
ÁREA DE POSGRADO

**La evaluación del aprendizaje: Concepciones de
un grupo de profesores de dos escuelas
secundarias técnicas de Tlaxcala.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA:

ROSALBA ROBLES FLORES

DIRECTOR DE TESIS:

DR. JOSÉ DE LA LUZ SÁNCHEZ TEPATZI

San Pablo Apetatitlán, Tlax., diciembre de 2019

ÁREA DE POSGRADO

**La evaluación del aprendizaje: Concepciones de
un grupo de profesores de dos escuelas
secundarias técnicas de Tlaxcala.**

T E S I S

PRESENTA:

ROSALBA ROBLES FLORES

DIRECTOR DE TESIS:

DR. JOSÉ DE LA LUZ SÁNCHEZ TEPATZI

San Pablo Apetatitlán, Tlax., diciembre de 2019

Señor, gracias por ser la fuente de inspiración y la fuerza para alcanzar uno de mis anhelos más deseados.

A mi amada hija Jessy, gracias por tu amor y paciencia.

AGRADECIMIENTOS

A mi esposo por su comprensión, cariño, sacrificio y esfuerzo.

A mi madre por ser el motor principal de mis sueños, por los consejos, valores y principios inculcados.

A mis hermanos por sus palabras de aliento y tiempo.

De manera especial a mi tutor de tesis, por haberme guiado, no solo en la elaboración de este trabajo de titulación, sino por su paciencia en este proyecto.

A los catedráticos de la maestría por haber compartido conmigo su conocimiento.

A los profesores y profesoras entrevistados, admiro su disposición para compartir sus ideas y experiencias.

Y a mis amigos por sus palabras de aliento.

CONTENIDO

	Introducción	1
CAPÍTULO 1	MARCO CONTEXTUAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	
1.1	Antecedentes históricos y sustento legal de la escuela secundaria.	5
1.2	Intenciones de mejora en el plan y programas de estudio 2018.	10
1.3	Principales indicadores de la educación secundaria.	12
1.4	Resultados de la evaluación del aprendizaje en educación secundaria.	16
1.5	La desigualdad en educación secundaria: un asunto para la reflexión.	18
1.6	La escuela secundaria técnica en México y en el estado de Tlaxcala.	19
1.7	Planteamiento del problema.	24
1.8	Pertinencia del estudio.	28
1.9	Preguntas de investigación y objetivos.	29
1.10	Encuadre teórico del estudio.	30
1.11	Metodología.	31
1.12	Escenario del estudio y participantes.	33
CAPÍTULO 2	MARCO TEÓRICO	
2.1	Importancia de la evaluación educativa y su desarrollo en México.	36
2.2	Sentidos y fines de la evaluación educativa.	38
2.3	La evaluación con enfoque formativo.	42
2.3.1	Definición de evaluación.	43
2.4	La experiencia de evaluación del aprendizaje en el caso mexicano.	45
2.5	La evaluación a gran escala y el caso de México.	48
2.6	Concepciones de la evaluación del aprendizaje.	49
2.6.1	Definición de concepciones.	50
2.6.2	Estructura de las concepciones.	51
2.6.3	Metodologías para el estudio de las concepciones.	52
2.7	Importancia del estudio de las concepciones de la evaluación del aprendizaje.	53
CAPÍTULO 3	METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	
3.1	La Investigación: una herramienta para comprender la realidad educativa.	56
3.2	La investigación cualitativa en el estudio de las concepciones.	57
3.3	La fenomenología como herramienta para la indagación.	59
3.3.1	Estudio de los fenómenos educativos.	64
3.4	La entrevista en profundidad para la indagación de las concepciones.	65

3.5	Análisis de la información.	68
CAPÍTULO 4	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES	
4.1	Escuela secundaria técnica N°. 19.	71
4.2	Escuela secundaria técnica N°. 27.	73
4.3	Concepciones de la evaluación de los aprendizajes.	75
4.4	Evaluación en la praxis.	79
4.5	Concepciones de la evaluación de los aprendizajes a gran escala.	85
	CONCLUSIONES	89
	REFERENCIAS	93
	ANEXOS	99

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICAS Y FIGURAS.

Tabla 1	Principales momentos históricos en el desarrollo de la educación secundaria.	6
Tabla 2	Modalidades de educación secundaria en México.	8
Tabla 3	Matricula nacional y estatal de educación secundaria.	12
Tabla 4	Número de docentes en educación secundaria: Periodo 2006 – 2018.	13
Tabla 5	Resultados nacionales lenguaje y comunicación PLANEA 2017.	21
Tabla 6	Resultados nacionales, matemáticas PLANEA 2017.	21
Tabla 7	PLANEA 2017: Resultados para el estado de Tlaxcala.	22
Tabla 8	PLANEA 2017: Resultados estatales en lenguaje y comunicación por modalidad.	23
Tabla 9	PLANEA 2017: Resultados estatales en matemáticas por modalidad.	23
Tabla 10	Consideraciones para realizar la entrevista en profundidad.	32
Tabla 11	Enfoques y prácticas de la evaluación educativa.	39
Tabla 12	Evolución del enfoque y sentido de la evaluación formativa.	43
Tabla 13	Enfoques del concepto de evaluación.	44
Tabla 14	Principales elementos subyacentes en la definición de evaluación.	78
Tabla 15	Principales elementos subyacentes en la Praxis.	83
Gráfica 1	Porcentaje nacional de la cobertura en educación secundaria.	14
Gráfica 2	Tasa de eficiencia terminal en educación secundaria.	15
Gráfica 3	Abandono escolar en educación secundaria: cifra nacional (%).	15
Gráfica 4	Índice de reprobación en educación secundaria.	16
Gráfica 5	Nivel de desempeño en la escala global de lectura, matemáticas y ciencias 2000 – 2015.	17
Figura 1	Principales características del plan y programas de estudio 2017.	11
Figura 2	La evaluación educativa con relación a la realidad que sirve.	41
Figura 3	Modelo Moustakas (1994).	64
Figura 4	Localización geográfica del municipio.	71
Figura 5	Infraestructura escuela secundaria técnica No. 19.	72
Figura 6	Localización geográfica del municipio.	73
Figura 7	Infraestructura escuela secundaria técnica No. 27	74

INTRODUCCIÓN

La evaluación constituye una práctica importante que se realiza de manera permanente en el trabajo educativo. Dicho valor, en parte resulta de confrontar al propio docente y a todo el sistema educativo consigo mismo, con sus intenciones y expectativas, así como con sus debilidades. En resumen, confronta al sujeto y al sistema con su realidad y le permite tomar decisiones para orientar la construcción de nuevas realidades, por ello mismo genera tensiones, preocupaciones y distintas concepciones, las cuales se viven e interpretan en diferentes sentidos.

Las ideas anteriores destacan la importancia que tiene la evaluación en el proceso educativo, pero cabe agregar que es relevante en cualquier aspecto de nuestra vida, y en México, en las dos últimas décadas se han realizado muchos esfuerzos por incidir en la cultura de la evaluación educativa, para ello se han creado distintas instituciones encargadas para esta tarea, así como también se ha producido un importante número de trabajos orientados tanto a discutir este fenómeno, como a vigilar su implementación en el sistema educativo nacional y para analizar los resultados, los cuales, en los ejercicios de evaluación de gran escala no han logrado satisfacer las expectativas planteadas por las autoridades educativas mexicanas. Los estudiantes de educación básica han mostrado puntuaciones menores comparados con los rangos obtenidos en otros países.

Esta situación, en muchos medios masivos de comunicación y desde el discurso oficial se ha interpretado como un déficit del sistema educativo y como una falla en el trabajo del profesorado, sin embargo, como lo muestra este estudio, las concepciones del discurso oficial y de muchos medios de comunicación distan de las concepciones de los profesores quienes tienen sus propios argumentos y explicaciones de tales resultados.

Con base en lo anterior y motivado por esas ideas, este trabajo de investigación intentó acercarse a las concepciones de un grupo de profesores de educación secundaria técnica del estado de Tlaxcala respecto a la evaluación y sus resultados, situados en sus contextos escolares, los cuales tienen como característica principal, el hecho de ubicarse en espacios de media y alta marginación en la entidad.

Los resultados del estudio dan cuenta de la importancia que tiene la evaluación en el proceso educativo. En sus concepciones la interiorizan como un elemento transversal del proceso enseñanza - aprendizaje. Sin embargo, también la conciben como un fenómeno complejo, multifactorial y polisémico que no tiene reglas fijas, no es una práctica mecánica ni administrativa, inclusive para los casos de la evaluación con fines estrictos de acreditación o rendición de cuentas. En las concepciones de los participantes en el estudio, la evaluación educativa constituye un fenómeno subjetivo donde convergen distintos significados, no solo del profesor sino también del estudiante.

Estas concepciones corresponden al objetivo central del estudio que consistió en identificar, describir y analizar las concepciones de un grupo de profesores respecto a la evaluación del aprendizaje de gran escala y la evaluación en el aula. Las escuelas participantes se seleccionaron con base en los resultados obtenidos en la prueba nacional estandarizada de gran escala PLANEA 2017, y por ubicarse en contextos de media y alta marginación en la entidad. Además, los profesores participantes en el estudio fueron aquellos que imparten las asignaturas de español y matemáticas, esto por ser las principales asignaturas que se evalúan en programas de gran escala, tanto nacionales como internacionales.

En otro orden de ideas, para estructurar este documento se parte de la siguiente lógica, en el primer capítulo se describe el contexto de la educación secundaria, las condiciones históricas y legales que le dieron origen, así como las diferentes modalidades actuales de este nivel educativo en el país, esto condujo a la revisión y análisis de los principales indicadores de la escuela secundaria, de igual manera, se analizaron los resultados nacionales y estatales de la prueba PLANEA 2017.

Igualmente en este capítulo se presenta el planteamiento del problema, la pertinencia del estudio, las preguntas de investigación y objetivos, el encuadre teórico, la descripción de la metodología en términos generales, y finalmente se precisa el escenario del estudio y los participantes.

El capítulo dos corresponde al marco teórico, en este se aborda la importancia, sentidos y fines de la evaluación a nivel micro y macro. Al analizar el desarrollo teórico de la

evaluación educativa se encontró que en su proceso de desarrollo se han gestado distintas posturas teóricas, algunos, muy importantes que dieron un fuerte impulso en este campo son los trabajos de Tyler (1950), Scriven (1967), Bloom y colaboradores (1971), Sandler (1989) y Stiggins (2008), entre otros. Sus trabajos han promovido importantes discusiones respecto a sus alcances y los elementos que contempla; por ello, en este capítulo se recuperan las aportaciones de Bloom (1975), Perrenoud (1993), Santos Guerra (1993) y Casanova (1998), entre otros. Así también se da cuenta de la experiencia que se ha desarrollado en el sistema educativo mexicano y para ellos se acudió a las ideas de especialistas como son; Martínez (2002 -2016) y Moreno (2016), principalmente.

Por otra parte, para aproximarse al concepto central de esta investigación que son las concepciones, se atendieron los trabajos realizados por Thompson (1996), Martínez, Garrido e Hidalgo (2014), e Hidalgo y Murillo (2017).

En el capítulo tres se describe la metodología para esta tarea investigativa, en el cual se exponen las características que la definen con el propósito de adentrarse a la realidad educativa que se pretende explicar y con ello dar alcance a los objetivos establecidos. Cabe aclarar que para el estudio de las concepciones se retoma el modelo de Moustakas (1994) por lo que se acudió al trabajo de Follesdal (2017).

Con relación al capítulo cuatro, en este se describe el contexto en el que se localizan las escuelas secundarias técnicas consideradas en este proyecto, de igual manera se reportan los resultados obtenidos a través del Cuestionario para la Valoración de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA). Finalmente, se presentan los principales hallazgos de las preguntas de investigación, es decir, las concepciones del grupo de profesores acerca de la evaluación de los aprendizajes tanto en el aula como a gran escala, el modo y los elementos que los profesores participantes contemplan en su praxis.

CAPÍTULO 1
MARCO CONTEXTUAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN
MÉXICO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El propósito de este capítulo es acercarse al escenario actual de la educación secundaria en México, particularmente en la secundaria técnica y con ese antecedente se plantea el problema que es objeto del presente estudio. Para ello se analiza el marco legal en que se sustenta, y los antecedentes históricos y políticos más importantes. Por otra parte, debido a los intereses de este estudio, en el análisis contextual se brinda particular atención a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) por ser el marco normativo inmediato que regularizó su operación y aspiraciones. No hay que olvidar que en el año 2019 el gobierno en turno derogó dicha reforma, sin embargo, aún está en proceso de determinación legal la Nueva Escuela Mexicana.

En este mismo sentido se analizan los planes y programas de educación secundaria, su estructura, el currículo, las formas de organización y el sustento teórico que orienta la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Finalmente se revisan los siguientes indicadores que permiten conocer la evolución de la escuela secundaria en términos de cobertura y logro: matrícula, escuelas, profesores, grupos y los resultados en las últimas evaluaciones de gran escala del aprendizaje.

Para orientar la estructura de este capítulo se proponen las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los antecedentes y los marcos normativos que sustentan el desarrollo y funcionamiento de la educación secundaria en México?, ¿Cuál es su situación actual?, ¿Cuál es el estado del logro de los aprendizajes de los estudiantes, revelados por las últimas evaluaciones en gran escala que se han realizado en el país? y por último se plantea el problema de estudio.

1.1 Antecedentes históricos y sustento legal de la escuela secundaria

En las últimas décadas el desarrollo de los sistemas educativos se ha visto involucrado en una dinámica económica global que exige elevar los niveles de escolaridad y mejorar la calidad de los aprendizajes de la población para poder convivir y competir en dicho escenario. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha establecido distintos objetivos para Latinoamérica, estos se orientan a mejorar la calidad de vida de la población y el desarrollo sustentable. Al respecto, el objetivo cuatro plantea que los gobiernos deben garantizar una

educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (Ducoing & Barrón, 2017).

México es país miembro de la ONU y bajo esa perspectiva ha definido distintas acciones encaminadas a mejorar el sistema educativo y sus resultados. Una de éstas es la ampliación de la cobertura de la educación básica; como se podrá observar en páginas posteriores, los esfuerzos han dado frutos, pero aún falta mejorar las condiciones y oportunidades para que todos aprendan, y tengan mayor equidad en el acceso y la permanencia. En este tenor, Margarita Zorrilla (2004) enfatiza la necesidad de revisar la eficiencia y eficacia de los aprendizajes de los estudiantes, y el funcionamiento del sistema educativo, sin ignorar su historia, que en este caso se ha caracterizado por mantenerse en una serie constante de cambios y reconfiguraciones que buscan acercar la escuela a toda la población para responder a las necesidades sociales y económicas, (ver tabla 1).

Tabla 1
Principales momentos históricos en el desarrollo de la educación secundaria

Año	Desarrollo
1865	La Secundaria es organizada al estilo del Liceo Francés con un plan de estudios de siete u ocho años.
1915	Surge la institución y regulación formal de este nivel de educativo. Su propósito era ofrecer enseñanza propedéutica y convertirse en un punto medio entre la primaria y la universidad.
1916	Se propuso impartir conocimientos relativos a los medios de comunicación intelectual, cuantificación de fenómenos sociales.
1926	El propósito de la escuela era difundir la cultura y elevar su nivel medio a todas las clases sociales. Los estudiantes debían de organizarse en actividades extraescolares como sociedades: estudiantiles, científicas, artísticas, deportivas o cívicas.
1928	El crecimiento de la demanda para ingresar a este nivel condujo a la SEP a establecer una serie de requisitos para regular el acceso y conocer las habilidades y conocimiento de los aspirantes.
1932	Articulación de la secundaria con la primaria a través de contenidos y actividades.
1934	El curriculum enfatiza la formación en valores como la justicia social, la responsabilidad y solidaridad con las clases trabajadoras.
1936	El plan de estudios se propuso mejorar la pertinencia para responder a las necesidades de los alumnos y no enfocarse exclusivamente a la especialización vocacional.
1958	En este año se creó la modalidad de secundaria técnica que incluye tecnologías y busca promover la preparación para el trabajo.
70's	Los planes y programas se organizan por áreas de conocimiento, vigentes hasta los 90's.
1991	El CONALTE enfatiza la necesidad de impulsar en el curriculum, el desarrollo de actividades, métodos y destrezas que conduzcan al logro de "Aprendizajes significativos" que permitan al estudiante seguir aprendiendo a lo largo de su vida.
1992	En el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica hubo una reforma curricular y pedagógica con enfoque constructivista.

AÑO	Desarrollo
2006	El enfoque pedagógico se centra en el desarrollo de competencias.
2011	En el Acuerdo 592 se estableció la articulación de la Educación básica. Con la RIEB se impulsó la formación integral para favorecer el desarrollo de competencias para la vida, y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados, (SEP, 2011). México inició el siglo XXI con un sistema educativo amplio en cobertura, diversificado en oferta, pero con importantes problemas de calidad, equidad, eficacia, eficiencia, pertinencia y relevancia.

Fuente: Elaboración con datos de (Zorrilla, 2004) y (SEP, 2011).

En la tabla anterior se aprecian múltiples cambios y esfuerzos por reconfigurarse como nivel educativo y superar distintos problemas. Actualmente sus principales aspiraciones se plasman en el Acuerdo Secretarial número 98 y refieren lo siguiente:

Las escuelas de educación secundaria son las instituciones destinadas a proporcionar educación general básica, esencialmente informativa, cuyo objetivo primordial es promover el desarrollo integral del educando para que emplee en forma óptima sus capacidades y adquiera la formación que le permita continuar con sus estudios del nivel inmediato superior o adquirir una formación general para ingresar al trabajo. (DOF, 1982, pág. 1).

Este mismo Acuerdo, en su artículo 3º plasma de manera concreta las intenciones de la educación secundaria. Para los fines de este estudio se recuperan los siguientes:

1. Proseguir la labor de la escuela primaria en relación con el desarrollo integral del educando, su adaptación al ambiente familiar, escolar y social, y el fortalecimiento de actitudes y hábitos positivos, tendientes a la conservación y mejoramiento de su salud física y mental.
2. Desarrollar los contenidos educativos de modo que los conocimientos, las habilidades, los hábitos y las aptitudes que se adquieran sean aplicables en la vida ulterior del educando.
3. Preparar al alumno para el ejercicio de derechos y el cumplimiento de deberes cívico- sociales.

Las aspiraciones expresadas en la política educativa constituyen serios desafíos debido a los múltiples problemas que enfrenta la educación secundaria. Si bien es cierto que los esfuerzos del gobierno han procurado acercar la educación a toda la población (cobertura y matrícula), también es cierto que la escuela y el sistema educativo no se han preparado para recibir a los nuevos estudiantes con sus necesidades particulares, y tampoco se ha logrado superar la importante brecha de desigualdad para acceder a la escuela y para que todos aprendan.

Las investigaciones de Zorrilla (2004) refieren que inicialmente la educación secundaria no definía exactamente sus objetivos, no se entendía si complementaba la

educación primaria o preparaba para los niveles inmediatos superiores, así como tampoco tenía carácter obligatorio. Posterior a 1993, el importante crecimiento demográfico y su impacto en el incremento de la matrícula obligaron al gobierno a buscar nuevas opciones para atender a toda la población en educación básica en sus diferentes contextos, además de que esta formación les permitiera acceder y contribuir al desarrollo económico laboral. Estas condiciones son importantes y han influido en la definición de las diferentes modalidades de educación secundaria, (ver tabla 2).

Tabla 2
Modalidades de educación secundaria en México

Año de institución	Subsistema en modalidad escolarizada	Principales características
1925	General	Formación humanística, científica y artística.
1926	Nocturnas o para trabajadores	Se reciben alumnos mayores de 15 años que aún no concluyen sus estudios y contempla el plan de estudios de las escuelas diurnas.
1958	Técnica	Ofrece a sus estudiantes una capacitación tecnológica.
1969	Telesecundaria	Atiende estudiantes de zonas rurales e indígenas.
2004	Comunitaria	Propuesta para atender zonas rurales de alto o muy alto grado de marginación
	Abierta	Sistema no escolarizado, cada alumno aprende a su ritmo con ayuda de un asesor.
1981	INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, atiende a personas mayores de 15 años.
	MEV y T	Modelo Educativo para la vida y el Trabajo, además del certificado del nivel, ofrece capacitación en y para el trabajo.
	Privadas	Incorporadas por ley a la Secretaría de Educación Pública.

Fuente: Elaboración con datos de Zorrilla, (2004); INEE, (2009); De la Torre, (2015).

En esta tabla se aprecian algunas diferencias que distinguen las modalidades de educación secundaria. Por ejemplo, las escuelas de tipo general ofrecen una formación humanística, científica y artística. Las escuelas de orientación técnica ofrecen a sus estudiantes la capacitación tecnológica, aunque en el marco del modelo educativo actual 2018 esto ya no es obligatorio. Otra modalidad, es la escuela telesecundaria que atiende estudiantes principalmente de zonas rurales e indígenas; se caracterizan porque un solo profesor apoyado por una serie de materiales didáctico-televisivos particulares atiende al grupo en todas las asignaturas. Otra modalidad vigente son las secundarias comunitarias administradas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), esta es una propuesta pensada para

acercarse a las localidades rurales de alto y muy alto grado de marginación; y finalmente las escuelas secundarias de administración privada que también están incorporadas a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Las dos tablas anteriores muestran la constante reformulación de la escuela secundaria en búsqueda del sentido y pertinencia de la formación, así como la mejora de los aprendizajes. Estos elementos de preocupación también se expresan en el plan y programas de estudio, en sus inicios estos centraban su atención en los conocimientos con sentido estrictamente académico. Años más tarde, en la década de los años 20 el sentido de la formación integral tuvo mayor relevancia y en los años 30 se intentó que la escuela secundaria no solo ofreciese formación académica, sino que también incluyera métodos de estudio y formación del carácter para enfrentar el siguiente nivel de estudios, también se propuso formar en valores como la justicia, responsabilidad y solidaridad.

En términos del enfoque pedagógico, la influencia de las teorías constructivistas se manifestó de forma clara hasta los planes y programas de 1992. Posteriormente en el 2006 se inició un proceso de transformación enunciado como Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) que buscaba atender los siguientes problemas.

En general, la educación secundaria en México no ha logrado a cabalidad ninguno de los objetivos que han girado en torno al debate sobre su estructura y funcionamiento: sus egresados no logran desarrollar pericias suficientes para desempeñarse adecuadamente en los nuevos contextos sociales; no son los verdaderos técnicos que exige la industria moderna y tampoco son competitivos en los exámenes de ingreso a la educación superior, además de mostrar serias dificultades para atender las necesidades psicológicas y sociales de la adolescencia mexicana. Por ello, se hacía necesario plantear un cambio profundo en este nivel educativo. (Miranda & Reynoso, 2006, pág. 1429).

Miranda y Reynoso, (2006) consideran que los estudios de diagnóstico, la evaluación y los reportes de diferentes investigaciones de la educación secundaria han motivado sus distintas reformas. Entre los principales retos señalan los siguientes: Problemas para atender la demanda de acceso a la escuela y el rezago educativo, bajos niveles de logro educativo obtenidos en las evaluaciones de gran escala -nacionales e internacionales-, desigualdad en las condiciones de aprendizajes por modalidad educativa, y una importante crisis en el modelo educativo. Destacan que la reforma del 2006 propuso diseñar y operar modelos pedagógicos adecuados para atender las distintas demandas de los estudiantes y subsanar las deficiencias en su formación, para ello se desarrollaron distintas alternativas pedagógicas que contrarrestaran

la inequidad, ampliaran la cobertura, mejorasen la calidad y pertinencia de los contenidos de aprendizaje; y contribuyeran a reducir la deserción y reprobación.

La reforma del 2006 se suma a las propuestas de transformación iniciadas en 2004, para la educación preescolar, y la reforma de 2009 implementada para la educación primaria. Ambas forman parte de lo que se ha denominado Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y el plan de estudios 2011. La propuesta formativa aspiraba a convertirse en una opción pertinente, significativa, orientada al desarrollo de competencias, y centrada en el aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2011). Con esta propuesta también se anhelaba incrementar la permanencia en educación primaria, ampliar la cobertura en los niveles de preescolar y secundaria, actualizar los planes y programas de estudio, fortalecer la capacitación y actualización permanente de los maestros, y mejorar la infraestructura educativa, (SEP, 2011).

1.2 Intenciones de mejora en el plan y programa de estudios 2018

¿Hacia dónde se dirige la educación secundaria enmarcada en el Plan y los programas de estudio de 2018, y los aprendizajes clave para la educación integral? El Plan y programa de estudios asume que la educación debe evolucionar para responder a las características y necesidades de la sociedad en la que se inscribe. En caso contrario, cuando la educación no corresponde con las necesidades sociales y los estudiantes no encuentran sentido a lo que aprenden, y tampoco logran vincular los conocimientos con su realidad y contexto, en ese caso es muy probable que los estudiantes pierdan interés y abandonen la escuela, además de que los egresados experimentarán mayores dificultades para incorporarse al mundo laboral y se sentirán insatisfechos. Por su parte, la sociedad tampoco se desarrollará, dado que sus jóvenes y adultos no cuentan con los conocimientos y habilidades necesarias que les permitan contribuir al desarrollo, (SEP, 2017a). Estas condiciones dan origen a un círculo conflictivo donde convergen escasas competencias y limitado desarrollo individual y social.

Con el propósito de atender los grandes desafíos en los resultados de aprendizaje, el Plan y programa de estudio vigente se propone que todo egresado de educación básica desarrolle el pensamiento analítico, crítico, y la creatividad. Que logre expresarse correctamente en español, y de ser el caso, en su lengua materna y en inglés.

