



**SEV**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DEL ESTADO DE VERACRUZ



# **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD REGIONAL 304 ORIZABA

## **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

TESIS

**“LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN, PROCESO INTERCULTURAL QUE  
DETERMINA LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS NIÑOS DE  
EDUCACIÓN PRIMARIA”**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA

**JULIO CESAR LARA CISNEROS**

DIRECTOR DE TESIS

**MTRO. HUGO EFREN LUNA DOMINGUEZ**

ORIZABA, VERACRUZ

OCTUBRE DE 2014



**SEV**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DEL ESTADO DE VERACRUZ



COMISION DE TITULACION DE LA UNIDAD UPN 304  
OFICIO NO. 00327/14/SEV/DIR/UPN304  
ASUNTO: DICTAMEN PARA TESIS DE  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA  
27 DE MAYO DE 2014

**LIC. JULIO CESAR LARA CISNEROS**  
**EGRESADO DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA**  
**PRESENTE:**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de la Unidad 304 de la Universidad Pedagógica Nacional por este conducto le informo que como resultado del análisis y evaluación realizada por la Comisión Dictaminadora asignada a su trabajo de tesis *titulado La cultura de la evaluación proceso intercultural que determina la evaluación formativa en los niños de educación primaria*, éste ha sido dictaminado como **Aceptado**.

En virtud de lo anterior puede proceder a la impresión de su Tesis a efecto de tramitar el examen profesional para la obtención del grado de **Maestro en Educación Básica**.

**ATENTAMENTE**  
**"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**

**MTRO. EUSEBIO CASTRO ARELLANO**  
**PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN**  
**Y DIRECTOR DE LA UNIDAD UPN 304**



## DEDICATORIAS

A **Ser Supremo** por darme la fortaleza, sabiduría y capacidad necesaria para superar una etapa más del proyecto de vida que desde hace tiempo nos trazamos, como profesionales de la educación.

Para quien ha sido y será mi complemento de vida, **Leisly Ponce Martínez**, mi esposa, amiga y compañera de mil viajes como es esta experiencia formativa de nuestra Maestría... anhelo de muchos años de experiencias y prácticas docentes, alcanzada ya en el momento indicado.

A mis hijos **Emily Sofía y Yael Alexander**, por su capacidad de soportar espacios breves en familia y siempre ser mi motivo de inspiración para salir adelante ante adversidades propias de la vida, siempre con el entusiasmo por seguir preparándonos y con ello, apoyar en la educación de seres humanos.

Gratitud plena a **mi familia** encabezada por mis señores padres: **Nacho y Anita**, por estar siempre al pendiente de nosotros y ser fuente de experiencias que han culminado con nuestra formación permanente. Por supuesto a mi hermana **Laurita** por ser paciente con mis hijos, como madre sustituta y una gran compañera en esta *Aventura de ser Maestro*; quien con su motivación constante, hoy forma parte de este logro al culminar esta etapa de nuestra vida.

Para mis amigos de mil batallas y parte de nuestra familia: **Gerardo, Martha Patricia y Alfredo**, por su motivación y entusiasmo permanente para alcanzar este nivel educativo de posgrado.

A todos y cada uno de los **docentes, personal administrativo y de apoyo** que formaron parte de la plantilla de la Escuela Primaria Benito Juárez García de Cuitláhuac, Ver., de los años 2010 al 2013; su apoyo y experiencias compartidas culminan hoy con este gran trabajo.

Con un cariño muy especial a mis maestros de la Unidad 304 de la UPN: **Eusebio, Isabel, Adrián, Marité, Yolanda, Agustín, Lety**...especialmente a mi director de tesis: **Mtro. Hugo Efrén**, grandes experiencias y conocimientos fueron y serán parte de lo mucho que aprendimos en todo el tiempo dedicado a esta Maestría... ¡Gracias totales!

## ÍNDICE

Pág.

### INTRODUCCIÓN

I

### CAPÍTULO I

#### DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO

1.1 Antecedentes	.....	1
1.2 Contexto	.....	4
1.2.1 Descripción de sujetos involucrados en la problemática	.....	5
1.3 Normatividad y políticas públicas	.....	9
1.4 Justificación	.....	18
1.4.1 Planteamiento del problema	.....	23
1.5 Objetivo general	.....	26
1.5.1 Objetivos específicos	.....	26

### CAPÍTULO II

#### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL Y FILOSÓFICA

2.1 Una mirada de la Evaluación desde el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)	.....	28
2.2 Elementos que intervienen en el desempeño docente	.....	30
2.2.1 <i>Habitus</i> magisterial	.....	30
2.2.2 Experiencia docente: capacitación subjetiva	.....	33
2.2.3 Cultura magisterial	.....	35
2.3 Evaluación formativa, encuentro con el otro a partir de la propia práctica docente	.....	38
2.4 Evaluación formativa, un proceso intercultural	.....	39
2.5 La interculturalidad en la evaluación formativa de la escuela primaria Benito Juárez García	.....	43
2.6 Definición ontológica de la evaluación formativa	.....	45

2.7 La evaluación formativa, un <i>habitus</i> magisterial que involucra estilos de evaluación	49
2.7.1 Individuo complejo, elemento del <i>habitus magisterial</i>	51
2.7.2 Identidades múltiples	52
2.7.3 Ética de la fraternidad	53
2.7.3.1 Fraternidad en la capacitación docente	57
2.8 Enfoque y modelos desde donde se aborda la cultura de la evaluación	59

### **CAPÍTULO III**

#### **ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN**

3.1 Intervención en la formación de la evaluación que realizan los docentes	62
3.2 Determinación de acciones del proyecto de intervención	63
3.3 Estrategias de intervención	67
3.3.1 Preguntas al problema de investigación	69
3.3.2 Ejes de análisis	70
3.3.3 Competencias interculturales en la capacitación docente	72
3.4 Herramientas para la intervención	76
3.4.1 Herramientas metodológicas para la intervención intercultural	79
3.5 Proyecto de intervención	81
3.5.1 Cronograma de actividades a realizar	82
3.6 Estrategia 1. El árbol de los problemas	83
3.6.1 Aplicación de la estrategia	85
3.7 Estrategia 2. El Método de proyectos	88
3.7.1 Aplicación de la estrategia	91

3.8 Estrategia 3. Tutoría	.....	93
3.8.1 Aplicación de la estrategia	.....	95
3.9 Evaluación general de la aplicación de las estrategias	.....	97
 <b>CAPÍTULO IV</b>		
4.1 Resultados de la investigación	.....	100
4.2 Resultados de la intervención	.....	103
 <b>CONCLUSIONES</b>		
	.....	108
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>		
	.....	116
<b>ANEXOS</b>		
Anexo A. Características generales de los sujetos de estudio	.....	122
Anexo B. Línea del tiempo de la evaluación de la Educación Básica en México	.....	123
Anexo C. Cuadro comparativo de las diferentes evaluaciones educativas que se realizan en México	.....	125
Anexo D. Ejemplo de rasgos para la integración de calificaciones bimestrales de la escuela primaria Benito Juárez García	.....	126
Anexo E. Elementos de la evaluación formativa	.....	127

## INTRODUCCIÓN

La educación actual desarrollada en un enfoque basado en competencias implica la retroalimentación de saberes que se poseen o ya adquiridos en distintos contextos; destrezas, actitudes y habilidades que permiten al individuo que estudia, desenvolverse en una sociedad en la que su bienestar económico, apego a la justicia, valores y principios para la ciudadanía, deben ser elementos que integren su formación como persona e individuo; que aprende de los demás y que en conjunto, puede colaborar en la transformación de la sociedad en donde pertenece e interactúa. Exigencia formativa que encuentra en la evaluación como proceso, una excelente oportunidad para alcanzar como meta, la formación integral del sujeto que asiste a recibir educación dentro de una institución escolar del nivel educativo preescolar, primaria o secundaria.

Es por este propósito, que en el presente documento se incluye una propuesta de intervención con un colectivo docente de una escuela primaria que poseen una *cultura de la evaluación* muy particular, que desde el año 2008 —con el pilotaje de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)— han estado preocupados por alcanzar la calidad de los servicios educativos que se brinda a niños de entre seis y doce años de edad que habitan en la ciudad de Cuitláhuac, Veracruz; para ello, al inicio de cada ciclo escolar —en colectivo— establecen rasgos y porcentajes a considerar dentro de la evaluación integral que se hará para cada alumno atendiendo su desempeño, acorde a las metodologías sugeridas a nivel federal, a las necesidades del contexto y a la experiencia adquirida en el ciclo anterior inmediato.

A nivel formativo e institucional, los principales elementos que se establecen para el logro o fracaso de un sistema educativo son la planeación y la evaluación, binomio en el que se establecen contenidos o temas de los programas de estudio vigentes; en donde para poder identificar si se logró o no su comprensión, es mediante la adquisición o desarrollo de aprendizajes esperados, mismos que se miden a través de niveles de desempeño que son complementados con una calificación numérica, que para el caso de la Educación



Básica de México se valora en una escala del 5 al 10. Sin embargo, es precisamente este último aspecto, la evaluación formativa —derivada de sus exigencias y utilidad para alcanzar la calidad, a través del uso de instrumentos diversos—, donde se ha generado confusión, que se refleja en subjetividades e interpretaciones equívocas en quienes son los responsables de su aplicación cuando se realiza la enseñanza y el aprendizaje: los docentes; sobre todo porque actualmente ya no sólo se le evalúa a los niños, sino al propio maestro, *verbigracia* la *Evaluación Universal*, que tanta polémica ha causado en tiempos recientes con la promulgación de la Reforma Educativa 2013.

Por todo lo anterior, con la capacitación del colectivo docente —como estrategia de intervención— se espera analizar la manera en que intervienen la experiencia, el *habitus* y el capital cultural dentro de la evaluación formativa que realizan y es responsabilidad de los docentes frente a grupo (SEP, 2011), donde lo importante no es la calificación o juicio valorativo que se emita; sino la identificación de aspectos diversos que entorpecen el logro de los aprendizajes esperados y con ello, la toma de decisiones en busca de mejorar, con el firme propósito de que el educando aprenda de manera significativa y funcional. Así como situaciones positivas en materia de evaluación, tales como que el colectivo involucrado homogeniza rasgos y porcentajes para la integración de la calificación final; la revisión permanente de actividades que realizan los educandos y el nivel de compromiso que puede establecerse cuando el estudiante se compromete y está pendiente de su proceso formativo.

Como se estableció en la reciente Reforma que se le hizo al *Artículo Tercero Constitucional* (2013), aunado a lo laico, obligatorio y gratuito que ya se tenía para la Educación Básica, como demanda social se establece que la educación de México debe ser con *calidad*, término que es muy adecuado desarrollarlo desde la evaluación formativa y sus implicaciones dentro de la dinámica psicosocial que se establece dentro o fuera de los salones de clases. Quedando claro que si se realiza de forma correcta, con los fines que se persiguen en su aplicación, se pueden tomar decisiones relacionadas con el propio



desempeño del educando y por ende, la reflexión de la práctica docente, lo que a *posteriori*, permitirá identificar ventanas de oportunidades para alcanzar calidad en los servicios educativos que se brinda en instituciones escolares.

Si bien es cierto, que las estrategias planeadas no se elaboraron para trabajar didácticamente con los alumnos, si se espera un beneficio colateral en ellos con la capacitación de sus maestros; quienes al estar trabajando la temática de la evaluación formativa —a través del uso de instrumentos— anteponen la experiencia adquirida en las aulas y sus procesos de formación docente inicial o continua que, en la mayoría de los casos, el propio sistema educativo ha brindado a través de talleres o cursos que complementan la currícula escolar; situación que se promueve desde la *cultura de la evaluación*, como una exigencia institucional y gubernamental.

En cuanto a los propósitos de realización de este proyecto, se destacan el análisis y la observación, a través de la capacitación —en el diseño de instrumentos valorativos de la adquisición o desarrollo de saberes, habilidades y destrezas—; con la manera en que incide el *habitus* en la cultura de la evaluación, de tal forma que nos permita identificar su funcionalidad en la formación de seres humanos, en la movilización de saberes, en la aplicación de metodologías como las de proyectos que llevan al desarrollo y adquisición de competencias generales o genéricas en los sujetos que participan en un grupo escolar.

Como estrategia de intervención, las actividades descritas en este documento, se proponen a partir de objetivos específicos en la realización de una capacitación en el diseño y aplicación de listas de cotejo, rúbricas y portafolios de evidencias (instrumentos sugeridos a nivel institucional) que nos permitan conocer la manera en que influyen los estilos de conceptualizarla, aplicarla o no utilizarla tal como se establece en el Plan de Estudios 2011, que lo incluye a través de un principio pedagógico: *Evaluar para Aprender*.

Hoy en día, en la educación de México se retoma la realización de Consejos Técnicos Escolares (CTE), actividad interactiva de grupo que sin duda



se complementará con la capacitación; aunque específicamente se desarrollará a partir de las necesidades que cada personal docente de las distintas escuelas posean; por lo que quedará como reto el seguir investigando la manera en que inciden los *estilos y las experiencias* docentes en problemáticas propias de la enseñanza y el aprendizaje formativo a través del desarrollo de competencias; quedándonos claro que como seres humanos, los maestros somos individuos que tenemos una manera muy particular de aprender y adquirir actitudes, destrezas y habilidades no sólo cognitivas sino de actuar o proceder y, en estas, se establece la evaluación formativa.

En lo que concierne al contenido de esta tesis, en el capítulo I se describen el diagnóstico socioeducativo y pedagógico de la escuela donde se ubica el problema de investigación; sus antecedentes, el contexto donde se encuentra, la descripción de los sujetos involucrados; la normatividad y las políticas públicas que se le relacionan; así como los objetivos generales y específicos de la realización del proyecto de tesis y la estrategia de intervención implícita.

