría y poder trabajar con sus capacidades, pero no hay apoyo”.

4.3.3 Concepciones de la evaluación del aprendizaje en el aula

La entrevistada enfatiza que el tamaño del grupo y el trabajo en toda la jornada escolar representa una oportunidad para conocer mejor a los alumnos y para retroalimentar a quienes tienen más dificultades y están en riesgo de reprobación. En su concepción asume a la evaluación como una herramienta importante que le permite *medir* cuánto conocimiento tienen los alumnos y puede adecuar la planeación. Al inicio realiza un examen diagnóstico y durante el curso realiza distintas evaluaciones que define como “formativa”, con estos elementos se sostiene para tomar una decisión en la evaluación sumativa.

Los criterios que toma en cuenta en la evaluación son: la entrega de trabajos, la participación de los estudiantes en proyectos y la asistencia. En caso de reprobar español o matemáticas tendrá que repetir el curso. Sin embargo, no todo se reduce al aspecto cognitivo de los contenidos curriculares, en la evaluación y toma de decisiones también participan otros aspectos como el uso del uniforme escolar

4.3.4 Concepciones de la evaluación externa

En su experiencia, los resultados de la evaluación PLANEA carecen de la retroalimentación y discusión con los profesores, considera que esta práctica cumple otros fines, distintos a los pedagógicos, y define a los planificadores como desconocedores de los contextos escolares y sin experiencia en la enseñanza. “Solo usan los resultados con fin político, descreditando el trabajo que realizan los docentes en el aula diariamente, cómo me gustaría que estén frente a un grupo, y más en zonas marginadas”.

Considera que los profesores de este subsistema no se oponen a esas evaluaciones, lo que cuestiona es el uso de los resultados y la falta de retroalimentación y discusión de los mismos, no se dan a conocer para valorar donde hace falta la retroalimentación de los contenidos, “sería importante que nos dijeran, sus alumnos les falta comprensión lectora o análisis de textos en español en matemáticas resolución de problemas”.

Por otra parte, considera que docentes conocen que los bajos resultados en este tipo de evaluaciones y han realizado distintas acciones para mejorarlos, por ejemplo: reuniones con el asesor técnico para buscar alguna estrategia de mejora; preparación previa al examen —con un guion—, retroalimentación entre docentes, revisión de los contenidos en español y matemáticas Al igual que en la escuela anterior, existe la concepción del docente como alguien responsable y comprometido, pero no opina igual de los alumnos “los profesores hemos hecho lo que nos toca, ahora falta que hagan lo mismo los estudiantes”.

Comenta que los resultados que obtuvieron en la prueba PLANEA 2017, no les favorecieron en Lenguaje y Comunicación la mayor parte de los alumnos se ubica en el nivel I (dominio insuficiente), pocos en el nivel II (dominio básico), no hubo alumnos en

el nivel III (dominio satisfactorio) ni y en el nivel IV (dominio sobresaliente).en matemáticas los resultados fueron los mismos

Frente a este problema las docentes no se pueden hacer nada, si les decimos a los alumnos que están reprobados ya no regresan a la escuela, ante eso, los profesores han buscado distintas acciones para evitar que reprueben, entre estas destacan las siguientes: pláticas con los alumnos y padres de familia, establecimiento de acuerdos “cartas compromisos”, tareas para casa como lectura, pero desconoce el impacto de estas acciones, no tienen un registro que confirme, solo perciben que en algunos casos sí dan buenos resultados, por ello expresa la necesidad de contar con un docente que implemente un programa de tutorías y apoye académicamente a los alumnos.

4.3.5 Acciones para mejorar los resultados de las evaluaciones externas

De frente a los bajos resultados, de manera colegiada han diseñado un plan que contempla distintas acciones, en la modalidad de clubes orientados a: retroalimentar los contenidos curriculares, trabajar la comprensión lectora y matemáticas, implementación del huerto escolar, danza, manualidades y futbol. El propósito es fortalecer los saberes de los alumnos y sus actitudes.

Sin embargo, considera que los exámenes de las evaluaciones de gran escala no reconocen las condiciones de los diferentes contextos sociales, y las autoridades educativas no capacitan a los docentes para este tipo de pruebas, y tampoco existen suficientes materiales educativos como los planes y programas, libros del maestro, bibliográfica actualizada, pero sobre todo, destaca un tema relacionado con la identidad como estudiante y compromiso con los estudios “lo más importante, el compromiso por la camiseta entre docente y alumnos no existe, si estuviera, creo que obtendremos mejores resultados”.

4.3.6 Concepciones de la evaluación docente

En el marco de la reforma educativa del 2011 se estableció la evaluación docente. Esta profesora fue evaluada y obtuvo resultados idóneos. Desde su experiencia, la actualización permanente es importante para alcanzar los propósitos del Plan y Programas

de Estudios, y en este mismo sentido, la evaluación docente representa una oportunidad para que los docentes puedan conocer sus debilidades y formarse en esas áreas. Aunque considera que falta mayor retroalimentación y discusión de los resultados.