Además de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación con sentido ético. También enfatiza el ejercicio de sus derechos y obligaciones como ciudadano, por ello destaca la importancia de desarrollar competencias para trabajar colaborativamente, mejorar la autoestima y confianza en sí mismo, apreciar y estimular el cuidado de su salud, el amor a México, el conocimiento de su historia y respeto a la diversidad étnica y cultural. También incluye el aprecio por el arte y la cultura, y el cuidado del medio ambiente. Estas aspiraciones no se reducen a la esfera cognitiva, sino que se extienden a otras dimensiones del desarrollo humano.

Acudiendo a las ideas de Ducoing y Barrón, (2017); la escuela secundaria es un espacio importante de formación para los estudiantes en esta etapa de su desarrollo, les apoya en la construcción de su identidad y el manejo de sus emociones. Esto además de lograr los contenidos curriculares cognitivos. El sentido integral de la educación secundaria del programa de estudios 2018 se sintetiza en la figura 1.



Figura 1 Principales características del plan y programas de estudio 2017.
Fuente: elaboración propia con base en SEP (2017).

Los propósitos de la Reforma Integral de la Educación Básica y del Plan y Programa de estudios de Educación Secundaria buscan mejorar los aprendizajes de los estudiantes en un marco de equidad y calidad, además de mejorar sus capacidades para interpretar los fenómenos sociales y naturales, mayor pericia en el uso de la creatividad y manejo de la información, así como el desarrollo de aquellas habilidades que les permitan interactuar en un contexto socio económico y cultural cambiante e impredecible. Estas aspiraciones son muy importantes y válidas, sin embargo, se requiere la suma de múltiples esfuerzos y acciones de

largo alcance que superen los periodos sexenales de gobierno para concretar dichas aspiraciones.

En los últimos años, con el propósito de tener una mayor idea del funcionamiento del sistema educativo y del logro de los aprendizajes, el gobierno mexicano ha diseñado distintos instrumentos para el seguimiento de los principales indicadores educativos, además de haber implementado distintas evaluaciones del aprendizaje a gran escala; estos esfuerzos son valiosos sin embargo resultan insuficientes para dar cuenta de la complejidad y retos que se viven en cada escuela.

1.3 Principales indicadores de la educación secundaria

El análisis de los siguientes indicadores intenta abonar a la construcción de un panorama de la educación secundaria en temas como: cobertura, matrícula, escuelas, maestros, resultados del aprendizaje, reprobación, deserción y eficiencia terminal; se trata de tener una idea amplia del ingreso, permanencia y egreso. Para iniciar se describirá el comportamiento de la matrícula a nivel nacional y estatal, (ver tabla 3).

Tabla 3
Matrícula nacional y estatal de educación secundaria

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: SEP (s. f.). Estadística e indicadores.

De acuerdo con los datos de la tabla tres, la cifra nacional promedio de estudiantes equivale a 6, 381,463. Se puede apreciar que tanto a nivel nacional y estatal entre el año 2006 y 2018 el crecimiento de la matrícula se ha mantenido relativamente constante. A nivel estatal el promedio de estudiantes es de 73,205, cifra que aporta el 1.16% a la matrícula nacional en educación básica.

En términos de la participación por género no existe una brecha significativa. A nivel nacional el 50.50% de la matrícula está compuesta por hombres y el 49.50% por mujeres. A nivel estatal el comportamiento de esta variable es similar, el 50.7% de la matrícula se compone por hombres y el 49.3% por mujeres. En términos del sostenimiento de la escuela secundaria, esta es principalmente de tipo federal.

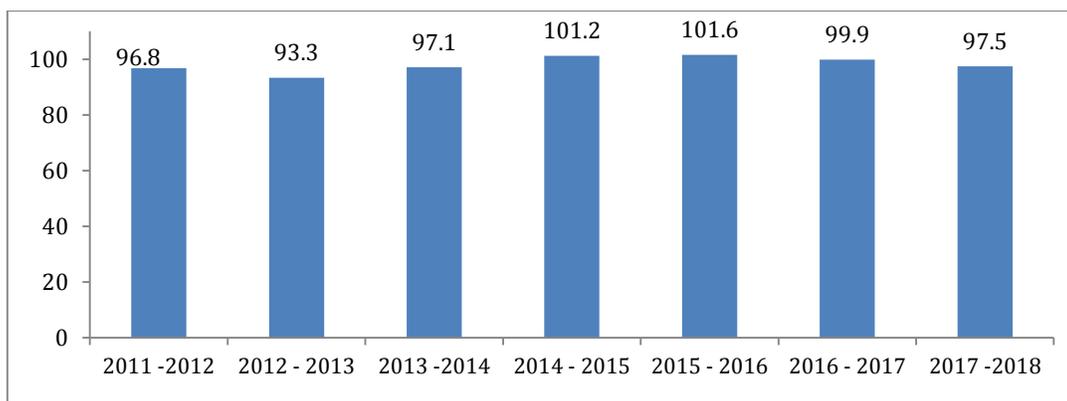
Por otra parte, los docentes constituyen un elemento importante del proceso educativo y por ello es necesario conocer su participación en las distintas modalidades de educación secundaria. En la siguiente tabla se observa que la secundaria general es el subsistema que concentra mayor número de docentes, esto en parte se explica por ser el subsistema con mayor matrícula, (ver tabla 4).

Tabla 4
Número de docentes en educación secundaria: periodo 2006 – 2018

Ciclo escolar	General	Técnica	Telesecundaria	Para trabajadores
2006 - 2007	203,303	87,118	61,130	4,582
2007 -2008	207,353	89,743	63,112	4,515
2008 -2009	209,639	91,211	64,422	4,276
2009 - 2010	212,030	92,360	65,824	4,149
2010 -2011	214,685	95,074	68,030	3,935
2011 - 2012	219,044	97,800	68,842	3,803
2012 - 2013	222,877	98,423	69,939	3,708
2013 - 2014	227,253	99,738	70,588	3,344
2014 - 2015	234,226	101,546	71,698	3,442
2015 – 2016	234,657	101,019	72,901	
2016 – 2017	235,242	101,035	72,995	
2017 - 2018	237,669	100,015	72,505	

Fuente: Adaptación propia con datos de SEP (s. f.). Estadística e indicadores.

En cuanto a cobertura se refiere, la siguiente gráfica muestra el comportamiento de este indicador a partir del ciclo escolar 2011 – 2012, años en que inicia la implementación de la RIEB (ver gráfica 1).

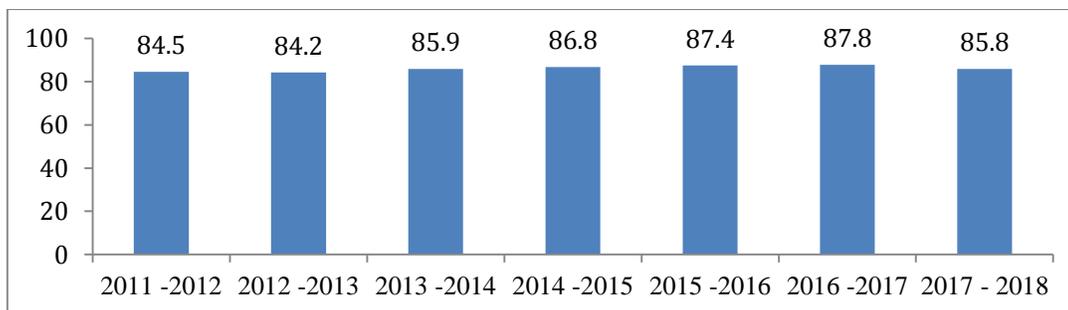


Gráfica 1. Porcentaje nacional de la cobertura en educación secundaria.
Fuente: Elaboración propia con datos de SEP (s. f.). Estadística e indicadores.

Tomando como punto de referencia al ciclo escolar 2011-2012, en esta gráfica se aprecia un comportamiento ligeramente ascendente y constante en la cobertura, inclusive, hay dos momentos cuando se alcanza el 100%, hecho que muestra el interés de la población por cursar estos estudios, y la oferta de escuelas y maestros, además del impacto de la política educativa encaminada a garantizar el acceso de toda la población a la escuela. En términos generales, México está muy cerca de alcanzar la universalización de la educación secundaria. Ahora resulta conveniente conocer cuántos egresan en el tiempo normativo y para ello se propone indagar la eficiencia terminal.

Se entiende por eficiencia terminal a la relación que ocurre entre los estudiantes que egresan de cierto nivel educativo con el número de ingresos (por primera vez) al primer grado. A diferencia de la cobertura, en este indicador los resultados son menos satisfactorios. En el año 2011 el porcentaje fue 84.5 y en el año 2018 fue 85.5%. En el periodo 2015 – 2017 fue cuando se alcanzó mayor nivel de eficiencia terminal. Estas cifras refieren que el egreso no lo realizan todos los alumnos que ingresan por primera vez, durante su trayectoria escolar muchos estudiantes se van rezagando por motivos de reprobación y deserción, y en otros casos por cambio de escuela. No se encontraron datos que aporten esa especificación, sin embargo,

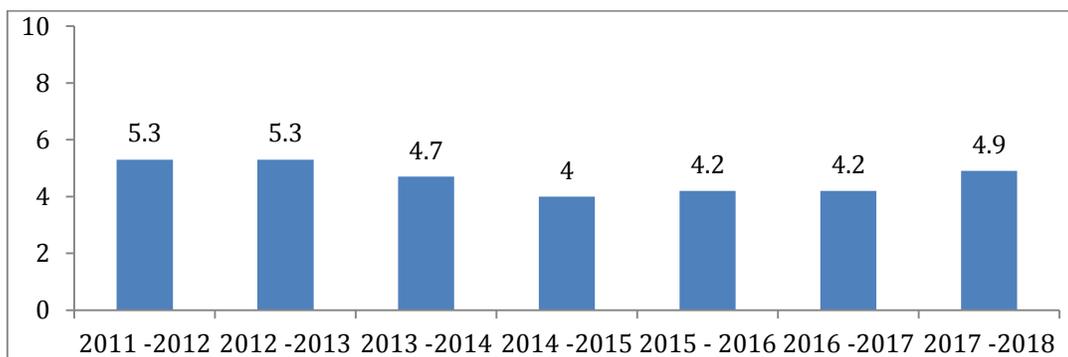
las cifras revelan que el acceso se garantiza, pero es necesario atender con mayor cuidado los procesos que garanticen la permanencia y el aprendizaje en la escuela (ver gráfica 2).



Gráfica 2 Tasa de eficiencia terminal en educación secundaria.

Fuente: Elaboración propia con datos de SEP (s. f.). Estadística e indicadores.

Se presume que entre las posibles causas que inciden en la eficiencia terminal están la reprobación y el abandono escolar. Las principales cifras del Sistema Educativo Nacional que anualmente emite la SEP señalan que en los últimos cuatro ciclos escolares estos problemas no se han logrado reducir de forma importante, (ver gráficas 3 y 4).



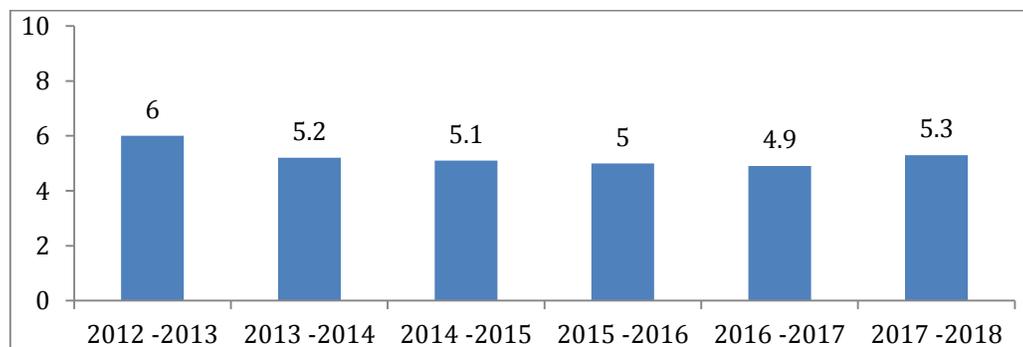
Gráfica 3 Abandono escolar en educación secundaria: cifra nacional (%).

Fuente: Elaboración propia con datos de SEP (s. f.). Estadística e indicadores.

En este periodo, por cada 100 estudiantes que ingresaron a primer grado, cinco de ellos abandonaron la escuela. Las diferencias porcentuales fluctúan entre 4 y 5.3 puntos, y si bien es cierto que existe una tendencia a la disminución esta no se mantiene constante. Durante estos siete ciclos escolares, el abandono escolar (cifra nacional) no se logró reducir de forma importante. Sin embargo, es necesario mencionar que el registro de este indicador requiere llevarse con serio cuidado puesto que en muchos casos el retiro es temporal y en otros es

definitivo, así como también algunos alumnos se retiran de una escuela para inscribirse en otra, en diferente estado o localidad, o bien en diferente subsistema y turno.

En cuanto a la reprobación, en este periodo, aunque existe una tendencia a disminuir, aun así, el porcentaje de alumnos que reprueban es ligeramente mayor al que abandona la escuela. Ese hecho exige revisar los procesos y prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la escuela, y por ende las prácticas de evaluación del aprendizaje.



Gráfica 4 Índice de reprobación en educación secundaria.

Fuente: Elaboración propia con datos de SEP (s. f.). Estadística e indicadores.

1.4 Resultados de la evaluación del aprendizaje en educación secundaria.

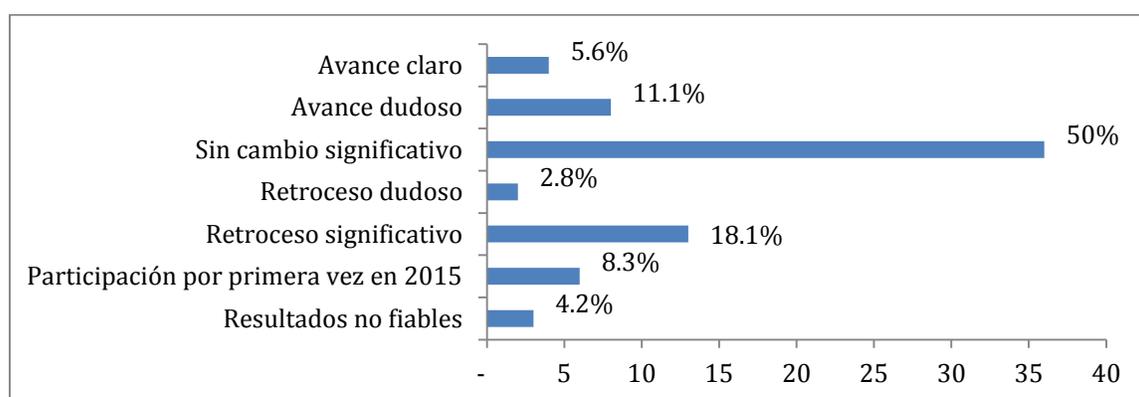
A partir de la última década del siglo XX México incrementó su participación en evaluaciones de gran escala, esto con el propósito de conocer mejor el aprendizaje de los estudiantes, y analizar la eficacia y eficiencia del sistema educativo. Para ello se llevan a cabo diversas pruebas, unas se proponen valorar el dominio de los contenidos curriculares, como es el caso del Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), caso similar es la evaluación que se realiza a través del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

Otra de las pruebas de gran escala que se han implementado es la que se enmarca en el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA). Esta evaluación se aplica a estudiantes de 15 años de edad y evalúa el logro de distintas habilidades para razonar y solucionar problemas. Se enfoca en estos ámbitos por considerarlos fundamentales para el acceso a los contenidos curriculares.

Los resultados de la evaluación realizada el año 2015 revelan una importante brecha de México con el promedio de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el

Desarrollo Económico (OCDE). En ciencias el promedio nacional fue de 416 puntos, mientras el promedio de los países de esta organización fue de 493. En matemáticas 408 de 490, y en lectura 423 de 493. Estas cifras señalan diferencias de 85 puntos en matemáticas de 82 y 70 puntos en lectura. Además de estas diferencias, es más grave aún, que estos resultados se mantengan sin cambios sustanciales desde el año 2000 (INEE, 2016).

La siguiente gráfica (No. 5) confirma ese rezago y muestra la proporción de estudiantes por nivel de desempeño, tanto en la escala global de lectura como en matemáticas y ciencia, en el periodo 2000-2015, (Márquez, 2017).



Gráfica 5 Nivel de desempeño en la escala global de lectura, matemáticas y ciencias 2000 – 2015.
Fuente: Elaborado con datos de Martínez (2017) en (Marquez, 2017, pág. 9).

Los resultados nacionales en la evaluación del aprendizaje PISA se mantienen con puntuaciones inferiores al promedio de los países miembros de este organismo, además de que persisten brechas importantes en el rendimiento y permanencia, principalmente para los alumnos de origen indígena y bajo nivel socio económico, (OCDE, 2017). En términos de Martínez, (2012) los bajos resultados indican que los estudiantes no están preparados para enfrentar la vida adulta con buenas perspectivas de éxito.

Por otra parte, a partir del ciclo escolar 2014 -2015 en México se implementó la prueba PLANEA, esta contiene dos versiones: (1) la Evaluación del Logro referida a los Centros Escolares (ELCE) y (2) la Evaluación del Logro referida al Sistema Educativo Nacional (ELSEN), esta tiene como unidad de análisis el Sistema Educativo Nacional. La finalidad de esta prueba es conocer en qué medida los estudiantes alcanzan el dominio de un conjunto de aprendizajes claves en diferentes momentos de la educación obligatoria, y está diseñada con

base en los planes de estudio nacionales. Evalúa conocimientos y habilidades en las áreas de lenguaje-comunicación y matemáticas, (INEE, 2018).

En el año 2017 se aplicó la prueba ELSEN a 131,662 alumnos de 3,398 escuelas de todo el país. Los resultados en Lenguaje y Comunicación muestran que el 33.3% de los alumnos de tercer grado de secundaria alcanzó el nivel I (insuficiente), y solo el 26.1% alcanzó niveles de logro III y IV (satisfactorio y sobresaliente). En cuanto al dominio en matemáticas, el 64.5% de los alumnos evaluados obtuvo el nivel de insuficiente y solo el 13.7% alcanzó los niveles más altos, (INEE, 2018). Estos resultados expresan serios problemas, principalmente para los grupos más pobres en condiciones de marginación, situación que amplía la desigualdad social y con ello la posibilidad de expansión de sus capacidades por lo tanto, es necesario analizar este fenómeno pero, sobre todo, emprender las acciones necesarias que permitan superar este grave problema.

1.5 La desigualdad en educación secundaria: un asunto para la reflexión

La noción de igualdad alude a la manera en que se distribuye un bien entre la población. Martínez (2002) refiere que en este rubro no se han logrado avances importantes y las políticas compensatorias no han sido suficientes para reducir significativamente el fenómeno de las desigualdades, salvo en la cobertura donde se ha logrado un crecimiento regular constante. De acuerdo con las conclusiones de PISA, las condiciones de vida de los estudiantes mexicanos han mejorado de manera muy lenta, entre 2000 y 2015 las condiciones de las familias en pobreza disminuyeron sólo en los primeros 5 años, (INEE, 2016).

Por otra parte, la OCDE considera que las desigualdades sociales en México permanecen altas, esto en buena medida por las diferencias de producción económicas entre los estados del norte, del centro del país y las formas tradicionales de producción que predominan en las empresas pequeñas del sur del país, aunado a esto, las diferencias se agudizan más entre las poblaciones de los estados menos favorecidos, ya que aumentan sus probabilidades en comparación con el resto del país a ser pobres, dejar la escuela y a percibir un salario inferior a cambio de extensas jornadas de trabajo (OCDE, 2017).

El fenómeno educativo es multifactorial y complejo, así como también lo es la desigualdad educativa, por ello su análisis reclama considerar distintos elementos y en este

esfuerzo el INEE en el 2016 definió un conjunto de condiciones básicas-necesarias para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El año 2017 se realizó una prueba piloto de La Evaluación de las Condiciones Básicas Para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en educación secundaria, se espera que los resultados permitan ampliar el conocimiento de estos contextos.

Los elementos que generan condiciones de desigualdad son diversos sobre todo los presentes en el sistema educativo, por mencionar algunos de estos, son los señalados por Serrato (2009) primero destaca la necesidad de revisar tanto las prácticas que se gestan al interior de las aulas, como la pertinencia de los planes y programas, “(...) La falta de pertinencia de los planes de estudio, con mucha frecuencia parten de la concepción de un estudiante imaginario muy distinto al que está dentro de las aulas”. (Serrato, 2009, pág. 117)

Otro factor que apunta esta autora es en el que distingue la importancia de conocer quiénes son los estudiantes puesto que constituyen un grupo poblacional en el que se han fincado muchas expectativas para el desarrollo del país como lo alude a continuación:

Siendo la formación de los estudiantes la función principal de toda institución educativa, tengamos un conocimiento tal limitado acerca de ellos, de sus intereses, aspiraciones e inquietudes. ¿Quiénes son los estudiantes? ¿Qué hacen? ¿Qué los motiva a ir a la escuela? ¿Cómo se sienten? ¿Qué les gusta? ¿Qué esperan? (Serrato, 2009, pág. 117)

De lo anterior, hacer visibles a los estudiantes implica considerarlos como sujetos sociales e históricos, (Reyes A. , 2009), con múltiples valores y potencialidades, y no reducirlos a estudiantes o sujetos a evaluar.

1.6 La escuela secundaria técnica en México y en el estado de Tlaxcala

En este trabajo se analizan las concepciones del aprendizaje de un grupo de profesores de dos escuelas de educación secundaria técnica ubicadas en contextos de alta marginación. Actualmente la secundaria técnica representa una opción muy solicitada por los jóvenes, su oferta educativa se caracteriza por incluir en los planes y programas distintas asignaturas de capacitación tecnológica, industrial, comercial, agropecuaria, pesquera y forestal. Esto no quiere decir que las otras modalidades no las contemplen, la diferencia radica en el número de horas que se asigna a dicha capacitación. Su objetivo es que los alumnos desarrollen las

competencias propuestas en el currículo común, y las competencias técnicas básicas que les permitan incorporarse a la vida laboral como auxiliar técnico.

El programa de estudios, contempla cinco campos de capacitación: Tecnologías de la información y la comunicación, tecnologías de la construcción, tecnologías de los servicios, tecnologías de la manufactura, y tecnologías agropecuarias y pesqueras. En total, estas áreas contienen entre 21 y 23 actividades tecnológicas, algunas áreas de capacitación incluyen: dibujo industrial, electrónica, computación, industria del vestido, electricidad, y otras que resulten pertinentes por las condiciones del contexto.

Actualmente la escuela secundaria técnica atiende aproximadamente a 1,764,616 estudiantes, esta cifra representa el 27% de la matrícula total de educación secundaria en todas sus modalidades. De este total, 876,286 son hombres y 888,330 son mujeres. A nivel estatal, la matrícula es de 75,837, de los cuales, 38,675 son hombres y 37,162 mujeres. Tlaxcala contribuye con el 4.3% de la matrícula nacional de secundarias técnicas.

En cuanto a los docentes, para el ciclo escolar 2017 -2018, las cifras nacionales de la SEP refieren un total de 237,669 maestros en todas las modalidades de educación secundaria, de estos, 100,015 docentes se ubicaban en secundarias técnicas, y el 80.9% se ha titulado en alguna licenciatura (INEE, 2018).

Con relación al número de escuelas de educación secundaria en sus distintas modalidades, en ese mismo año había 39,689 escuelas y 4,721 pertenecían al subsistema de secundarias técnicas.

En cuanto a los resultados en los niveles de aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria que contempla la prueba PLANEA (ELSEN) se puede observar que se encuentran importantes retos, ya que en términos estadísticos los porcentajes obtenidos por las diferentes modalidades no son alentadores pues el mayor porcentaje de los alumnos se encuentra en los niveles I y II. A continuación, presentamos las tablas en las que se puede observar claramente. (ver tablas 5 y 6).

Tabla 5
Resultados nacionales lenguaje y comunicación PLANEA 2017

Modalidad	Nivel			
	I	II	III	IV
General	31.6 %	42.8 %	18.3 %	7.3 %
Técnica	32.2%	41.8 %	18.4 %	7.5 %
Telesecundaria	48.8 %	36.6 %	11.0 %	3.6 %
Comunitaria	60.2 %	31.3 %	7.4 %	1.1 %
Privada	10.6 %	32.2 %	31.4 %	25.9 %

Fuente: Adaptación propia con datos del INEE (2017).

Nota.- La población nacional evaluada fue 131,662 alumnos.

Los datos de la tabla anterior muestran que las secundarias generales alcanzaron mayor porcentaje en el nivel II (dominio básico) seguido por técnicas, en cambio, la modalidad comunitaria presentó el mayor porcentaje de alumnos en el nivel I (dominio insuficiente). En el nivel IV (dominio sobresaliente) destacan las escuelas privadas con 25.9% de sus estudiantes evaluados, seguido por las escuelas técnicas con 7.5 %.

Otra de las áreas evaluadas por la prueba PLANEA es matemáticas, la tabla 6 presenta los resultados nacionales por modalidad de educación secundaria.

Tabla 6
Resultados nacionales, matemáticas PLANEA 2017

Modalidad de educación secundaria	NIVEL DE LOGRO			
	I	II	III	IV
General	66.2 %	21.7 %	8.0 %	4.0 %
Técnica	66.8 %	21.2 %	8.0 %	4.1 %
Telesecundaria	69.9 %	19.6 %	6.9 %	3.6 %
Comunitaria	86.7 %	10.9 %	2.0 %	0.4 %
Privada	37.0 %	29.1 %	17.8 %	16.0 %

Tabla 6 Fuente: Adaptación propia con datos del INEE (2017)

Los resultados en el área de matemáticas no son muy variados, la modalidad de secundaria comunitaria obtuvo el mayor porcentaje de alumnos en el nivel I (dominio insuficiente) y la escuela privada tiene el menor porcentaje 37%, pero también obtuvo mayor proporción de alumnos en el nivel IV (dominio sobresaliente), 16%. La proporción de estudiantes de secundaria técnica en el nivel IV (dominio sobresaliente) fue 4.1% y general 4.0%. Estas dos modalidades de educación pública obtuvieron la mayor proporción de

estudiantes en el nivel más alto, sin embargo, la distancia con la proporción de educación secundaria privada fue de 12 puntos.