El capítulo II destaca la fundamentación teórica, conceptual y filosófica que da sustento a los objetivos planteados en la intervención, así como referentes de investigaciones que se han hecho relacionadas con el tema de estudio y comentarios realizados respecto a diversos factores que inciden dentro de la problemática identificada en la *cultura de la evaluación* y la capacitación docente, rubros que motivaron a realizar este proyecto de tesis.

En el capítulo III se incluyen las estrategias y la metodología de la intervención, destacando las distintas acciones que se realizaron, las preguntas de investigación, los ejes de análisis, las competencias interculturales y el análisis de la aplicación de cada una de las actividades desarrolladas con el colectivo escolar involucrado como sujetos de estudio.

Dando continuidad a la presente tesis, corresponde el análisis de lo realizado en la investigación y en la intervención, para ello en el capítulo IV se destacan los principales hallazgos que se identificaron con la aplicación de las



estrategias y otras actividades que están concatenadas al desarrollo del presente documento.

También se incluyen las conclusiones que se establecen después de haber estructurado, aplicado, analizado y evaluado toda la investigación, el proyecto de tesis y la intervención propuesta ante la problemática planteada, la cultura de la evaluación; para identificar si se alcanzaron los objetivos propuestos o qué otros elementos incidieron en las distintas actividades propuestas.

La evaluación y sus elementos (referidos como instrumentos) son temas de actualidad, cuando se exige a nivel normativo para la Educación Básica de México que se describan Apoyos Requeridos –mediante la identificación de Aprendizajes Esperados no desarrollados en los educandos y su reforzamiento con actividades personalizadas– para que el individuo de manera conjunta a sus padres y maestros, se esfuerce y comprometa en abatir el rezago educativo que tanto daño ha causado a lo largo de la historia a nuestra educación.

Finalmente, se destacan las referencias bibliográficas de diversos autores que fundamentan comentarios hechos durante toda la tesis y algunos anexos que fortalecen comentarios realizados o aspectos descritos dentro del presente documento.



# CAPÍTULO I

## DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO

### 1.1 Antecedentes

La formación integral de individuos en la actualidad, en las llamadas sociedades de la información y del conocimiento, exigen un individuo capaz de interactuar de forma permanente en la sociedad en la que habita, sobre todo, en un mundo de tanta competitividad laboral, derivada de modelos económicos y sociales globalizados; de aquí la relevancia de incluir una escolaridad obligatoria de un mínimo de 12 años en distintas nacionalidades y que en nuestro país, se ha establecido en la Educación Básica (EB) con el Acuerdo Secretarial 592 (2011) por el que se establece la articulación de los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

Es fundamental que México sea un país que provea una educación de calidad para que potencie el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros (Gobierno de la República de los Estados Unidos Mexicanos, 2013: 59).

Cualidad que en la actualidad es impulsada desde la evaluación, como uno de los elementos primordiales en el enfoque del modelo educativo actual, que se establece como un principio pedagógico<sup>1</sup> (1.7 Evaluar para Aprender) y se desarrolla —bajo teorías constructivistas— como un proceso que permite la toma de decisiones a partir de la reflexión de las prácticas del docente y del propio alumno, a quien se le debe concientizar adecuadamente sobre la importancia de su trabajo participativo en la formación de sus competencias para la vida y para la resolución de problemas de diversa índole o naturaleza, lo más apegadas al contexto en el que interactúa en lo presente y en lo futuro. Por ello, la evaluación implica:

---

<sup>1</sup> “Los principios pedagógicos son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa” (SEP, 2011a: 30).

- Descripciones cuantitativas y cualitativas de la conducta académica del alumno.
- Formulación de juicios de valor basados en tales descripciones.
- Tomas de decisiones que mejoren los resultados en el sentido esperado (Tirado, 2013: 50).

Desafortunadamente, hoy en día muchos son los docentes que por desconocimiento, confort, por su propia ideología, prácticas o malas actitudes, continúan valorizando sólo cuantitativamente el proceso de enseñanza aprendizaje, situación que entorpece el verdadero fin de este; actividad que en específico tiene que ver con un estilo de evaluación personal que cada maestro ha adquirido y desarrollado a lo largo de su desempeño profesional, mediante una cultura que se incrementa con un estilo de vida, por un proceso de formación inicial o continua —que el propio Sistema Educativo Nacional (SEN) se ha encargado de otorgar y establecer a través de cursos o talleres diversos—; sin embargo,

La evaluación de los aprendizajes es el proceso que 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 del aprendizaje (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011b: 35).

Situación que en la actualidad se torna ambigua, por la interpretación que cada maestro le otorga muy a pesar de lo normativo que se establece con el *Acuerdo 648*<sup>2</sup> de México y la aplicación de la Cartilla de Educación Básica; que mediante distintas capacitaciones, las autoridades gubernamentales del momento establecieron había quedado conceptualizada e incorporada en los saberes de quienes están frente a grupo, situación equívoca, más en la actualidad en la que

---

<sup>2</sup> Modificado el 8 de Abril de 2013 por el Acuerdo 685 que sustancialmente reformula los criterios empleados para evaluar el desempeño de los alumnos que cursan la educación preescolar; para determinar la promoción de grado en los primeros tres años de la educación primaria, y la emisión del Certificado en dicho nivel.

se valorizan los *Aprendizajes Esperados* (EB)<sup>3</sup> que se incluyen en los programas de cada grado, mediante Niveles de Desempeño<sup>4</sup>, lo que implica la observación, el registro, análisis y sistematización del proceso de aprendizaje —en cinco bimestres— que vive el educando al resolver situaciones problemáticas o contenidos temáticos de una currícula en particular, que para el caso del nivel primaria se desarrolla a través de asignaturas.

“La experiencia de vida de cada persona es la que moldea su identidad” (SEP, 2004: 46) y queda demostrado en la manera de conceptualizar, comprender y aplicar programas institucionales diversos o propios del desempeño magisterial; donde muy a pesar de que se ha señalado un perfil de egreso para los docentes de EB, se siguen estableciendo subjetividades que determinan el actuar y saberes propios de los maestros frente a grupo. La evaluación no es una actividad que escape a esta práctica y se demuestra en los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales que en contraposición a la Cartilla de Evaluación —que regularmente están llenas con altas calificaciones, sobre todo en las asignaturas de Educación Física y Educación Artística—, presentan una gran incongruencia entre lo que verdaderamente conoce o domina el alumno a nivel académico —por los malos resultados obtenidos— y la manera en que se le evalúan sus saberes dentro del aula, principalmente mediante la aplicación de pruebas escritas de preguntas cerradas, que en la mayoría de los casos son de opción múltiple, por lo que sólo es necesario el uso de aprendizajes memorísticos, de respuesta única y muy pocas veces establecen la resolución de problemas como reactivo contextualizado o de pregunta abierta en la que se pueda opinar sobre la realidad en la que se habita, lo que permitiría el desarrollo de habilidades diversas; por ende también, competencias comunicativas de expresión oral o escrita.

---

<sup>3</sup> De acuerdo a los Programas de estudio 2011 guía para el maestro. Educación básica primaria sexto grado. (2011b) “Constituyen un referente fundamental, tanto para la planeación como para la evaluación. Contribuyen al cumplimiento de los propósitos de la asignatura, y al desarrollo de las competencias comunicativas y para la vida de los alumnos” (p.42).

<sup>4</sup> Tomando en cuenta la Cartilla de Educación Básica (SEP, 2012) son cuatro los niveles de desempeño: **destacado, satisfactorio, suficiente e insuficiente.**

## 1.2 Contexto

Las principales actividades que se generan a partir de la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) establecida en mayo de 2002 y que se le da una reedición en el 2008 y por la cual se establece la articulación de la EB de México —mediante el Acuerdo 592— es “la inclusión de cinco ejes temáticos a saber: a) modernizar los centros escolares, b) profesionalizar a los profesores y a las autoridades educativas, c) promover el bienestar y el desarrollo integral de los alumnos, d) formación integral para la vida y el trabajo, y e) evaluar mejor” (Meda Amaral y Ramírez, 2009). Este último, es el tema que se investiga en el presente documento y se considera de suma importancia para transformar la educación en nuestras escuelas, siempre y cuando sea aplicado de forma correcta y adecuada, apegándose a las necesidades y estilos de aprendizaje de los propios educandos, cuya responsabilidad se le confiere —a nivel normativo— al docente frente a grupo. “Evaluar el desempeño de los alumnos es una de las labores más importantes y delicadas del profesor y requiere que este actúe de manera justa y tenga los conocimientos necesarios para ejecutar adecuadamente las estrategias de enseñanza-aprendizaje” (Tirado, 2013: 50).

Que en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 se establece como una actividad importante para alcanzar la calidad en la educación que se brinda a la población mexicana, a través del impulso de un “Sistema Nacional de Evaluación que ordene, articule y racionalice los elementos y ejercicios de medición y evaluación de la educación” (Gobierno de la República de los Estados Unidos Mexicanos, 2013: 124).

Es una realidad que existen diversos estilos de evaluación docente que refieren no solo a la escasez de saberes de las personas que intervienen en el problema; la falta de registro y sistematización de lo que ocurre cuando el sujeto interactúa con el objeto de conocimiento o el poco uso de instrumentos de apreciación, sino la corta funcionalidad que le encuentran al uso de herramientas de evaluación sugeridos desde el plan de estudios 2011 de EB; por confiar en la memoria como única fuente de información; el poco hábito de asentar de forma

escrita la dinámica psicosocial que ocurre dentro y fuera del aula, por la falta de una capacitación adecuada y por el nulo acompañamiento o tutoría a los mentores, de tal manera que les permita saber si se están realizando las cosas de forma adecuada o de acuerdo a los principios establecidos a nivel normativo e institucional; por la limitación de usar solo los más comunes como el examen escrito y portafolio de evidencias bajo el argumento de no conocer cómo encauzarlos de forma objetiva al proceso de formación de competencias en el individuo, por ende en las calificaciones parciales; por las limitaciones del tiempo al aplicar una variedad de programas institucionales o por la carga temática de contenidos que se destacan en los distintos programas para cada grado, así como por la multiplicidad de funciones que hoy en día el propio sistema se ha encargado de asignar a quienes se desempeñan como docentes en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Como señala Díaz Barriga “no hay congruencia entre evaluación y enseñanza, es decir se enseña una cosa y se evalúa otra” (2005: 26), realidad observable en la gran mayoría de escuelas de México y otras naciones del mundo.

### **1.2.1 Descripción de sujetos involucrados en la problemática**

La sociedad actual, sin duda alguna, es un espacio de interacción de individuos provenientes de distintos contextos culturales. La escuela como sitio de convivencia social de seres humanos, es una institución donde el respeto, la comunicación, el diálogo, la tolerancia, el aprendizaje colaborativo, entre otras situaciones, se promueven para desarrollar la interculturalidad como parte de una convivencia entre individuos.

Chica (2009) señala que “los sistemas educativos y la escuela deben avanzar hacia la construcción de una sociedad en la que sea una realidad el reconocimiento de las diferencias, el derecho a la identidad, el disfrute de las mismas oportunidades y recursos”. Es a partir de esta conceptualización que a continuación haremos la descripción cultural de los sujetos involucrados en el problema de investigación.



La escuela primaria Benito Juárez García de la ciudad de Cuitláhuac, Veracruz está integrada por 13 docentes frente a grupo —dos de los cuales son varones—, por una directora efectiva, un Apoyo Técnico Pedagógico (ATP)<sup>5</sup>, una docente que se encarga de la biblioteca escolar, un maestro de educación física, un docente para inglés, uno para danza, otro para canto, uno para computación, otro para banda de guerra y dos conserjes. Específicamente, los maestros de grupo cuentan con 21 años de servicio promedio y varios de estar laborando de forma conjunta en esta institución.

Cabe destacar que todo el colectivo docente que integra la comunidad escolar, provienen de contextos socioculturales diversos de las regiones norte, centro y sur de Veracruz, así como del estado de Campeche, cuyos lugares de residencia en la actualidad son las ciudades de Yanga, Cuitláhuac, Córdoba, Fortín de las Flores y comunidades cercanas a la localidad donde se ubica la escuela como Ampliación Manantial, Mata Clara (del municipio de Cuitláhuac), Loma Angosta (Carrillo Puerto), Palmillas y Yanga. Son 13 los docentes que se desplazan diariamente de sus domicilios a esta ciudad, en la que permanecen durante la jornada laboral por lo que interaccionan de manera escasa con la población de la localidad; sin embargo, si conocen algunas de las costumbres y tradiciones propias del municipio porque los 11 restantes radican o son originarios en su mayoría de esta ciudad cañera y citrícola de la zona centro de Veracruz.

Los perfiles de formación docente, en su mayoría son profesores de educación primaria, seis son licenciados en educación primaria, dos cuentan también con estudios de Normal Superior, egresados de distintas Escuelas Normales del Estado de Oaxaca, Veracruz y Puebla; así como de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) y solo una maestra que egresó como profesora normalista, años más tarde cursó parte de una licenciatura en educación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) pero no terminó dicha escolaridad por motivos personales. Cuatro docentes tienen doble plaza en el mismo nivel

---

<sup>5</sup> Quien a partir de Mayo de 2013 pasó a ocupar una dirección efectiva en otra escuela de la misma zona escolar y temporalmente es ocupado por una maestro suplemente pero para el inicio del ciclo escolar 2013-2014 tendrá que estar definido quien asuma esta responsabilidad y función.

educativo y dos de ellos que atienden grupo en el horario matutino, por la tarde son directores efectivos en escuelas pertenecientes a la misma zona escolar; caso contrario a la directora, quien en contra turno es docente frente a grupo en una zona del sistema federalizado, también del nivel primaria. Cabe destacar que, durante la realización de la presente investigación, se está viviendo un cambio generacional en esta escuela, por jubilaciones permanentes de por lo menos dos maestros frente a grupo en los últimos ciclos escolares<sup>6</sup>; situación que ha generado movilización de docentes; afortunadamente, quienes han llegado se han incorporado de forma entusiasta al trabajo colegiado planeado a realizar para el ciclo escolar vigente, atendiendo el Plan Anual de Trabajo (PAT) y demás actividades a desarrollar.