Solamente entregan el resultado, pasaste o reprobaste. Nos deberían de decir en qué aspectos estamos mal y no lo hacen, creo que, si les pregunta a diferentes docentes, si estamos de acuerdo en que nos evalúen, no creo que se resistan, al menos que no sean docentes en servicio, pero falta que nos mencionen, en qué estamos mal, y que las autoridades educativas nos capaciten en esas debilidades, así veríamos de otra manera a la evaluación. Además de que la evaluación debe considerar el contexto donde están trabajando los docentes, si es en una zona urbana o rural, porque los contextos son diferentes.

Los resultados mostraron que las concepciones de las profesoras con respecto a la evaluación son las siguientes:

- Las docentes conocen el carácter principal de la evaluación, pero no dominan conceptualmente su fin esencial, que es contribuir con los aprendizajes mediante la observación, reflexión, identificación y sistematización de sus formas de intervención en aula;
- Las docentes emplean más instrumentos de registro en la evaluación que proyectos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas.
- Las profesoras asocian más la evaluación con la información que obtienen al inicio del año escolar que con la evaluación permanente o final, y
- Las profesoras conciben la evaluación como una especie de proceso en una sola dirección, sin retroalimentación para los participantes.

CONCLUSION

Si bien es cierto que la escuela es un espacio donde los alumnos adquieren las competencias para solucionar los acontecimientos de su vida diaria, sin que importe el contexto social, cultural, económico en el que se encuentra la institución educativa, y que la función del docente es propiciar el conocimiento de sus alumnos sin olvidar los valores de identidad personal, cultural, local y nacional, como: el respeto, cuidado del entorno, amor por el trabajo, libertad, justicia, honestidad, comprensión, tolerancia, convivencia, además de fortalecer las potencialidades para un desarrollo pleno, armónico para que sean autónomos (as), creativos (as), dignos (as), capaces de construir conocimientos, que les permita comunicarse, convivir con tolerancia y respeto por los demás.

Se dice rápido y fácil pero la pregunta ¿cómo lo lograremos?, se ha apostado a las autoevaluación de las instituciones, evaluaciones externas a gran escala, que estas han sido desvirtuadas de su intención original, al verse superados y priorizados por las exigencias de grupos hegemónicos dominantes representados principalmente por el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), propiciando paulatinamente sistemas educativos fallidos ante sus parámetros y criterios, provocando daños colaterales, porque no se traducen en propuestas de mejora, han reflejan una simulación o fantasía de un sistema educativo que es deficiente y que se desenvuelve únicamente para satisfacer los requerimientos del sistema hegemónico dominante. Se ha observado a lo largo de la implementación de las pruebas de gran escala, que se han aplicado en nuestro país el siguiente efecto:

- Los resultados se han utilizado a conveniencia de organizaciones públicas y privadas.
- Se priorizan los resultados de la prueba por encima del aprendizaje del alumno.
- Se ha convertido en un instrumento de control y rendición de cuentas.
- El papel del docente se ha reducido a aplicarlos y entregar informes.
- La estandarización en las pruebas asume alumnos iguales en realidades diferentes.

Analizando los resultados de este estudio a través de su análisis y reflexión de considerar la importancia que tiene la evaluación para mejorar el aprendizaje en el aula y a gran escala, creo que es urgente que los actores que estamos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje como: autoridades políticas, educativas, docentes, padres de

familia, alumnos y las propias instituciones de evaluación, se reflexione acerca de estas interrogantes, ¿se ha utilizado la evaluación verdaderamente como un apoyo para mejorar el aprendizaje de los alumnos?, ¿se continúa utilizando principalmente como un medio de selección y/o intimidación de educandos y docentes?, ¿se consideran los contextos y el nivel socioeconómico de los evaluados?.

Los docentes están conscientes de la importancia que tiene la evaluación porque pone a prueba la autenticidad, fuerza y la coherencia de los principios pedagógicos que supuestamente la guían. Es cierto la tarea es compleja, pero no hay duda que cada uno que se encuentra en el aula hace de ella un ambiente agradable poniendo su experiencia profesional, pero hace falta de acompañamiento o asesoría académica externa que coadyuve a hacer más pertinente su labor pedagógica.

Las docentes no se oponen a la evaluación, siempre que esta sea concebida para el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje, que la Secretaría de Educación Pública (SEP), brinde garantías de inclusión, de igualdad al docente, convirtiendo a la evaluación de su desempeño en un espacio para la reflexión, auto indagación, construcción de propuestas y nuevos modelos de liderar el desarrollo personal e institucional.