Para el caso del estado de Tlaxcala, en la entidad existen 336 escuelas en todas las modalidades de este nivel educativo, 44 pertenecen a secundarias generales, 57 a técnicas, 29 son de secundaria comunitaria, y 59 son privadas. Respecto a la educación telesecundaria, hay un total de 147 escuelas, 78 pertenecen al orden federal y 69 al orden estatal, de las cuales 2 escuelas telesecundarias son de administración por particulares. En la evaluación PLANEA que se llevó a cabo en el 2017 que se aplicó a 16,546 estudiantes, los logros en lenguaje - Comunicación y matemáticas son los siguientes, (ver tabla 7).

Tabla 7
PLANEA 2017: Resultados para el estado de Tlaxcala

Área de conocimiento	Niveles de logro			
	I	II	III	IV
Lenguaje y Comunicación	33.6 %	43.8 %	16.4 %	6.3 %
Matemáticas	65.6 %	22.9 %	7.7 %	3.7 %

Fuente: Adaptación propia con datos del INEE (2017)

En Lenguaje y Comunicación, el total aproximado de alumnos que se encuentran en el nivel I (dominio insuficiente) fue de 5,556 alumnos, en el nivel II (dominio básico) 7,243, en el nivel III (satisfactorio) 2,710 alumnos y para el nivel IV (sobresaliente) 1,038 alumnos. El mayor número se encuentra en el nivel básico, esto significa que los alumnos son capaces de identificar la estructura de textos literarios e informativos, relacionar información cuando es explícita, y la habilidad interpretativa apenas comienza a manifestarse.

En matemáticas, el total de alumnos evaluados fue 16,546, de este grupo 10,855 se encuentran en el nivel I, los alumnos solo logran resolver problemas de comparación o realizan cálculos con números naturales. En el nivel II, el 22.9% que equivale a 3,788 alumnos logra resolver problemas que implican sumar, restar, multiplicar y dividir con números decimales, y expresar con letras una relación numérica sencilla que implica un valor desconocido. Sólo el 3.7% obtuvo puntuaciones correspondientes al nivel IV.

Ahora si revisamos los resultados obtenidos en la prueba PLANEA 2017 por modalidad en el estado de Tlaxcala en estas áreas de evaluación que contempla la prueba en

lenguaje y comunicación y matemáticas podemos examinar que los porcentajes obtenidos por estas modalidades en los diferentes niveles de logro son los referidos en las tablas 8 y 9 que a continuación exponemos con base en los datos emitidos por el INEE 2017.

Tabla 8
PLANEA 2017: Resultados estatales en lenguaje y comunicación, por modalidad

Modalidad Educativa	NIVEL DE LOGRO			
	I	II	III	IV
General	36.9 %	36.4 %	14.6 %	11.9 %
Técnica	35.0 %	39.0 %	15.0 %	11.0 %
Telesecundaria	45.0 %	38.0 %	11.0 %	8.0 %
Comunitaria	53.45 %	32.27 %	11.19 %	3.07 %
Privada	16.0 %	26.0 %	26.0 %	32.0 %

Fuente: Adaptación propia con datos del INEE, (2017).

Tabla 9
PLANEA 2017: Resultados estatales en matemáticas, por modalidad

Modalidad Educativa	NIVEL DE LOGRO			
	I	II	III	IV
General	64.4 %	20.1 %	8.4 %	6.9 %
Técnica	64.0 %	20.0 %	9.0 %	7.0 %
Telesecundaria	63.0 %	21.0 %	9.0 %	14.0 %
Comunitaria	61.4 %	19.8 %	15.4 %	3.2 %
Privada	45.0 %	20.0 %	17.0 %	18.0 %

Fuente: Adaptación propia con datos del INEE, (2017).

De acuerdo con las cifras de las dos tablas anteriores, matemáticas representa un área de muchos retos, en promedio casi el 60% del total de los estudiantes evaluados obtuvo resultados insuficientes y sólo en promedio el 9.82% alcanzó puntajes correspondientes al nivel más alto. Al comparar los resultados por modalidad educativa, en el nivel insuficiente asciende la proporción a partir del 45% que corresponde a las secundarias privadas. La población evaluada de las escuelas secundarias técnicas y generales, el 64% en promedio, obtuvo puntajes correspondientes al nivel I. Un resultado que sorprende es la proporción de alumnos con niveles insuficientes de secundarias comunitarias y telesecundaria (61 y 63%), cifra muy ligeramente menor que las dos modalidades anteriores.

Aunque las escuelas privadas resultan mejor evaluadas, las cifras no son realmente halagadoras, casi la mitad de sus alumnos (45%) tiene resultados insuficientes y sólo una pequeña parte de su población tiene logros sobresalientes (18%). El panorama es serio, pues

en secundarias técnicas sólo el 7% de su población alcanzó este nivel. Haciendo el comparativo, por cada cien alumnos evaluados de educación secundaria técnica, 64 obtuvieron resultados insuficientes y sólo 7 alcanzaron un nivel destacado, el 29% restante se ubica en los niveles II y III.

El área de lenguaje y comunicación parece tener menos problemas comparado con matemáticas, en términos globales el 49.89% obtuvo resultados correspondientes a los niveles II y III. Para el caso de las secundarias técnicas, el 27% logró puntajes correspondientes a los niveles II y III. El 35% se ubican en el nivel I y el 11% en el nivel IV. En relación con los resultados se podría decir que el desempeño en esta área es de dominio regular y es ligeramente superada por los resultados obtenidos en la modalidad de secundaria general. De nueva cuenta, la educación comunitaria es la modalidad que obtiene los resultados más bajos, en comparación con las escuelas privadas. De acuerdo con el INEE, (2018), esta situación no podría explicarse sin acudir a la influencia del contexto social, el impacto en la desigualdad en las condiciones de las escuelas, el profesorado que atiende a los alumnos, las oportunidades de acceso a bienes culturales en las familias.

Finalmente, los resultados en el aprendizaje muestran grandes desigualdades y retos entre las distintas modalidades educativas, esta situación requiere una revisión muy amplia y multifactorial y no puede señalarse al estudiante como el responsable único de sus resultados de aprendizaje, ni a los profesores; el tema es más complejo y por ende también exige revisar la propia evaluación en sus diferentes dimensiones, prácticas y fines. El INEE, (2018) señala que la reflexión de la evaluación del aprendizaje exige tomar en consideración múltiples condiciones, destaca aspectos como la pobreza, el trabajo infantil, la desigualdad y su impacto en los grupos más vulnerables y desfavorecidos, de esta forma, la reflexión no puede circunscribirse únicamente al aprendizaje escolar ni centrarse en el profesor y el alumno.

1.7 Planteamiento del problema

Los elementos del contexto que se han analizado en páginas anteriores tienen distintos propósitos, uno de ellos es profundizar en el conocimiento de este nivel educativo y presentar algunos de los principales retos que profesores y alumnos experimentan para mejorar los

aprendizajes. Como se ha señalado, el análisis del aprendizaje requiere tomar en consideración muchos elementos, como es el caso de las condiciones sociales que inciden en los resultados.

Igualmente se ha intentado plasmar la importancia de la evaluación como herramienta que permite acercarse al fenómeno educativo y llevar un seguimiento minucioso de los avances en el aprendizaje. Martínez, (2013) señaló que la importancia de la evaluación radica en la diversidad de fines y funciones que cumple, pero sobre todo por las consecuencias que tiene para los evaluados.

La evaluación entonces es una herramienta importante no solo por sus funciones, sino también por sus consecuencias, esta característica obliga a detenerse a revisar este fenómeno con mayor detenimiento y desde diferentes perspectivas. Coll, (2007), en uno de sus trabajos profundiza en este tema, para exponer sus argumentos acude a la situación hipotética de un profesor cuyo pensamiento educativo tiene fuerte orientación constructivista. Bajo esa perspectiva ese profesor se enfrentará a diferentes retos cognitivos, por ejemplo: ¿cómo debería relacionarse la construcción de significados de lo que se aprende, con una práctica de evaluación que al final busca homogeneidades en el aprendizaje?, ¿Cómo se conjugan los conocimientos previos y los andamiajes para llegar a una zona de desarrollo próximo, cuando las evaluaciones se rigen por un calendario que propone tiempos para alcanzar los aprendizajes?, ¿En qué medida los aprendizajes que construyen los alumnos son el resultado de las acciones de enseñanza y de las condiciones de la escuela? El autor aclara que las respuestas a estas preguntas exigen la participación de muchos elementos y que la evaluación como constructo teórico resulta insuficiente para explicar todos estos temas. Sin embargo, a pesar de esa limitación, es muy relevante el papel de la evaluación como herramienta que permite regular los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta función reguladora también se advierte en los planes y programas de estudio de educación secundaria, donde igualmente se conciben como una herramienta formativa que permite conocer y regular tanto el proceso como los resultados del aprendizaje, así como las prácticas de enseñanza, además de que ayuda a reconocer la influencia de las condiciones contextuales. Esta importancia es válida tanto para la evaluación de gran escala como para la que se realiza en el aula, ambas prácticas no son excluyentes, por el contrario, pueden retroalimentarse mutuamente. Al respecto, el INEE (2011) refiere lo siguiente, “A partir de su

misión, el instituto reconoce la necesidad de comprender a la evaluación externa del sistema educativo como una actividad complementaria a la evaluación del aprendizaje realizado por el docente en su aula”. (pág. 15)

Desde esta perspectiva los resultados de prácticas como las enmarcadas en el Programme for International Student Assessment conocida como prueba PISA, o bien de la Evaluación de los Aprendizajes de la prueba PLANEA representan una oportunidad para reflexionar los procesos educativos, así como para identificar la influencia de las condiciones de las escuelas y de los contextos sociales en sus resultados, y para regular y retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Al mismo tiempo, los resultados de las evaluaciones externas de gran escala pueden orientar a los gobiernos en el rediseño de sus sistemas educativos, (Flores & Díaz, 2013).

En este esfuerzo de reorientar las prácticas de enseñanza y aprendizaje a partir de la evaluación y sus resultados, el programa educativo de 2018 planteó un modelo llamado *La Escuela al Centro del Sistema Educativo* el cual considera a la escuela como la unidad básica donde se concreta la organización del sistema educativo. Este modelo, entre otras cosas propone un sistema de apoyo técnico pedagógico para las escuelas y profesores, además de convertir a las supervisiones en el eje rector del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE); que promueva la práctica de la evaluación interna con carácter formativo para orientar el trabajo docente y para emprender acciones de mejora como institución (SEP, 2017 b).

En este esfuerzo por mejorar las prácticas de evaluación y con ello incidir en el aprendizaje de los estudiantes, en los últimos años las autoridades educativas mexicanas diseñaron una herramienta más para la evaluación de Lectura, Escritura y Cálculo mental, pero esta se desarrollaría de manera sistemática al interior de cada escuela. Esta evaluación es de tipo censal y tiene como objetivo detectar oportunamente a los alumnos en riesgo de rezago y deserción, así como a aquellos estudiantes que no alcanzan los aprendizajes clave. Esta evaluación se conoce como *Sistema de Alerta temprana* (SisAT), y en resumen, pretende orientar los compromisos de mejora, (SEP, s./f.).

La tarea no es sencilla, la mejora de los aprendizajes representa un reto permanente, sin embargo, para enfrentar la tarea se requiere comprender al aprendizaje y la evaluación como fenómenos multidimensionales donde inciden múltiples factores, uno de ellos es la pobreza y la desigualdad socioeconómica que aqueja profundamente a México. Estas condiciones llegan a la escuela e intervienen en el aprendizaje, como ejemplo, los resultados de la prueba PLANEA 2017 refieren que los estudiantes de escuelas secundarias comunitarias y telesecundarias obtienen resultados muy bajos en las áreas que evalúan, a diferencia de los estudiantes de escuelas secundarias generales y técnicas, las cuales generalmente se encuentran en contextos urbanos.

El problema de la desigualdad y su impacto en el proceso educativo generan un círculo vicioso donde la situación se reproduce de manera permanente, para romper esa dinámica, los esfuerzos no pueden centrarse exclusivamente mediante la educación. El problema supera los límites de la acción de la escuela. Bazdresch, (2001), Salvador, (2008) y Ordáz (2009) refieren que una de las principales funciones de la educación y de la escuela es la expansión de las capacidades de las personas, para aprovechar esas capacidades expandidas y generar mejoras en la calidad de vida individual y social, los gobiernos deben asumir el compromiso frontal de generar las condiciones óptimas para que todos los estudiantes puedan poner en práctica esas capacidades.

Todo lo antes expuesto pone de manifiesto el carácter multifactorial de la educación, y ubica a la evaluación como un elemento atraviesa a dicho fenómeno. Esta condición de transversalidad hace que la evaluación se convierta en un objeto importante de estudio, el cual, en este caso se decidió abordar a partir de las concepciones de los docentes; Los trabajos de Pescé, (2010) constituyen un referente teórico importante en esta materia.

Al respecto, Porlan, Rivero, y Del Pozo, (1998) entienden a las concepciones como un conjunto de creencias, criterios, argumentos y rutinas que en algunos casos se encuentran explícitas en la conciencia, pero en otros casos no. Además de que en la construcción de las concepciones participan diferentes marcos de referencia, por ejemplo, los propios conocimientos académicos, las experiencias de evaluación y la práctica en el aula. La organización de estos elementos contribuye a la construcción de diferentes teorías pedagógicas personales, las cuales muchas veces no están claramente presentes en la conciencia de los

profesores y para develarlas se requiere la reflexión, y en muchos casos la participación de agentes externos que debatan esas teorías y concepciones. De esta forma es posible descubrir las concepciones y las teorías subyacentes en la estructura del pensamiento, y la forma en que estas se organizan para orientar el quehacer del docente.

Las teorías implícitas también se conocen como teorías pedagógicas personales que sintetizan tanto la experiencia personal como las vivencias y saberes construidos en distintos momentos de la vida (De Vicenzi, 2009).

A manera de resumen, a lo largo de los temas previos se ha tratado de mostrar el panorama contextual de la educación secundaria en México, particularmente de la secundaria técnica, así como los problemas que enfrentan por sus resultados en las evaluaciones de gran escala del aprendizaje. El problema no es sencillo, la estrecha relación que existe entre enseñanza-aprendizaje-evaluación está inmersa en un entorno multifactorial muy dinámico que se estructura de cierta manera e influye en la enseñanza y en el aprendizaje.

En este entramado multifactorial se han destacado dos elementos, uno es la influencia de las condiciones del contexto, la desigualdad y la pobreza, y el segundo es el propio pensamiento del profesor respecto a la enseñanza y al aprendizaje. Estos elementos revelan un problema multifactorial que exige ser abordado desde diferentes perspectivas, por ello, en este caso se ha considerado pertinente abordarlo desde el propio pensamiento del profesor, desde sus marcos de referencia y experiencias, es decir, desde sus concepciones. Además de conocer cómo se construyeron esas concepciones de la evaluación del aprendizaje, se asume que también es posible identificar la forma en que dichas concepciones y teorías subyacentes orientan la enseñanza y la evaluación del docente en el aula.

1.8 Pertinencia del estudio

La evaluación del aprendizaje en el aula y a nivel de sistema educativo constituye una de las múltiples actividades que se realizan. En el caso específico de la evaluación que realiza el profesor, esta es una práctica técnica que implica correspondencia entre el pensamiento e interpretación de su mundo subjetivo ya que al evaluar a los estudiantes confronta al propio docente consigo mismo y sus distintas experiencias y concepciones del fenómeno. Por ello es

importante acceder a este espacio de experiencias y subjetividades que permita comprender los resultados de las evaluaciones del aprendizaje en un sentido más amplio.

Con base en los elementos anteriores es que se suscita el problema de indagación y su pertinencia. Ahora, para abordar su estudio se ha planteado una pregunta general y un conjunto de interrogantes particulares, así como una serie de objetivos que intentan sintetizar la problematización del objeto y orientan la metodología de su estudio.

Por otra parte, la pertinencia del estudio reside en el hecho de intentar introducirse en el pensamiento de los profesores para conocer sus concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes e identificar los marcos de referencia, significados, y las teorías implícitas que permitan conocer cómo orientan sus prácticas de evaluación en el aula.

Por último, el estudio se considera pertinente en cuanto puede ofrecer nuevos rumbos para el estudio de la evaluación educativa y para explicar los resultados del aprendizaje de las evaluaciones de gran escala, las cuales muchas ocasiones muestran un escenario catastrófico pero carente de una explicación contextual y alejados del pensamiento del docente que realiza la tarea de enseñanza y de evaluación.

1.9 Preguntas de investigación y objetivos

En la siguiente tabla presentamos las preguntas y objetivos de la investigación.

Preguntas	Objetivos
¿Cuáles son las concepciones que los profesores participantes en el estudio tienen de la evaluación del aprendizaje, de gran escala y de aula?	Mediante el desarrollo de una 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.
¿Cómo orientan dichas concepciones a la evaluación del aprendizaje que realizan en el aula?	Mediante la entrevista en profundidad se pretende descubrir las relaciones que existen entre las concepciones de la evaluación del aprendizaje con las prácticas que en esta materia desarrollan cotidianamente.

Preguntas	Objetivos
¿Cuáles son las teorías implícitas que subyacen en las concepciones con relación a la evaluación del aprendizaje?	Mediante la entrevista en profundidad se intenta conocer y describir los elementos que intervienen para configurar el sentido de las concepciones de los profesores respecto a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.
¿Cómo influyen las condiciones básicas del contexto escolar (CBEA) en la concepción de evaluación y las prácticas evaluativas que realizan en el aula?	Mediante la reflexión profunda utilizada como herramienta para develar las concepciones de los profesores respecto a la evaluación del aprendizaje se intenta comprender y explicar la relación que guardan las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje con las concepciones de este fenómeno y su práctica.

1.10 Encuadre teórico del estudio

El objeto central de este estudio se inscribe en las concepciones de un grupo de profesores respecto a la evaluación del aprendizaje, se interna en el terreno de las interpretaciones, creencias y experiencias que configuran este fenómeno. De esta forma, dos son los grandes componentes del estudio: por una parte la evaluación del aprendizaje y por otra las concepciones del mismo, para ello, el marco teórico que se ha definido para el asunto de la evaluación, y respecto a especialistas mexicanos en el tema, sean considerados algunos trabajos de Felipe Martínez Rizo (2002, 2011, 2012) y Moreno Olivos (2016). Sin embargo, la evaluación entre otras cosas es una práctica situada por ello se ha considerado importante conocer el contexto escolar donde se lleva a cabo dichas prácticas. Al respecto, cabe mencionar que las escuelas participantes se encuentran ubicadas en contextos de marginación dentro del estado de Tlaxcala. Para acceder al estudio del contexto se ha recuperado el cuestionario de Evaluación de las Condiciones Básicas de Enseñanza y Aprendizaje elaborado por el INEE. Con relación al estudio de las concepciones se retoman algunos trabajos realizados por Pescé (2010).

1.11 Metodología

El presente estudio se ubica en el paradigma de los estudios cualitativos, De acuerdo con Carbajosa, (2011), en el campo educativo se distinguen tres grandes métodos de investigación: el experimental, el interpretativo y el crítico. El método experimental tiene una marcada diferencia en cuanto a sus principios y formas de abordar los problemas de estudio, en comparación con el interpretativo y el crítico. Estos dos últimos mantienen importantes coincidencias, una de ellas es el sentido interpretativo de los fenómenos. También señala que, en el desarrollo del pensamiento, estos métodos derivan de dos grandes marcos metodológicos, el cuantitativo y el cualitativo. Por mucho tiempo, la investigación marcó una distancia importante entre lo cuantitativo y lo cualitativo, como si ambos elementos no estuvieran presentes en la realidad. Con el paso del tiempo los estudios y la puesta en práctica de la investigación cuestionó este antagonismo, Cook y Reichardt (1986) en Carbajosa (2011) menciona que en los enfoques comprensivos dichas diferencias pueden suspenderse y pueden complementarse para comprender con mayor amplitud los fenómenos que se estudian. Por ello, en este estudio, aunque prima el sentido cualitativo por centrarse en la relación intersubjetiva y objetiva de los sujetos como lo señala Ruíz Olabuénaga (1996), no se descarta que en futuros estudios se pueda acceder al estudio de las concepciones mediante propuestas de carácter cuantitativo.

Por otro lado, este proyecto de investigación también es de tipo descriptivo. De acuerdo con las categorías señaladas por Hernández Sampieri (1991), el sentido descriptivo se refiere a la comprensión de cómo y por qué ocurren ciertos fenómenos, y cómo se relacionan los elementos que participan en su configuración, esto supera el hecho de señalar las características de un fenómeno. Estas ideas coinciden con lo que West (1982) refiere, la investigación descriptiva interpreta al fenómeno y no solo lo expone, sino que se introduce en su dinámica y estructura.

Con relación a los objetivos planteados para este estudio y de acuerdo con la clasificación de Yin (1994) en Castro (2010), este estudio tiene carácter explicativo en cuanto pretende contrastar y analizar los resultados con la teoría, y en su caso sería posible realizar aportaciones en esta materia.

Para abordar este estudio se recurrió a la fenomenología, Martínez Miguélez, (2006) señala que las realidades solo se pueden captar en su esencia natural desde los marcos de referencia del propio sujeto puesto que es este quien vive y experimenta dicha realidad en un contexto y momento particular y da pie a la construcción de una realidad subjetiva propia que se distingue de los otros. En este punto es necesario mencionar que la realidad constituye una tarea en constante construcción y reconstrucción. Maykut & Morehouse (1994) mencionan que el conocimiento es una construcción que lleva acabo cada persona a través de sus experiencias, es precisamente con ello con lo que dan sentido a la realidad

Siguiendo con las características de este estudio, este corresponde a los estudios de caso, Yin, (1994) los concibe como una forma de investigación empírica que estudia un fenómeno en su contexto real. Vergara Reyes, (2011) menciona que los resultados de este tipo de investigación permiten contrastar algunos postulados teóricos más que confirmar hipótesis o establecer generalizaciones. Cabe mencionar que para los estudios de casos no son excluyentes de la utilización de técnicas cuantitativas para la recolección y comprensión de los datos, aunque en este estudio no se involucran métodos cuantitativos, conviene hacer esta precisión.

Finalmente, las técnicas de recolección de datos que se emplearon fueron el cuestionario de contexto y la entrevista en profundidad, esta es una técnica de investigación que permite adentrarse al mundo subjetivo y objetivo de los sujetos para hallar los elementos más significativos que permitan explicar el fenómeno de manera profunda. Robles, (2011) la concibe como un proceso que puede dividirse en dos fases; la primera es de correspondencia y gira en torno al encuentro con el entrevistado, la recopilación de la información y su registro. La segunda es el análisis de la información para identificar los temas y categorías más relevantes y su codificación, sugiere un proceso que se sintetiza en la siguiente tabla (No. 10).

Tabla 10
Consideraciones para realizar la entrevista en profundidad

Antes	Durante
Determinar los perfiles de los entrevistados buscando regularidades en la información.	Establecer un ambiente de confianza y seguridad al entrevistado
Solicitar a los entrevistados su anuencia para realizar la entrevista y reportar los resultados.	Las reuniones no deben superar dos horas de duración y no saturar al entrevistado.
	Los entrevistados deberán conocer los propósitos y fines de la entrevista y del estudio.

Cuidando la confidencialidad.	El guion de la entrevista abordará paulatinamente todas las temáticas, el propio desarrollo de la entrevista irá revelando los elementos que falten por cubrirse.
Programar las entrevistas, máximo con dos semanas de diferencia.	
Elaborar -previamente- un guión con los tópicos a abordar.	Es importante iniciar con preguntas básicas y generales, principalmente abiertas.
Distinguir los temas para evitar extravíos y controlar el tiempo.	Iniciar el diálogo con temas sencillos y avanzar en la profundidad de las preguntas ¹ .
Relacionar el guion de la entrevista con el problema y objetivos del estudio.	Motivar al entrevistado para que fluya su discurso, valorar sus ideas, evitar opiniones personales y cuestionar o rechazar su punto de vista.

Fuente: *Robles (2011)

Posteriormente a la entrevista procede el análisis de la información que no se reduce a la descripción y transcripción, sino que implica identificar las categorías y subcategorías existentes y que se relacionan con las preguntas y objetivos del estudio.

1.12 Escenario del estudio y participantes.

Este estudio tiene como escenario de indagación dos escuelas secundarias técnicas, los criterios para identificarlas fueron los siguientes: alta proporción de alumnos con resultados bajos en las áreas que evalúa PLANEA 2016 y estar ubicadas en contextos de marginación alta, referidas así en los criterios de la evaluación anteriormente mencionada.

Por otra parte, se incluye únicamente a los profesores de español y matemáticas de tercer grado de estas escuelas, esto debido a que el tercer grado representa el momento en el que se concluye la educación básica obligatoria y que de alguna manera resume los aprendizajes construidos en este trayecto.

Respecto a la determinación de incorporar en el estudio a los profesores de las asignaturas de español y matemáticas, ésta responde al hecho de ser unas de las principales áreas que se evalúan en las evaluaciones externas de gran escala como PISA y PLANEA.