Las otras personas involucradas que interactúan en la escuela —con funciones co-curriculares o *talleres* como se les llama en la comunidad escolar—, proceden de contextos cercanos como la ciudad de Córdoba y dos son originarios de Cuitláhuac; pero por desarrollar sesiones de 50 minutos por grupos —dependiendo del grado escolar— laboran también en otras escuelas de distintos niveles educativos de la misma localidad. En el caso de los conserjes, son originarios de la misma ciudad, uno cuenta con 22 años de servicio, mientras que el otro únicamente con dos años (ver Anexo A).

Como comunidad escolar, se tiene la ventaja de que estos mentores se conocen e interaccionan de forma adecuada permanentemente, existen buenas relaciones de compañerismo y amistad, lo que genera que constantemente —de acuerdo a la agenda del PAT— se reúnan para tratar asuntos relacionados con su formación continua y demás labores propias de la escuela, para el desarrollo de proyectos que se incluyen en el conglomerado de la SEP; para la valoración de los mismos, así como para realizar los trabajos señalados en el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y propias del PAT como son la organización de desfiles, actos cívicos, talleres de actualización docente, intercambios de experiencias, estrategias de lecturas o el Plan de Mejora —que se deriva de los

---

<sup>6</sup> De 2008 a la fecha son 8 las jubilaciones las que se han dado, actividades que han promovido movilización permanente de personas a través de interinatos.

resultados obtenidos por los alumnos en la prueba de Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE<sup>7</sup>)—, entre otras actividades que tienen que ver específicamente con el buen funcionamiento de la escuela y la búsqueda de la calidad educativa. “En el desarrollo de los sistemas organizativos de educación debemos tener presente que el clima de trabajo es uno de los determinantes del éxito o fracaso escolar” (Namo de Mello, 1998: 99); aspecto que a nivel institucional es de respeto y cordialidad.

Respecto a la comunidad escolar, esta institución se caracteriza por realizar un trabajo colaborativo adecuado en las actividades requeridas por autoridades educativas y municipales; se preocupan por preservar rasgos culturales del país en general, partiendo de los lugares de origen de los docentes que laboran en la misma; *verbigracia Fiestas del Xantolo*, La Rama, Villancicos, Carnaval, entre otras, que en definitiva se establecen en lo folklórico de las culturas de distintas partes de México; aunado a costumbres y tradiciones propias de la localidad — organizadas muchas veces por el Ayuntamiento en funciones— como son los *Altars de Vida* y *La Murga* que “es un evento tradicional que lleva la parodia chusca de la vida política y económica a las calles del municipio” (Sucesos de Veracruz. En <http://sucesosdeveracruz.com.mx/regional/10259-llega-la-comparsa-de-la-murga-a-cuitlahuac.html>, extraído el 11 de Octubre de 2012).

Como destaca Chica (2009) “la diversidad cultural es un fenómeno social actual y la construcción de la interculturalidad es una necesidad para la convivencia entre personas y pueblos”. La escuela primaria Benito Juárez es un espacio de interacción que da prueba de esto al tener docentes en su colectivo de distintas regiones del país y del estado de Veracruz que anteponen el diálogo, el trabajo colaborativo, intercambios de experiencia, aprendizaje cooperativo y la atención de alumnos con *Barreras para el Aprendizaje* (BA) para alcanzar la calidad de los servicios educativos que se brindan, pretendiendo ser inclusiva al atender niños de contextos diversos, con alguna discapacidad o que requieren de

---

<sup>7</sup> “Este sistema se enfoca en la elaboración de preguntas conceptuales y de ejercicios, porque su paradigma sostiene que las personas requieren tener una gran cantidad de conocimientos en su mente para llegar al éxito” (Tobón, 2013: 33).

aprendizajes o enseñanzas diferenciadas. “La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (SEP, 2011b: 39).

### **1.3 Normatividad y políticas públicas**

Desde la perspectiva de igualdad en los servicios educativos que se brinda a la población de México, buscar la calidad es una de las actividades que se ha promocionado desde la década de los 90’s hasta la actualidad —por lo menos pensando ya en el sujeto que está en formación—; recientemente (a partir de 2009 para la educación primaria) se desarrolla más con el enfoque basado en competencias para la vida y para actuar en la sociedad en la que pertenecemos e interactuamos permanentemente, llamadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) *del Conocimiento*, que las identifican como:

[...] capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación (UNESCO, 2005: 29)<sup>8</sup>.

En palabras de Tobón, refiriéndose a estas mismas,

La sociedad del conocimiento tiene como objetivo construir nuevas plataformas educativas que favorezcan la resolución de los grandes problemas de la humanidad, como la violencia, la destrucción del ecosistema, la corrupción, el desempleo, la desnutrición y la baja calidad de vida, a través de la búsqueda, procesamiento, adaptación, creación, innovación y aplicación del conocimiento a través de diferentes medios (2013: 33).

---

<sup>8</sup> Comunicado de la mesa redonda ministerial “Hacia las sociedades del conocimiento”, organizada en el marco de la 32ª Conferencia General de la UNESCO, en la Sede de la Organización, el 9 y el 10 de octubre de 2003 (documento 32C/INF.26), párr. 3, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001321/132114f.pdf>.

En la enseñanza y el aprendizaje del individuo, tanto la planeación como la evaluación, son procesos pedagógicos cuyo diseño y aplicación son responsabilidad del docente frente a grupo, con el objeto de mejorar, pues en el caso de la valoración de los resultados obtenidos (considerando las evaluaciones bimestrales de los educandos), deben permitir la reflexión de la propia práctica y la toma de decisiones como parte del quehacer formativo; es decir, “seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y de evaluación del aprendizaje congruente con los aprendizajes esperados” (SEP, 2011a: 31).

Fue durante el periodo sexenal 2006-2012 donde se implementaron programas institucionales diversos que a nivel académico complementarían la currícula vigente; por ejemplo, el Programa Nacional de Lectura (PNL), Escuela Segura, Educación Económica y Financiera, entre otros. Razón por la cual, demasiada carga administrativa genera que “los maestros están metidos en una confusión [...] hoy cuesta más trabajo el planear que el hacer” (Fuentes, citado por Vera, 2012), pues en todo momento se pide una vinculación curricular o la transversalidad de contenidos de las distintas asignaturas de los programas de estudio. Aunque sin duda, el docente “no podría responder a lo que de él se espera sino posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requiere” (Delors, 1996: 158 citado por López Sánchez, 2010: 19) para establecer una dinámica psicosocial dentro y fuera del grupo escolar.

Conocer la historia de la evaluación permite identificarla como una política afirmativa o compensatoria que surge en la década de los 70’s, cuyo propósito ha sido en todo momento reconocer si el educando que egresa de la EB —primaria elemental en su momento—, posee los saberes necesarios para interactuar en sociedades diversas; en las llamadas de la información y del conocimiento que se complementan con la adquisición de habilidades, destrezas y actitudes.

La evaluación de distintos componentes de la EB en México se ha desarrollado formalmente desde hace cuatro décadas (principalmente en los niveles de primaria y secundaria), durante tres etapas o periodos: el primero que

abarca de 1970 a 1980, el segundo de la década de 1990 y el tercero del 2000 a la fecha (ver Anexo B).

Al inicio (70's y principios de los 80's) únicamente se intentó conocer la eficacia del propio sistema educativo a través de un estudio estadístico del nivel de aprendizaje de los estudiantes para fortalecer la educación normal y el otorgamiento de plazas, principalmente federalizadas cuyo sustento fue el mérito docente.

Entre 1976 y 1982, la evaluación educativa tuvo su primera etapa de consolidación, al designar recursos al área responsable de la evaluación, que permitieron realizar las primeras evaluaciones con fines de acreditación de los estudios realizados en los Sistemas de Educación Abierta —primaria, secundaria y bachillerato— así como, la primera evaluación del desempeño escolar de los alumnos de 4º y 5º grados de educación primaria, con representatividad nacional (SEP, 2009).

Para 1983, con el *Programa de Desarrollo Educativo* se buscó desarrollar un modelo integral que evaluara en conjunto al sistema y por ello se funda la *Dirección General de Evaluación* (DGE), destacando valoraciones en 3º de preescolar a 3º de secundaria y el examen de ingreso a Escuelas Normales y el examen de oposición para el otorgamiento de plazas federales, pues en el caso de algunos Estados de la República al egresar de estas escuelas se les asignaban plazas en automático (SEP, 2011c). En 1985, con la creación de la *Dirección General de Planeación* se hizo un catálogo de todos los planteles educativos del país e indicadores estadísticos que reforzaron lo anteriormente elaborado a nivel de informes poco conocidos, tales como cobertura, deserción, eficiencia terminal, cobertura, rezago, entre otros aspectos; por lo que:

[...] durante el periodo de 1982 a 1988, la evaluación presentó diversos factores que no favorecieron su desarrollo: diversificación y aumento de proyectos evaluativos, ausencia de lineamientos para la difusión de sus resultados y la elaboración de informes centrados más en los aspectos metodológicos que en el análisis de los resultados. Lo anterior generó que la evaluación no tuviera

incidencia de manera efectiva en los procesos de enseñanza, debido a que se restringió su difusión a una cantidad limitada de usuarios (SEP, 2009).

Con el establecimiento del *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, se dieron cambios importantes en la evaluación de nuestro país; se recabaron datos de muchos centros escolares y se impulsó la creación de programas compensatorios con el apoyo del Banco Mundial y la creación del *Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE)* con la intención de mejorar la calidad de las escuelas de los estados con mayor nivel de marginación (SEP, 2011c) como Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca y Veracruz.

Siendo específicos, en 1992 se firma el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)* y con ello se establecen evaluaciones para los docentes con el *Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM)* que se instrumentó a partir de 1993; asimismo, la *Olimpiada de Conocimiento Infantil* para alumnos de sexto grado de primaria, el *Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB)*; se firma también el *Acuerdo Secretarial número 200 (1994)* donde se establecieron normas de evaluación del aprendizaje para primaria, secundaria y escuelas Normales; así como el *Programa de Evaluación de la Educación Primaria (EVEP)* que valorizaba conocimientos en las asignaturas de Español y Matemáticas para niños de 3° y 6° de primaria de todo el país, misma que se aplicó de 1996 al 2000 por lo que de acuerdo a la propia SEP “fue un primer intento por realizar una evaluación exhaustiva del aprendizaje de los alumnos” (2011c: 11).

Durante el sexenio de 1994-2000 se continuó con la misma política que con el gobierno anterior en materia de evaluación; sin embargo se destacó la necesidad de crear un sistema nacional de evaluación educativa cuyo propósito fuera identificar resultados e indicadores para conocer la eficiencia, equidad y aprovechamiento escolar; situación que no se estableció, pero donde sí se puede destacar que fue la Dirección General de Educación (DGE) quien cumplió un papel importante en la coordinación de diversas evaluaciones nacionales.



En 1994, México ingresó en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y se incorporó a tres proyectos internacionales de evaluación educativa: en 1995 y en el 2000, en el *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) de la *International Evaluation Association* (IEA); en 1996, en el Estudio Regional y Comparativo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO); y en 1997 al *Programme for International Student Assessment* (PISA) [...] (SEP, 2011c: 12).

En 1997 se aplican los *Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio* (ENAMS) para identificar competencias y áreas de mejora de los docentes a través del dominio de contenidos de mayor dificultad en los programas escolares de aquel momento, con la firme intención de mejorar los servicios educativos que se brindaban a la población mexicana y poder alcanzar la tan anhelada calidad.

Como podemos analizar, en la década de los 90's se continuó con la política de evaluación, pero no solo en los educandos, sino en los docentes mismos, con el PNCM a partir del factor *Aprovechamiento Escolar*, que se complementó con los *Estándares Nacionales* que se establecieron desde 1998, con el objeto de medir el rendimiento a través de la aplicación de pruebas diversas; en la actualidad equiparándola a nivel nacional con Enlace y con *los Exámenes de la Calidad y Logro Educativo* (Excale) e internacionalmente con *el Programme for International Student Assessment* (PISA) de la OCDE, que el *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (INEE) de nuestro país ha traducido como el *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes* y en 2008 y 2013 el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) para docentes y directores de educación secundaria (ver Anexo C).

Del 2000 a la fecha, la evaluación adquiere una nueva connotación al destacarse como un proceso formativo e imprescindible para la planeación, el seguimiento y la rendición de cuentas a la sociedad; destacando que debe ser permanente, sistemática, que promueva la equidad entre las personas, cuya



finalidad es alcanzar la calidad del SEN mediante la aplicación de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales; considerando,

Los cuatro principios que la Unesco estableció en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información que orientan la formulación de políticas, y son los siguientes:

1. Acceso universal a la información.
2. Libertad de expresión.
3. Diversidad cultural y lingüística.
4. Educación para todos (SEP, 2011b: 68).

Tal y como lo destaca Tobón (2013), debemos comenzar a formar a nivel escolar para que el educando interactúe en las sociedades del conocimiento y para ello es necesario que desde el aula se trabajen proyectos transversales<sup>9</sup> y flexibles a la currícula escolar vigente.