Las concepciones de los docentes sobre la evaluación en el aula y gran escala, tienen influencia en los siguientes aspectos:

- Están profundamente influidas por el contexto donde se encuentren los docentes y estudiantes, marcando claramente su práctica evaluativa.
- Son las experiencias pasadas vividas en su práctica profesional
- Reproducen aquello que han vivido en el pasado y no se busca nuevas formas de evaluar el aprendizaje.
- Los resultados de las pruebas se han utilizado a conveniencia de organizaciones públicas y privadas.
- Se priorizan los resultados de la prueba por encima del aprendizaje del alumno.
- Se ha convertido en un instrumento de control y rendición de cuentas.

Si se espera que los estudiantes se orienten hacia aprendizajes profundos, hacia el razonamiento, el examen crítico de las evidencias, la aplicación práctica de lo aprendido, la valoración fundamentada. Entonces la escuela debe ser un mundo cultural rico, que le ofrezca a los alumnos (as) múltiples experiencias formativas, concebida como un apoyo más en la aventura de aprender. De esta manera los discentes ganan mayor conciencia de sus éxitos, de lo que saben, de lo que dominan, base fundamental para sus posteriores esfuerzos, considerando sus lagunas, errores y las insuficiencias.

Lamentablemente para algunos docentes la evaluación la ven como un reparto de premios y castigos, una selección de buenos, regulares y malos, una jerarquización cristalizada, lo que debemos realizar es una evaluación integral donde no simplemente se retomen los saberes dominados, sino los rasgos complejos y difíciles de juzgar como la curiosidad intelectual, actitud cooperadora, liderazgo, responsabilidad o iniciativa.

LISTA DE REFERENCIAS

- Aguirre, G. (2013). "La fenomenología y las ciencias humanas". *Revista Latinoamericana*.
- Alba, A. D. (1991). Evaluación Curricular Conformación conceptual de campo. *UNAM*.
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación Historica a la Evaluación Educativa: de la Generación de la Medición a la generación Eclectica . *Iberoamericana de la Evaluación*.
- Álvarez, J. (2004). "Evaluación para conocer, examinar para excluir". Madrid: Morata.
- Atkinson, y Coffey . (2003). *Variedad de datos y variedad de análisis*. Colombia: Universidad Nacional de Antioquia.
- Ausubel, D. P. (1976) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas. México
- Backhoff, E. (2016b). "Como interpretar los resultados de Mexico en PISA. México : *Universal* .
- Bazdrech. (2001). *Pobreza, desigualdad social y ciudadana. Los límites de las políticas sociales en America Latina*. Buenos Aires: CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Benites, G. M. (2007). El proceso de enseñanza-aprendizaje el acto didáctico .*Tesis Ntic: Interacción y aprendizaje en la universidad*.
- Bertoni, A. (2000). La evaluación: configuraciones conceptuales y significación para sus protagonistas. En R. Torres, , A. Bertoni, & S. Celman, *La evaluación (págs. 67-79)*. Argentina: *Novedades Educativas*.
- Bogdan, y Taylor . (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Cabrera, O. (1993). Comprensividad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Aula, nro.12 Marzo*.

- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos.*, XXXIII(132), 183-192. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=>
- Carrión, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. México: Paidós.
- Casanova, M. A. (1992). *La evaluación garantía de calidad, en el centro educativo*. España: Edelvives.
- Castro, M., E. (2010). El estudio de caso como metodología de investigación y su importancia en la Dirección y Administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1(2). Obtenido de <file:///C:/Users/DELL/Downloads/Dialnet-ElEstudioDeCasosComoMetodologiaDeInvestigacionYSuI-3693387.pdf>
- Cepeda, B. (2009). La política de evaluación externa de los aprendizajes en educación básica. Una aproximación a la comprensión de su racionalidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* .
- Cicourel, A. (1982). *El método y la Medida en Sociología* . Madrid: Ed. Forral Nacional.
- Cisterna. (2005). Universidad del Bio, 135. *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento*.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: Un estudio con Profesores *Universitarios*. *Pedagogía Universitaria*, 12(2), 87-101.
- Del toro, G. (Dirección). (2001). IAS VACAS SUELTAS [Película].
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Díaz, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. "Una interpretación constructivista"*. México: Mc. Graw Hill.
- Díaz , M. (2006). Problemas de la evaluación en la transmisión del Psicoanálisis. *Psicoanálisis* , 2.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.

- Díaz, F. (2016). México en PISA 2015 (1a. ed.). México: INEE.
- Dobles, M. C. (1996). Acreditación en educación superior . Perspectivas comunicación personal.
- E. H. (2014). *La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la reforma integral*. Universidad Católica de Manizales.
- Escamilla. (1995). *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula*. España: Luis Vives.
- Escudero y Alcazar. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa. De la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. Obtenido de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2973>
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual, un Siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*.
- Sandín. E (2003). *"Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones"*. Madrid: Mc Graw And Hill.
- Martínez, R. F (2012). La evaluación del aprendizaje en el aula en la Bibliografía en Inglés y Francés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Flores, V. G., & Díaz, G. M. (2013). México en PISA 2012. México: INEE.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Colombia: Mcgrawhill.
- Føllesdal, D. (2017). Las reducciones de Husserl y el papel que desempeñan en su fenomenología. *Stoa*.
- Fullan M. y Hargreaves, A. (2001). *La escuela que queremos . Los objetivos por los que vale la pena luchar "la potencialidad del trabajo en equipo"*. México: SEP/ Amarrurto Editores.
- García, & García. (2011). Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México. México: INEE.
- Glazman, R. (2005). *Las caras de la Evaluación Educativa*. México: PAIDEIA.