¹ *Robles (2011) recupera una clasificación del tipo de preguntas que propone Spradley, (1979). Las de tipo descriptivo que intentan: describir experiencias, objetos, lugares, actividades, rutinas, etcétera. Las estructurales que pretende encontrar las definiciones a los fenómenos relevantes que en otras preguntas se han descrito, se intenta acercar a la estructura para corroborar si se logra significar la experiencia del entrevistado. Finalmente, las preguntas de contraste intentan comparar conceptos, estructuras y descripciones para verificar si corresponden con exactitud a la subjetividad y significados del entrevistado.

Finalmente, al revisar los resultados de la evaluación PLANEA 2017 para el estado de Tlaxcala, en un primer momento se determinaron las siguientes escuelas.

1. Escuela Secundaria Técnica Número 27, Profa. Leonarda Gómez Blanco, turno matutino, Cuauila Tlaxcala, Municipio de Calpulalpan con nivel alto de marginación.
2. Escuela Secundaria Técnica Número 19 José Mariano Sánchez, turno matutino del Municipio El Carmen Tequexquitla, en la localidad Villa del Carmen Tequexquitla con nivel alto de marginación.

CAPÍTULO 2
MARCO TEÓRICO

Los componentes del objeto de estudio señalados en el capítulo anterior permiten identificar los elementos centrales del estudio: evaluación del aprendizaje y las concepciones, como aquellos elementos que conforman la estructura principal del marco teórico, estos conceptos se inscriben en el escenario de la educación secundaria, contexto que ya se ha descrito en el capítulo uno. En este capítulo, para ordenar la discusión teórica se parte de la importancia de la evaluación educativa, del reconocimiento de sus antecedentes históricos, el análisis del enfoque y la conceptualización que ha experimentado en ese proceso, posteriormente se revisa la situación actual de la evaluación educativa en México, para concluir con el análisis teórico de las concepciones.

2.1 Importancia de la evaluación educativa y su desarrollo en México

La evaluación representa una tarea compleja cuya dimensión puede radicar desde lo estrictamente individual hasta la evaluación de los sistemas educativos nacionales. Casanova (2007) cita que la evaluación, entre otros valores, ayuda a tomar las medidas oportunas que permiten mejorar cualitativamente el funcionamiento de todo sistema educativo y consecuentemente sus resultados. Sus ámbitos pueden ser: La administración educativa, los centros escolares, o bien los procesos de enseñanza aprendizaje. Esta idea rompe con la tendencia de centrar la evaluación en el estudiante y sus resultados o en el profesor y sus prácticas.

El interés por revisar la eficacia de los sistemas educativos en una dimensión más amplia compromete grandes retos por la amplia diversidad de agentes y condiciones que participan en el proceso educativo, pese a esto, en los últimos años se han realizado muchos esfuerzos encaminados a mejorar las metodologías de evaluación y la reflexión de sus fines. Muchos de estos esfuerzos de evaluación de los sistemas educativos responden a distintas políticas y agendas internacionales. México ha firmado y ratificado el derecho a aprender de toda la población, además de que este derecho está enmarcado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, ahora el reto consiste en convertir el discurso en realidad. Para ello la evaluación puede ayudar a conocer cómo funciona el sistema educativo y sus agentes, hacia dónde se dirige, cuáles son las áreas que se deben fortalecer, como refiere Martínez, (2013), un valor relevante de la evaluación es la función de mejora. (Hor bath & Gracia, 2014)

refieren que en las dos últimas décadas la evaluación educativa en México ha pretendido lo siguiente:

- Reconocer la calidad del sistema Educativo Nacional mediante la implementación de mecanismos rigurosos y confiables de evaluación, independiente de las autoridades.
- Difundir los resultados de la evaluación y utilizarlos con fines de mejora de la calidad.
- Operar un sistema Nacional de Información Educativa que permita conocer con precisión la situación de aprendizaje de los alumnos, el desempeño de maestros, escuelas, y de las entidades administrativas.
- Recuperar la información del Sistema Educativo Nacional para orientar la toma de decisiones, la rendición de cuentas, y formular proyectos de mejora de la calidad.

En México las prácticas de evaluación se han ampliado y diversificado, por ejemplo, el concurso de ingreso al Servicio Profesional Docente, la evaluación de selección de estudiantes para ingreso a Educación Media Superior y Superior, la certificación y acreditación de programas, así como por la participación en proyectos nacionales e internacionales de evaluación de los aprendizajes. Este amplio abanico de prácticas de evaluación da cuenta de la importancia que ha alcanzado este tema, sin embargo, a estas prácticas e informes correspondería la difusión y discusión de los resultados para lograr mayor impacto en la población y promover su carácter formativo.

De acuerdo con los fines de este estudio conviene detenerse un momento para revisar el avance en materia de evaluación de los contextos escolares y las condiciones en que se desarrollan sus prácticas. Al respecto, el INEE en el año 2014 aplicó por primera vez la Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) en educación primaria; el propósito fue conocer en qué medida las escuelas públicas cuentan con las condiciones básicas para su operación y funcionamiento. Esta evaluación contempla dos áreas: recursos y procesos organizados en siete ámbitos. Los recursos contemplan: Infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes, mobiliario y equipo básico para la enseñanza y para el aprendizaje, materiales de apoyo educativo y personal que labora en las escuelas. Con relación a los procesos contempla los ámbitos de gestión del aprendizaje, organización escolar y convivencia escolar para el desarrollo personal y social (INEE, 2015). Para el año 2018 tenía previsto realizar esta evaluación en educación secundaria, tema que sigue pendiente. Esta metodología se recupera en este estudio para conocer en qué medida las

prácticas y los procesos educativos que se realizan en la escuela se encuentran acompañados por el desarrollo en la mejora de las condiciones antes mencionadas.

El esfuerzo por fortalecer la cultura de la evaluación educativa en México parece importante, pero aún falta mucho camino por recorrer hasta lograr que los resultados sean conocidos por toda la población y, además, que los profesores tengan la competencia para analizar los resultados y se recuperen para orientar acciones de mejora. De otra manera, la evaluación se mantendrá como un ejercicio de recopilación de información, sin mayor trascendencia en la vida escolar y en los aprendizajes. Martínez y Blanco, (2010) aprecian en la evaluación educativa distintas dimensiones de análisis y fines que superan la habilitación y acopio de información, no basta con conocer las condiciones del sistema educativo y sus resultados, se requiere recuperarlos y transformarlos, como afirma Martínez, (2013), convertir los resultados de la evaluación en una oportunidad de discusión y toma de decisiones para mejorar.

2.2 Sentidos y fines de la evaluación educativa

Se ha mencionado que parte de la importancia de la evaluación educativa radica en su carácter instrumental que permite acercarse a la realidad para reconocerla y poder emitir juicios de valor más atinados, así como para orientar la toma de decisiones fundamentadas. En el proceso de evolución se han creado distintos modelos de evaluación y nuevas técnicas e instrumentos para la recolección de la información, así como las metodologías de análisis de la información. Estos avances ocurren en buena medida por la suma de esfuerzos interdisciplinarios que permiten tener información más confiable en menor tiempo y ayudan a establecer generalizaciones con mayor certidumbre.

Estos logros son importantes, pero también conviene reflexionar sobre las distintas intencionalidades que subyacen en la evaluación, por parte de los profesores, alumnos, escuela, sistema educativo y otros. Si bien, nadie duda del valor de la evaluación y sus fines de mejora, sin embargo, habría que preguntarse a quién le sirve, para qué, y los valores que se desean promover (Bertoni, Poggi, & Teobaldo, 1996). Esta idea pone de manifiesto el sentido ético e ideológico que también subyace en sus funciones, mismas que han cambiado a lo largo del tiempo (Ver tabla 12) y que caracterizan ciertos periodos de la evaluación, sin que esto signifique que actualmente no persistan en algunas prácticas, contextos y concepciones.

Tabla 11
Enfoques y prácticas de la evaluación educativa

Período	Nombre	Representantes	Características
2000 A. C. a 1930	Primera generación de la evaluación “la técnica”	Guba y Lincoln (1982, 1989)	Brinda particular importancia a los instrumentos de medición como tests, encuestas, acreditaciones y comparaciones experimentales (Vélez, 2007) en (Alcaraz, 2015).
	Época Pretyleriana	Stufflebeam y Shinkfield (2005)	La evaluación y medición se distancian de los programas escolares (Alcaraz, 2015). La calidad de la educación se centraba en el rendimiento de los estudiantes (Dobles, 1996) en (Mora, 2004).
1930 a 1957	Segunda generación de la evaluación “Descriptiva”	Guba y Lincoln (1982, 1989)	Surge la evaluación criterial que relaciona el rendimiento del estudiante con un estándar (Stenhouse, 1984), en (Alcaraz, 2015).
1930 a 1945	Periodo Tayleriano	Stufflebeam y Shinkfield (2005)	Tyler (1969) sistematiza la evaluación. Desencanto porque la evaluación y la recopilación de datos no se concretaban en acciones de mejora, (Stufflebeam y Shinkfield, 2005) en (Alcaraz, 2015) La evaluación se caracteriza por describir patrones de fortalezas y debilidades relacionados con los objetivos establecidos en los programas de estudio, (Dobles, 1996) en (Mora, 2004).
1957 a 1972	Tercera generación de la evaluación “Juicio”	Guba y Lincoln (1982, 1989)	Evaluación orientada a la rendición de cuentas. La evaluación ahora contempla los programas, profesores, contenidos, experiencias de aprendizaje, la organización, etc. (Escudero, 2003) en (Alcaraz, 2015).
	“Época del Realismo”	Stufflebeam y Shinkfield (2005)	Se impulsa la evaluación externa (Stobart, 2010) en (Alcaraz, 2015). Se introducen la valoración y el juicio como contenidos intrínsecos de la evaluación o criterios (Guba y Lincoln, 1982 – 1989) en (Alcaraz, 2015). La evaluación busca describir los patrones en las fortalezas y debilidades para alcanzar los objetivos (Dobles, 1996) en (Mora, 2004). El evaluador asume un rol de juez con carácter técnico (Dobles, 1996) en (Mora, 2004).

Período	Nombre	Representantes	Características
Década 70 y 80	Cuarta generación “Sensible”	Guba y Lincoln (1982, 1989)	Surgen distintos conceptos y metodologías de la evaluación educativa: cuantitativos y cualitativos.
1973	Época de la profesionalización	Stufflebeam y Shinkfield (2005)	<p>La evaluación reconoce el valor de las preocupaciones y opiniones de los distintos participantes en el proceso educativo, y de los contextos (Vélez, 2007; y García, 2003) en (Alcaraz, 2015). Para acercarse se proponen distintos planteamientos interpretativos y sociocríticos.</p> <p>La evaluación busca el desarrollo cognitivo y el personal de todos los participantes del proceso de enseñanza–aprendizaje (Hernández, 1998) en (Mora, 2004).</p> <p>Surge la metaevaluación como medio para corroborar la calidad de las evaluaciones.</p> <p>Destacan 4 modelos alternativos: La evaluación responsable de (Staka, 1975, 1976) con apoyo de (Guba y Lincoln, 1982), La evaluación democrática de (Mc Donald, 1976), la evaluación iluminativa de (Parlett y Hamilton, 1977) y la evaluación como crítica artística de (Eisner, 1985).</p>

Fuente: Adaptación con datos de (Mora, 2004) y (Alcaraz, 2015).

Los elementos presentados en esta tabla hacen referencia a un proceso permanente de cambios tanto en los fines, alcances y actores involucrados en la evaluación. Como se puede advertir, estos fines se relacionan con la medición de resultados, la acreditación o selección, sin embargo, las tendencias actuales en la investigación sugieren ampliar estos fines para dirigirlos en un sentido más constructivista que tome en consideración los procesos del pensamiento y su participación en dichos resultados. Según Tyler (1950), la perspectiva actual considera a la evaluación como un proceso de retroalimentación, término propuesto por Shute en 2008.

En este sintético recorrido de las características y fines de la evaluación educativa, no habría que olvidar que esta práctica no se reduce a la producción de conocimientos o al desarrollo de habilidades al servicio del trabajo, sino que la escuela y la educación es una agencia importante para la socialización, la formación de valores y el desarrollo de actitudes de las personas, que sean compatibles con el modelo de sociedad (Martínez & Blanco, 2010),

por lo tanto, en la evaluación educativa subyacen los marcos teóricos de quienes evalúan, sus intereses, ideologías y valores; así, en la evaluación y en sus fines se encarnan distintos elementos ideológicos, políticos, éticos y morales, como se aprecia en la siguiente imagen, la evaluación participa como elemento transversal de un proceso educativo que se expresa en distintas acciones que realizan los agentes participantes, incluyendo al evaluador y su intencionalidad (ver figura 2). Una de esas intenciones es la mejora del aprendizaje.



Figura 2. La Evaluación educativa con relación a la realidad que sirve.

Entender a la evaluación como un medio para la mejora del aprendizaje requiere analizarse con cierto detenimiento, en la perspectiva de la evaluación formativa y en términos de Garcia, Pérez, Muñoz, & García (2011), la evaluación y sus resultados deben convertirse en oportunidades de cambio, de esta forma, los aprendizajes y la situación actual pueden tomarse como puntos de partida para definir el sentido de mejora, el cual en buena medida está orientado por lo que se espera que consigan los estudiantes, y lo que se enmarca en los programas de estudio.

Con relación a la evaluación formativa (Hamodi, López, & Lopez , 2015) expresan:

(...) En los últimos años han surgido diversos términos muy relacionados entre sí evaluación democrática” “evaluación alternativa” “evaluación auténtica” “evaluación para el aprendizaje” “evaluación formadora” etc. En López (2012) Castejón et al., (2011) y Pérez et al., (2009) se puede encontrar una definición detallada de cada uno de ellos y la consideración de que a pesar de que aportan matices interesantes, la mayor parte de sus planteamientos ya están recogidos bajo el paraguas de “la evaluación formativa. (pág.151)

2.3 La evaluación con enfoque formativo

Las propuestas actuales en evaluación educativa, bien sean del nivel, micro (de aula) o macro (de gran escala) sugieren que los resultados pierden sentido y significado si estos no se comunican y analizan ampliamente con la sociedad que les confió esta responsabilidad, y si no se recuperan para retroalimentar los procesos y prácticas. Este elemento es central en esta perspectiva, y fue un término introducido por Scriven en 1967 que empleó para referirse a las acciones pedagógicas que vinculan el proceso didáctico con los progresos y necesidades de aprendizaje de los alumnos; planteó la necesidad de evaluar más el proceso que los resultados y con ello encausó a la evaluación, de los objetivos a las necesidades y también aportó la distinción de evaluación formativa (de proceso) y sumativa (de producto). Para tener mayor claridad en cuanto al proceso se apoyó de la taxonomía de Bloom (1968) particularmente del modelo “Mastery Learning” cuya intención era orientar al profesorado en la toma de decisiones instruccionales Brokhart (2009) en (Martínez F. , 2012).

Un avance importante en la evaluación formativa ocurrió con William Sadler (1989) quien señaló que esta debe precisar el objetivo a alcanzar y la situación en la que se encuentra el alumno, para después adecuar las acciones con el propósito de que el estudiante alcance el aprendizaje esperado. Actualmente estos tres puntos se consideran fundamentales en la concepción de la evaluación formativa (Mártinez, 2013).

La evaluación formativa se refiere a todas aquellas actividades que llevan a cabo los profesores y los alumnos cuando se evalúan, y ofrece información útil para revisar y modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje, Black y Williams (1998), en (Sanmartí, 2008). Congruente con esta afirmación, la SEP (2011) menciona que la evaluación “permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación, por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y el aprendizaje”, esta idea coincide con Hamodi (et al., 2015) en cuanto, toda evaluación formativa permite corregir errores y aprender de ellos para su mejora,

Por su parte, Moreno (2016) aclara que la evaluación debe ser el proceso que puede y debe potenciar el aprendizaje del educando. Este explica la diferencia entre evaluar los aprendizajes y evaluar para el aprendizaje, la primera aporta evidencias del rendimiento de los estudiantes para informes públicos y la segunda debe apoyar a los alumnos a lograr sus

aprendizajes. Aludiendo a lo que se ha expresado en este apartado y con el fin de comprender la variación del concepto de evaluación formativa desde el siglo pasado puede ser útil la siguiente tabla (ver tabla 12).

Tabla 12
Evolución del enfoque y sentido de la evaluación formativa

Año	Autor	Aportación a la evaluación educativa
1950	Tyler	Congruencia entre objetivos y logros
1967	Scriven	Evaluación durante el proceso (en vías de mejorar o cambiar)
1971	Bloom y cols.	Información para los maestros para la toma de decisiones.
1989	Sadler	Añade que la información también es para los estudiantes.
2008	Stiggins	Centrar la atención en el impacto afectivo de los estudiantes.
2010	Mc Millan	Para que sea formativa se necesita metacognición (monitoreo) y auto-reflexión (dirección del propio pensamiento) de los estudiantes.

Fuente: Adaptación propia con datos de (Martínez F. , 2012)

Como se puede observar, el concepto de evaluación, sus fines y funcionalidades han surgido de distintas corrientes pedagógicas y han dado pie a la construcción de diferentes modelos de evaluación; aunque en este trabajo no se pretende profundizar en ellos, sólo se mencionarán algunos estudiados por Medina (2013), tal es el caso de la instrucción diferenciada de Tomlinson e Imbeau de 2010, el understanding by design de Shepard en 2000 y Wiggins y Mc Tighe en año 2005. Igualmente se han desarrollado corrientes que argumentan la importancia de la auto, co y hetero evaluación, procesos donde el estudiante tiene un papel más activo en cuanto a la reflexión de sus procesos de aprendizaje, como la propuesta de Hidalgo en el año 2005. Por otra parte, desde una perspectiva filosófica se han propuesto paradigmas educativos que alientan el aprendizaje para todo y el aprendizaje para toda la vida.

2.3.1 Definición de evaluación

La evaluación representa una tarea compleja, este hecho dificulta la posibilidad de tener una definición única, sin embargo, algo que se considera pertinente, es conocer sus diferentes interpretaciones con el propósito de comprender cuáles son los elementos centrales. La siguiente tabla muestra algunos de estas que forman parte del recorrido de este constructo. (Ver tabla 13)

Tabla 13
Enfoques del concepto de evaluación

AÑO	AUTOR	DEFINICIÓN
1975	Bloom	Reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cada estudiante.
1993	Perrenoud	Conjunto de actividades que posibilitan identificar errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas.
1993	Santos Guerra	Proceso de diálogo comprensión y mejora. El dialogo lo entiende como discusión y reflexión compartida de todos los que están implicados en la actividad.
1998	Casanova María Antonia	Obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de la situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada.
2004	Mora Vargas	fase de control que tiene como objeto no solo la revisión de lo realizado sino también el análisis de las causas y razones para determinados resultados y elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico
2006	INEE	Juicio de valor que resulta de contrastar el resultado de la medición de una realidad empírica con un parámetro normativo previamente definido

Fuente: Elaboración propia con datos de Bloom (1975), Perrenoud (1993) Santos (1993), Casanova (1998) Mora (2004) INEE (2006).

Acercando las aportaciones de los diferentes autores e instituciones se puede decir que el término evaluación remite a un concepto polisémico (Careaga, 2001) con distintos fines que pueden ser medición, control, valoración, clasificación, diagnóstico, comprensión, de diálogo, jerarquía y de aprender (Santos, 2017). En su evolución, y como un esfuerzo por conocer la realidad se ha descubierto la necesidad de contar con criterios o normas precisas que sirvan de referencia para obtener información sobre el mismo objeto a evaluar, para ello se requiere el apoyo de diferentes herramientas que pueden caracterizarse por su naturaleza cualitativa o cuantitativa, pero que en esencia se pretende realizar un análisis profundo y riguroso de la realidad que a su vez sirvan para guiar sus juicios y promover los cambios necesarios.

Durante el proceso de evaluación se involucra la participación de diferentes actores, por ejemplo: los docentes, alumnos, la misma escuela como institución, el contexto escolar y extraescolar, así como los planes y programas, y las políticas educativas; por mencionar algunos de estos actores que actualmente participan en los procesos de evaluación, que a su vez influyen revelando la definición de evaluación. Esto sin dejar de lado el hecho de que, el proceso de evaluación conduce a emitir un juicio, en ese momento participa también el mismo

evaluador y sus sustentos psicológicos, axiológicos, inclusivos, su filiación institucional, la influencia social y cultural, Gimeno (s/f) en (Careaga, 2001) propone que la evaluación y sus resultados siempre deben asumirse con una actitud de autocrítica.

De esta forma, Santos (2017) encuentra en la evaluación, más que un fenómeno técnico, un fenómeno ético, y señala que en la actualidad esta se encuentra inmersa en una filosofía neoliberal que contradice casi todos los supuestos de la educación y afianzando el individualismo, la competitividad, la obsesión por la eficacia, el relativismo moral, y la hipertrofia de la imagen, con ello se aleja significativamente de ser un proceso contra hegemónico que sirva para dialogar, para motivar y para potenciar la calidad de aprendizaje, y en cambio advierte un mayor peso en el uso de medir, comparar, clasificar, controlar y jerarquizar.

(...) La evaluación es como un cuchillo. Se puede utilizar para salvar a las personas y liberarlas de las cuerdas de la ignorancia y de la opresión, pero también puede utilizarse para herir y matar. Por eso es decisivo ahondar en el sentido ético de la evaluación. Hablamos de evaluación educativa porque debe educar a quien la hace y a quien la recibe. Hay muchos sentimientos en el proceso evaluador. Se suele evaluar con la cabeza, dejando al margen el corazón, tanto de los evaluados como de los evaluadores. (Santo, 2017, s/p).

Esta crítica obliga a cuestionarse cómo se desarrolla la evaluación del aprendizaje en México, si bien, en páginas anteriores se ha mencionado que parece haber un avance en la instalación de una cultura de la evaluación, conviene profundizar en el sentido que ésta asume.

2.4 La experiencia de evaluación del aprendizaje en el caso mexicano

La Ley General de Educación en el capítulo IV, artículo 50 pone de manifiesto el valor sumativo y formativo de la evaluación educativa:

La evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio. Las instituciones deberán informar periódicamente a los educandos y, en su caso, a los padres de familia o tutores, los resultados de las evaluaciones parciales y finales, así como, de haberlas, aquellas observaciones sobre el desempeño académico de los propios educandos que permitan lograr mejores aprovechamientos. (CEUM, 2018, pág. 22)

En términos más recientes, en el actual modelo educativo se insiste a los docentes que, el ejercicio de la evaluación debe tener carácter formativo y centrarse en los procesos de aprendizaje, y el seguimiento al progreso de los alumnos, donde ambos asuman la responsabilidad de reflexionar para encontrar las estrategias adecuadas de mejora y

fortalecimiento. Agrega que la evaluación contiene a la medición, la calificación, la estimación y la acreditación (SEP, 2017a), pero dirigido en sentido formativo, y sugiere prestar atención a los siguientes aspectos de la planificación pedagógica.

- a) Planificar actividades para que los alumnos estudien y aprendan.
- b) Los alumnos deben ser conscientes de lo aprendido y lo que falta aprender.
- c) Debe considerar los procesos de aprendizaje y no solo los resultados.
- d) Debe consideren las necesidades específicas de los alumnos y las condiciones de los contextos en que se desarrollan.
- e) La información del desempeño de los alumnos debe obtenerse durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante distintas fuentes y experiencias que no se reduzcan solo a los exámenes.
- f) La evaluación y sus resultados deberán fortalecer la colaboración entre docentes, alumnos, padres de familia o tutores.
- g) La evaluación formativa y permanente deberá contribuir a intervenir oportunamente para evitar el rezago o la deserción escolar.

Estas sugerencias pedagógicas aluden a la planeación como una herramienta importante que el profesor puede modificar para alcanzar los objetivos propuestos, en este sentido, la evaluación ya no centra su atención exclusivamente en la comparación de los objetivos inicialmente planteados y el logro de estos como sugería Tyler, sino que introduce la reflexión del proceso para tener claridad en cuanto a las acciones oportunas de mejora, y apela a la comunicación con los distintos involucrados para comprender con mayor amplitud el proceso de formación. Para ello la reflexión del profesor es importante, este debe cuestionarse ¿qué va a evaluar? ¿Para qué?, ¿Por qué se evalúa?, ¿Cómo?; los distintos momentos en que la realizará (función diagnóstica, formativa y sumativa, inicial procesual y final), así como también debe reflexionar respecto a quiénes participarán, (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación), (SEP, 2017a).

Adicionalmente, desde la perspectiva actual de la evaluación, la antigua disputa excluyente de optar por una evaluación cuantitativa o cualitativa parece estar superada, se sabe que ambas pueden ofrecer información útil y pueden ser complementarias, con ello se extienden las opciones de instrumentos con los que se evalúa (Castillo, 2010).

El sentido actual de la evaluación educativa en México pugna por el carácter formativo sin excluir la medición, la calificación y la certificación; las reconoce como elementos y partes del proceso, pero no como su principal finalidad. Zorrilla (2017) menciona que no existe una

forma única ni mejor para evaluar en el aula, y esta deberá más bien responder a las condiciones del contexto, del docente, y de los estudiantes, por tanto, los mecanismos de evaluación no pueden ser fijos ni homogéneos pues cada grupo es diferente, esto exige poder adaptarse a las necesidades existentes para conocer el aprendizaje verdadero de los alumnos, y la mejor forma de evaluar es aquella que fomenta el aprendizaje, la reflexión y la crítica tanto de estudiantes como de los docentes.