Sin duda, todas las actividades anteriormente descritas, fueron desarrolladas para hacer eficiente la manera de educar a la población del país, a través de los libros de textos gratuitos, de la didáctica utilizada por el docente y actualmente mediante el establecimiento de un perfil de egreso para el alumno que concluye su EB; muy a pesar de que existe una heterogeneidad geográfica y cultural en nuestra nación.

La oferta curricular, la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo (Booth y Ainscow, 2000: 5).

Considerando la *Alianza por la Calidad en la Educación* (ACE) —suscrita en mayo de 2008 entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)— para establecer un mejor sistema educacional, se acordó “articular el Sistema Nacional de Evaluación para que, a partir del establecimiento de Estándares de Desempeño, evalúe a todos los actores del proceso educativo”

---

<sup>9</sup> “La transversalidad consiste en abordar un problema con los saberes de varias disciplinas, áreas o campos con el fin de lograr una comprensión y resolución más integral” (Tobón, 2013: 36).

(SEP, 2011b: 3) con la intención de mejorar a partir de la reflexión de la práctica docente y el proceso formativo del sujeto cuando interactúa con el objeto de conocimiento o mediante la resolución de problemas, donde se ejecutan habilidades diversas que lo lleven al desarrollo de competencias para la vida.

Desde la *Ley General de Educación* se establece que la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio (Artículo 50).

Un **México con Educación de Calidad** para garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos y así contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano. Esta meta busca incrementar la calidad de la educación para que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito. El enfoque, en este sentido, será promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida (Gobierno de la República de los Estados Unidos Mexicanos, 2013: 22).

Como destaca Cantero (2008: 64) las políticas de afirmación son “[...] medios de compensar injusticias y permitir el acceso de todos al conocimiento”; de aquí la importancia de la evaluación, pues desde el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se determinó que este proceso debería ser “permanente y sistemático [...] y fuera un importante instrumento de gestión, para efectuar acciones de mejora y la rendición de cuentas a la sociedad” (SEP, 2010: 12). A partir de todo esto, surgió la necesidad de crear un organismo dedicado a este proceso, el INEE en el año 2002, aunque comenzó a operar hasta julio de 2003, que entre sus finalidades destaca que:

[...] contribuirá a la realización de evaluaciones integrales de la calidad del sistema educativo y de los factores que la determinan, así como de la difusión transparente y oportuna de sus resultados para apoyar la toma de decisiones, la mejora pedagógica en las escuelas y la rendición de cuentas (INEE, 2012: 10).

Desde esta perspectiva, surge la disyuntiva de analizar si realmente la evaluación está cumpliendo como una política pública compensatoria, pues a pesar de que a nivel institucional está establecida como tal y se incluye en uno de los principios pedagógicos del currículo actual —Evaluar para Aprender—, a partir de la Articulación de la EB (Acuerdo 592) y el establecimiento del Acuerdo Secretarial 685 por el que se establecen las *Normas Generales para la Evaluación, Acreditación, Promoción y Certificación en la Educación Básica*, en materia de evaluación la realidad es muy distinta; en la práctica, se siguen valorizando sólo conocimientos memorísticos en los educandos, situación contraria a lo establecido; más en la actualidad que se basa en los AE que, en definitiva, valorizan más el proceso formativo —mediante la realización de diversas actividades— que el resultado final —producto de un proyecto o ejercicios de reforzamiento—, por lo que se hace necesario, desarrollar estas políticas normativas si realmente se quiere atender el proceso de igualdad en el acceso y calidad de la educación que se brinda a toda la población mexicana en edad escolar.

La evaluación como elemento importante en la educación hoy en día es determinante para que los alumnos se inmiscuyan y se comprometan de forma adecuada en el desarrollo de su proceso de adquisición o retroalimentación de saberes propios. Desafortunadamente, poco es considerado así, pues solo se utiliza como un requisito para acreditar un grado académico a otro o una asignatura; sin embargo:

[...] es parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje, inicia en la planeación y lo acompaña a lo largo de todo su desarrollo, para retroalimentarlo. Su enfoque formativo e inclusivo permite concebirla y utilizarla como un proceso destinado al aprendizaje y no sólo a la comprobación del mismo. No es el momento final de un proceso y, aun cuando así sea, puede convertirse en el comienzo de un proceso más rico y fundamentado (SEP, 2011c: 78).

Como destaca Fuentes (2012) son dos las principales problemáticas que han dañado y atrasado la educación de nuestro país: el Enciclopedismo y a la

aplicación de políticas públicas equívocas. En este orden de ideas la evaluación, no en lo normativo y si en la *praxis*, por lo que ocurre constantemente en los espacios escolares, a partir de la subjetividad o manera de interpretar dicho proceso por parte de los maestros frente a grupo y en quienes recae la responsabilidad de aplicarla.

Desde el *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* se menciona como primer objetivo: "Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional" (SEP, 2007: 11); actividad que debe promoverse utilizando la evaluación, a través del establecimiento de estándares y metas de desempeño en términos de logros de AE en toda los grados de EB, sin importar sus modalidades escolares: unitarias o escuelas unigrado.

Al destacar la evaluación, como una necesidad del sistema educativo actual para la búsqueda de la calidad, en definitiva se promueve una política inclusiva que genere igualdad de oportunidades en la eficacia y eficiencia en los servicios que se brinda a la población en edad escolar. Se concibe como un proceso activo, continuo, sistemático e inclusivo, enfocado hacia los cambios de actitudes y rendimientos, mediante el cual se verifican los logros adquiridos en función de los propósitos propuestos, pues "[...] busca evidencias de los cambios que se han efectuado después de la aplicación de un proceso dinámico determinado, busca la diferencia entre lo que se tenía y lo que se espera después del proceso" (SEP, 2011c: 80).

Cambios que deben crearse a partir del compromiso docente, por desarrollar una cultura de evaluación que se enfoque más al desarrollo de cualidades que de cantidades o cifras; pues en la formación de competencias, son las actitudes, habilidades y destrezas, que reforzadas con conocimientos, promueven que el educando sea capaz de resolver situaciones de distinta índole, muy apegadas a la realidad que vive en lo presente y en lo futuro. Es decir, "[...] transformar la educación para que se adapte a los nuevos tiempos, a través de un

modelo de socialización de la información con pertinencia y sentido crítico que ayude a las personas a la resolución de problemas” (Tobón, 2013: 33), enfoque acorde al desarrollo y adquisición de competencias.

#### **1.4 Justificación**

Entre las principales razones para la realización de un proyecto de intervención — derivado de una investigación educativa— en donde se observen la experiencia docente, el *habitus* y los estilos de evaluación a través de la capacitación a maestros con la metodología de Proyectos en donde se conozcan, diseñen y apliquen instrumentos de evaluación, pues a pesar de que en la escuela primaria Benito Juárez se homogenizan criterios y porcentajes de evaluación (ver Anexo D) se siguen teniendo experiencias plagadas de subjetividades y estilos propios para aplicar dicho proceso; situación que beneficiaría en el desarrollo de competencias personales y de los propios educandos cuando se valore todo su proceso formativo. Actualmente existen un plan de estudios y una currícula distinta a la de hace varios años, donde el aprendizaje se basa en competencias para la vida, generadas a partir de cuatro campos formativos: *Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social y, Desarrollo Personal y para la Convivencia*; mismos que refieren más a actitudes, destrezas y habilidades que a conocimiento, aspectos que son medibles de manera cualitativa.

Resulta muy adecuado pensar en el hecho de que si existe una manera distinta de enseñar y aprender, también debe ser así en la forma de valorizar los saberes de los alumnos, tomando en cuenta las competencias y AE en los distintos proyectos y secuencias didácticas que se ejecuten, dependiendo de cada materia del currículo.

[...] una evaluación auténtica centrada en el desempeño busca evaluar los que se hace, así como identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedural, entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación

determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación (Díaz Barriga, 2006: 127).

Así desde la propia RIEB, impulsada desde el 2009 a la fecha en la educación primaria y ya con la puesta en marcha del plan y programas 2011, se busca en todo momento generar áreas de oportunidades en beneficio de los propios educandos y el desarrollo de sus competencias. Como se destaca en los Programas de Estudio:

Para que el proceso de evaluación sea realmente formativo y útil, [...] que contribuya a que los alumnos logren los aprendizajes esperados y con ello las competencias que se plantean en el perfil de egreso de la Educación Básica, es necesario que su aplicación se considere a lo largo de todo el desarrollo del proyecto didáctico: al inicio, durante el proceso y al final del mismo. Por esta razón se proponen tres tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa). Al valorar los productos y los resultados, también es necesario replantear la evaluación no sólo como un proceso final que sirve para asignar una calificación, sino como una herramienta de aplicación permanente que ayude a mejorar los procesos de aprendizaje (2011b: 303).

Sin embargo, desde esta perspectiva nos queda claro que la propia SEP, nos hace hincapié en el desarrollo de los tres momentos de la evaluación del proceso educativo; pero no establece cómo realizarlo, por ello la intención de incidir no sólo en el conocimiento de las características importantes de instrumentos de evaluación sugeridos en el plan de estudios 2011, sino encontrar su funcionalidad dentro de la formación de competencias, generadas a partir de la movilización de saberes propios y de la interacción con los demás, como es el que se pretende impulsar a partir del trabajo colaborativo, en el desarrollo de proyectos formativos en maestros frente a grupo que en lo mediato, establezcan beneficios en el aprendizaje de quienes estén a su cargo; al realizar el análisis de los resultados de sus alumnos, debe existir una reflexión de la propia práctica docente y esta será un buen referente para modificar estrategias de enseñanza, finalidad

de la evaluación desde su actividad implícita de la toma de decisiones. Así, la SEP destaca que:

La evaluación puede concebirse como un proceso dinámico, continuo, sistemático e inclusivo, enfocado hacia los cambios de actitudes y rendimientos, mediante el cual se verifican los logros adquiridos en función de los propósitos propuestos. [...] busca evidencias de los cambios que se han efectuado después de la aplicación de un proceso dinámico determinado, busca la diferencia entre lo que se tenía y lo que se espera después del proceso (2011c: 80).

Cambios que deben crearse a partir del compromiso docente, por desarrollar una cultura de evaluación que se enfoque más al desarrollo de cualidades que de cantidades o cifras; pues en la formación de competencias, son las actitudes, habilidades y destrezas, que reforzadas con conocimientos, promueven que el educando sea capaz de resolver situaciones de distinta índole, muy apegadas a la realidad que vive en el presente y en el futuro. Como señala Fuentes Molinar:

Evaluación formativa, una evaluación hecha fundamentalmente por los maestros —por cada maestro—, que tiene como propósito tomar decisiones en relación con el trabajo de enseñanza y la relación que el maestro tiene con su grupo y con cada uno de los alumnos (2009: 4).

Desde esta perspectiva, en lo que refiere a educación es de suma importancia esta toma de decisiones, actividad que inmiscuye el trabajo del docente, sobre todo como un proceso formativo que necesariamente implica una labor autónoma y colaborativa de alumnos, docentes y padres de familia, si realmente se preocupan en el desarrollo y retroalimentación de sus competencias; actividad que se pretende alcanzar con esta investigación; por ello:

La RIEB y, en particular el Plan de estudios 2011, representa un avance significativo en el propósito de contar con escuelas mejor preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante. [...] se trata de una propuesta que busca de todos un compromiso mayor, que transparenta las

responsabilidades y los niveles de desempeño en el sistema educativo y reconoce la amplia dimensión social del proceso educativo (SEP, 2011a: 10).

Sin duda alguna dentro de esta intervención educativa, debemos ser los propios maestros quienes conozcamos, destaquemos, diseñemos y utilicemos instrumentos de evaluación constructivos que nos permitan desarrollar una evaluación formativa del proceso de aprendizaje, así como la retroalimentación de competencias, a partir de estrategias didácticas variadas como la metodología de proyectos o la resolución de problemas; partiendo forzosamente de los AE para cada proyecto o tema, dependiendo de la asignatura y por supuesto, del grado en el que nos desempeñamos como docentes frente a grupo. Aunado claro, a la valoración formativa de lo que haga el alumno al realizar distintas actividades encomendadas, encaminadas a un mismo fin; análisis que puede servir para investigaciones próximas porque la evaluación hoy en día es más integral, que para algunos autores como Vargas (2001) debe ser entendida como una *Evaluación basada en desempeño*, cuya características básicas consisten en:

- Evaluación formativa: Aquella que permite determinar el grado en el cual el estudiante conoce o es capaz de realizar una tarea de aprendizaje, y que además identifica las partes de la tarea que no conoce o no fue capaz de realizar con el fin de encaminar futuros procesos de enseñanza aprendizaje.
- Evaluación sumativa: Se efectúa a la conclusión de una o varias unidades de estudio o de una actividad específica en el plan de estudios para determinar o juzgar el conocimiento y habilidades del estudiante o la ineffectividad de la actividad con el fin de culminar el proceso de enseñanza aprendizaje de la unidad o unidades de estudio.
- Pruebas referidas a criterios: Son test en los cuales los resultados son usados para determinar el progreso de un estudiante hacia el manejo de un área de contenido. El desempeño es comparado contra un nivel esperado, previamente definido, el cual se refiere a un área de contenido y no al desempeño de otros estudiantes.



- Test de competencia: Una prueba diseñada para establecer si el estudiante ha alcanzado el estándar mínimo establecido de habilidades y conocimientos y por lo tanto es apto para promoción, graduación o certificación.