- Gagne, (1971) *Las condiciones del aprendizaje* Editorial. Aguilar, Madrid.
- Gómez, P. M. (1961). Las necesidades educativas especiales. Excelsior, 70-85. Obtenido de <http://jkaskldaskldaskldaskdaskdas>
- Guba, .y Lincoln. (1982,1989). San Francisco CA.: Jossey Bass Publishers.
- Hernández, S. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Hidalgo, F. M. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes . *Iberoamericana sobre calidad Eficacia y cambio en Educación*.
- Himmel, E. (1999). *Hacia una evaluación educativa, aprender para evaluar y evaluar para aprender*. Santiago: PUC-MINEDUC.
- Horbath, J.. (2014). La evaluación en México . *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y seguridad*.
- Hoyos, G. (2014). La evaluación del aprendizaje, su evaluación y elementos en el marco de la formación integral. *Revista de Investigación, UCM*.
- Huerta, F. C. (2001). *Enfoques y principios de la evaluación* . México: Trillas .
- Hurtado, T. (2006). *La investigación cualitativa comprender y actuar*. Chile: La muralla.
- Husserl. (1859-1938). *Ideas relativas a la fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: José Gaos.
- INEE. (2003). Estimaciones a partir de la base de datos de encuesta a profesores de educación secundaria. México : *RIES-SEP*.
- INEE. (2005). "Estimaciones a partir del Sistema de Estadísticas Cuntinuas de la *DGPP/SEP*". México.
- INEE. (2007-2017). Calculo con base a las estadísticas continuas del formato 911. México: *INEGI*.
- INEE. (2009). Panorama Educativo de M.exico. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. México. D.F.
- INEE. (2015). Los docentes en México. México: *INEE*.

- INEE. (2016). Evaluación de condiciones Básicas para la enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos. *Documento Conceptual y Metodológico*.
- INEE. (2017a). Indicadores del Sistema Educativo Nacional, Educación, Educación Básica, Media superior. *Panorama Educativo de México*.
- INEE. (2017b). Indicadores del sistema Educativo Nacional, Educación Básica, Media Superior. *Indicadores Educativos*.
- INEE. (2018). Comunicado de prensa No. 3. México: INEE. *Obtenido de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/comunicados/Comunicado_3.pdf*
- INEE. (17 de Enero de 2018). PLANEA. Resultados Nacionales 2017. PLANEA. *Resultados Nacionales 2017. México. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=OP3btZzK0Aw>*
- INEE. (2018). Resultados Nacionales . *México : INEE*.
- INEE. (s.f.). Indicadores del Sistema *Educativo Nacional*.
- INEE. (s./f.). Plan Nacional para la evaluación de los aprendizajes PLANEA. *Resultados Nacionales 2015. México: INEE. Obtenido de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/planea/final/fasciculos-finales/resultadosPlanea-3011.pdf>*
- Mora, V. M. (2004). Evaluación Educativa: conceptos, periodos y modelos. *Actualidades investigativas en educación*.
- Islas, A. M. (2010). Evaluación de la educación. Iberoamericana de Educación, 7.
- Jiménez, & Valle. (2017). Lo educativo como Experiencia fenomenológica. *Praxis y Saber*, 253.
- H.John (1980). *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza.
- J. Jorba. (1997). *La regulación y autorregulación de los aprendizajes*. España: Síntesis.
- M. Joseph (1996). *Qualitive Reserch Desing. An Interactive Aproach*. Londes: Sage Publications.

- Lemus, M. A. (2012). La evaluación educativa tiene historia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*
- Litwin, E. (2005). *La evaluación: campo de controversia y paradoja un nuevo lugar para la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- López, A. Alexis. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje. *Latinoamericana*.
- M. R. (2012). La evaluación del aprendizaje en el aula en la Bibliografía en Inglés y Francés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Martínez, M (1998) *"La investigación cualitativa etnográfica en educación"* México: Trillas.
- Martínez. (2001). Evaluación Educativa y pruebas estandarizadas. *Educación Superior*.
- Martínez. (2006). Fundamentación Epistemológica del Enfoque Centrado en la Persona. *Polis, 1-19. Obtenido de <http://polis.revues.org/4914>*
- Martínez. (2009). *Evaluación e investigación educativa*. México: Alba.
- Martínez. (2017). ¿Hay realmente una catástrofe educativa en México? *Nexos, 84. Recuperado el Martes de Diciembre de 2018.*
- Martínez, F. (2008a). Evaluación a gran escala y evaluación en el aula. *Los usos de excale para la mejora educativa. Recuperado el 2012, de www/inee.edu.mx.*
- Martínez, F. (2008b). *La educación de aprendizaje en América Latina* . Ciudad de México: Instituto Nacional.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research, a philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- Méndez, A. (1993). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España: Morata.
- Miranda, L. F. (2006). La Reforma de la Evaluación Secundaria . *Revista Mexicana de Investigación*.
- Monereo, C. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje, formación del aprendizaje y aplicación en el aula*. México: Grao.