El proceso de la evaluación de los aprendizajes en México es una tarea compleja y sus resultados están influidos por muchos factores que están fuera del alcance de la escuela, como son los contextos de los estudiantes (social, cultural y económico) y las familias. En cambio, los factores que sí dependen de la escuela son: los maestros, recursos materiales, los métodos de enseñanza y el currículo; este es muy importante puesto que el docente como la figura principalmente encargada de la enseñanza, al no contar con la formación adecuada, seguirá evaluando con fines estrictamente de control y acreditación. Un estudio realizado el año 2013 mostró que, en ese año, en México muchos maestros seguían evaluando con exámenes escritos de preguntas estructuradas y baja demanda cognitiva, descontextualizados y con fines sumativos. La preocupación por capacitar a los alumnos para responder exámenes escritos fue muy evidente en momentos previos a la aplicación de la prueba ENLACE y dejaban de lado el aprendizaje real y el enfoque formativo (Mártinez, 2013).

La transformación de la práctica de la evaluación en el aula requiere muchos y distintos esfuerzos, se sabe que, aunque los profesores cuenten con más elementos teóricos y metodológicos de la evaluación, esto por sí mismo no garantiza que cambien las prácticas educativas, se necesita también contar con mayor inversión del estado para llevar a cabo una adecuada evaluación del aprendizaje y contar con diagnósticos más precisos de las necesidades de aprendizaje que den cuenta de su capacidad real de aprender, así como de mayor comunicación con los padres respecto al progreso, sin olvidar el diálogo con los que diseñan los programas de estudio y aquellos que definen las políticas educativas (Moreno, 2016). En este ánimo de mejora, (Mártinez, 2013) refiere que es necesario realizar más investigación con metodología rigurosa para analizar con precisión el vínculo entre formación docente en el terreno de la evaluación y su aplicación en el aula, y su impacto en la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

2.5 La evaluación a gran escala y el caso de México

El desarrollo de la evaluación a gran escala en México en buena medida resulta de los esfuerzos realizados en otros países, principalmente de Estados Unidos. En un contexto mundial marcado por constantes conflictos y férrea competencia por lograr el liderazgo internacional, en 1958 un grupo encabezado por Torsten Husen planteó la idea de llevar a cabo evaluaciones que pudieran mostrar los resultados internacionales y analizar el desarrollo de distintos países, pero fue hasta 1964 cuando en el área de matemáticas se aplicó por primera vez una prueba internacional, y en 1980 se incluyó el área de lectura y escritura. Poco a poco se fueron anexando proyectos que integraban más áreas y finalmente en el año 2000 comenzó la aplicación de proyectos internacionales promovidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Programme for Institutional Student Assessment (PISA) (Martínez F. , 2016). Los resultados de estas evaluaciones permiten el análisis, la comparación entre países y regiones, así como la reflexión de la importancia e influencia de los contextos sociales, escolares, y la exploración de los niveles de equidad social. Aunque este tipo de evaluaciones poco aporta a la retroalimentación y al carácter formativo de la evaluación para los alumnos en lo individual, más bien sirven a los tomadores de decisiones y planificadores educativos.

En el caso de México, un antecedente de la investigación y evaluación educativa a gran escala se encuentra en la creación del Instituto Nacional de Psicopedagogía en 1936, una de sus aportaciones fue la estandarización de una prueba de ejecución que medía la habilidad mental a través del movimiento (Martínez F. , 2011).

Por otra parte, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fue la primera Institución de Educación Superior que aplicó exámenes para seleccionar a los alumnos en las carreras más saturadas, el interés por la evaluación masiva fue tomando mayor importancia al grado que en las normales se enseñaba a los profesores este tipo de evaluación para calificar a sus alumnos (Mártinez, 2013).

En 1989 se creó la comisión Nacional para la Evaluación de la Educación superior (CONAEVA) y con esta surgió la autoevaluación de las instituciones de la Educación Superior (IES). En ese mismo año la dirección General de Evaluación de la SEP elaboró un instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de nuevo Ingreso a la Educación Secundaria

(IDANIS) que informaba de los niveles de desempeño de los aspirantes. En 1994 se creó el CENEVAL, instancia que construía metodologías e instrumentos que se acercaban lentamente a estándares de calidad internacional, ofreciendo a las instituciones de educación media superior y superior instrumentos orientados a evaluar el ingreso a estos niveles conocidos como Exámenes Nacionales de Ingreso (EXANI) y también podía evaluar a los egresados de las IES para el Egreso de la licenciatura.

Poco a poco México ingresaba en el contexto internacional de la evaluación, en 1997 se aplicó la Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) promovida por la UNESCO para América Latina y el Caribe, el objetivo era conocer el nivel de aprendizaje de alumnos de tercero y sexto grado de primaria en lectura, escritura y matemáticas. Finalmente, la Dirección General de Educación (DEG) de la SEP emitió el programa de pruebas conocidas como Estándares Nacionales, hecho que dio lugar a los primeros instrumentos de evaluación de la Educación Nacional, posteriormente sustituido por los Exámenes de la Calidad y Logro educativos (EXCALE), y en 2004 surgió la Evaluación Nacional de logro Académico en Centros escolares. (ENLACE) instrumento cuyo propósito era generar una escala nacional que proporcionara información comparable de conocimientos y habilidades de los estudiantes en los temas estudiados (Martínez F. , 2011).

Hasta aquí se ha tratado de profundizar en el concepto de la evaluación, sus fines y funciones; el recorrido que ha seguido su conceptualización y práctica, así como la experiencia mexicana tanto en la evaluación del aprendizaje en el aula como de gran escala; y los retos que se enfrentan para que la evaluación se convierta en una verdadera herramienta que apoye desde una perspectiva que supere la visión de control, certificación y medición, y que a su vez reconozca que en la práctica misma radica un sentido ético, político e ideológico. Ahora, de acuerdo con los propósitos de este estudio en el siguiente apartado se aborda el segundo elemento central que conforma el objeto de investigación.

2.6 Concepciones de la evaluación del aprendizaje

El objeto de este estudio lo constituyen las concepciones de la evaluación del aprendizaje que han construido un grupo de profesores de educación secundaria, cuyas escuelas se ubican en contexto de alta marginación y bajos resultados en la evaluación PLANEA 2015. La importancia de estudiar las concepciones de los profesores es porque éstas

reflejan tanto las prácticas evaluativas como el proceso pedagógico que el profesor desarrolla y que se revela en el nivel de desempeño de sus estudiantes.

Las concepciones permiten identificar los referentes teóricos y empíricos que orientan a los profesores en la toma de decisiones cuando evalúan y en su proceso de enseñanza, estas actúan como sus mapas de ruta que también describen lo que entienden por evaluación, sus funciones, y cómo la integran en su labor pedagógica cotidiana para enseñar y promover el aprendizaje. En este sentido, son herramientas importantes del pensamiento que guían las acciones de las personas y sus aprendizajes. Por lo tanto el cambio de acciones y actitudes estará relacionado con el cambio en las concepciones de cierta parte de la realidad.

Para profundizar en este concepto conviene acudir a algunas definiciones planteados por especialistas en este tema.

2.6.1 Definición de concepciones

Algunos autores para referirse a las concepciones utilizaban terminologías como: teorías implícitas, suposiciones o creencias razonables, sin embargo, Thompson (1992) propuso un significado específico que diferencia a las concepciones y las define como “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” (pág. 130).

En términos de la psicología cognitiva, las concepciones se entienden como un elemento esencial para comprender la psique y el comportamiento humano, ya que hacen referencia a las representaciones de las personas del mundo que les rodea. Hidalgo & Murillo (2017) las definen como un sistema de creencias organizadas en las experiencias del individuo y desarrolladas a través de las interacciones en las que participa. Este mismo autor, acudiendo a las ideas de Griffiths, Gore y Ladwin, (2006); Murillo, Martínez – Garrido e Hidalgo, (2014) las enuncia como “las ideas previas que preceden a la acción, solo conociendo y cambiando las concepciones podremos mejorar la práctica evaluativa y, con ello, el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes”

Para Giordan (1996) las concepciones no son simples recuerdos sino una producción cognitiva, un conjunto de significados que la persona ha construido con base en múltiples

saberes acumulados, estas tienen una estructuración y determinada cercanía o distancia con los saberes científicos. Las concepciones constituyen un conjunto de saberes que pueden reestructurarse en las distintas situaciones en que se emplean. De ese conjunto, la persona selecciona aquellas que requiere para enfrentar cada situación y las integra en un nuevo argumento para explicar la realidad a la que se enfrenta.

En el terreno educativo las concepciones docentes se entienden como un marco o estructura de ideas implícitas personales a través de las cuales los docentes interpretan su práctica profesional, Hidalgo & Murillo (2017) recupera parte de los trabajos de Philipp, (2007); Pratt, (1992); Thompson, (1992) para comprender cómo se toman las decisiones en la evaluación, y los elementos que participan, así como su estructura en el pensamiento

Como se puede apreciar en este apartado, la evaluación al ser una actividad subjetiva y valorativa contempla las concepciones de los profesores y están integradas por sus conocimientos, creencias, experiencias y significados, estos elementos actúan en la orientación de la práctica y le dan sentido a la evaluación en el aula. Porque los individuos para aprender recurren a sus saberes previos y los confrontan, las concepciones que tienen constituyen un referente que se toman en consideración, incluso para romper con antiguas concepciones y para reformar los conocimientos.

2.6.2 Estructura de las concepciones

Distintos estudios que intentan conocer los procesos de pensamiento que subyacen en el actuar de los docentes utilizan diferentes metodologías y ponen mayor énfasis en algún aspecto como: procesos mentales, creencias, concepciones, papel del contexto cultural y social, pero, es el término de concepciones que según Anton (2012) resulta ser el más acertado porque es el que “mejor abarca la complejidad del pensamiento del profesor” (pág 16).

El pionero del paradigma del pensamiento de los profesores fue Jakson (1975) quien estableció la diferencia entre las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza. En 1974 Crist, Marx y Peterson utilizaron lo propuesto por Jakson para comprobar que el tipo de pensamiento de los docentes difiere cualitativamente de los que usan antes y después de la interacción. Más tarde Wittrock en 1990, en una síntesis de todo lo aportado hasta ese momento propuso que el pensamiento del docente abarca tres categorías: la planificación

(decisiones que sirven como guión para el futuro), los pensamientos y decisiones interactivas (datos sobre el contexto mezclados con el último elemento) y finalmente las teorías y creencias. Estos tres elementos se influyen entre sí cuando el docente lleva a cabo alguna acción (Anton, 2012).

En 1998 Shön propuso una nueva forma de analizar la tarea del docente, como cualquier otro profesional se sirve de tres conocimientos: el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción, y la reflexión sobre la reflexión en la acción. Su aportación asume al docente como un profesional reflexivo que más tarde Atkinson y Claxton (2002) agregaron la intuición como un elemento más a lo propuesto por Shön (Anton, 2012).

(...) como resultado de la evolución en el estudio del pensamiento del profesor, se ha pasado de investigar los procesos mentales del profesor cuando realiza una acción docente, ya sea planificar, interactuar o evaluar a tratar de comprender que hay detrás de esos procesos". (Anton, 2012; 39)

Del estudio de los procesos se derivan posturas que se abordan en el siguiente apartado.

2.6.3 Metodologías para el estudio de las concepciones

Anton (2012) considerando a Pérez, Mateos, Scheuer y Martín (2006) realizó una recopilación de los métodos más habituales que se han utilizado para el estudio de las concepciones de los profesores.

- a) Pensamiento en voz alta como verbalización de los pensamientos mientras se realiza determinada tarea.
- b) Estimulación del recuerdo mediante la videograbación de una clase.
- c) Captación de política (estrategias). Esta es una tarea de valoración en escala Likert de situaciones de enseñanza analizadas con regresiones matemáticas.
- d) Matriz de repertorio con una categorización en tarjetas con palabras o frases sobre aspectos de la enseñanza y justificación de la categorización.
- e) Cuestionarios y escalas con preguntas abiertas y cerradas.
- f) Entrevistas.
- g) Diario.
- h) Observación.
- i) Narraciones en historias de vida, biografías personales.

Esto a manera de referencia porque en el siguiente capítulo describiremos la metodología que habremos de utilizar según la naturaleza de este estudio.

2.7 Importancia del estudio de las concepciones de la evaluación del aprendizaje

En los últimos años, en la investigación educativa, particularmente en el terreno de la evaluación y las concepciones se han desarrollado importantes estudios, algunos de estos se retoman en este apartado del documento con la intención de dar conocer el rumbo que tiene la investigación en esta materia, y la importancia que se le asigna a la evaluación.

Uno de los primeros estudios acerca de las concepciones de la evaluación fue realizado por Frank Pajares (1992) quien confirmó que las concepciones de la enseñanza forman parte prioritaria de cualquier investigación en educación. Por otra parte, Brown y colaboradores (2003, 2004, 2008, 2009) llevaron a cabo un estudio dirigido a docentes de primaria y secundaria en Nueva Zelanda, estos hallaron que existen cuatro grandes concepciones que los docentes tienen sobre evaluación del aprendizaje: La evaluación como mejora, como herramienta de rendición de cuentas de la escuela, como instrumento de rendición de cuentas del propio estudiante, y como un proceso irrelevante cuya finalidad es calificar y clasificar.

En España, Ana Remesal (2011) de la Universidad de Barcelona, al estudiar las concepciones de los profesores respecto a la evaluación encontró que estas se ubican entre estos dos polos: uno pedagógico y el otros social, el primero señala que la concepción de la evaluación es como un medio que regula y ayuda a los alumnos en su aprendizaje, y el social alude a la evaluación como calificadora y clasificadora de los estudiantes.

En Túnez el investigador Sahibi Hidri (2015) dirigió un estudio para conocer las concepciones de los docentes de secundaria y universidad y encontró tres principales concepciones: para la mejora, la rendición de cuentas, y otra que califica a la evaluación como un hecho irrelevante. Finalmente, el profesor Astuti Azis (2014, 2015) de la universidad Wellinton de Nueva Zelanda realizó un estudio en Indonesia y clasificó las concepciones en tres grupos: que estas sirven para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, para la rendición de cuentas de la escuela, y la tercera, que es útil para que los estudiantes demuestren lo aprendido.

En América latina los estudios realizados por (Ravela, Picaroni, & Loureiro, 2017) en 2008 y 2012 en Uruguay, Perú, el Salvador, Guatemala, Costa Rica, Colombia, Argentina, Chile y México, revelan que especialmente en Perú y Colombia los docentes entendían la

evaluación formativa como aquella que se vincula con la formación en actitudes y valores. En Chile destacó que los docentes conciben a la evaluación formativa como aquella que constata el avance de los alumnos que posteriormente será corroborada con una prueba. Finalmente integran una tercera clasificación de las concepciones que prevaleció más en Uruguay y se enfocan en los procesos cognitivos a través de los cuales los alumnos avanzan en sus aprendizajes.

En México, un estudio dirigido por (Mercado & Martínez, 2014) en el estado de Monterrey que incluyó a profesores de 2° 5° y 6° de educación primaria identifica a las tareas propuestas por lo docentes a sus alumnos como acciones inadecuadas para la reflexión con serias limitaciones para la función formativa de la evaluación y escasa oportunidad para la retroalimentación hacia sus alumnos.

Si bien se han llevado a cabo distintas investigaciones en este tema, aún se requiere conocer con mayor detenimiento cómo actúan las concepciones para que las prácticas evaluativas que llevan a cabo los docentes y cómo pueden transformar sus prácticas de enseñanza.

CAPÍTULO 3
METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

3.1 La Investigación: una herramienta para comprender la realidad educativa

Este proyecto de investigación representa un reto y a la vez ofrece la oportunidad de exploración en el ámbito socioeducativo, se espera que de los resultados nos permita distinguir algunas de sus transformaciones, alcances y retos. Aunque la investigación educativa requiere que la situación a estudiar sea analizada rigurosa y objetivamente en sentido amplio afirma Martínez González (s/f: 17).

Al término de esta tarea investigativa se espera hallar dos elementos importantes de investigación, en el primero se pretende conocer, describir, explicar, y predecir una parte de la realidad. En el segundo, que los hallazgos de la investigación sirvan para transformar cierta parte de la realidad.

Es pertinente recordar que la investigación aplicada posee variantes, una de ellas es la investigación en la acción, en la que las personas que pertenecen al contexto son las que se involucran en analizar y atender un problema que atañe su realidad, sin que esto implique generar conocimiento científico, sino que se limita a favorecer la autoevaluación y el desarrollo de algunas habilidades para la investigación. Otra variante de la investigación aplicada es la llamada investigación evaluativa, esta intenta valorar rigurosa y objetivamente la calidad y eficacia no solo de instituciones, también de grupos, programas, y planes de trabajo en contextos específicos, a través del análisis profundo del contexto, historia, estructura y cotidianidad principalmente. A partir de los resultados estos pueden servir de base para la toma de decisiones y en otros contextos pueden servir como punto de referencia con elementos útiles para la construcción de cuerpos teóricos (Martínez-González, s/f).

Con base en las ideas antes plateadas, este proyecto aspira al uso de una investigación básica que en los anteriores capítulos hemos dejado claro que se intenta profundizar en las concepciones que los profesores tienen sobre el tema de evaluación. Al finalizar se espera contrastar ciertas teorías y potencialmente contribuir con nuevas aportaciones al conocimiento del objeto de estudio.

Si retomamos las preguntas de investigación y los objetivos, nos daremos cuenta que los verbos que prevalecen son: conocer, identificar, analizar, dicho en otras palabras, reconocer y reflexionar la realidad para descubrir las relaciones, estructura y configuraciones

que establecen los distintos elementos, y los modos como se expresan las concepciones de la evaluación, desde una perspectiva cualitativa.

3.2 La investigación cualitativa en el estudio de las concepciones

Estudiar la realidad es un trabajo que contempla variedad en las interpretaciones con escasas definiciones absolutas, West (1982) explica que la investigación social de tipo cualitativo es también conocida como “descriptiva” este concepto implica ir más allá de los límites en la recolección y presentación de la información hasta llegar a describir e interpretar significados, para ello se requiere comparar, clasificar, analizar e interpretar fenómenos, que dicho de otra forma se pretende llegar hasta las profundidades y no solo la revisión en el ámbito superficial. Igualmente, otro rasgo que caracteriza a este tipo de investigación es su carácter interpretativo el cual contempla dos aspectos:

- a) Es una interpretación sustentada por un marco teórico que sustenta hallazgos.
- b) El ingreso del investigador a las experiencias y a la vez del pensamiento del otro con el fin de reconocer y comprender ampliamente el sentido y significado que este último asigna a la realidad.

En los dos casos se requiere que el investigador esté preparado y dispuesto a no interferir con sus experiencias y juicios porque puede que afecte en ese momento la percepción del otro, Por esta razón la metodología cualitativa apunta a otra característica importante la de flexibilidad, que se entiende como la capacidad para mirarse a sí mismo y descubrir cómo sus teorías, lenguaje y narrativa se interrelacionan, así también como influyen las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas en la interpretación del fenómeno de estudio.

La investigación social del tipo cualitativo tiene la particularidad de ser carácter interpretativo porque se interna en los intereses, motivaciones, significados y representaciones del sujeto con respecto a su realidad, razón por la que también posee la característica de ser naturalista.

Otra singularidad de este tipo de investigación es la de ser constructivista porque asume a las personas como sujetos activos en la construcción de sus conocimientos, a partir de su realidad y no sólo por descubrimiento. Desde la perspectiva constructivista, lo importante

sería el redescubrimiento de los procesos y las estructuras que la sostienen Este último rasgo es sustancial para conocer las concepciones de la evaluación porque requiere ese acceso a la reflexión de las experiencias y las racionalidades subyacentes.

Para robustecer la información sobre investigación cualitativa retomamos el concepto de (Sandín, 2003) quien asegura que esta “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento de un cuerpo organizado de teorías” (pág. 123).

Con lo anterior lo que se busca es conocer en profundidad la experiencia, los significados, las creencias, concepciones y representaciones del mundo, y el lenguaje en que se expresan los profesores, todo ello en relación con su contexto, corporeidad y temporalidad. Siendo así que la investigación cualitativa integra un conversatorio.

El trabajo en la investigación cualitativa en el campo educativo ha ido desarrollando distintas metodologías.

Actualmente prevalecen dos principales formas de investigación la cualitativa y la cuantitativa. Cisterna (2005) considera que la distinción entre estas, se encuentra en la manera en cómo se construyen los conocimientos. En los estudios de tipo cualitativo el investigador y el objeto de estudio interactúan y comparten significados para explicar sus significados del mundo, a través de un constructo subjetivo e intersubjetivo mutuo.

La principal diferencia entre estas formas de investigación se produce desde su enfoque, la metodología cualitativa intenta observar la realidad a partir de una perspectiva epistemológica que le exige el empleo de procedimientos y formas de validación de los hallazgos de la realidad expuestos en las conclusiones. Es pertinente aclarar que no existe método que asegure con exactitud dicha relación.

En el caso de los estudios de tipo cuantitativo, estos intentan verificar y comprobar hipótesis a través de la experimentación y verificación objetiva para la validación de sus resultados. Maxwel (1996) menciona que la pretensión de la validez es una oportunidad de relacionar la credibilidad de la descripción, conclusiones, explicaciones e interpretaciones.

En este proyecto de investigación se pretende aproximarse a las concepciones de la evaluación desde los propios contextos del profesor. Para lograr este acercamiento se retoman las aportaciones de Edmund Husserl acerca de la fenomenología, las cuales se abordan en el siguiente apartado.

3.3 La fenomenología como herramienta para la indagación.

En este trabajo, para comprender las principales aportaciones de Husserl se acudió al trabajo de Follesdal (2017) un teórico importante que ha estudiado el pensamiento de autor antes citado. En principio señala que Husserl considera a las reducciones como las herramientas metodológicas básicas, no obstante, es precisa la familiarización con algunos elementos previos como lo son: la intencionalidad o direccionalidad de la conciencia. Ya que cuando nos enfrentamos a la realidad del fenómeno en un principio el investigador intuye una serie de rasgos o cualidades y a medida que avanza la interacción con dicho fenómeno se construye una compleja red de anticipaciones que van dando origen a otras de tal manera que siempre habrá nuevas anticipaciones.

En la reducción es conveniente aclarar que algunas de las características del objeto podrán ser corroboradas, otras no, y algunas otras superarán la anticipación, aunque se profundice en la revisión y se tenga conocimiento del objeto debido a que las anticipaciones suelen avanzar más que la percepción de los sentidos y considerar que los objetos van más allá de lo anticipado

La experimentación con los objetos físicos o inmateriales da paso a la reestructuración continua de los significados que se le asignan al objeto. Esto da acceso a otro concepto de la fenomenología de Husserl, el *noema* o significado que se le asigna al objeto en determinado acto, este es una estructura que equivale a la realidad ya pensada y que no responde a ningún tiempo, aquí aparece otro término la *noesis* que constituye aquel elemento dador del significado, es decir, las experiencias que contribuyen para dotar de significado al fenómeno o esta equivaldría a la realidad que se experimenta, estas suelen ser valiosas para comprender las reducciones.

Follesdal (2017) también destaca el concepto de experiencia que Husserl nombro como *hylé* (materia en griego) que es cuando la experiencia adquiere otro sentido probablemente debido a una afectación a los sentidos. Su valor se encuentra alrededor del apoyo que esta

proporciona al llenar los espacios vacíos entre el noema y la noesis ya que tiende a revelar características adicionales del objeto. Además, si el noema y la hylé se encuentran en conflicto será necesaria la revisión de las concepciones para que posiblemente den origen a un nuevo noema o significado.

Un elemento importante que permite el acceso a la conciencia es la reflexión profunda pues esta nos sirve como estrategia para identificar anticipaciones, esto es, los noemas o significados, la noesis o experiencias que los produjeron, la hylé, así como la configuración entre estas. 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 concibe el mundo.

La reflexión intencionada puede ser una herramienta para la reestructuración de la experiencia, aunque es difícil saber cuándo y cómo ocurrirán, así como tampoco se puede asegurar que las nuevas anticipaciones sean correctas. Ahora bien, si las anticipaciones son actos conscientes, cuando se pone en duda lo intuitivo y se decide reconstituir el fenómeno, en ese momento se puede descubrir que muchos elementos han pasado inadvertidos y no se habían anticipado.

Para Husserl en términos de Follesdal (2017), una *reducción trascendental* es resultado de una reflexión para responder a cierta duda, que en este caso tiene la intención de la reestructuración de la conciencia y del contexto. Esta obliga a la reflexión del acto mismo y no solo del objeto, tiende a ser una acción compleja porque implica relacionar coherentemente las experiencias que se han estructurado (realidad pensada) con las experiencias producidas sean satisfactorias o constructivas como la hylé. Otro género de reducción identificada por Husserl como eidética consiste en dirigir la conciencia hacia algunas de las características esenciales del objeto que lo definen. Esta, se caracteriza por contener una actitud natural porque se produce cuando la conciencia se enfoca en los elementos físicos y concretos del fenómeno. No obstante, un objeto puede contener otras características no concretas como elementos emocionales e históricos con distintas configuraciones. Estos rasgos forman parte de la esencia del objeto con la singularidad de que muchos de estos pueden ser compartidos por otros objetos. Entonces 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.

Otro tipo de reducción es la fenomenológica, esta está constituida por la combinación de las dos anteriores pues conduce de una actitud natural a una actitud trascendental que se enfoca en las esencias y la hylé. (Føllesdal D. , 2017)

Según Martínez (2004 y 2006) en (Vargas, 2013) penetrar en el pensamiento de los sujetos conlleva hallar la estructura y esencia de la conciencia en términos generales y “científicamente útil”, Gurdíán-Fernández (2007), en (Vargas 2013, pág. 198). Esto significaría reconocer la realidad natural con signo de la intemporalidad y reconocimiento sin límite de sus vivencias. Aquí es donde la fenomenología toma sentido porque ésta estudia los componentes y significados que se le atribuyen a los objetos y acciones que finalmente representan nuestra intencionalidad porque se estudiaría los componentes que conforman las estructuras de las concepciones encontradas en el contexto subjetivo de los profesores participantes en el estudio.