Así, la evaluación como proceso formativo en el enfoque actual de la EB en el desarrollo de competencias, no ha cumplido con los propósitos por los cuales se planteó y en la actualidad sigue aplicándose como una actividad que se limita a la mera asignación de un número que en el mayor de los casos no evidencia lo que realmente vive el alumno al enfrentarse con el objeto de conocimiento de manera individual o colectiva; situación que se demostró al término del ciclo escolar 2012-2013 en muchas escuelas primarias y secundarias del país, que en sus Cartillas de Evaluación no contaron con los *Apoyos Requeridos* que desde el segundo momento de evaluación (por lo establecido en el Acuerdo 648 en principio y luego por el 685) era necesario incluirlos para los educandos que presentaran dificultades en su desempeño escolar y con ello, favorecer en el avance de los AE de la currícula vigente, situación que no ocurrió. Para ello, en el Acuerdo 592 se destaca que:

En los programas de estudio deberán establecerse los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento (SEP, 2011a: 2).

Desde el establecimiento de la ACE (2008) se promueve una transformación en la EB, destacando acciones diversas que en lo mediato o en lo *posteriori* coadyuven en alcanzar la calidad en la formación de niños y jóvenes; es decir:

Una vía privilegiada para impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad es contar con un sistema educativo nacional de calidad, que permita a los niños, las niñas y los jóvenes mexicanos alcanzar los más altos estándares de aprendizaje; reconocer que los enfoques centrados en el aprendizaje y en la enseñanza inciden en que el alumno aprenda a aprender, aprenda para la vida y a lo largo de toda la vida, así como formar ciudadanos que

aprecien y practiquen los derechos humanos, la paz, la responsabilidad, el respeto, la justicia, la honestidad y la legalidad (SEP, 2011b: 8).

Propuesta que en la evaluación encuentra una buena oportunidad para realizar actividades didácticas diversas y de grandes beneficios para la formación integral del sujeto y con ello la calidad en los servicios educativos, que no solo se enfocan al educando, sino al docente mismo. Como se señala en el Acuerdo 592, a través de la ACE y por ende con la RIEB, se establecieron:

[...] los compromisos de profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y evaluar para mejorar, ya que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas<sup>10</sup> (SEP, 2011a: 9).

#### **1.4.1 Planteamiento del problema**

Es una realidad que para muchos docentes en servicio, de acuerdo a saberes propios, experiencia o estilo de evaluar, aún no les queda claro qué es *Evaluar para Aprender*, principio pedagógico y básico de acción en el enfoque educativo actual, que se incluye en el Plan de Estudios 2011 donde se:

Propone que [...] sea una fuente de aprendizaje y permita detectar el rezago escolar de manera temprana y, en consecuencia, la escuela desarrolle estrategias de atención y retención que garanticen que los estudiantes sigan aprendiendo y permanezcan en el sistema educativo durante su trayecto formativo (SEP, 2011a: 19).

Perspectiva que compromete a toda la comunidad escolar para el alcance de dicha meta, partiendo de saberes propios del educando, de lo planteado en los distintos programas de estudio y de la socialización de conocimientos, actitudes,

---

<sup>10</sup> En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, se destaca como objetivo *Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad* a través de “Estimular el desarrollo profesional de los maestros, centrado en la escuela y en el aprendizaje de los alumnos, en el marco del Servicio Profesional Docente (Gobierno de la República de los Estados Unidos Mexicanos, 2013: 123).

habilidades y destrezas que se movilizan cuando la persona aprende o desarrolla habilidades cognitivas, comunicativas y sociales.

[...] desde el enfoque formativo de la evaluación, independientemente de cuándo se lleve a cabo —al inicio, durante o al final del proceso—, de su finalidad —acreditativa o no acreditativa—, o de quiénes intervengan en ella —docente, alumno o grupo de estudiantes—, toda evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje y a un mejor desempeño del docente (SEP, 2011a: 36).

Para que el enfoque formativo de la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje, el docente debe compartir con los alumnos y sus madres, padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación. Esto brinda una comprensión y apropiación compartida sobre la meta de aprendizaje, los instrumentos que se utilizarán para conocer su logro, y posibilita que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje; en consecuencia, es necesario que los esfuerzos se concentren en cómo apoyar y mejorar el desempeño de los estudiantes y la práctica docente (SEP, 2011c: 35).

La cultura de la evaluación, bajo un enfoque formativo —muy a pesar de los estilos en que la conceptualicen y la apliquen los docentes de acuerdo a su propia experiencia— es una demanda de nuestra sociedad hacia quienes somos maestros; situación que debe promoverse a través de la planeación y la evaluación, que como vimos con anterioridad, si se realizara de acuerdo a lo normativo, se alcanzaría el perfil de egreso para el alumno que termine su EB; puesto que:

[...] plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Dichos rasgos son el resultado de una formación que destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que, además de conocimientos y habilidades, incluyen actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas (SEP, 2011c: 43).

Aunque desde la puesta en marcha de teorías constructivistas del aprendizaje en distintos países del mundo y específicamente en México, desarrollada a partir de 1993, en toda la EB se pretende generar una educación activa que se visualiza como meta, la calidad —con eficacia y eficiencia<sup>11</sup>— de los servicios educativos que se brinda a la población escolar. Por ello, “El Artículo Tercero Constitucional ha sido reformado para garantizar a todos los mexicanos el derecho de una educación que, además de laica, gratuita y obligatoria sea de calidad” (SEP, 2013: 7), preceptos que dictaminan su enfoque basado en competencias; demanda social que es ya una necesidad formativa en sociedades globalizadas como en las que interactuamos permanentemente.

Hoy en día, considerar la evaluación como un proceso ha sido una de las actividades que se propone revisar como un sumario formativo en el que sea el propio docente quien disponga y tome decisiones a partir de los resultados del aprendizaje de sus alumnos o del análisis de sus prácticas; por ende, es en este sujeto donde recae la responsiva de generar una valoración adecuada de saberes, habilidades, destrezas o actitudes en sus alumnos; pero qué sucede si en principio es el maestro quien desconoce qué instrumentos aplicar para evaluar o caso contrario, los conoce e identifica pero no encuentra la manera de encauzarlos de forma funcional y asertiva en la labor que desarrolla, sólo se limita a la asignación cuantitativa de valores que distan mucho de la realidad que viven sus educandos en su proceso de enseñanza aprendizaje, cuya esencia son el capital cultural y lo experiencial de las prácticas que se han desarrollado a través de los años, muy a pesar de todo lo normativo que se establece de dicho proceso a nivel nacional.

[...] el fortalecimiento de una cultura de evaluación ha permitido que la sociedad mexicana exija una educación de calidad, ya que cuenta con más y mejores elementos para juzgar el estado de la educación. Sin embargo, quedan retos por atender, por ejemplo la falta de definición sobre cómo se deben complementar los diferentes instrumentos de evaluación, además del uso adecuado de la

---

<sup>11</sup> La *eficacia* tiene que ver con resultados, está relacionada con lograr los objetivos. La *eficiencia*, en cambio, se enfoca a los recursos, a utilizarlos de la mejor manera posible (Alemán, 2001).

información estadística generada para el diseño de políticas educativas (Gobierno de la República de los Estados Unidos Mexicanos, 2013: 63).

A partir de lo anterior, analizar ***¿de qué manera influyen los estilos de evaluación, el habitus magisterial, el capital cultural y el proceso intercultural que se genera dentro de la propia capacitación docente —a través de cursos de actualización— en la Cultura de Evaluación que a nivel discursivo se plantea en instituciones educativas de nuestro país?***; es el propósito principal de esta investigación, *así como* conocer la manera en que están presentes estos factores dentro de la evaluación formativa es una tarea propia de la misma; sobre todo, en un colectivo de maestros frente a grupo de una institución primaria (de la ciudad de Cuitláhuac, Ver.) que de varios años a la fecha desarrollan esta actividad de manera permanente —al principio de cada ciclo escolar— con el objeto de mejorar sus prácticas docentes, el aprendizaje de sus educandos y con ello, alcanzar la calidad en los servicios educativos que se brinda a niños de entre 6 y 12 años de edad, que en lo mediano continuarán con su proceso formativo personal.

### **1.5 Objetivo General**

Analizar a través de la capacitación docente, la manera en que el *habitus* magisterial de docentes frente a grupo interviene en la cultura de la evaluación, a través de estilos propios; actividad que determina el proceso de evaluación formativa del aprendizaje de los niños de educación primaria.

#### **1.5.1 Objetivos Específicos**

- Desarrollar un proyecto de intervención en el que se apliquen “El Árbol de los Problemas”, la metodología de Proyectos y la Tutoría como estrategias de capacitación docente.
- Diseñar una comunidad de aprendizaje en el que el trabajo colaborativo y el aprendizaje cooperativo se hagan presente a través de un enfoque dialógico a partir de los saberes y experiencias propias de los sujetos de estudio.

- Observación de la dinámica psicosocial —a través del *habitus* magisterial y la experiencia— en la capacitación de un colectivo escolar.
- Análisis de la manera en que influyen los estilos de conceptualizar la evaluación dentro de la valoración formativa de los aprendizajes de los educandos de una escuela primaria de organización completa.

A continuación, abordaremos cada uno de los elementos que intervienen dentro de la evaluación formativa y de la capacitación docente; fundamentando comentarios vertidos a través de un marco teórico que nos permita identificar mejor lo que se desarrollará en el proyecto de intervención que, en páginas posteriores se abordará para resolver una problemática que es generada desde el ámbito magisterial, situación crucial si realmente se quiere incidir en la formación académica de los niños desde la capacitación de sus maestros.

## CAPÍTULO II

### FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL Y FILOSÓFICA

#### 2.1 Una mirada de la Evaluación desde el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)

Conocer e identificar el concepto de calidad educativa es una parte importante dentro de la evaluación formativa; es una realidad que puede estar determinada por conceptualizaciones diversas apegadas a saberes propios —adquiridos académicamente— o subjetividades que se derivan de la experiencia o de comunicaciones personales que tal parece que es una manera por la cual se acrecienta la cultura del docente; sin embargo:

La calidad de un sistema educativo incluye, entre otros aspectos, alcanzar la meta de asistencia universal de los niños a la escuela para adquirir una formación integral que les permita, al término de su escolaridad obligatoria, contar con valores para la convivencia democrática, así como con las competencias necesarias para continuar sus estudios o para integrarse a actividades económicas que redunden en su bienestar individual y en el desarrollo de nuestra sociedad (INEE, 2013: 27).

Formación que en tiempos actuales es una necesidad propia de cada nación y que en lo mediato, debe supeditarse al desempeño del maestro y de cada educando dentro y fuera del aula; es precisamente bajo el modelo de competencias donde este tipo de pensamiento adquiere mayor relevancia; no basta tener un cúmulo de saberes inerte, sino destrezas, habilidades y actitudes para resolver problemáticas diversas del contexto inmediato, recientemente hasta con la Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC'S). De acuerdo con Hernández (2013: 55) quien retoma a Perrenoud (2007),

[...] el enfoque por competencias lleva a hacer menos cosas, a dedicarse a una pequeña cantidad de situaciones que produzcan aprendizajes y giren en torno a saberes relevantes, los cuales no adquieren importancia por su simple adición,

sino por su ordenación, su correlación y su fusión en un todo armonizado que se orienta al logro de una acción eficaz. Para evaluar estas competencias, se requiere de la observación de la acción en tareas diversificadas y complejas.

Es por todo lo anterior, que el propio INEE cada año rinde un informe anual de indicadores de la Educación Básica y Media Superior, cuyo objetivo es que la sociedad mexicana conozca el estado actual de la educación del país. Para ello se recurre a dimensiones que permiten tener una mejor idea de cómo analizar lo que está ocurriendo en materia de evaluación.

El modelo de evaluación comprende un conjunto de dimensiones que se deben tomar en cuenta para analizar la medida en que se alcanzan los objetivos y fines de la educación, así como las capacidades del sistema escolar para alcanzar esas metas. Las dimensiones a considerar comprenden la relevancia de la educación para el desarrollo del país; la **pertinencia** de la misma para la vida y el bienestar de los niños; la **eficacia** con que el sistema escolar alcanza los objetivos escolares que planea; la **equidad** del sistema entendida como la distribución de recursos y aplicación de procesos idóneos para disminuir las brechas de los resultados educativos entre las subpoblaciones de escolares; la **suficiencia** con la que el sistema escolar satisface las necesidades de los centros educativos en cuanto a recursos humanos, físicos y materiales se refiere; la **eficiencia** con que dichos recursos son administrados y, por último, el **impacto** de la educación en la sociedad y en la vida de las personas (INEE, 2013: 30).

Aspectos que engloban los elementos que intervienen dentro de la educación de personas tales como la currícula, el desempeño docente, materiales diversos, la aplicación de programas compensatorios, el apoyo de los padres de familia, el perfil de egreso, entre otros aspectos; mismos que tienen que ser evaluados para conocer su funcionalidad y pertinencia dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN) como parte de la toma de decisiones en materia de políticas educativas o innovaciones en la propias prácticas docentes, que en principio deberían estar supeditadas a actitudes de cambio por alcanzar la calidad educativa y con ello, mejores condiciones de vida para nuestra sociedad.



## 2.2 Elementos que intervienen en el desempeño docente

Es muy importante destacar que dentro del desempeño de los maestros frente a grupo intervienen una serie de elementos que integran la llamada *mochila docente* (Malpica, 2012); aspectos que en definitiva generan una ideología, una forma de actuar y actitudes diversas frente a actividades propias de la profesión. A continuación destacaremos elementos que consideramos importantes dentro de la citada mochila y que influyen determinadamente en la cultura de la evaluación.