- Mora. (2004). La Evaluación Educativa: Concepto, Periodos y Modelos. "*Actualidades Investigativas en Educación*.
- Morales. (1998). *Tendencias educativa oficiales en México*. Mexico: Universidad Iberoamericana.
- Morales, y. B. (2002). Concepciones de los maestros: Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula. *Universidad Distrital Francisco José*.
- Moreno, O, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. (1a ed.)*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. New York: Astrid Verding.
- Murillo, W. (2008). La investigación Científica . *Cientific/ Invest-*.
- Narro, R, J. & Martuscelli Q, J. y. (2012). Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional.
- Ocampo, (2017), y Moreno (2006. (s.f.). La evaluación educativa y el reto de la personalización-colaboración en el Modelo Educativo. *RED(8)*, 54-63. *Obtenido de <https://es.slideshare.net/EsperanzaSosaMeza1/revista-red>*.
- Olmedo, J. (1973). *Evaluación Pedagógica en el nivel universitario*. UNAM.
- Ortega. (2012). "Infraestructura escolar y su impacto en el rendimiento académico. *Asociación de investigación y estudio social*.
- Padilla, & Rosa. (2009). Exámenes masivos internacionales y nacionales. ¿Encuentros o desencuentros? *Perfiles Educativos*, XXXI(123), 44-59. *Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n123/v31n123a4.pdf>*
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods (2a. ed.)*. California: Sage Publications.
- Pérez. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pescé, M. A. (2010). Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media. Investigación

cualitativa con estudio de caso. Congreso *Iberoamericano de Educación. Metas 2020-2021*, (págs. 1-23). Buenos Aires, Argentina.

Piaget, J (1966) *L'image mentale chez Ven/and*, Presses Universitaires de France

Picaroni. (2009). La evaluación en las aulas de primaria: Usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres. *Instituto de Educación Educativa*.

Popham, W. (1990). "La evaluación en un proceso sistemático de reflexión sobre la práctica". *Anaya*.

Porlán y Rivero. (1998). Conocimiento Profesional y Epistemología de los profesores II. *Revista de Docencia Universitaria*..

Pozo, J. (2006). *La cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Graó.

Pública, S. d. (2007). Manual Técnico *ENLACE*. México.

R. W. A. de Camilloni, S. C., & De Camilloni, A. R. (2005). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. México: Paidós Educador

Rosales C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. España: NARCEA.

Rama, G. (Enero-Diciembre de 1989). Cambio Social, Educación y Crisis en América Latina . Analisis.

Rangel, A. (2006). "*La educación Rural Mexicana y la Educación Multicultural o Intercultural*" (Vol. 1). México: UAM.

Revela, P. (2006). Para comprender las evaluaciones educativas. América Latina y el Caribe.

Reyes. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles . *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, A.C.

Robles. (2009). "La eficacia y Eficiencia del Sistema Educativo Mexicano, para garantizar el derecho a la escolaridad básica". *Iberoamericana, sobre, la calidad y cambio en educación*.

- Robles. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo Antropofísico. Cuicuilco.
- Rodríguez y Bonilla . (1997). *Más allá del dilema de los métodos de investigación en Ciencias Sociales* 3 Edición. Santa Fe de Bogata..
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: Evaluación Sumativa, Evaluación Formativa y assement Su impacto actual. *Iberoamericana de evaluación educativa*.
- Rotoer A., B. (1990). *Evaluación Formativa* . Madrid: Cincel.
- Ruíz . (2007). *La movilidad en la sociedad Española Nomadumo y Etopia*. España: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Ruíz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, A. (2002). *"Una breve revisión de multiculturalidad y la educación multicultural"*. Mexico: UAM.
- Sacristan. (2002). La pedagogía por objetivos :obsesión por la eficiencia . Madrid: Morata.
- Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the desingn of instructional systems*. Instructional Science..
- Sánchez, C. J. (2005). *"La educación comunitaria 2 (Vol. 9)*. Santiago de Chile.
- Santiago, C. A. (2010). *Evaluación Educativa de aprendizaje y competencia*. Madrid: Pearson Educación.
- Santos Del Real, A. (1996). *La secundaria "modalidades y tendencias"*. Instituto Estatal de Educación Pública Oaxaca.
- Saucedo, c. (2006). Estudiantes de secundaria: sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jovenes en la escuela . *Revista de Investigación Temática* .
- Scriven. (1967). *They Methodology*. Rand McNally.
- Seiffer, H (1977) *Introducción a la Teoría de la Ciencia*. Barcelona Herder.
- SEP. (2007a). ENLACE. MÉXICO.