Aguirre-García y Jaramillo-Echevarri (2012) refieren que el camino recorrido por la fenomenología no ha sido sencillo, importantes filósofos como Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Levinas, Schutz, Gadamer, cada uno desde su particular perspectiva ha realizado importantes aportaciones a los distintos enfoques fenomenológicos.

El acercamiento al mundo subjetivo exige que el investigador tenga presente que los fenómenos se estudian tal como son experimentados, vividos y percibidos por los sujetos según (Martínez M. , 2006) y de las recomendaciones emitidas por (Robles, 2011) evitar dar opiniones personales y cuestionar o rechazar el punto de vista de los sujetos de estudio en este caso de los profesores, su postura es únicamente la realidad externa por lo que si presentara alguna duda es conveniente que profundice durante o en otro momento de la entrevista en profundidad, la cual retomaremos en otro apartado para su explicación. Ya que 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, siendo esta la base de los estudios del tipo cualitativo – fenomenológicos.

Por otro lado, Husserl propone 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. Y la *reducción* por su parte permite revisar y analizar la realidad que se recibe como producto de la conciencia, como algo dado. Esta 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.

Acorde con lo anterior, Van Manen (1990) en Tójar Hurtado (2006: 103) explica 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). Siendo así, la descripción es una estrategia con la que podemos explicar la subjetividad del pensamiento y las experiencias que le dieron origen, no podemos decir que esta herramienta nos arrojará una copia fiel de estos elementos, pero sí constituye el medio que muestra las experiencias y sus estructuras. Por esta razón, la descripción es el medio que permite descubrir su esencia (*eidós*) y revela sus estructuras, (Aguirre-García & Jaramillo-Echeverri, 2012)

Siendo así, que el método fenomenológico consiste 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.

Desde otra perspectiva (Jiménez & Valle, 2017) definen la fenomenología como el método que permite indagar y conocer dos caras de la realidad, así como descubrir qué se ha puesto entre paréntesis. Considerando lo expuesto por estos autores en este proyecto se intenta entender la *epojé* del mundo de la evaluación, es decir, indagar desde la propia experiencia del profesor, que asumiríamos como natural, a la conciencia de él mismo, como si existiesen dos conciencias, la natural y la otra hallada en su mundo subjetivo.

Así también Jiménez y Valle, (2017) retoman la discusión de Dewey entre la existencia y la razón, con respecto a la experiencia, estos apuntan que en muchos casos la experiencia genera tensiones durante el análisis de los hechos educativos. Podemos mencionar tres posturas principales de expertos acerca de este tema, en la primera, consideran que se debe dar

prioridad a la teoría, la segunda postura, que la práctica educativa podría indicar los principios conceptuales desde los que sería correcto llevar a cabo el análisis a la educación y la tercera postura los expertos consideran que el fundamento teórico profundo junto con la reflexión desde una perspectiva totalmente científica debería ser quien guie la acción educativa. Aunque podríamos incluir una cuarta postura con un sentido ecléctico donde se intenta actuar como medio crítico entre la teoría y la práctica educativa.

Para Husserl existe una experiencia primaria desde la cual se conforma una vivencia pre- predicativa, es decir, antes de que se enuncia, esta, esta se conoce como fenomenológica donde la reflexión es posible. Su carácter predicativo no es del todo posible porque aún está presente la intuición. Sin embargo, en esta experiencia se encuentra presente el retrato fiel del objeto intuido del fenómeno, que por supuesto irá evolucionando por la presencia de nuevas experiencias y a la vez dan configuración a nuevos significados.

De esta manera, que lo captado inmediatamente por los sentidos de los individuos, y sus ideas acompañados de la intuición son los componentes que dan origen a la experiencia primaria. La intuición es el elemento presente en toda impresión del mundo, además es la encargada de capturar el qué de las cosas y percatarse de la existencia del fenómeno. Si trasladamos esto al tema de la evaluación, la experiencia primaria revelaría entonces aquello que es captado por el profesor sus experiencias y la forma en cómo se ha presentado el fenómeno.

Para dar amplitud a lo anterior, en el terreno educativo, la evaluación sería aquello que el profesor experimenta e intuye de ella (experiencia pre – predictiva) posteriormente su intuición y sus experiencias habrán de dotarlo de nuevos significados. Tomando como base esas experiencias primarias el profesor llevará a cabo su tarea evaluativa y con ello acercará a los estudiantes a esta experiencia para que interpreten que es la evaluación, todo eso, antes de emitir un juicio del sentido y significado de la misma.

En la fenomenología del profesor, la intuición y la experiencia pre – predictiva se encuentran presentes en su quehacer y en su lenguaje participando activamente. Aun cuando este no pueda sustentar teóricamente, ni pueda expresar un significado preciso y sobre todo consiente acerca de la evaluación este la ejecuta y da paso en su concepto de realidad.

La intuición de los fenómenos no solo está presente en la consciencia individual también en la universal ya que esta demanda comprensión de la evaluación como una acción donde existe el otro, así la consciencia y los significados evolucionarán como experiencia fenomenológica. Para que pueda generarse la re – significación y reconstrucción de significados de la evaluación individual o colectiva ya que no existe evaluación sin evaluado es necesario que se presenten problemas, o interrogantes que originen la reflexión. La consciencia de la evaluación confronta al profesor desde lo individual, lo propio, la homogeneidad frente a lo ajeno, lo social y lo divergente. Aquí frente distintas experiencias y sin sentidos busca ordenarse.

3.3.1 Estudio de los fenómenos educativos.

Ahora, para acceder a las concepciones y a la fenomenología de los profesores, se acude a la propuesta por (Moustakas, 1994) señala principalmente 4 criterios que consideraremos a la hora de su realización. La siguiente figura muestra estos criterios:



Figura 3. Modelo Moustakas (1994)

Cada criterio de la figura contempla una serie de recomendaciones que a continuación enunciamos; durante la preparación para la recolección de datos tenemos: la formulación de preguntas y definición de términos, la revisión de literatura y la determinación de la naturaleza del estudio, la definición de los criterios para seleccionar los participantes, así como convocarlos contemplando su consentimiento de participación y la definición de las instrucciones, preguntas y temas para la entrevista. Durante la segunda etapa que corresponde a llevar a cabo la recolección de datos se requiere que; se recurra a la epojé para la creación de un ambiente que permita la entrevista, precisar las preguntas, la conducción de la entrevista

para obtener descripciones de la experiencia, es necesaria la inclusión de preguntas abiertas, que la entrevista sea guiada para no desviarse del tema. En la tercera etapa se requiere el desarrollo de descripciones textuales, así como de sus estructuras y la síntesis de los significados, incluyendo las esencias textuales y las estructuras de la vivencia. Finalmente, en la última etapa de la propuesta de Moustakas contempla un resumen de todo el estudio, establecer relaciones entre los hallazgos y su contraste con la literatura, así también relacionar el estudio con posibles investigaciones que pudieran dar lugar en otro momento y finalmente identificar la relación del estudio con otros significados sociales.

3.4 La entrevista en profundidad para la indagación de las concepciones

La entrevista forma parte de las técnicas de un proceso de investigación con la finalidad de obtener información, mediante la comunicación activa entre los participantes. Según Taylor y Bogdan, (1990) La entrevista puede asemejarse a encuentros reiterados, entre un investigador y sus informantes. Lo que implicaría establecer una conversación profunda, en donde se pretende retomar lo más significativo para el entrevistado a partir de la relevancia en la narración de sus experiencias pues en todo momento se busca llegar al fondo de un tema.

Por ser una actividad premeditada previamente organizada y no ser neutral, la entrevista en profundidad se caracteriza por ser artificial. Durante esta interacción surgirán multiplicidad de significados que solo pueden comprenderse en la dinámica de dicho marco contextual (Ruíz Olabuénaga, 2007). Entendiendo que las preguntas, la forma de plantearlas, la conducta no verbal, el lugar donde se lleva a cabo y otros elementos son parte de este marco contextual. Aunado a esto (Taylor & Bogdan, 1990) explican que los significados que resultan en la interacción se ven influidos por las historias de los participantes y la relación que establecen, así como la confrontación constante al interior del individuo principalmente de sus experiencias y su mundo simbólico. Siendo así que la entrevista en profundidad requiere de un investigador que este en todo momento alerta con habilidades de creatividad, artísticas y con capacidades que le permitan provocar conversaciones que develen las vivencias y significados del entrevistado.

Según (Tójar, 2006) una cualidad de la entrevista en profundidad la ofrece con la estructuración y la conversación libre. Con ella se intenta resumir y no se persiguen ideas, creencias o supuestos, así como tampoco conocimientos o explicaciones, sino que solo se

intenta la reconstrucción del significado que los individuos asignan a los objetos, los hechos, experiencias vividas y las personas involucradas. Por esta razón es necesario que durante la dinámica de la conversación libre se aclaren dudas.

Al tiempo en la que la dinámica de la entrevista en profundidad se desarrolla Ruíz Olabuénaga (2007) propone una serie de cuidados. Para ello, primero el investigador debe iniciar con de una forma “no directa” es decir partir de asuntos generales de ahí progresando desde las experiencias, el mundo subjetivo todo en su tiempo y espacio. Al comienzo parecerá no tener un objetivo, pero el entrevistador que ya tiene claro el qué y para qué debe tomar decisiones que le permitan adentrarse al centro de las vivencias sobre todo del tema a abordar. La flexibilidad inicial contribuye a alcanzar la solidez que se necesita para guiar la comunicación y a la vez permita dar el sentido a las preguntas y respuestas. Este primer proceso implica pendular de la flexibilidad y ambigüedad sin imposición del entrevistador, hacia una conversación más precisa y directiva.

Conforme se va avanzando en la entrevista irán surgiendo nuevos intereses y el centro de atención girará alrededor de los hechos como en los significados, los sentimientos más que los conocimientos, y las interpretaciones más que las descripciones. Entonces el entrevistado en este caso el profesor dejará de ser el informante neutral y se asumirá como una persona con intereses propios e historia que experimenta sentimientos y asume posturas específicas respecto a cierto asunto. Desde este punto de vista tanto las vivencias como las respuestas que otorga el entrevistado deben ser congruentes con su propio discurso, sentimientos y acciones.

La creatividad que reclama la entrevista en profundidad obedece a que durante este proceso se planteen interrogantes que confronten respuestas dadas con anterioridad, también plantear preguntas abiertas o bien cerradas que requieran respuestas precisas, pero todo depende del contenido que se vaya revelando “La entrevista misma crea una situación social nueva. No se cuentan las mismas cosas, en una entrevista, a un padre, un juez, un abogado, un espía, un amigo o un investigador científico” (Ruíz Olabuénaga, 2007, pág. 173).

Es valioso que el investigador esté preparado y dispuesto para propiciar un clima de empatía, es decir, presentarse con una actitud de comprensión sin que esta tienda a ser paternalista, o contrariamente querer someter pues la idea es de permitir que el entrevistado emita sus juicios en el momento oportuno, es decir estar preparado para escuchar y comunicar.

Así mismo la empatía supone dar pie a un ambiente de familiaridad y libertad, manteniendo en todo momento el respeto absoluto y fiel del contenido. Igualmente, el entrevistador debe estar atento al lenguaje verbal, no verbal, incluyendo los silencios para comprender los mensajes que lo lleven a interpretar correctamente desde el discurso del entrevistado.

Como ya hemos dicho la entrevista en profundidad requiere empatía, pero también requiere de paciencia para que se dirija 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.

Durante o en encuentros posteriores el entrevistador puede motivar la conversación a través de la repetición de las últimas palabras del entrevistado, construir una especie de eco, incluso componer un resumen para que este pueda corroborar sus ideas y emociones. Distracer o cambiar un poco el tema puede ser una estrategia oportuna porque puede llegar a generarse alguna especie de tensión improductiva. Si se llega a suceder esto, será necesario aclarar que en algún momento se retornará al mismo punto.

Como la entrevista llega a generar mucha información se podría pasar por alto algún punto importante por eso es necesario la reducción de ambigüedades y contradicciones. Además, para dar seguridad a la información que se va recabando se hace imprescindible la repetición constante de citas y resúmenes que den motivo al entrevistado de la reflexión para que este pueda corroborar la fidelidad de su mensaje e interpretación. Las herramientas que podría apoyar durante la entrevista primero, la videograbación o la grabación de voz siempre y cuando la autorice el entrevistado. La segunda sería la toma de notas, estas deberán registrar fecha, lugar, hora, nombre, y otros elementos que permitan identificar la entrevista, y den cuenta de todos aquellos elementos del contexto que escapen a las notas o al video. El uso de estas herramientas no debe afectar la cantidad y calidad de información

En caso de que se detecte que la dinámica de la entrevista está llegando a causar desinterés o se haga presente el cansancio será necesario postergar la entrevista ya que puede terminar con respuestas rápidas y falsas. Para reconocer si se encuentra en estas situaciones, el sentido común llega ser una habilidad que es requisito durante una entrevista en profundidad, pero hay que cuidar que esta habilidad no nos lleve a sacar conclusiones anticipadas o

desviaciones del sentido que el entrevistado quiere darle, de ahí la importancia de la corroboración constante de la información.

3.5 Análisis de la información

Una vez que ya se ha recabado la información necesaria ahora requiere de un análisis crítico, aunque este elemento está obligado a estar presente durante todo el proceso de investigación. Desde el análisis se intenta conocer la realidad, la cual no debe verse afectada por la apreciación de los sentidos. El trabajo de reconstrucción del sentido y significado de la realidad es un desarrollo subjetivo e intersubjetivo, porque es precisamente el entrevistador quien organiza y da sentido desde sus propias estructuras conceptuales, y al mismo tiempo desde los hallazgos revelados por los informantes (Cisterna, 2005).

Para facilitar el análisis de la información se pretende descubrir las categorías (tópicos) subyacentes en el discurso 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.

A fin de identificar los patrones y temas centrales de la segmentación y codificación se procede a recuperar aquellas partes o segmentos más significativos de un tópico o tema correspondiente a los conceptos y los objetivos del estudio. La idea es que puedan ser condensadas en unidades para su análisis crítico, este si es sustentado desde la teoría puede dar paso a tal codificación. Una vez que se llevó a cabo esta tarea, ahora se establecen las distintas relaciones entre los segmentos para descubrir la estructura y por ende el elemento común para la construcción de categorías.

Usamos lo 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 (Coffey y Atkinson, 2005. Pág. 46).

La codificación implica reducir y a la vez puede ampliar las posibilidades de análisis y replanteamiento de datos, puede ofrecer nuevos diálogos y junto a ellos grados de comprensión e interpretación de rasgos, es decir si bien la codificación reduce y simplifica, al mismo tiempo puede problematizar.

Una vez que obtenemos unidades codificadas podremos ir integrando categorías. Esta implica clasificar conceptualmente distintos datos y en este caso para la construcción de las categorías se utilizará un método mixto que parte y regresa de lo inductivo a lo deductivo, además acepta cualquier unidad de registro y tiene la oportunidad de pertenecer simultáneamente a distintas categorías.

En este proyecto para organizar los datos se construirán matrices o tablas de doble entrada que facilitarán a la disertación de datos y la reestructuración de su sentido.

Por último, para estudiar las condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje nos apoyaremos del cuestionario elaborado por el INEE y el análisis estadístico centrará su atención en las medidas de tendencia central. La información arrojada por este cuestionario es imprescindible para la descripción de dichas condiciones y al mismo tiempo nos facilita conocer la influencia en la construcción y reconstrucción de las concepciones de los entrevistados en este caso de los profesores, respecto a la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este capítulo corresponde exponer los resultados y las conclusiones que arrojó esta investigación. Durante el desarrollo se dará cuenta de las vivencias más destacadas en el proceso, los retos que se experimentaron, así como las nuevas interrogantes que resultan de la reflexión de los resultados. Para orientar la presentación se ha dividido en casos. Recordemos que las escuelas participantes se seleccionaron por su alta proporción de alumnos con resultados bajos en las áreas que evalúa PLANEA 2016 y están ubicadas en contextos de marginación alta.

4.1 Escuela secundaria técnica No. 19

La escuela secundaria técnica No. 19 “José Mariano Sánchez” se ubica en la colonia Mazaepec, perteneciente al municipio del Carmen Tequexquitla; este se localiza al oeste del estado de Tlaxcala y colinda al norte, al sur, y al este con el estado de Puebla, al oeste con el municipio de Cuapixtla. En el siguiente mapa del estado de Tlaxcala podemos identificar la localización geográfica del municipio donde se encuentra la escuela (ver figura 4).



Figura 4. Localización geográfica del municipio.

En términos de vías de comunicación, la zona destaca por ser una ruta comercial que conecta con el golfo. Por otra parte, en cuanto a los servicios públicos en la comunidad, aproximadamente el 88.9% de las viviendas cuentan con agua potable entubada, el 97% cuenta con energía eléctrica y el 71% con servicio de drenaje. A pesar de estas cifras, la pobreza es un fenómeno que se nota a simple vista, cinco de las localidades del municipio son considerados como zonas de atención prioritaria urbana por tener niveles altos de marginación y rezago social. Como se ha discutido en capítulos anteriores, la desigualdad económica tiene

influencia importante en el desarrollo educativo de la población, en este caso, solo el 5.5% de la población mayor de 15 años tiene algún grado en educación superior, (SEGOB, 2014).

Esta escuela funciona en horario matutino, en su plantilla figuran 38 trabajadores que incluye al personal directivo, docente, administrativo y de apoyo. En el ciclo escolar 2018 - 2019 la población estudiantil total fue de 353 alumnos, distribuidos en 12 grupos, se atienden aproximadamente 30 alumnos por grupo.

En cuanto a infraestructura escolar, los datos que arrojó el cuestionario de la evaluación de las condiciones del contexto escolar encontramos que cuenta con espacio para dirección, subdirección, área administrativa, biblioteca, prefectura, trabajo social, cafetería, baños para ambos géneros, así como los destinados para docentes, dentro de los elementos básicos para cada grado y grupo, cada aula se encuentra equipada con butacas, escritorio, silla para maestro incluyendo el pizarrón. La escuela incluye áreas verdes, vivero y rampas para personas con capacidades diferentes. Cuenta con servicio de internet. La siguiente figura contiene imágenes de la infraestructura referida (ver figura 5).

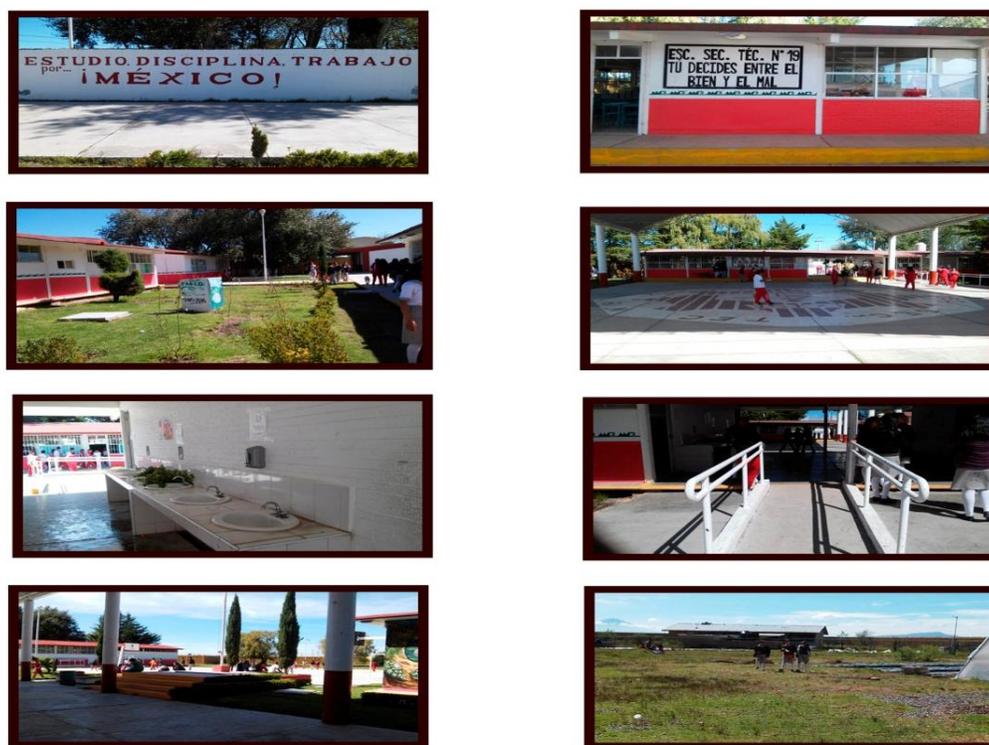


Figura 5. Infraestructura escuela secundaria técnica No. 19

Los resultados obtenidos por este centro de trabajo en la prueba PLANEA 2017 fueron que de los 79 alumnos evaluados en esta prueba, más del 50% de los estudiantes obtuvieron el nivel IV que corresponde a insuficiente en conocimientos matemáticos y menos del 50% se concentró en el nivel III que corresponde a indispensable en la asignatura de español.

4.2 Escuela secundaria técnica No. 27

La segunda escuela contemplada en la muestra de este estudio se encuentra en el municipio de Calpulalpan en la localidad de Santiago Cuaula, este municipio se encuentra ubicado al poniente de la ciudad, limita al norte con el estado de Hidalgo, al sur con Nanacamilpa, al oriente con Lázaro Cárdenas y al poniente con el estado de México. Según el INEGI este municipio cuenta con un aproximado de 264 localidades en su territorio. En la época prehispánica perteneció al reino de Texcoco y hasta 1871 el gobierno mexiquense cedió oficialmente el territorio al estado de Tlaxcala, este dato es interesante mencionarlo porque sus costumbres culturales difieren de las del resto del estado. En la siguiente ilustración podemos contemplar la localización geográfica el municipio donde se encuentra el centro escolar (ver figura 6).



Figura 6. Localización geográfica del municipio.

Su infraestructura carretera permite el intercambio de bienes y servicios con la ciudad de México, Pachuca y el puerto de Veracruz, con la creación de la autopista arco norte se facilita el traslado de las economías provinciales. No mencionaremos las condiciones sociales y económicas del municipio debido a que el centro escolar se encuentra dentro de una localidad apartada a 10 minutos de la ciudad, es decir en una zona de marginación cuyas condiciones son propias de estos entornos.

La escuela secundaria técnica 27 “Leonarda Gómez Blanco” con clave 29DST0027U es de gestión pública estatal, imparte educación secundaria en su modalidad de técnicas en el turno matutino, tiene su domicilio en calle Benito Juárez sin número. Cuenta con 21 trabajadores entre directora, subdirectora, docentes, personal administrativo y manual. Contempla dentro de su matrícula 172 alumnos inscritos al ciclo escolar 2018 – 2019 repartidos en 6 grupos.

La infraestructura de este centro escolar contempla un área para dirección, la adaptación de subdirección, área administrativa, biblioteca, prefectura, trabajo social, cafetería, baños, para ambos géneros así como los destinados para los docentes, los espacios destinados para grupos aula, 3 son con infraestructura adecuada para ello y 3 se encuentran adaptados para funcionar como tal aunque esto no impide que cuenten con su butaca para recibir clase cada espacio escritorios y sillas para maestro así como pizarrón, áreas verdes y cancha destinada para la práctica de basquetbol. No cuentan con servicio de internet y la biblioteca se encuentra con material bibliográfico insuficiente. La siguiente figura contiene imágenes de infraestructura referida (ver figura 7).



Figura 7. Infraestructura escuela secundaria técnica No. 27.

Los resultados que arrojó PLANEA 2017 de los 54 alumnos evaluados el 50% de los alumnos obtuvo el nivel IV de insuficiente en matemáticas, en español el mayor porcentaje de los alumnos evaluados se centró en el nivel III que corresponde a indispensable.

4.3. Concepciones de la evaluación de los aprendizajes

En este apartado se presentan, describen y analizan los elementos teóricos subyacentes en el pensamiento de los docentes, respecto al concepto de evaluación. Para analizar las definiciones de la evaluación de los aprendizajes que cada docente ha construido, en principio se presentan algunos fragmentos de la entrevista que resultan relevantes para identificar y describir los elementos que subyacen en dichas definiciones.

Caso 1

Profesora de la asignatura de español

(...) sería delimitar la capacidad del alumno para enfrentar cualquier situación ante la sociedad. Entonces no sería tanto dar una calificación numérica sino de medir su capacidad de desenvolvimiento en cualquier ámbito. Entonces yo creo que es eso saber resolver un problema o situación que se le presenta al niño (...)

En este caso, la definición de la evaluación del aprendizaje parte del reconocimiento de su función en el aprendizaje, y del reconocimiento de aquellos elementos que no corresponden con dicha categoría, de esta forma, la evaluación se define como una actividad que no tiene como fin principal la acreditación, sino que es una actividad que permite marcar los límites del conocimiento para poder ser puesto en función en la vida cotidiana; en la definición subyace un elemento pragmático de orden cualitativo con sentido social.

Profesor de la asignatura de matemáticas

(...) Es un proceso mediante el cual el docente identifica lo que han aprendido los alumnos, avances y como lo están aprendiendo. Este proceso es complicado dada la falta de capacitación de algunos maestros que estamos en servicio, pero no tenemos la profesión como tal y contamos con un conocimiento limitado en lo que se refiere a este proceso evaluativo o a lo que sería una correcta evaluación. Muchas veces la utilizamos como un medio de control para regir la conducta de los estudiantes, lo cual

no debería ser así porque su función es la de retroalimentar, identificando lo que se está haciendo bien y que se está haciendo mal para que posteriormente pueda darse el replanteamiento de estrategias con el propósito de la mejora en la práctica docente.