### 2.2.1 *Habitus* magisterial

Desde el concepto de *habitus*, que se define como “una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos —pensamientos, percepciones, expresiones, acciones— que tienen siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas” (Bourdieu, 1991: 96); nos damos cuenta que es precisamente en el estilo<sup>12</sup> de como aplica la evaluación el propio docente lo que genera confusión en el concepto y funcionalidad de este proceso; a nivel institucional (SEP) se da por hecho que a los maestros frente a grupo nos queda claro cómo y con qué instrumentos evaluar; considerando los AE y los niveles de desempeño de los alumnos, sin embargo no es así.

El *habitus* como sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas [...] precisamente porque el *habitus* es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias (Bourdieu, 1987b: 40 citado por Giménez, 1997:4).

Todo lo anterior, nos queda claro a partir de que se destaca la evaluación como un proceso formativo en el educando, como una complejidad propia del desempeño magisterial; pero qué sucede cuando es el propio capital cultural y estilo de la evaluación de los docentes que laboran en muchas de nuestras

---

<sup>12</sup> Estilo hace referencia a una manera particular de conceptualizar y aplicar determinados procesos, cuyas bases son la formación inicial o continua y la experiencia docente.

escuelas lo que impide que lo normativo cumpla con su propósito o para la intencionalidad que fue creada; en definitiva se genera una situación de subjetividades e interpretaciones erróneas del mismo, un *habitus*<sup>13</sup> equívoco de ejecución; actividad que actualmente ocurre en toda la EB de México, al que muy poca o casi nula atención se le ha dado, por pensar que ha sido entendida y aplicada tal y como se establece en el Acuerdo 685, sin considerar que los docentes también poseen su propio estilo de entenderla y aplicarla en sus alumnos.

[...] la familia no es sólo una empresa de acumulación de capital cultural, sino el primer mercado donde se rentabilizan las primeras ‘inversiones’, en el sentido de que es allí donde se fija su primer precio a través de las sanciones parentales (reconocimiento, valorización de la persona). Este nuevo paradigma del ‘valor de cambio’ se prolonga en el seno del ‘mercado escolar’ y del mercado de trabajo (Giménez, 1997: 9).

Es este *habitus* profesional de la evaluación que aplicamos los docentes en lo práctico, uno de los aspectos que en verdad ha dificultado para que no se puedan alcanzar los objetivos formativos de este proceso en la educación y su funcionalidad para mejorar. Es en principio la subjetividad de la interpretación conceptual del mismo; posteriormente, los estilos de cómo se aplica —la manera de hacerlo— y darían continuidad, las prácticas permanentes que se traducen en actitudes de conformismo, apatía o de un aparente entendimiento para su aplicación.

[...] esto modifica no sólo la perspectiva que se tiene del trabajo escolar, sino también la que se tiene sobre la evaluación cuando se reduce a solicitar determinados productos o resultados, lo que significa reconocer que un modelo de evaluación del aprendizaje por competencias estaría integrado por un conjunto de componentes cualitativos, donde lo cuantitativo debe quedar subordinado a ello. La calificación, tal como la conocemos en los últimos dos siglos del sistema

---

<sup>13</sup> Al cual se hará referencia como parte de una práctica magisterial a pesar de que Bourdieu destaca más a la cultura que se genera a partir de la interacción a través de clases sociales; “es producto tanto de la experiencia individual como de la historia colectiva, decantadas en la práctica gracias a las regularidades de la acción social (Córdova, 2003: 3).

educativo, requeriría transformarse hacia un esquema de informes de desarrollo cognitivo y procesual de los estudiantes. En otras palabras, transitar de los modelos de evaluación del aprendizaje centrados en puntajes a modelos de evaluación centrados en la descripción del grado de proceso que se ha desarrollado y de una valoración (auto, hetero y co-valoración) de los aspectos que obstaculizan tal desarrollo (Díaz Barriga, 2011: 19-20).

Del año 2008 a la fecha, el colectivo docente de la escuela primaria Benito Juárez García ha promovido una cultura de la evaluación a través de una práctica que al inicio de cada ciclo escolar se desarrolla, donde se establecen criterios y porcentajes de evaluación, atendiendo la experiencia generada o planteada por cada maestro involucrado y la normatividad vigente, *verbigracia* el Acuerdo 685, los AE de los programas de estudios para cada grado y lo formativo del proceso de aprendizaje, a partir de —o desde las prácticas pedagógicas— las metodologías sugeridas para cada asignatura del Plan de Estudios 2011, dependiendo de cada grado escolar.

El éxito de una metodología de enseñanza y de los resultados obtenidos por el alumnado se fundamenta, no tanto en la manera como se dan a conocer los nuevos conocimientos, sino en la evaluación, entendida como conjunto de actividades que posibilitan identificar errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas (Perrenoud, 2007 citado por Hernández, 2013: 55).

Si bien es cierto que la práctica que anteriormente se describe puede tornarse alrededor de una costumbre en los sujetos de estudio; se considera un *habitus* desde la perspectiva que se adopta como un “Un sistema de disposiciones duraderas, eficaces en cuanto esquemas de clasificación que orientan la percepción y las prácticas —más allá de la conciencia y el discurso—, y funcionan por transferencia en los diferentes campo de la práctica” (Bourdieu 1988 citado por Safa, s.f.) que si bien siguen siendo prácticas dialógicas, eclécticas y experienciales, si han transformado las prácticas de los maestros de todos los grados, han promovido mejores resultados en pruebas estandarizadas nacionales y regionales; con una mejor relación maestro-escuela-padres de familia que, desde el Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) se han involucrado y

comprometido más en el proceso de aprendizaje de sus hijos, en la realización con las actividades co-curriculares (como el Programa Integral de Valores y de Ecología [durante los ciclos escolares 2011-2012 y 2012-2013]), entre otros aspectos de gran utilidad para la formación y desarrollo de competencias para la vida y la sociedad; decisiones que en la mayoría de los casos surgen desde la evaluación formativa, de lo que ocurre al enfrentar al aprendiz con el objeto de conocimiento o en la resolución de conflictos diversos.

### **2.2.2 Experiencia docente: capacitación subjetiva**

En el trabajo cotidiano de cualquier individuo, lo que se realiza de manera permanente genera un proceso empírico que le permite crecer como persona y con ello afrontar situaciones complejas de una manera natural o con pocas limitaciones. Es decir, “vamos siendo y nos vamos transformando en quienes somos a partir de lo que nos pasa, y a partir de quienes nos pasan [...] las relaciones solamente pueden construirse a partir de una experiencia del Otro” (Vignale, s.f.: 4) y en la cultura magisterial, esta premisa no es la excepción, forman parte de aprendizajes empíricos.

Tal y como ocurre con la identidad, la formación continua del docente se construye a través de la experiencia, de nuestro entorno, de las prácticas didácticas con nuestros educandos y de las interacciones con los demás; por lo que en este vaivén social, el encuentro con el *otro* es una realidad; “[...] el tribalismo contemporáneo se caracteriza por la fluidez, por los agrupamientos momentáneos y por la dispersión” (Mafessoli, 1998: 22). La mayoría de los sujetos con los que interactuamos en la vida cotidiana, provienen de contextos diversos, lo que genera multiculturalidad pues poseen distintos orígenes, tal y como ocurre con las familias, profesionistas, grupos étnicos, sectas religiosas u otros grupos sociales; proyecto que se inventa a través de las necesidades de la sociedad que, en materia educativa actualmente se buscan desarrollar con la capacitación permanente de los maestros frente a grupo.

En los docentes se buscan inculcar y formar identidades no fijas, de tal manera que a través de la interacción social, sean cambiantes sus experiencias didácticas y con ello se fomente una educación más activa que lleve a la adquisición de aprendizajes significativos y competencias para la vida. Posteriormente, a través de la socialización —proceso habitual en seres humanos— conozca e identifique al otro, de tal manera que a nivel de grupo salgan avante ante problemas diversos, aún sin importar que sean de carácter pedagógico o institucional.

La capacidad de asombrarse ante la presencia de otro implica una actitud de reconocimiento de la diversidad que se ancla en las concepciones más íntimas de las personas. Constituye un valladar para los estereotipos desde los cuales se etiqueta a los miembros de otras culturas (Tovar, 2008: 114).

Sin bien es cierto que inculcar este tipo de pensamiento —por parte de las autoridades educativas— representa un verdadero reto intercultural, la verdad es que por falta de criterios propios, de actitudes pesimistas, conformismo, individualismo, entre otras situaciones; es que los docentes trabajamos de manera aislada, sin importarnos quien es el otro —no sólo como colega o compañero de profesión—, lo que importa es simular que realizo lo que me solicitan e ir al paso tratando de enfrentar nuestra labor con una cultura magisterial muy limitada, “por lo que el egoísmo profesional representa el reto más importante que hay que superar para la implementación de estrategias comunes que permitan mejorar lo que hacemos en las aulas” (Malpica, 2012: 73); entre ellas, la evaluación formativa, donde influyen el *habitus* magisterial y el estilo de vida propio de quien la aplica.

Una evaluación auténtica de los saberes, dentro del desarrollo de competencias, será posible si se tienen las herramientas para calibrar el nivel y las características de intervención de los estudiantes, su ingenio e invención en el desarrollo de una situación, la forma de cómo valora los procesos, su forma de pensar y recibir la realidad. Si el docente es capaz de registrar la complejidad de este proceso, su evaluación será exitosa (Hernández, 2013: 57).

### 2.2.3 Cultura magisterial

La evaluación como tal, representa un proceso subjetivo que poco ha sido considerado desde la perspectiva del *Otro*; es decir de quien la aplica, “[...] normalmente se ha venido exigiendo el qué y el cuándo, pero no el cómo ni por qué” (Malpica, 2007: 66). A pesar de que a nivel institucional se insiste que se han capacitado permanentemente a los docentes en materia de evaluación, la realidad es que se ha dejado de lado la subjetividad que tienen el maestro, al abordar esta actividad formativa desde su propia experiencia, “la vivencia concreta se convierte en una fuente de aprendizaje, en un entramado en el que las actividades escolares combinan la acción y lo simbólico, la producción y la representación” (Tovar, 2008: 111); del capital cultural adquirido durante su aprendizaje permanente y un *habitus* magisterial, en el que la apatía, el conformismo, la falta de acompañamiento, entre otras actividades, son realidades que entorpecen u obstaculizan la eficacia y calidad de la educación de nuestra nación.

La diversidad, entendida como realidad y superficie de inscripción de las culturas, debe orientar nuestra acción educativa. Y es que esta realidad implica que cada persona, grupo y/o comunidad tienen una identidad constituida por múltiples contactos culturales; es decir, poseen una especificidad a partir de otros (SEP, 2006: 11).

Es muy importante mencionar que en la idea de conocer que lo que estamos haciendo en materia de evaluación es lo correcto, surge la subjetividad e interpretaciones equívocas en el concepto de evaluación formativa, pues por el simple hecho de llevar registros, anecdótico, notas de campo u otros instrumentos, pensamos que estamos realizando adecuadamente este proceso; sin embargo, no es así y para demostrarlo un buen referente es la antropología social de lo que ocurre con un grupo de alumnos o por qué no, de docentes mismos, es decir un estudio etnográfico. Pues sin duda alguna, “[...] en la educación reglada, donde existe un currículo oficial que han de seguir todos los centros escolares, la mayoría tiene matices que se desprenden de su propio ideario, ideología, entorno próximo, situación socioeconómica local, etc.” (Malpica, 2012: 38); subjetividad

que se demuestra en cómo cada sujeto concibe e integra lo que es la evaluación, a pesar del consenso o acuerdos que se establecen en colegiado, a través de talleres de capacitación docente.

La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza debe considerarse como una actividad necesaria, en tanto que le aporta al profesor un *mecanismo de autocontrol* que le permitirá la regulación y el conocimiento de los factores y problemas que llegan a promover o perturbar dicho proceso (Díaz Barriga y Hernández, 2002: 352).

Dentro del conocimiento docente, las creencias cumplen un papel primordial, forman parte de un pensamiento complejo propio del profesor que se construye a partir de la experiencia, de lo que considera correcto realizar.

[...] conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hace ser muy conscientes y duraderas para cada individuo (Llinares, 1991: 37).

Es a partir de esta concepción como utilizaremos la antropología dentro de nuestra investigación, conocer las razones del porqué los estilos de evaluación se hacen presentes dentro de la valoración de saberes propios de los educandos ha de ser la prioridad, pero en la subjetividad que cada docente involucrado tiene respecto a lo que es la evaluación formativa, es muy importante seguir recabando y analizando datos que nos permitan comprender mejor lo que ocurre en este proceso:

[...] existen imaginarios que son apoyados por imágenes, mitos y rituales sociales, que circulan, que se refuerzan e instituyen a través de sentido ya establecido en lo social; que se desanclan de los propios sujetos que los han producido, que toman pie en la hegemonía de sentido y que cimientan una barricada social contra lo diferente (Seveso, 2009: 20).

Son estos imaginarios los que se presentan en ese *habitus* magisterial respecto a la evaluación, donde la experiencia es la herramienta fundamental de saberes propios y el diálogo permanente genera interpretaciones diversas de un mismo objeto de estudio, donde la manera en que cada persona conceptualiza algún término o estilos de vida propios —derivados de nuestro desempeño—, son factores que generan una cultura de la evaluación supeditada a una *comodidad*, adaptada a las necesidades laborales de quien la aplica: el docente y no en los ritmos o estilos de aprendizaje de nuestros educandos, para cumplir con la demandante calidad que las sociedades actuales exigen. Por ello, se asumen como premisas fundamentales (Serrano, 2010) que:

- El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.
- Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Clark y Yinger 1979a; Shavelson y Stern, 1983).