- SEP. (2011). Plan de Estudios de Educación Básica Primaria. *México: SEP.*
- SEP. (2016). Cuarto informe de labores. Ciclo escolar 2015-2016. *México: INEE.*
- SEP. (2017). Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. *México: Secretaría de Educación Pública.*
- SEP. (2018). Evaluar para aprender: La evaluación formativa y su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje. *México: Secretaría de Educación Pública.*
- SEP. (2018). *Plan de trabajo para el apoyo, asesoría y acompañamiento de Educación Básica.* Tlaxcala: SEP.
- SEP. (s./f.). Presentación: La escuela al Centro. Un Nuevo Esquema de Organización y Acompañamiento para las Escuelas de Educación Básica. *México: SEP.*
- SEP. (s.f.). Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa . *México.*
- SEP.INEE. (2007). Plan de desarrollo del Sistema Nacional de Indicadores Educativos de México 2007-2014. *El sistema de Indicadores Educativos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.*
- Skinner, B.F. (1953) *Science and behaviour.* Nueva York, MacMillan
- Shinkfield, S.. (2005). *Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica.* Barcelona: Paidos / MEC.
- Shinkfield, y Stufflebeam. (1989). *Educación Sistemática.* Madrid: Paidos.
- Stiggins, R. J. (2008). *Assessment manifiesto.* Assessment Sisems.
- Stufflebean, & Shinkfield. (1995). *Evaluación Sistemática -Guía Técnica y Práctica.* España: Paidos Iberica.
- Tedesco, J. (2001). *Los cambios en la educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad.* Argentina: Santillana.
- Thompson, A. (1992). *Teachers Beliefs and conception:.* Research Nueva York. NY:: Macmillan Publishing.
- Tomasevski. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Instituto Interamericano de Derechos Humanos.*

- UNICEF. (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los Derechos Humanos (1a ed.). Nueva York: UNICEF. *Obtenido de [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_Educación para todos, basado_en_los_derechos_humanos.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_Educación_para_todos_basado_en_los_derechos_humanos.pdf)*.
- Vargas, C. (2013). Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural 20-29 Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco México. Mochica en *Educación Primaria. Perú: Universidad Católica*.
- Vergara. (2011). Concepciones de evaluación del aprendizaje en docentes destacados de Educación Básica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-30. *Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44718060011>*
- Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y Lenguaje* Editorial, Paidós, Barcelona.
- Villaseñor, G. (2003). Evaluación de la Educación Superior su función social. Reencuentro,
- West, J. W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Yin, R. K. (1994). Case study research. Design and methods. (Vol. 5). Thousand Oaks, CA.: SAGE Publications.
- Zabala. (1998). *"La práctica educativa. Cómo enseñar"*. Barcelona Editorial Greo de serveis.
- Ziff, P. (1984). Epistemic Analysis. Springer Science.: A Coherence Theory of Knowledge
- Zorrilla. (2009). ¿Cuál es la aportación de la escuela secundaria mexicana en el rendimiento de los alumnos en Matemáticas y Español? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Zorrilla, M. (2004). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, Tensiones y perspectivas.

ANEXOS

Anexo 1.

Cédula para la Valoración de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (INEE)

Indicaciones para el Llenado de la Cédula

1. Registre lápiz y/o computadora los datos generales de la institución educativa.
2. Revise la estructura de la cédula de valoración y lea lo siguiente:

En la primera columna se enuncian condiciones básicas, y en la segunda y la tercera deberá elegir la respuesta que corresponda a la situación en la que se encuentra su escuela. En la cuarta columna —observaciones— puede precisar la manera en que se cuenta o no con la condición, a fin de tener información específica sobre la condición básica evaluada; por ejemplo: La condición *La escuela cuenta con un aula para cada grupo*.

Supongamos que la suya es una escuela multigrado que atiende seis grados, entonces seguro podría marcar *Sí*, si la escuela cuenta con tres aulas y se organizan en tres grupos.

Pero en la columna *Observaciones* podría señalar “Se cuenta con tres aulas pero una de ellas, que es con la que empezó la escuela, está muy deteriorada”, o “Una de las aulas es muy pequeña para la cantidad de estudiantes”.

Otro ejemplo podría ser con la condición *Cada estudiante tiene un mueble para sentarse y apoyarse, en buen estado, y de tamaño apropiado al nivel educativo*.

Supongamos que en el caso de su escuela esta condición se cumple: todos los estudiantes tienen mueble para sentarse y escribir en buenas condiciones; no obstante, en *Observaciones* podría escribir que “Pese a que el mobiliario es suficiente y está en buenas condiciones, no se pueden mover para organizar trabajo en equipo”.