En esta definición, de nueva cuenta se aprecia que la construcción parte de una lógica que implica descomponer el fenómeno en sus diferentes partes, así como de identificar la función que cumple en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A diferencia de la concepción anterior, en la fenomenología de este profesor, la evaluación se asume como una actividad complicada, principalmente por la ausencia de elementos teóricos y puede inferirse que en la práctica de la evaluación subyacen elementos de otra naturaleza, como pudieran ser las tradiciones, la observación, la experimentación u otras. Por otra parte, en esta definición se aprecia con mucha claridad dos funciones que cumple y que los teóricos referidos en capítulos anteriores ya han señalado, por una parte es bien vista y apreciada la función formativa que implica la retroalimentación oportuna, permanente y el seguimiento al aprendizaje, y se sanciona la función de control.

Caso 2

Profesora de la asignatura de español.

(...) actividad subjetiva, porque se nos establece las condiciones para llevarla a cabo. Aunque paradójicamente existen contradicciones entre lo que el estado establece a través del curriculum, incluyendo resultados óptimos y la realidad, pues el obtener un conocimiento no garantiza que un individuo sea óptimo para resolver problemas, por ese motivo no creo en el 10, porque el ser humano es perfectible no perfecto.

Es importante aclarar que los individuos permeamos en un campo mórfico, que es la conexión entre los antepasados de cualquier ser humano que van determinando lo que somos, hasta llegar donde estamos, entonces cuando yo evalúo veo características cualitativas y cuantitativas de la persona, porque si solo me centrara en los conocimientos ningún estudiante aprobaría. Entonces esta actividad evaluativa para mi es multifactorial porque si la voy componiendo de diversos aspectos y al final conjunto todo puedo emitir una valoración (...)

En esta definición de la evaluación del aprendizaje se agregan dos nuevos elementos que no están presentes en las definiciones anteriores, pero también existen dos coincidencias: la primera aportación es que para definir el fenómeno se acude a descomponerlo en sus partes

e identificar aquellos elementos que no lo definen, y con relación a las coincidencias, para definir al objeto, el principal elemento que se toma en cuenta es la función que cumple en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De esta forma, en la fenomenología de este profesor, la concepción de la evaluación se asume como un proceso subjetivo que convive en la contradicción entre las expectativas y disposiciones normativas que indican las autoridades educativas, y por otro lado, los resultados que se obtienen y que responden a las condiciones propias de los alumnos en su contexto. Esta contradicción es interesante pues de alguna manera cuestiona la visión de la evaluación como un elemento para conocer el cumplimiento y logro de los objetivos y contenidos del programa educativo, de una manera directa. Por ello, en su concepción de la evaluación cuestiona la correspondencia entre la calificación. Por otra parte, resulta importante el valor que indirectamente asigna al error, lo advierte como una oportunidad para el perfeccionamiento – visto como un proceso continuo – que permite definir a la evaluación con un sentido de perfeccionamiento que hace alusión a la función formativa de la evaluación. Finalmente, agrega un elemento que remite a elementos mucho más subjetivos, como es la generación de la cual cada persona no solo recibe genes biológicos, sino también otros elementos como la forma de concebir la realidad, incluyendo en esta categoría la escuela y el aprendizaje.

Profesor de la asignatura de matemáticas.

(...) La evaluación es enmarcar en forma cualitativa o cuantitativa el aprendizaje esperado que se haya obtenido por cada uno de los alumnos.

En este caso el elemento central que guía la construcción de la definición es de nueva cuenta la función, que en este caso se remite a la toma de decisiones a partir de la evaluación y destacan dos elementos que conviven en esa toma de decisiones: algunos que tiene forma cualitativa y otros que pueden revestirse de materia concreta y por ende pueden ser cuantificados. Aunado a esto, la toma de decisiones está orientada por los aprendizajes esperados, esto supone que en su concepción subyace el marco normativo.

En los fragmentos anteriores se pueden identificar los elementos necesarios que subyacen al pensamiento del profesor para definir qué es la evaluación de los aprendizajes. La siguiente tabla muestra dichos elementos, (ver tabla 14).

Tabla No. 14
Principales elementos subyacentes en la definición de la evaluación

Elemento que la distingue	Elementos que incorpora	Función que cumple
Proceso	Cualitativos	Medición,
Proceso complejo	Cuantitativos	Certificación
Actividad subjetiva		Acreditación

Elaboración propia con datos de las entrevistas en profundidad.

El discurso de los profesores permite ver que en sus concepciones, la evaluación no es una calificación, no se reduce a ello, de hecho, en uno de los participantes hay cierta desconfianza en el “10”, asume que esa nota cancela toda posibilidad de mejora y en su concepción, un 10 es sinónimo de perfección.

Sin embargo, en las concepciones de la evaluación del aprendizaje existe importante convergencia en asumirla como un proceso, un proceso complejo, una actividad subjetiva. Adicionalmente, en todos estos casos coinciden que la evaluación implica la conjunción de elementos cuantitativos y cualitativos. Se puede entender que por elementos cuantitativos se refieren a información estrictamente relacionada con el dominio de los contenidos de estudio y cuya evidencia se capta mediante los trabajos, los exámenes escritos, la participación, etcétera. A esta información le suman otros elementos que definen como cualitativos, y que están relacionados con el comportamiento, el esfuerzo, inclusive, con las condiciones particulares de la vida del estudiantado. En este sentido, resulta evidente y comprensible el significado de actividad subjetiva y compleja, no por la evaluación en sí misma, sino porque confronta dos o más realidades y sus interpretaciones, por una parte la del propio profesor, por otra, la del alumno y su historia, y al propio sistema educativo cuya exigencia le presenta retos y dificultades particulares, las cuales representan una visión de la realidad que no siempre comparte, pero que debe tratar de comprender y debe buscar mecanismos para adaptarse.

Los elementos que subyacen en estas concepciones de la evaluación coinciden con las ideas señaladas por Careaga (2001) quien destaca el carácter polisémico del término

“evaluación”, en este mismo sentido, Santos en el 2017 enfatiza la tendencia de los docentes para utilizarla con propósitos de medición, comparación, clasificación, control y jerarquización, estos elementos subyacen en el pensamiento de los docentes, y en buena medida se han construido por la experiencia, más que por la formación teórica que resulta de la formación continua.

En otro orden de ideas, en estas concepciones, los resultados de la evaluación no se asumen como elementos que permiten reorientar el trabajo del propio profesor, tal como menciona Casanova (2007), aunque, si bien, un profesor señala el valor de la retroalimentación a través de la evaluación, se aprecia que es una retroalimentación principalmente dirigida al estudiante. De esta forma, en estas concepciones también se encuentra la idea de la evaluación como un proceso que implica principalmente al estudiante o al evaluado, y no se asume como una práctica que también implica al evaluador o a los profesores y sus prácticas. Desde estas concepciones, los fines de la evaluación mantienen importante distancia con las aspiraciones de una práctica formativa o para el aprendizaje como lo enuncian Martínez (2017) y Moreno (2016).

Los fines de la evaluación que se presentan en las concepciones de los profesores participantes en el estudio parecen tener mayor cercanía con la definición plasmada en la Ley General de Educación, la cual, en el capítulo IV, artículo 50 enfatiza el valor sumativo y formativo de la evaluación, y la rendición de cuentas, y no menciona la importancia de la retroalimentación, – término acuñado por Shute en 2008 – que supone acercarse al estudiante para identificar y comprender la influencia de los recursos con los que cuenta y como los emplea para alcanzar los objetivos.

4.4 Evaluación en la praxis.

Siguiendo con la metodología e intentando responder las preguntas de investigación, a continuación se analizará cómo se llevan a cabo los procesos de evaluación de los aprendizajes en el aula.

Caso 1

Profesora de la asignatura de español.

(...) Creo que la evaluación se basa en diferentes instrumentos, no solo podemos aplicar un examen y ya con eso saber la capacidad que tienen los niños porque yo creo que es importante considerar la actitud como la aptitud, entonces pues se va evaluando el trabajo en clase como: exposiciones, participaciones, examen, es decir, englobarse todo para poder darle una calificación al alumno. Todo lleva un proceso, desde el inicio verificamos qué sabe el niño sobre el tema, partimos de ahí y durante el proceso se retoman los aprendizajes a lograr y hasta el cierre por medio de un producto, en este caso en español se trabaja por proyectos entonces sería el proyecto que presentan. Considero la creatividad, desenvolvimiento y la organización. Al asignar una calificación considero asistencia, participación en clase, conducta de alguna manera, tarea, durante el trabajo en equipo se tiene que monitorear que todos trabajen o considerar su desempeño individual a través de la lista de cotejo (...)

Si se remite a la definición de la evaluación que esta profesora ha construido, en su práctica se aprecia una estrecha relación con aquellos elementos que no forman parte sustancial de dicha definición. Concibe a la evaluación como un fenómeno complejo y multifactorial, esto la lleva a emplear diferentes técnicas e instrumentos que le permite apreciar el proceso de aprendizaje y no solo el resultado final. Concibe a la evaluación como un proceso recursivo que exige a su vez la retroalimentación oportuna. Mediante diferentes instrumentos y técnicas aprecia distintos elementos de naturaleza cognitiva, conductual y otras distintas habilidades tanto del pensamiento como sociales, tal es el caso de la organización.

Profesor de la asignatura de matemáticas.

Pues inicio con la evaluación diagnóstica, la cual me permite identificar el nivel en sus conocimientos y habilidades que domina, sin duda la evaluación continua que es el día a día en la clase como lo es la actitud hacia la asignatura, el trabajo individual y en equipo, así como revisar los procedimientos que emplean si estos son nivel medio, intermedio o experto. Pues finalmente las matemáticas se refieren a la mejora de estas habilidades y al perfeccionamiento de los procedimientos matemáticos, pues al final del bloque se comprueban el nivel de los conocimientos y habilidades que los alumnos desarrollaron a través de exámenes, proyectos o exposiciones. Los instrumentos que utilizo es la rúbrica, lista de cotejo y examen escrito.

En este caso un elemento recurrente es la práctica de la evaluación vista como un proceso complejo que reclama poner en práctica diferentes técnicas e instrumentos que den cuenta del proceso de aprendizaje, del desarrollo del pensamiento y la formación de nuevas

habilidades para apropiarse de los contenidos, así como también de diferentes actitudes. Al mismo tiempo, la evaluación la realiza con fines comprobación de los logros y las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes. Sin embargo, cabe señalar que no se asume como parte del proceso, sino que centra su atención en el alumno, de esta forma, el profesor no percibe que al evaluar al otro también se evalúa a sí mismo.

Caso 2

Profesora de la asignatura de español.

En la asignatura de español se trabaja por proyectos y la herramienta que utilizo para evaluar características teóricas y poder asignar un número es la rúbrica que vendría siendo la parte cuantitativa. Pero la cualitativa para mí tiene mayor peso porque es durante la exposición del trabajo del alumno en donde si no demuestra dominio del tema a través de la expresión oral (voz, movimiento de su cuerpo, dominio del grupo y circunstancias) le asigno calificación baja. Explico, porque cuando los chicos se enfrenten a una situación en su vida, estos deben mostrar dominio de los elementos que te referí y si no lo hacen y yo como profesora no lo considero estoy fomentando un problema social. La calificación final es solamente acomodar a un chico en un rango de escala para ser juzgado con la finalidad de competir. Personalmente mi experiencia me ha llevado a que en la práctica no repruebo a ningún niño porque puedo causarles daño, aunque hay niños que no den una, pero dentro del aula insisto en que los chicos tienen que hacerse responsables de su hacer.

En este caso, la Profesora asigna un valor importante a la acción. En su práctica predomina el trabajo por proyectos como una herramienta que le permite tomar decisiones, aunque, de nueva cuenta cuestiona el valor de la calificación y le asigna poco valor para la vida del estudiante, sobre todo en los casos de ser bajas notas, pues considera su potencial impacto negativo en el desarrollo psicológico del estudiante. De esta forma, resulta congruente el valor que le asigna a la incorporación de elementos cualitativos y cuantitativos en su práctica de evaluación, así mismo y en coincidencia con los casos anteriores, la práctica de la evaluación supone un proceso permanente y complejo.

Profesor de la asignatura de matemáticas.

La situación de disponibilidad de los muchachos hacia la asignatura, para mí tiene mayor valor, aunque me ha costado mucho encontrar un instrumento que determina la cuestión de la

estimación de la escala valorativa para este aspecto. Personalmente me gusta acercarme mucho a mis alumnos, si observo que uno de mis alumnos tiene dificultad para aprender, pero se esfuerza la calificación no puede ser menor que uno que obtuvo completamente el aprendizaje esperado.

En el aula virtual establezco la rúbrica, nunca hago exámenes en vivo siempre hago exámenes en línea para que los alumnos es cuanto terminen de calificar eliminemos el factor suspicacia, o sea, inmediatamente por aquí terminan su evaluación y el sistema les arroja la calificación que acreditaron esto para el caso de los exámenes. Para los trabajos en línea hago la comparación con lo establecido en la rúbrica y les mando notas a sus correos y a sus teléfonos celulares porque me lo permite la plataforma con la que trabajo se llama coursesites. Hago públicas las calificaciones para ellos y para que los papás estén conscientes de ellas y puedan generar algún trabajo extra de ser necesario. En la parte presencial considero sus participaciones para que de esta forma vayamos aclarando dudas o ver de qué manera podemos trabajar con el chico que tenga problemas.

(...) tiene que ser a medida de los alumnos, solo que aquí existe una cuestión, el sistema educativo actual está casado con el sistema de comida rápida “el fast food” es decir todo rápido, todo estandarizado o sea a nosotros nos dicen el aprendizaje esperado es este y tú tienes que perseguir ese aprendizaje hasta lograr que los alumnos lleguen a ese objetivo. El asunto es que como dice Sir Ken Robinson “matamos la creatividad de los muchachos” porque solicitamos determinados trabajos con determinadas características para que cubran un mismo instrumento de evaluación y por defecto todos son diferentes, aprenden diferente entonces yo no lo niego hay cosas que si tengo que estandarizar porque me lo pide mi autoridad y al final pues lo que yo vendo es mi trabajo y tengo que adecuarme a lo que se me pide o sea hay muchos márgenes de trabajo, yo no evaluó del 5 al 10 yo lo hago del 0 al 20 entonces los alumnos técnicamente están haciendo algo que es estudiar entonces si el muchacho ve que su esfuerzo está generándole una recompensa, dice Frida Díaz Barriga “es más fácil aprender lo que le gusta que lo que no” póngale que no puedo enseñarle lo que a él le gusta pero si puedo generar el ambiente que a él le gusta para que me facilite que aprenda lo que yo necesito que aprenda entonces ese es el asunto creo que cada alumno tiene una respectiva medida, hay cosas que no podemos modificar porque al final nos vendimos y para eso trabajamos pero, si hay como márgenes donde nosotros podemos incidir en la conducta de los muchachos y entonces tendríamos que evaluar esa parte exclusivamente para ello esa es la cuestión ya sea por un trabajo, mis trabajos son muy abiertos, yo les explico a mis muchachos

la rúbrica y al final de esta pongo un elemento más “innovación” ¿qué va a poner como extra? Su creatividad para mi vale el 40% de la calificación.

La narración de los profesores permite identificar que cuentan con más elementos teóricos para explicar su práctica, en comparación con los reducidos elementos teóricos que emplean para definir qué es la evaluación, de hecho, ellos la conciben como una práctica compleja y subjetiva, por lo tanto, difícil de definir en pocas palabras. En su pensamiento asignan mayor valor a la realización de la evaluación, más a que a su definición y profundización teórica. Esto en parte es comprensible porque ellos tienen la responsabilidad de evaluar, más que de teorizar. Las exigencias de las autoridades se basan en resultados, más que en explicación de esos resultados de la evaluación.

Por otra parte, en las entrevistas también se percibe que la práctica de la evaluación conjuga distintos elementos, como son: el programa de estudios, las condiciones del contexto, la forma de organización de la escuela, las exigencias de la institución, y la historia de vida de los estudiantes, y sus condiciones o características particulares. Esto significa que la práctica de la evaluación no es un asunto meramente administrativo ni de acreditación, y mucho menos un asunto técnico, sino por el contrario, en su concepción, la práctica de la evaluación representa es un asunto complejo y hasta ético, con un fuerte sentido de reconocimiento al otro. Es claro en las entrevista, que el profesor no evalúa conocimientos, sino evalúa personas e historias y procesos de construcción de conocimientos, por ello, esta práctica se convierte en un proceso complejo y subjetivo (ver tabla 15).

Tabla No. 15
Principales elementos subyacentes en la praxis.

Caso	Criterios que consideran	Instrumentos
Uno	Cualitativos	Cuantitativos
Español	Actitud Aptitud Participación Observación	Lista de cotejo Examen escrito
Matemáticas	Desempeño individual y en equipo Monitoreo de procedimientos Observación	Lista de cotejo Rubrica Examen escrito
Dos		
Español	Expresión oral Dominio del tema Habilidades	Rúbrica Proyectos

Matemáticas	Disponibilidad Esfuerzo Valores Participación Innovación Creatividad	Rúbrica Examen
-------------	---	-------------------

Elaboración Propia con datos de las entrevistas en profundidad.

El análisis nos permite descubrir que los profesores identifican los elementos de la evaluación con fines formativos según SEP (2011) o como lo sugiere William Sandler (1989) porque tienen claro los objetivos traducidos en los aprendizajes esperados, situación en la que se encuentran sus alumnos a través de la evaluación diagnóstica y a partir de ella establecen las estrategias necesarias para que los estudiantes logren alcanzar sus aprendizajes. Utilizan los instrumentos sugeridos por la literatura para encontrar el nivel obtenido de cada alumno quizá por comodidad.

Los planes y programas del 2017 fueron diseñados para aplicarse paulatinamente por lo que los correspondientes al 2011 son aplicables hasta el ciclo escolar 2019 – 2020 razón por la que se encuentran vigentes al momento de nuestra investigación y con ello los profesores manifiestan en su discurso que las evidencias son parte de la elaboración de juicios.

Hasta donde vemos la evaluación de los aprendizajes en la práctica que han manifestado los docentes ha sido de la evaluación del aprendizaje, pero ninguno propuso que fueran para el aprendizaje según Moreno (2016). Dando con esto mayor importancia a la rendición de cuentas y no al apoyo a los alumnos para que logren sus aprendizajes.

Si consideramos la tabla de 13 en términos de estos autores han quedado estancados con la aportación de Bloom y colaboradores (1971) porque durante su discurso no aparecen las aportaciones de Sadler (1989) Stiggins (2008) y la de Mac Millan (2010) donde el estudiante tiene una participación en su evaluación o en los procesos reflexivos de los procesos de aprendizaje de los que menciona Hidalgo (2015).

Santos (2017) nos expresaba su preocupación sobre la rigidez con la que se evalúa, pero si observamos en las convergencias del cuadro anterior y retomamos los discursos de los docentes entrevistados podemos notar que dan más importancia a elementos como la actitud,

esfuerzo, seguridad e incluso la creatividad, elementos que como individuos subyacen en las concepciones de los maestros.

4.5 Concepciones de la evaluación de los aprendizajes a gran escala

Retomando la pregunta de investigación ¿Cuáles son las concepciones que los profesores participantes en el estudio tienen de la evaluación del aprendizaje de gran escala y la evaluación en el aula? se obtuvieron las siguientes respuestas:

Caso 1

Profesora de la asignatura de español.

(...) los resultados no son certeros porque son pruebas que no están adaptadas a la diversidad contextual pienso que no es lo mismo un alumno del centro a un alumno de una escuela rural. Y los resultados obtenidos pueden estar influenciados por muchos factores como: que el niño se pone nervioso, este distraído con problemas o cualquier cosa, o tiene hambre, porque no todos los niños de esta escuela desayunan, etc.

Esta concepción de la evaluación de gran escala revela en su fenomenología la desconfianza, define a los resultados como no certeros. El elemento que subyace en esta concepción es el desconocimiento de la diversidad de escenarios escolares y alumnos. Igualmente en su concepción subyacen las condiciones de vida del estudiante y las condiciones específicas en las que se realiza la evaluación, las cuales son ignoradas por esas evaluaciones. Esta concepción de desconfianza es congruente con la forma en que realiza la evaluación en el aula y de la cual se dio cuenta en párrafos anteriores, de manera sintética, su praxis tiene un sentido formativo y procesual, toma como elementos distintos elementos tanto cualitativos como cuantitativos y no solo se centra en el elemento cognitivo, sino que incorpora las actitudes y diferentes habilidades sociales.

Profesor de la asignatura de matemáticas.

No me parece benéfica o tan real dado a que los contextos de cada escuela es distinto, sin considerar esto se aplica un examen general como si los niños hubieran sido hechos con el mismo molde y pertenecieran al mismo lugar pues los conocimientos tienen que ver con el entorno en el que los niños viven, recordemos que las matemáticas también tienen una parte de construcción social dado que pues aprendemos en relación al entorno y estas pruebas

solamente limitan el conocimiento a los estudiantes , muchos de ellos ni siquiera comprenden lo que se les está planteando porque no está dentro de su contexto algunas de estas preguntas, me parece que son más que positivas me parece que son negativas porque hacen sentir a los estudiantes como incapaces, a los maestros también, me parece que no están bien elaboradas porque hemos visto preguntas mal planteadas.

El profesor de matemáticas, en su concepción de la evaluación de gran escala, al igual que la profesora de español subyace la desconfianza en los resultados por no reconocer la pluralidad de individuos y contextos sociales y escolares, y por centrarse en el dominio cognitivo de los contenidos, incluso, llega a concebir los resultados como negativos para el estudiante – sin explicar el área que afectaría de esa manera. Por otra parte, resulta interesante cuando agrega en su concepción al lenguaje como herramienta cultural que contribuye en la construcción del pensamiento y del aprendizaje, de esta forma, podría inferirse que los resultados no necesariamente revelarían cierto nivel de dominio curricular, sino podrían evidenciar una distancia cultural entre quienes diseñan esas evaluaciones y los evaluados.

Caso 2

Profesora de la asignatura de español.

Las autoridades encargadas de la evaluación a gran escala de verdad tendrán presente las condiciones contextuales en las que se aplican, del huachicol, si el niño come, si tiene agua para bañarse, del por qué se piden cooperaciones de los padres, o las condiciones por lo menos económicas de los docentes. En otras palabras, si por lo menos el alumno tiene cubierta las necesidades básicas de las que habla en su pirámide de Maslow.

Desde los discursos políticos se escucha muy bien que México participa en estas evaluaciones internacionales como PISA, pero estas no consideran las diversidades de condiciones contextuales de nuestro país y la prueba PLANEA está en esa misma dirección me pregunto si el secretario de educación tiene idea de las condiciones por lo menos de un estado. Aquí se encuentra una contradicción porque por un lado se nos habla de los estilos de aprendizaje, los ambientes que lo propician tanto en la escuela como desde el hogar, que el docente debe conocer estos elementos y por el otro nos imponen estas pruebas estandarizadas que no consideran ningún elemento anterior a la hora de establecer un problema.

En este caso, la concepción de los resultados de la evaluación de gran escala es compartida con las anteriores, no considera reales dichos datos y el elemento que subyace y en que fundamenta es el desconocimiento de los contextos individuales, sociales y escolares, sin embargo, agrega otro elemento en el cual encuentra una incongruencia, este se refiere a los estilos de aprendizaje que el programa de estudios enfatiza y el carácter estandarizado de las evaluaciones de gran escala.

Profesor de la asignatura de matemáticas.

No estoy de acuerdo, para mí tiene un problema grave por defecto, por ejemplo; a nosotros nos piden que evaluemos de manera particular a nuestros alumnos porque cada alumno tiene estilo de aprendizaje, es buena hasta cierto punto, pero solo es estadística y esta explica muchos elementos, pero no deja claro los problemas esenciales. En estas pruebas los muchachos no pueden sacar buenas notas ahí y muchas veces no es porque no den el ancho, son muy listos e inteligentes, tienen habilidades que no se contemplan en estos planteamientos, y si añadimos que hay una cuestión cultural que nos impide lograrlos es decir los niños ven más televisión que dedicarle tiempo a la lectura aceptado o hasta promovido por los papás todos los días. Entonces nuestro país está peleando en un terreno que no nos es favorable. Estas pruebas son aplicadas en contextos diferentes como un referente me viene a la mente Corea, país que siempre sale elevado en sus resultados, pero por otro lado tiene el más alto índice de suicidios adolescente debido a los altos estándares de exigencia podríamos decir que su metodología es eficaz, pero si la comparamos con México estamos hablando de que son dos contextos totalmente radicales y yo creo que aquí depende del enfoque de nuestro sistema ¿Qué tipo de alumnos queremos formar? Es decir, prefiero un alumno que esté contento conmigo trabajando y que al momento de enfrentarse a una situación y sea capaz de resolverla con sus propios medios con apoyo de lo que yo le ofrecí en algún momento a que llegue y de repente digo es que yo necesito que me diga cómo quiere exactamente que quiere o que necesita y su trabajo lo haga alrededor de lo que yo quiero.

Desde las concepciones de los profesores acerca de la evaluación a gran escala observamos que están conscientes de que esta prueba centra su atención en los aprendizajes y difiere de la realidad del aula donde el proceso es más complejo porque se consideran elementos que son factores para propiciar el aprendizaje como: el contexto, la historia de vida de los alumnos, los estilos de aprendizaje, el esfuerzo, la creatividad, etc.

Desde la literatura encontramos que incluso evaluar únicamente a los alumnos explica solo una parte de la realidad:

(...) las pruebas estandarizadas centradas en valorar las competencias adquiridas por el alumnado, se alejan de la intención evaluadora desde el punto de vista educativo que busca la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Principalmente por dos motivos: 1) Las preguntas y problemas que componen dichas pruebas tienen que ver con contenidos, ya sean entendidos como competencias o como contenidos, pero en ningún caso tienen que ver con las condiciones en que se produce el aprendizaje del alumnado, que es lo sustantivo de la evaluación educativa. 2) Sólo el alumnado es objeto de estas pruebas, como si únicamente ellos y ellas tuvieran información útil para mejorar el proceso educativo; ignorando uno de los principales aspectos metodológicos de cualquier proceso evaluativo: la triangulación como metodología de investigación que nos permite contrastar la información y construirla, desde diferentes perspectivas y visiones personales y temporales, de forma que se ajuste más a la realidad. (Fernandez, Alcaraz, & Sola, 2017, pág. 56)

De lo anterior observamos que las concepciones de los profesores acerca de las pruebas estandarizadas no están basadas en un conocimiento empírico pues existen propuestas teóricas acerca del tema.