En los últimos años, a través de observaciones directas y de temas abordados en distintos cursos, hemos podido percatarnos de situaciones equívocas e importantes de lo que ocurre en materia de evaluación, aspecto que en los últimos años en México se ha incluido en talleres y cursos de actualización docente; sin embargo, sigue siendo muy subjetiva su apreciación por parte de los maestros frente a grupo; actividad ambigua de poco provecho en docentes, alumnos y padres de familia; que a pesar de estar basada en un sistema de formación de competencias, sigue valorizando conocimientos, más que habilidades, destrezas y actitudes —las cuales son difíciles de evaluar—. Por lo que es una realidad que docentes siguen esperando se les otorgue la capacitación adecuada para poder mejorarla, encontrando la funcionalidad de los resultados obtenidos.

Actividades que hacen evidente una conceptualización equívoca de la evaluación se presenta cuando existe una heterogeneidad en las calificaciones de



los alumnos cada bimestre, basándose únicamente en la aplicación de una prueba escrita, de opción múltiple principalmente; de las experiencias que se generan con padres de familia que en muchos casos, muestran indiferencia, apatía o falta de compromiso por involucrarse en el aprendizaje de sus hijos y el rezago que estos pueden presentar si no se atienden sus necesidades formativas. Asimismo, en la observación de una cultura de la evaluación cómoda, sin atender estilos de aprendizaje de los educandos, sino dar prioridad al estilo de vida de los docentes, por el propio capital cultural que ha acumulado a través de su experiencia magisterial, por múltiples funciones o por falta de una capacitación adecuada por parte del SEN, que establece que todos los docentes frente a grupo conocemos el proceso de evaluar para aprender, sin percatarse que al igual que cualquier ser humano, tenemos distintas formas de aprender, “el capital cultural es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la ‘persona’, un hábito” (Bourdieu, 1979).

### **2.3 Evaluación formativa, encuentro con el otro a partir de la propia práctica docente**

Vignale (s.f.) basándose en Larrosa (2003) destaca que para desarrollar la experiencia, lo más significativa posible, se debe pasar por principios diversos, con la intención de realizar una introspección de qué es lo que me pasa y con ello entender al otro. Hablamos de los principios de *alteridad* (aquello que me pasa), de *subjetividad o reflexividad* (me afecta) y el de la *transformación* (formación del sujeto); a partir de estos, se busca llegar al principio de la *pasión*, es decir donde quedan huellas o marcas de lo realizado, un ideal; todo esto permitirá un mejor encuentro con el otro y con ello entender por qué determinadas actitudes. Para Walter Benjamin (2007) “la experiencia es el don de percibir o la capacidad de producir semejanzas”; situación que en la interculturalidad es importante o determinante sobre el cómo actúan las personas involucradas y sus decisiones, a partir de sus conceptualizaciones e ideales propios.

Lo anterior se retoma con la intención de señalar que la evaluación es un proceso de *transformación* que debería basarse en la propia experiencia de los

sujetos, pues sin duda tanto la cultura como el *habitus* magisterial, son elementos que permiten la correcta o inadecuada realización de la valoración formativa que implica la realización de esta actividad. De repente es muy importante saber que dependiendo de las circunstancias, serán las perspectivas de quien es el otro, en un ir y venir que como sociedad se genera a partir de la asignación de roles.

Desafortunadamente en lo que refiere a la evaluación formativa, se le asigna la responsabilidad al docente, por lo que es necesario que sea esta persona quien asuma la actividad que le corresponde desde un ámbito profesional, situación que no sucede, pues cuando se trata de valorar el proceso que vive el educando en la formación de sus competencias, queda de manifiesto el estilo que el maestro tiene respecto a esta diligencia, pues es una constante que únicamente se limite a calificar, a cubrir lo que a nivel normativo se establece, sin pensar en lo útil que resulta poder evaluar la propia experiencia docente, al enfrentar al alumno con situaciones de aprendizaje diversas, con el objeto de alcanzar la calidad en la educación de los servicios que se le brinda a la población en general.

Experiencias que al estarse dialogando con un grupo de pares —como ocurre en espacios de actualización magisterial—, pueden manifestarse y colaborar para la adquisición de saberes propios; con ello poder generar un mejor trabajo evaluativo en los educandos.

#### **2.4 Evaluación formativa, un proceso intercultural**

La educación implica el desarrollo de un currículum —que para el establecido en el 2011 incluye a la evaluación en uno de sus doce principios pedagógicos— y trabajo con alumnos, docentes, padres de familia y autoridades educativas. Ante ello, la Constitución Política de México en el Artículo 3º establece que:

[...] tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (SEP, 2012: 4).

Hablamos de un proceso que refiere a laborar con seres humanos, que reconocidos como tal provienen de distintos contextos culturales y por lo cual también se les reconoce a partir de la propia Carta Magna, en el Artículo 2°.

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (SEP, 2012: 2).

De la misma manera, a nivel estatal se reconoce esta diversidad cultural de la población veracruzana desde su propia Constitución, destacando que:

Los habitantes del Estado gozarán de todas las garantías y libertades consagradas en la Constitución y las leyes federales, los tratados internacionales, esta Constitución y las leyes que de ella emanen; así como aquellos que reconozca el Poder Judicial del Estado, sin distinción alguna de origen, raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, condición o actividad social (Gobierno del Estado de Veracruz, 2012: 2).

Con lo anterior, nos damos cuenta que tanto a nivel nacional como estatal se buscan desarrollar las facultades cognitivas, actitudinales y aptitudinales de la población en edad escolar sin tomar en cuenta sus condiciones culturales. Situación que debe generarse desde la educación que sin duda, debe ser de calidad para poder transformar la sociedad en la que estamos inmersos y dentro de esta, la evaluación cumple un papel fundamental.

A la escuela asisten niños y niñas cuyas visiones del mundo, formas de pensar y lenguas son heterogéneas, y también sus capacidades, talentos, ritmos de aprendizaje y clase social, lo cual enriquece la experiencia escolar pero, al mismo tiempo, reclama respuestas teóricas y prácticas para su atención (Schmelkes, 2006: 9).

Sin duda, todo lo anterior queda establecido a nivel teórico desde la normatividad que rige la educación de nuestro país, que en lo pragmático dista de esta realidad y en la cual falta mucho por hacer. Partiremos en principio desde lo

que entendemos por diversidad, donde desafortunadamente solo ubicamos lo referente a diversos estilos de aprendizaje, a condiciones socioeconómicas y sin embargo:

La diversidad, entendida como realidad y superficie de inscripción de las culturas, debe orientar nuestra acción educativa. Y es que esta realidad implica que cada persona, grupo y/o comunidad tienen una identidad constituida por múltiples contactos culturales; es decir, poseen una especificidad a partir de otros. Cuando México se define constitucionalmente como un país pluricultural es porque admite su configuración étnica diversa: los distintos pueblos indígenas, la sociedad mayoritaria no indígena y los grupos migrantes originarios de otras latitudes, todos con particulares visiones del mundo e idiomas específicos, entre ellos el español, las lenguas indígenas y extranjeras (SEP, 2006: 11).

Concepto que nos permite entender la responsabilidad que se nos asigna —a nivel institucional— a quienes somos docentes a partir del reconocimiento social de la formación de seres humanos; de habilidades que deben ser desarrolladas como parte del desempeño personal y de la formación continua, de la práctica permanente; por citar un ejemplo, en lo que refiere a la planeación y evaluación, actividades que determinan la dinámica psicosocial de lo que ocurre en un aula e implican:

[...] ser profesionales de la educación, por lo que, sin duda, las actitudes que asumamos serán determinantes en el crecimiento, florecimiento y desarrollo integral y potencial de nuestros alumnos, de manera individual así como en relación con su entorno. Por consiguiente, una premisa fundamental consiste en pensar que nuestra acción educativa no se reduce a la enseñanza de contenidos sino que abarca las actitudes que reproducimos, porque nuestro papel implica necesariamente el vínculo entre personas, el encuentro entre maestro y alumno, en que la interculturalidad tiene una importancia central (SEP, 2006: 11).

Proceso que va más allá de la acumulación y/o movilización de saberes, es ponerse en el papel del otro, entender el porqué de sus actitudes, cosmovisión y formas de afrontar situaciones diversas, entre ellas las que se le asignan como parte de su desempeño. Es decir, considerar que como grupo social, desde la

propia familia, venimos de contextos diversos; actividad que no sólo aplica en los educandos, sino también en los docentes mismos al ser originarios de distintas zonas geográficas del país o del estado, que en muchas ocasiones interactuamos por espacios breves con la comunidad escolar; que se formaron en distintas escuelas —algunas ya profesionalizantes— que han ido mejorando a partir de la propia experiencia, de lo vivido con los alumnos, de haber trabajado en espacios diversos, de la interacción con maestros de la zona escolar en la que estemos adscritos y de los distintos talleres de actualización que se nos brindan por parte de la SEP cada año, aunque para muchos ésta siempre ha estado limitada o ha sido muy deficiente al poner a compañeros docentes a que coordinen las actividades planeadas; por lo que en la mayoría de los casos, estos trabajos son muy escuetos, apegados a la subjetividad propia de quien coordina la dinámica del proceso de actualización.

Tomando en cuenta lo que menciona Schmelkes (2005): “Puesto que la interculturalidad es una aspiración, no una realidad, preferimos hablar de educación para la interculturalidad en lugar de educación intercultural. La educación debe contribuir —y puede hacerlo de manera privilegiada— a la construcción de una nación intercultural”. Desde esta óptica, debemos desarrollar un concepto propio de interculturalidad como elemento importante de la educación de calidad, demandada de la sociedad actual sin importar condiciones económicas, políticas, geográficas o culturales, destacando principios de equidad, eficacia y eficiencia con el objeto de mejorar, promoviendo un alumno competente para interactuar en las sociedades del conocimiento.

Interculturalidad que va más allá de la manera convivencia de individuos de contextos diversos, implica el trabajo colaborativo, armónico e integral entre los involucrados, con la intención de superar obstáculos que limiten la adquisición de saberes o el desarrollo de competencias.

## **2.5 La interculturalidad en la evaluación formativa de la escuela primaria**

### **Benito Juárez García**

En el estudio del ser humano, conocer la cultura<sup>14</sup> del otro es fundamental, actividad que permite tener un panorama más amplio de actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas sociales o cognitivas cuando enfrenta la persona situaciones diversas, de índole académico, laboral o de la vida cotidiana.

Identificar la manera en que interactúan sujetos en un grupo es una actividad muy importante para cualquier investigador; en la educación se torna como una actividad básica, si es que verdaderamente queremos conocer relaciones de compañerismo, entusiasmo, esfuerzo colaborativo, labor, sentido de pertenencia o de resolución de conflictos comunes. En este orden de ideas, la antropología es una disciplina que nos apoya en dicho análisis. En nuestro caso, que tiene que ver con el desempeño de maestros frente a grupo, es más enriquecedor, pues representa una reflexión de prácticas docentes de un colectivo, lo que lleva a la toma de decisiones y con ello, al mejoramiento de la calidad de los servicios educativos que se brindan a niños de entre seis y 12 años de edad que cursan su educación primaria.

La antropología, como disciplina encargada de conocer y estudiar a los seres humanos, desde una perspectiva integral; es un elemento fundamental para identificar la cultura y el marco social del sujeto en determinado contexto; un aspecto crucial para entender interacciones sociales que se manifiestan dentro del aula como ente donde convergen e interactúan individuos.

Boivin, Rosato y Arribas señalan que la “Antropología es definida como el estudio de la otredad cultural, de la alteridad cultural o de la diversidad cultural” (2004: 7). Actividad que se promueve al ponernos en la condición y circunstancias del otro, al entender el porqué de sus respuestas desde un orden biosocial o actitudinal; muy importante recordar que el ser humano, de acuerdo a las

---

<sup>14</sup> Hay diferentes conceptos respecto a este término pero en este trabajo se destacará que “Consiste en las prácticas y procesos, la serie de normas, significados, creencias, hábitos y sentimientos que han sido conformados en una figura del mundo particular” (Villoro, 1993).

corrientes constructivistas del aprendizaje, pasa por diferentes estadios o etapas del desarrollo, donde la interacción con los otros y lo cotidiano del contexto es fundamental para que alcance a desarrollar sus conocimientos o saberes propios. “Cuando coinciden en un ambiente estudiantes procedentes de distintas culturas, las experiencias, saberes y cosmovisión de cada uno de ellos se convierten en elementos condicionantes de la interacción entre quienes participan en él” (Tovar, 2008: 110).

Hoy en día esto se hace más evidente desde la conceptualización misma de que el aula es un espacio multicultural en el que convergen sujetos con distinto bagaje y por ello, se demanda una educación inclusiva que atienda a la diversidad, la cual surge desde la pluriculturalidad de los sujetos participantes; actividad que no se aplica en los docentes, quienes también tienen sus propias necesidades y ritmos de aprendizaje y, en materia de evaluación, esto no es la excepción.

La mayoría de profesores y profesoras tenemos técnicas concretas, sobre todo para exponer, hacer ejercicios y hacer evaluaciones. Y estas técnicas que llevamos en las mochilas nos dan seguridad en el aula. Así pues, que nadie se atreva a tocar lo que nos da seguridad y nos hace tener éxito (Gelpí y Malpica, 2010: 60).

La manera en que el sujeto se desenvuelve —psicosocialmente— ante circunstancias diversas, influenciado por el contexto y momento histórico refiere parámetros para identificar la óptica desde la que se observan problemas sociales analizados en la antropología social; aunado a las técnicas, recursos, teoría y método utilizado por quien realice la investigación, que como destaca Lévi-Strauss puede limitarse A:

[...] aislar y describir los modelos que un pueblo usa para percibir, relacionar e interpretar sus experiencias [...] la etnografía; un segundo nivel donde [...] compara el contenido y la organización de los sistemas culturales para analizar, interpretar y explicar la diversidad [...] la etnología, del estudio comparado de las distintas culturas; un tercer nivel, el de la Antropología estructural, [...] a través de

la construcción de modelos formales a los axiomas básicos, a las estructuras constantes y comunes a todas las culturas (Boivin, Rosato y Arribas, 2004: 11).