Datos generales de la Institución Educativa

Nombre de la escuela y modalidad educativa

Lugar donde se ubica la escuela (Estado, Municipio y Localidad)

Tipo de sostenimiento de la escuela (pública, privada, otra.):

Fuente(s) utilizadas para el llenado de la cédula:

Ámbito 1. Infraestructura para el Bienestar y el Aprendizaje de los Estudiantes

Condiciones básicas	SÍ	NO	Observaciones
La escuela dispone de abastecimiento continuo y suficiente de agua durante la jornada escolar			
La escuela dispone de energía eléctrica durante la jornada escolar			
La escuela cuenta con infraestructura sanitaria en servicio (inodoros, excusados o letrinas, así como lavamanos para estudiantes y docentes)			
La escuela cuenta con un aula para cada grupo			
La escuela dispone de espacios adicionales a las aulas para el desarrollo de actividades académicas, de tutoría y propias de docentes y directivos (Por ejemplo, biblioteca, salón de usos múltiples, aula de medios, espacio para USAER, sala de maestros o dirección escolar)			
La escuela dispone de espacios para el desarrollo de actividades cívicas, deportivas, culturales y recreativas			

La escuela cuenta con adecuaciones para el acceso y la movilidad de personas con discapacidad			
El plantel escolar se encuentra ubicado en una zona de bajo riesgo por afectación de desastres naturales o características del entorno (considere si, por ejemplo, existe algún cerro que presente riesgo de deslave; río, lago o presa que pueda desbordarse, avenidas o carreteras de alta velocidad; una gasolinera o gasera, torres de alta tensión; lugares de venta o consumo de bebidas alcohólicas o drogas; inmuebles abandonados; estación de policía, estación de bomberos u hospital con salida frecuente de vehículos de emergencia; fábrica o negocios que emita desechos tóxicos; campos de cultivo con exceso de pesticidas; tiraderos de basura)			
El inmueble escolar cuenta con condiciones que minimizan la exposición a riesgos de accidentes (considere sí, por ejemplo, existen vidrios rotos o estrellados; instalación eléctrica en mal estado; barandales en mal estado; escaleras sin pasa manos o en mal estado o sin antiderrapante; muros o bardas en mal estado; techos en mal estado; mobiliario amontonado en espacios a los que los estudiantes puedan acceder)			

Continuación ámbito I

La escuela cuenta con un plan de protección civil que es conocido por la comunidad escolar			
La escuela cuenta con la señalización e insumos adecuados para la prevención y la atención de contingencias (por ejemplo, zonas de seguridad o puntos de reunión; extintores; alarma sonora; señalamientos de protección civil; botiquín de primeros auxilios)			
Las aulas y los sanitarios del plantel están limpios			
Otras condiciones básicas...			

Condiciones básicas	Sí	No	Argumente por qué es una condición básica y describa la situación en que se encuentra tal condición

Ámbito 2. Mobiliario y Equipo Básico para la Enseñanza y el Aprendizaje

Condiciones básicas	SÍ	NO	Observaciones
Cada estudiante tiene un mueble para sentarse y apoyarse, en buen estado, y de tamaño apropiado al nivel educativo			
Los docentes cuentan con escritorio y silla en buenas condiciones			
Todas las aulas cuentan con pizarrón o pintarrón en buenas condiciones			
Los estudiantes tienen acceso a computadoras que funcionan en la escuela			
La escuela dispone de conectividad (servicio de Internet) para uso de docentes y estudiantes			
Otras condiciones básicas...			
Condiciones básicas	Sí	No	Argumente por qué es una condición básica y describa la situación en que se encuentra tal condición

Ámbito 3. Material de Apoyo Educativo

Condiciones básicas	SÍ	NO	Observaciones
Cada docente cuenta con el programa de estudios vigente del grado o grados que imparte al inicio del ciclo escolar			
Cada estudiante cuenta con todos los libros de texto gratuitos (ante so al iniciar el ciclo escolar)			
Si su escuela es de educación indígena, los estudiantes reciben el libro de texto de la asignatura en la lengua indígena que corresponde a la lengua y variante de la comunidad			

Los estudiantes disponen de materiales bibliohemerográficos suficientes para lectura y consulta (biblioteca de aula o biblioteca escolar)			
En la escuela los grupos disponen de suficientes materiales deportivos para el desarrollo de actividades escolares (por ejemplo: colchonetas, redes, etcétera)			
En la escuela los grupos disponen de suficientes materiales consumibles para el desarrollo de actividades escolares (por ejemplo: hijas, lápices, pegamento, etcétera)			
En la escuela los grupos disponen de suficiente material didáctico para la atención a la diversidad (por ejemplo: textos en Braille, libros macrotipo, apoyos visuales o auditivos)			
Otras condiciones básicas....			
Condiciones básicas	Sí	No	Argumente por qué es una condición básica y describa la situación en que se encuentra tal condición