Esto nos conduce a plantear una nueva interrogante, si se sabe que las pruebas estandarizadas tienen limitaciones por centrarse únicamente en conocimientos, ¿Por qué en el aula se sigue utilizando el examen escrito como medio primordial para evaluar aprendizajes?

Para concluir este apartado, entonces estas pruebas por si solas no pueden explicar la complejidad de un sistema educativo pero sí una parte de su realidad, por lo que quizá en todos los niveles del mismo sistema deberían implementarse investigaciones más profundas que puedan guiar tanto a entender más la realidad como a propiciar acciones de mejora.

CONCLUSIONES

A lo largo de este proyecto se realizó un recorrido por los principales acontecimientos históricos y políticos que dieron origen a la educación secundaria y sus diferentes modalidades, aunque el énfasis fue en la modalidad de las escuelas secundarias técnicas. Otro elemento que igualmente se incorporó a este recorrido son los avances logrados en materia de evaluación de los aprendizajes, específicamente a los resultados de las evaluaciones de gran escala que se han realizado en el país en la última década.

En términos de la teoría, en este trabajo se trató de profundizar en el conocimiento de la evaluación, sus fines y tipos. La revisión teórica muestra un progreso que amplía el sentido de la evaluación, ya no se limita a la acreditación o certificación, sino que se extiende a la retroalimentación oportuna, así como ya no se reduce a la evaluación del estudiante, sino que contempla al propio docente y a la institución. De esta manera, los resultados de la evaluación de gran escala no solo revelan los aprendizajes de los alumnos, en esa evaluación también se está evaluando al profesor y al mismo sistema educativo.

Estos son algunos de los principales cambios en el sentido y fines de la evaluación, sin embargo, sigue sin haber una definición única y válida de la evaluación del aprendizaje, este hecho, más que ser un problema, representa una oportunidad para seguir reflexionando y discutiendo el fenómeno, de otra manera, al tener una definición universal, válida e incuestionable, como una ley o principio, poco se podría realizar para tener evaluaciones realmente formativas.

El trabajo de campo, en las entrevistas a profundidad es muy claro el hecho de que la evaluación representa una tarea permanente, compleja y subjetiva, los participantes en el estudio, más que buscar definiciones válidas, buscan orientaciones para realizar la evaluación y, además, buscan formas de evaluar donde el otro sea reconocido en su totalidad, con su historia, no solo con sus conocimientos.

En este punto surge una cuestión de reflexión e investigación para futuros estudios, ¿en qué medida se pueden combinar las prácticas de los profesores que involucran aspectos subjetivos, con las exigencias y criterios que asumen las agencias que evaluarán a futuro a estos estudiantes, al momento de solicitar empleo o querer ingresar a la preparatoria o a la

universidad, espacios donde el resultado de una evaluación escrita es el que determina el futuro?

Describir desde las concepciones de los maestros que se encuentran frente a grupo ha representado un verdadero reto porque primero tener acceso a ellos se tornó en un proceso largo de solicitudes con oficio a las autoridades competentes, las cuales nos presentaron condiciones para realizarlas tales como: como la presentación de preguntas antes de la entrevista, el propósito y entrega de los resultados; posteriormente los directivos siguieron la misma línea de actuación, finalmente con los profesores porque algunos de ellos estuvieron dispuestos a colaborar y otros tomaron postura negativa por el temor a ser juzgados o enjuiciados de alguna manera, aunque se explicó que se requería de la espontaneidad de sus respuestas. Posteriormente los tiempos de espera para llevar a cabo la entrevista se convirtieron en tiempos prolongados por las fechas de atención. Una vez que se logró empatía con los profesores, estos manifestaron disposición para la realización de las sesiones posteriores.

Los resultados de este estudio son interesante y estimulan el interés por adentrarse en asuntos que parecen cotidianos y superficiales, sin embargo, al momento de realizar la evaluación se convierten en verdaderos elementos que confrontan al profesor consigo mismo, con sus saberes y con el contexto.

Entre estos temas se encuentran: la forma de evaluar los aprendizajes en la sociedad actual. Diseño y uso de herramientas de evaluación que resulten funcionales en cualquier contexto. Relación entre la evaluación y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, intereses, historias de vida y capacidades cognitivas. Pero también es sumamente importante avanzar en el conocimiento de las normas y políticas de evaluación que el plan y programas de estudio señalan. En este estudio, aunque no es un elemento muy frecuente, sin embargo, los entrevistados también hicieron alusión al hecho de que la normatividad de la evaluación no siempre corresponde con las condiciones de tiempo, de contrato o de conocimiento de los profesores y esto genera resistencias o tensiones.

El estudio aquí realizado afirma que, la tarea de evaluar no es un asunto sencillo, si bien los parámetros están establecidos en la normatividad, aún falta mayor trabajo de reflexión y capacitación para lograr que los resultados de la evaluación se conviertan en elementos que

orienten la toma de decisiones, en favor de los aprendizajes de los estudiantes, como lo proponen Martínez Rizo y Moreno Olivos.

Al analizar la información, en las concepciones, tal parece que la evaluación de los aprendizajes que se realiza dentro del aula corresponde más con las características de la evaluación que distinguieron a las décadas de los 70 y 80, en este sentido, el reto consistiría en lograr que la evaluación permita el desarrollo de la metacognición y la auto reflexión, asuntos que aparecen en las nuevas propuestas literarias de este siglo.

En cuanto a la evaluación a gran escala, los resultados del estudio permiten afirmar que los profesores los conciben con mucha desconfianza y poco interés en los resultados. Además, el escenario negativo que frecuentemente se plantea y difunde sólo acrecienta esa desconfianza y afecta el entusiasmo y la esperanza de que las cosas pueden mejorar. Si bien, existen espacios y oportunidades para el diálogo en la escuela, y para definir rutas de mejora, en este estudio se observó que falta trabajar para encontrar las estrategias contundentes que involucren cambios en todo el sistema educativo, no solo en el profesor y su forma de enseñar. Cambiar una parte implica mover diferentes partes del todo.

Ante esta situación surge una reflexión, si los profesores desconfían en la evaluación estandarizada de gran escala y en sus resultados, entonces ¿Por qué siguen utilizando en su aula, el examen escrito como principal instrumento de evaluación? Moreno (2016) ya nos explicaba de los sentimientos negativos que produce tanto en los estudiantes como en los profesores este tipo de pruebas, pero también nos aclaraba que por su naturaleza tiene limitaciones y que debemos recuperar lo que nos sirve para tomar decisiones en favor de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Esto es importante, porque, en este estudio, los profesores si bien acuden al examen escrito, en sus narraciones aseguran que complementar la información con otras fuentes que les dé información de sus actitudes, de sus estilos de aprendizaje, motivación e historia de vida.

Por otro lado, hablar de evaluación y su práctica supone y exige reconocer el contexto, que en este caso se definieron como las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje, mediante un cuestionario elaborado por (INEE), los resultados obtenidos dan cuenta de muchas condiciones tangibles y otras abstractas, pero aun así, resultan insuficientes

para adentrarse a la complejidad que rodea la vida de la institución y es hasta que se tiene contacto con los miembros de la comunidad escolar cuando ya es posible complementar las concepciones que se construyen mediante ese cuestionario. A continuación, se citan algunos de los elementos más relevantes que arrojó el cuestionario.

Caso 1

(...) Como es una carretera que conecta con el golfo es transitada por el transporte de carga y por lo tanto la gente muchas veces se organiza y roban la mercancía transportada y de ahí se ponen a vender los productos a menores precios (...)

Caso 2

(...) transitada principalmente por transporte de carga, convirtiendo así al huachicoleo como una de sus principales fuentes de ingreso con ello la prostitución permea como parte del contexto convirtiendo así a la localidad como una zona de marginación y de violencia traspasando al núcleo familiar (...)

Aquí identificamos un problema de la actualidad que afecta a la sociedad mexicana, al interior de las instituciones pero principalmente a la familia, y por consecuencia al aprendizaje, ya que al interior de las escuelas esta violencia incide no solo en la conducta de los jóvenes sino también en su rendimiento académico. No podemos afirmar que esto sucede en todas las familias, pero si puede ser una condicionante que no propicia la paz social.

Lo anterior lleva a plantearse nuevas preguntas como: ¿la violencia en los contextos dentro y fuera de la escuela puede ser una condición en las prácticas evaluativas de los docentes?, ¿Los docentes pueden ser intimidados por las repercusiones al asignar una calificación aprobatoria o reprobatoria?

Cabe aclarar que estas interrogantes son derivadas de las reflexiones y el campo de investigación estaría determinado por contextos similares dentro del estado de Tlaxcala. Consideramos que hace falta la promoción de investigadores cuyas aportaciones pueden desembocar no solo en la explicación de la realidad al interior del contexto escolar, sino que también pueden contribuir a propuestas que puedan aportar elementos que lleven a la solución de problemáticas específicas. Por consecuencia espacios para la discusión y diálogo entre maestros frente a grupo.

REFERENCIAS

- Aguirre-García, J., & Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Alcaraz, S. N. (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>
- Anton, M. A. (2012). *Docencia Universitaria: Concepciones y valoración de los aprendizajes. Estudio de casos. Tesis doctoral*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Bertoni, A., Poggi, M., & Teobaldo, M. (1996). *Evaluación Nuevos Significados para una Práctica Compleja*. Buenos Aires, Argentina: KAPELUSZ editora s.a.
- 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=S0185-26982011000200011&script=sci_abstract
- Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere (en línea)*, 5(15), 345 - 352.
- Casanova, M. A. (2007). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castillo, s. (2010). *Evaluación Educativa de Aprendizajes y Competencias* . Madrid: Pearson.
- Castro Monge, 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), 31-54. Obtenido de <file:///C:/Users/DELL/Downloads/Dialnet-ElEstudioDeCasosComoMetodologiaDeInvestigacionYSuI-3693387.pdf>
- 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>
- CEUM. (19 de 01 de 2018). Ley General de Educación. *Ley General de Educación*. México, México, México: Poder ejecutivo federal.
- Cisterna, C. F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.

- Coffey, A., & atkinson, P. (2005). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Alicante: Universidad de Alicante.
- Coll, C. M. (2007). La evaluación del aprendizaje en el curriculum escolar: Una perspectiva constructivista. En C. M. Coll, *El Constructivismo en el aula* (págs. 163-183). Barcelona: GRAO.
- De la Torre, R. (2015). Colección de Tesis. *La escuela secundaria para trabajadores .Reinserción de jóvenes vulnerables excluidossocialmente, historias de vida*. México, México.
- De Vincenzi, A. (2009; 90). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: Un estudio con Profesores Universitarios. *Pedagogía Universitaria*, 12(2), 87-101.
- Díaz, G., M. (2016). *México en PISA 2015* (1a. ed.). México: INEE.
- DOF. (19 de agosto de 2011). Acuerdo 592. *Acuerdo 592*. México, Distrito Federal, México: Secretaría de Gobernación.
- Ducoing, P., & Barrón, C. (2017). La escuela secundaria hoy: problemas y retos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 9-30.
- EDGAR, M. (1999). *LOS SIETE SABERES*. SANTILLANA.
- Fernandez, M., Alcaraz, N., & Sola, M. (2017). Evaluación y Pruebas Estandarizadas: Una relfexión Sobre el Sentido, Utilidad y Efectos de estas pruebas en el Campo Educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 51-67.
- Flores, V. G., & Díaz, G. M. (2013). *México en PISA 2012*. México: INEE.
- Føllesdal, D. (2017). Las reducciones de Husserl y el papel que desempeñan en su fenomenología. *Stoa*, 8(15), 7-20.
- Føllesdal, D. (2017). Las reducciones de Husserl y el papel que desempeñan en su fenomenología. *Stoa*, 8(15), 7-20.
- García, A. M., Pérez, M. G., Muñoz, G., & García, M. A. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. México: INEE.
- Hamodi, C., López, V. M., & Lopez , A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146- 161.
- Hernández Sampieri, R. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGRaw-Hill.

- Hidalgo, N., & Murillo, J. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1087 - 128.
- Horbath, J., & Gracia, M. A. (enero - junio de 2014). La evaluación educativa en México: Historias de la evaluación en México. *Revista de Relaciones internacionales, Estrategias de Seguridad*, 9(1), 59 - 85.
- INEE. (2009). Caracterización de las modalidades de educación secundaria. En INEE, *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de Excale 09, aplicación 2008* (págs. 31-48). México: INEE.
- INEE. (2015). *La Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje*. México: INEE.
- INEE. (2016). *México en PISA 2015*. Ciudad de México: INEE.
- INEE. (2016). *México en PISA 2015*. México: INEE.
- INEE. (2018). *Comunicado de prensa No. 3*. México: INEE. Obtenido de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/comunicados/Comunicado_3.pdf
- INEE. (2018). *Panorama Educativo en México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017 Educación Básica y Media Superior*. Ciudad de México: INEE.
- INEE. (2018). *Planea resultados nacionales 2017*. Ciudad de México: INEE.
- 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. (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>
- Jiménez, M. A., & Valle, A. M. (2017). Lo educativo como experiencia fenomenológica. *Práxis*, 8(18).
- Marquez, A. (2017). A 15 años de PISA: Resultados y polémicas. *Perfiles Educativos*, 3-15.
- Martínez, F. (2002). Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 415 - 443.
- Martínez, F. (2011). Evaluación Educativa y Pruebas Estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate. *Revista de la Educación Superior*, 7-12.

- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio - septiembre(54), 849 - 875.
- Martínez, F. (2012). Las desigualdades en la educación en la educación básica. *Perfiles educativos*, 29-46.
- Martínez, F. (febrero de 2013). Conferencia La Evaluación Formativa: fondo ético del tema . México.
- Martínez, F. (2016). Impacto de las Pruebas a gran escala en contextos de debil tradición técnica: Experiencia de México y el grupo Iberoamericano de PISA. *Revista Electronica de Investigación de Evaluación Educativa*, 1-12.
- Martínez, F., & Blanco, E. (2010). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. En E. C. México, *Los grandes problemas de México* (págs. 90 -122). México D.F., Aguascalientes, México: El Colegio de México.
- Martínez, M. (2006). Fundamentación Epistemológica del Enfoque Centrado en la Persona. *Polis*, 1-19. Obtenido de <http://polis.revues.org/4914>
- Martínez-González, R. (s/f). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Maturana, H. (1984). *EL ÁRBOL DEL CONOCIMIENTO*. Santiago de Chile: LUMEN.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design*. USA: SAGE Publications.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research, a philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- Medina, L. (21 de enero de 2013). La evaluación en el aula: reflexiones sobre sus propósitos, validez y confiabilidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 34 - 50.
- Mercado, A., & Martínez, F. (2014). Evidencias de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primaria de Nuevo León. *Revista mexicana de Evaluación Educativa*, 537 - 567.
- Miranda, F., & Reynoso, R. (2006). La reforma de la educación secundaria en México: Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1427 -1450.
- Mora, A. I. (Julio - diciembre de 2004). La evaluación Educativa: Conceptos, Periodos y Modelos. *Revista electronica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2), 1-28.

- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. (1a ed.). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- MORIN, E. (s.f.). *INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO COMPLEJO*.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. London: Sage.
- Ocampo Granados, M. E. (2017). 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-08>
- OCDE. (2017). *Hacia un México más fuerte e incluyente*. México: OCDE.
- Padilla Magaña, R. A. (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>
- Patoja, M. A. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*. No. 64, 79-105.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2a. ed.). California: Sage Publications.
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: La Muralla S.A.
- 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.
- Proppe, O. (1990). La Investigación de la Evaluación como una Forma de Potenciar el Desarrollo en las Escuelas y el Profesionalismo de los Profesores. *Revista de la Educación*, 325 - 345.
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Como mejorar la evaluación el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. México: INEE.
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como un espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexica de Investigación*, 147-174.
- Reyes, H. F. (2006). *LA EDUCACIÓN COMO DEFENSA DE LA VIDA*. México.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.

- Rodríguez, S., G., Lorenzo, Q., O., & Herrera, T., L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades.*, XV(2). Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Ruíz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandín, E. (2003). Bases conceptuales de la investigación cualitativa. En M. P. Sandín Esteban, *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones* (págs. 119-128). México: McGraw Hill.
- Sanmartí, N. (2008). *10 ideas clave para evaluar* (2007 ed.). Barcelona, España: Graó de IRIF, S.L.
- Santos, M. Á. (2017). *Evaluar con el corazón. De los rios de la teoría a los mares de la práctica*. Homosapiens.
- SEGOB, T. (01 de octubre de 2014). Programa Municipal de Desarrollo Urbano. *Periodico oficial*, pág. 79.
- SEP. (2011). *Plan de estudio 2011 Educación Basica*. México: SEP.
- SEP. (2017 b). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. México: SEP.
- SEP. (2017a). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (s./f.). *Presentación: La escuela al Centro. Un Nuevo Esquema de Organización y Acompañamiento para las Escuelas de Educación Básica*. México: SEP.
- Serrato, S. C. (2009). Reseña. La voz de los estudiantes experiencias en torno a la escuela. *Perfiles Educativos*, 117-121.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Thompson, A. (1992). *Teachers beliefs and conceptions: A synthesis of the research*. NY: Macmillan Publishing.
- Tójar, H. J. (2006). *Investigación cualitativa, Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University.
- 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_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf

- Vargas, B. É. (2013). Nuevas tendencias en los diseños de investigación cualitativa y su influencia en la interpretación y acción educativa. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, XIV(28), 197-198.
- Vergara Reyes, C. (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>
- 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.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 0.

ANEXOS

Cuestionario 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 pasamanos 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)			

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: hojas, 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	Argumete 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	Argumete por qué es una condición básica y describa la situación en que se encuentra tal condición

Caso 1

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

Indicaciones para el llenado de la Cédula

3. Registre lápiz y/o computadora los datos generales de la institución educativa.

4. 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:

Escuela Secundaria Técnica 19 “José Mariano Sánchez”

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

Colonia Mazatepec , el Carmen Tequexquitla

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

pública

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

Responsable: Yanet Atonal Delgado subdirectora de la institución

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		x	
La escuela dispone de energía eléctrica durante la jornada escolar	x		
La escuela cuenta con infraestructura sanitaria en servicio (inodoros, excusados o letrinas, así como lavamanos para estudiantes y docentes)	x		
La escuela cuenta con un aula para cada grupo	x		
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)	x		
La escuela dispone de espacios para el desarrollo de actividades cívicas, deportivas, culturales y recreativas	x		
La escuela cuenta con adecuaciones para el acceso y la movilidad de personas con discapacidad	x		
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)		x	
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 pasamanos 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)		x	

La escuela cuenta con un plan de protección civil que es conocido por la comunidad escolar		x	
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)	x		
Las aulas y los sanitarios del plantel están limpios	x		
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	x		
Los docentes cuentan con escritorio y silla en buenas condiciones	x		
Todas las aulas cuentan con pizarrón o pintarrón en buenas condiciones	x		
Los estudiantes tienen acceso a computadoras que funcionan en la escuela	x		
La escuela dispone de conectividad (servicio de Internet) para uso de docentes y estudiantes	x		
Otras condiciones Básicas....			
Condiciones Básicas	Sí	No	Argumete 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	x		
Cada estudiante cuenta con todos los libros de texto gratuitos (ante so al iniciar el ciclo escolar)	x		Si cuentan con libros pero no al inicio del ciclo escolar debido al aumento de matrícula se entregan después.
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			No es indígena
Los estudiantes disponen de materiales bibliohemerográficos suficientes para lectura y consulta (biblioteca de aula o biblioteca escolar)	x		
En la escuela los grupos disponen de suficientes materiales deportivos para el desarrollo de actividades escolares (por ejemplo: colchonetas, redes, etcétera)	x		
En la escuela los grupos disponen de suficientes materiales consumibles para el desarrollo de actividades escolares (por ejemplo: hojas, lápices, pegamento, etcétera)		x	Algunos estudiantes no cumplen con los materiales mínimos para las actividades dentro del aula.
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)		x	No se solicitan en requisición
Otras condiciones Básicas....			
Condiciones Básicas	Sí	No	Argumete 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)	x		
Los docentes tiene formación adecuada a su función (por ejemplo, formación inicial o actualización continua en el campo educativo)	x		
Los docentes de escuelas indígenas dominan la lengua de la comunidad			No aplica
La escuela cuenta con su plantilla docente completa	x		
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)	x		
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)		x	
Los docentes se actualizan en temas curriculares y pedagógicos (por ejemplo, en los dos últimos años)		x	
Otras condiciones Básicas....			
Condiciones Básicas	Sí	No	Argumete 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?	x		Razones: Concursos y desfiles
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)	x		
Los docentes implementan actividades orientadas al aprendizaje de los estudiantes de su grupo	x		
En la escuela existen estrategias de atención a estudiantes con riesgos de reprobación, abandono o bajo aprovechamiento	x		
En la escuela hay estrategias de seguimiento y asesoría a la práctica docente		x	
Los docentes reciben asesoría y apoyo de la supervisión escolar	x		
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	x		
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–)	x		
La escuela permite la inscripción o reinscripción de todos los niños y niñas que lo solicitan	x		
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)	x		Parcialmente. Las prácticas disciplinarias son emitidas por el consejo de Consultivo Escolar.
En la escuela los docentes apoyan al manejo pacífico de conflictos entre estudiantes (por ejemplo, invitan al diálogo, a la mediación, al acuerdo etcétera)	x		
Los estudiantes tienen oportunidad de participar activamente en aspectos de la vida escolar que los implican (por ejemplo, los estudiantes opinan, proponen y deciden)	x		
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)	x		
Otras condiciones Básicas....			
Condiciones Básicas	Sí	No	Argumete por qué es una condición básica y describa la situación en que se encuentra tal condición

Caso 2

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

Indicaciones para el llenado de la Cédula

5. Registre lápiz y/o computadora los datos generales de la institución educativa.

6. 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

Escuela Secundaria Técnica 27 “Leonarda Gómez Blanco”

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

Santiago Cuauila municipio de Calpulalpan

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

Pública

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

Responsable: Regina Hernández Angulo Directora de la institución

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	x		En ocasiones no hay porque la bomba se descompone
La escuela dispone de energía eléctrica durante la jornada escolar	x		
La escuela cuenta con infraestructura sanitaria en servicio (inodoros, excusados o letrinas, así como lavamanos para estudiantes y docentes)	x		
La escuela cuenta con un aula para cada grupo	x		3 adaptadas
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)	x		Biblioteca y dirección
La escuela dispone de espacios para el desarrollo de actividades cívicas, deportivas, culturales y recreativas	x		Canchas de basquetbol
La escuela cuenta con adecuaciones para el acceso y la movilidad de personas con discapacidad		x	Parcialmente
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)		x	
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 pasamanos 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)		x	

La escuela cuenta con un plan de protección civil que es conocido por la comunidad escolar	x		
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)	x		
Las aulas y los sanitarios del plantel están limpios	x		
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	x		
Los docentes cuentan con escritorio y silla en buenas condiciones	x		
Todas las aulas cuentan con pizarrón o pintarrón en buenas condiciones	x		
Los estudiantes tienen acceso a computadoras que funcionan en la escuela		x	
La escuela dispone de conectividad (servicio de Internet) para uso de docentes y estudiantes		x	
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	x		
Cada estudiante cuenta con todos los libros de texto gratuitos (ante so al iniciar el ciclo escolar)	x		
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)		x	
En la escuela los grupos disponen de suficientes materiales deportivos para el desarrollo de actividades escolares (por ejemplo: colchonetas, redes, etcétera)		x	
En la escuela los grupos disponen de suficientes materiales consumibles para el desarrollo de actividades escolares (por ejemplo: hojas, lápices, pegamento, etcétera)		x	
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)		x	
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)	x		
Los docentes tiene formación adecuada a su función (por ejemplo, formación inicial o actualización continua en el campo educativo)	x		No todos se actualizan o cumplen con el perfil
Los docentes de escuelas indígenas dominan la lengua de la comunidad			No aplica
La escuela cuenta con su plantilla docente completa		x	
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)		x	Si se cubren pero los tramites son lentos
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)	x		
Los docentes se actualizan en temas curriculares y pedagógicos (por ejemplo, en los dos últimos años)		x	Solo algunos porque la mayoría no
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?	x		
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)	x		
Los docentes implementan actividades orientadas al aprendizaje de los estudiantes de su grupo	x		
En la escuela existen estrategias de atención a estudiantes con riesgos de reprobación, abandono o bajo aprovechamiento	x		
En la escuela hay estrategias de seguimiento y asesoría a la práctica docente	x		
Los docentes reciben asesoría y apoyo de la supervisión escolar	x		
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	x		
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–)	x		
La escuela permite la inscripción o reinscripción de todos los niños y niñas que lo solicitan	x		
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 cuando 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)	x		
En la escuela los docentes apoyan al manejo pacífico de conflictos entre estudiantes (por ejemplo, invitan al diálogo, a la mediación, al acuerdo etcétera)	x		
Los estudiantes tienen oportunidad de participar activamente en aspectos de la vida escolar que los implican (por ejemplo, los estudiantes opinan, proponen y deciden)	x		
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)	x		
Otras condiciones Básicas....			
Condiciones Básicas	Sí	No	Argumete por qué es una condición básica y describa la situación en que se encuentra tal condición