Ámbito 4. Personal que Labora en las Escuelas

Condiciones básicas	SÍ	NO	Observaciones
El director tiene un perfil de formación y de experiencia adecuados a su función (por ejemplo, sí tiene estudios relacionados con el campo educativo o en la función directiva)			
Los docentes tiene formación adecuada a su función (por ejemplo, formación inicial o actualización continua en el campo educativo)			
Los docentes de escuelas indígenas dominan la lengua de la comunidad			
La escuela cuenta con su plantilla docente completa.			
La plantilla de la escuela permanece completa durante todo el ciclo escolar y en caso de haber			

incidencias se cubre oportunamente (considere, por ejemplo, cuántos docentes se han ido de la escuela durante el ciclo escolar, y cuánto tiempo se ha demorado en sustituir al o los docentes que se han ido)			
Los estudiantes con necesidades educativas especiales reciben apoyo de personal especializado en la escuela (por ejemplo: servicio de USAER, asesor pedagógico itinerante, psicólogo, terapeuta de lenguaje o profesor de comunicación, especialista en discapacidad)			
Los docentes se actualizan en temas curriculares y pedagógicos (por ejemplo, en los dos últimos años)			
Otras condiciones básicas...			
Condiciones básicas	Sí	No	Argumente por qué es una condición básica y describa la situación en que se encuentra tal condición.

Ámbito 5. Gestión del Aprendizaje

Condiciones básicas	SÍ	NO	Observaciones
La escuela cumple con el calendario y la duración oficiales de la jornada escolar (considere, por ejemplo, cuántas veces la escuela suspende labores en el ciclo escolar por razones distintas a las oficiales; ¿cuáles son las razones?)			
Los docentes imparten clases todos los días (considere, por ejemplo, los días no laborados por los docentes en la escuela durante las últimas cuatro semanas, no incluya los días a los que los docentes tienen derecho: incapacidad, vacaciones, días económicos, etcétera)			
Los docentes implementan actividades orientadas al aprendizaje de los estudiantes de su grupo			
En la escuela existen estrategias de atención a estudiantes			

con riesgos de reprobación, abandono o bajo aprovechamiento			
En la escuela hay estrategias de seguimiento y asesoría a la práctica docente			
Los docentes reciben asesoría y apoyo de la supervisión escolar			
Otras condiciones básicas...			
Condiciones básicas	Sí	No	Argumente por qué es una condición básica y describa la situación en que se encuentra tal condición

Ámbito 6. Organización Escolar

Condiciones básicas	SÍ	NO	Observaciones
Los docentes trabajan de manera colegiada			
La escuela posibilita la participación de los padres de familia en distintos ámbitos del quehacer institucional (por ejemplo, organización de eventos, mantenimiento de la infraestructura y el mobiliario, decisiones escolares –uso del uniforme, la definición de las reglas escolares–, actividades académicas –observar una clase o participar en actividades con los estudiantes–)			
La escuela permite la inscripción o reinscripción de todos los niños y niñas que lo solicitan			
Otras condiciones básicas...			
Condiciones básicas	Sí	No	Argumente por qué es una condición básica y describa la situación en que se encuentra tal condición.

Ámbito 7. Convivencia Escolar para el Desarrollo Personal y Social

Condiciones básicas	SÍ	NO	Observaciones
La escuela tiene prácticas disciplinarias que no atentan contra los derechos de los estudiantes (por ejemplo, permiten la entrada a los			

estudiantes que eventualmente llegan tarde o no llevan el uniforme: se evitan castigos como la suspensión o sacarlos del salón cuanto no llevan la tarea o el material para trabajar en clase; nunca los dejan sin comer, beber, ir al baño o salir al recreo; les permiten la participación en clase o en eventos escolares independientemente de su apariencia, rendimiento académico, etcétera)			
En la escuela los docentes apoyan al manejo pacífico de conflictos entre estudiantes (por ejemplo, invitan al diálogo, a la mediación, al acuerdo etcétera)			
Los estudiantes tienen oportunidad de participar activamente en aspectos de la vida escolar que los implican (por ejemplo, los estudiantes opinan, proponen y deciden)			
En la escuela se da un trato inclusivo a los estudiantes (por ejemplo, se ofrece trato igualitario a todos los estudiantes sin importar sus calificaciones, apariencia, género, condición socioeconómica, lengua, religión, discapacidad o cualquier otra condición individual o social)			
Otras condiciones básicas...			
Condiciones básicas	Sí	No	Argumente por qué es una condición básica y describa la situación en que se encuentra tal condición

ANEXO 2



Imagen de la Escuela Telesecundaria Netzahualcáyotl Ubicada en Acxotla del Monte Tlaxcala.



Aula de Medios de la Escuela Telesecundaria Netzahualcáyotl

ANEXO 3



Alumnos Elaborando Jabón



Alumnos en Talleres de manualidades

ANEXO 4



Escuela Telesecundaria "Trinidad Sánchez Santos" de San Juan Bautista, Tlaxcala



Salón de clase de la Escuela Telesecundaria "Trinidad Sánchez Santos"