Al respecto, entenderíamos los distintos momentos por los que ha pasado la evaluación formativa como proceso en México; pues ante las situaciones propias del fin de siglo XX, únicamente se trató de valorizar saberes adquiridos en la escuela por parte del educando; pero desde el año 2004 a la fecha, ya se ha trabajado la evaluación en los docentes, como parte de una cultura que permite alcanzar la calidad de los servicios que se brinda a la población estudiantil de educación primaria; actualmente tan polémica con la llamada *Evaluación Universal*. Por lo que, considerando los tres niveles del quehacer antropológico de Lévi-Strauss se hace necesario llegar al primer nivel en lo que refiere a la etnografía, es decir, analizar e identificar las verdaderas razones del porqué el colectivo docente de la escuela primaria Benito Juárez García, pone de manifiesto sus estilos de evaluación al realizar la evaluación formativa de sus educandos, actividad que refiere a un proceso intercultural; realidad en la que están presentes estilos, *capital cultural*<sup>15</sup> y *habitus*<sup>16</sup> magisterial, a lo que acertadamente Malpica (2012: 73) —refiriéndose a la enseñanza, donde está implícita la evaluación— ha definido como *mochila docente*.

Los docentes contamos con una “mochila” que contiene una finalidades educativas concretas que queremos conseguir en nuestro alumnado, unas ideas más o menos implícitas sobre cómo las personas aprenden, así como una serie de herramientas didácticas que hemos ido construyendo de manera personal, a partir de nuestra propia experiencia, es decir viendo y haciendo.

## 2.6 Definición ontológica de la evaluación formativa

Conocer el origen de las cosas o procesos es fundamental para poder entender por qué ocurren determinados fenómenos alrededor de este, inclusive su propia

---

<sup>15</sup> En algunas investigaciones analizadas lo conceptualizan como sinónimo de *Acervo Cultural*.

<sup>16</sup> De acuerdo a Bourdieu (1987) el *habitus* como sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas [...] precisamente porque el *habitus* es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias.



existencia. Desde esta perspectiva, la ontología define al ser, establece las categorías básicas de las cosas a partir del estudio de sus propiedades, sistemas y estructuras; por ello, identificar a fondo el origen de nuestros temas de investigación es muy importante para poder reconocerlo; así como también, poder explicar lo que hasta este momento estamos trabajando; es decir un análisis ontológico que permita desarrollar un panorama general de cómo surge y de lo que hemos encontrado del tema.

La evaluación como tal, es una de las situaciones que promueve la calidad de la educación, parte estructural complementaria de la planificación que cada docente realiza y que en definitiva, permite la reflexión de prácticas docentes y compromete al alumno en el desarrollo de su aprendizaje. Como maestros, no debemos conceptualizar la evaluación como un problema, sino todo lo contrario, como un apoyo que nos llevará a mejorar nuestra labor cotidiana. Dentro del enfoque del desarrollo de competencias (como se destaca con la RIEB 2011) debe ser un proceso crítico, colaborativo, inclusivo, formativo y sumativo; que facilite la información, que nos lleve a los educadores a la reflexión y a la búsqueda de rutas y estrategias determinadas para cumplir con los propósitos de la educación.

Evaluar, desde la perspectiva constructivista, es dialogar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje [...] Consiste en poner en primer término las decisiones pedagógicas, para promover una enseñanza verdaderamente adaptativa que atienda a la diversidad del alumnado; en promover [...] aprendizajes con sentido y con valor funcional para los alumnos; en ocuparse del problema de la regulación de la enseñanza y el aprendizaje; y en favorecer el traspaso de la heterorregulación evaluativa hacia la autorregulación de los alumnos en materia de aprendizaje y evaluación (Díaz Barriga y Hernández, 2002: 351).

Pero qué sucede cuando es el docente —responsable de la evaluación formativa del educando— quien la entiende a su manera, a su experiencia, estilo de vida y su *habitus* magisterial; sin duda se generan subjetividades que en lo mediato influyen en el proceso valorativo del aprendizaje del sujeto cognoscente, al maestro le interesa sacar avante la calificación del alumno, por cumplir con la

normatividad, por las exigencias de la comunidad escolar o simplemente *ir al paso* con lo que el propio sistema educativo demanda, sin llegar a una valoración cualitativa de la forma en que el alumno aprendió o reforzó saberes propios, de manera individual o colaborativa.

Las aseveraciones anteriores son producto de la aplicación de encuestas, entrevistas informales, observaciones diversas —como docente frente a grupo, participante y coordinador de talleres de actualización—, notas de campo y de hipótesis propias de considerar que el verdadero problema de la educación es la evaluación que depende en gran medida de la planeación; ambos aspectos temas centrales de trayectos formativos institucionales diversos del PETE en la dimensión pedagógica curricular, como en el caso de la escuela primaria Benito Juárez García turno matutino de la ciudad de Cuitláhuac, Veracruz que a pesar de tener una cultura de la evaluación que se basa en la homogenización de criterios y porcentajes valorativos para todos sus educandos, aún continúan impregnando su estilo personal de entender dicho proceso y utilizan muy pocos instrumentos de evaluación por la misma ambigüedad de cómo lo conceptualizan o aplican, cuyo sustento es la experiencia, interpretaciones propias, prácticas de más de 20 años en promedio, de su propia formación inicial y permanente, así como los estilos de vida de cada uno.

El profesor también debe poseer un cierto conocimiento teórico y práctico más o menos preciso de un nutrido arsenal de estrategias, instrumentos y técnicas para evaluar los aprendizajes de los alumnos en los momentos pertinentes en que decida hacerlo, sea porque él lo considere así o porque la institución o el currículum se lo demanden (Díaz Barriga y Hernández, 2012: 352).

Dentro de la transformación que debemos hacer como docentes en la actualidad, respecto a nuestras prácticas didácticas; surge la evaluación como una ventana de oportunidad que nos permite identificar información útil y relevante, tanto a maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, para que cada quien mejore sus propias acciones. “A los alumnos para que los conocimientos construidos sean más amplios, significativos y profundos, y a los

profesores, para que su actividad didáctico-pedagógica sea más eficaz en cuanto a promover mejores aprendizajes” (SEP, 2011d: 81).

Jorba y Sanmartí (1993) destacan que la evaluación es un proceso que pasa por etapas; la primera que refiere a la compilación de la información, puede ser o no instrumentada; el análisis y juicios de los resultados y finalmente, la toma de decisiones de acuerdo al juicio emitido. Pero este proceso no se logrará mientras no se entienda que los maestros frente a grupo poseemos saberes propios, con estilos y ritmos de aprendizaje diversos que, como en muchas de nuestras escuelas, cuando nos están formando se homogeniza en los cursos o talleres de actualización o se sobre entiende que los temas analizados son explícitos y que a cada quien le quedaron claros o entendidos; que tenemos estilos de vida propios que en algunas ocasiones limitan el que podamos desempeñarnos de forma eficiente, tales como las doble plazas, distintas formas de desempeño (director y/o docente), la propia cultura e idiosincrasia, problemas de salud, formación personal, entre otros.

Aunque para muchos en materia de evaluación todo está establecido, en la práctica sigue siendo una actividad que genera ambigüedades y subjetividades, prueba de ello es la *Evaluación Universal* del magisterio de EB, situación polémica en los últimos tiempos. Sin embargo, son los estilos de cómo se conceptualiza y aplica este proceso, el verdadero problema a resolver, porque para alcanzar la interculturalidad en nuestros educandos, debemos empezar por nosotros mismos como profesionales de la educación, poseemos un bagaje cultural, experiencias y *habitus* diversos que afectan o influyen en una comunidad escolar.

Considerar “la evaluación como instrumento para mejorar el desempeño docente y los servicios educativos” (Gobierno del Estado de Veracruz, 2012: 217), es una premisa que en la actualidad permite la articulación de estrategias pedagógicas para optimizar la enseñanza de los educandos, a partir de los resultados de los niños y la reflexión de la propia práctica; donde es lamentable, que en la actualidad existan también “Prácticas educativas y de evaluación poco éticas” (Gobierno del Estado de Veracruz, 2012: 219) que en la mayoría de los

casos son generadas por falta de saberes conceptuales o por la mochila del docente participante que, se ha ido retroalimentando a partir de la propia experiencia, de lo que observa que realizan sus compañeros de labor y de las comunicaciones personales que constantemente existen entre la comunidad magisterial, donde a través de este diálogo también se generan saberes diversos, que se incorporan al bagaje cognitivo y cultural del mentor.

## **2.7 La evaluación formativa, un *habitus* magisterial que involucra estilos de evaluación**

La *Experiencia* se refiere a una habilidad que se adquiere a partir de la utilización de algún conocimiento generado de la interacción con situaciones diversas de una realidad; misma que a nivel filosófico se entiende y desarrolla a través de los sentidos, mediante un aprendizaje, por una vivencia interna o con una confirmación empírica; actividades que sin duda quedan evidenciadas en cómo los docentes aplicamos y entendemos el proceso de evaluación; “se trata de una vivencia personal, subjetiva y que pueden variar en función del sujeto que la experimente” (Sánchez-Cerezo, 2004).

En los últimos años, desde el constructivismo como corriente pedagógica, se ha hecho evidente que la planeación y la evaluación, son procesos implícitos en la enseñanza y el aprendizaje; sin embargo, ambos han adquirido ambigüedad interpretativa por parte de quienes las realizan o ejecutan. Situación que en muchos de los casos ha sido generada por los propios maestros, al entender o aplicar la evaluación como piensan que es lo correcto; sin tomar en cuenta verdaderas necesidades formativas; pues es una responsabilidad del docente frente a grupo, realizar ambos procesos.

[...] hoy más que nunca la sociedad exige del docente conocimientos y competencias que van más allá de su formación inicial y de la propia experiencia. Requiere, entre otras cosas: de nuevas capacidades para el pensamiento complejo, así como un pensamiento más integral del mundo; conocer los contenidos curriculares; planificar, desarrollar y evaluar formativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje [...] (SEP, 2011d: 10).

La *Diferencia* es la cualidad que permite que algo se distinga de otra cosa “[...] es lo contrario a la igualdad o la semejanza. A mayor cantidad de características o cualidades que no son compartidas, mayor diferencia [...] disenso, oposición o controversia entre dos o más personas” (WordPrees, 2008-2013). Este aspecto, dentro de la cultura docente, es una actividad que se genera constantemente, es habitual que exista una falta de acuerdos ante decisiones importantes propias de la escuela como institución formadora de sujetos; una incongruencia entre la manera de pensar y el hacer.

[...] los docentes utilizamos poco la ciencia, nuestras mochilas con frecuencia llevan más de lo que hemos aprendido desde la práctica propia o de aquel modelo de profesor que tuvimos, que de fundamentos científicos de cómo actuar en la práctica profesional (Gelpí y Malpica, 2010: 61)

Resulta muy interesante observar y escuchar que la mayoría de los maestros frente a grupo consideremos que la evaluación, al igual que hace unos años, continua valorizando sólo conocimientos; conceptualización equívoca en el enfoque actual de la formación basada en el desarrollo de competencias para la vida, porque:

[...] es parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje; inicia en la planeación y lo acompaña a lo largo de todo su desarrollo, para retroalimentarlo. Su enfoque formativo e inclusivo permite concebirla y utilizarla como un proceso destinado al aprendizaje y nos solo a la comprobación del mismo (SEP, 2011d: 78).

Así, es muy importante destacar la diferencia que existe entre lo que a nivel institucional —entiéndase SEP— se piensa respecto a la evaluación que aplican los docentes de toda la EB y la manera en que estos la entienden o comprenden a partir de su propia experiencia, de cómo la van identificando a partir del diálogo con colegas de profesión —situación habitual de aprendizaje (entendida como una experiencia) en el ámbito magisterial—, desde su formación inicial y mediante los distintos cursos o talleres a los que se tienen que asistir porque son de suma importancia para conocer y aplicar nuevas encomiendas que la propia SEP o el

currículo exigen, más en la actualidad que se articulan los niveles de preescolar, primaria y secundaria; donde destaca la valoración del desempeño que cada individuo realice cuando se le presente una actividad académica que implique el desarrollo de un proyecto o la resolución de problemas diversos.

Para que el docente se encuentre a nivel para desarrollar estrategias de aprendizaje con calidad educativa, es fundamental capacitarse. De esa manera su conocimiento se traducirá en un emprendimiento y logrará en sus alumnos una transformación cualitativa, donde su rol de guía, se convertirá a facilitador de ambientes significativos de aprendizaje (Millán, 2013: 1).

### **2.7.1 Individuo complejo, elemento del *habitus magisterial***

Sin duda cuando hablamos de seres humanos, se torna un espacio complejo desde su propia naturaleza:

[...] es el portador de características únicas, irrepetibles e insustituibles, que lo diferencian del resto de especies existentes: como la conciencia, la capacidad de expresarse manifestando sus ideas a través del lenguaje, tiene conocimiento sobre sí mismo y su alrededor, permitiéndole transformar la realidad, conocimiento de sus estados emocionales, tendencia a la autorrealización, capacidad de elección, creatividad y desarrollo en una sociedad, considerando que funciona como una totalidad [...] se lo denomina como un organismo bio, psico, social (Artieda, 2008).

Los maestros no estamos ajenos a estos preceptos, a nivel social —que es donde más nos interesa comentar— por estar en constante interacción y comunicación con sujetos de la misma profesión, intercambia puntos de vista respecto a términos o conceptualizaciones propias; en este caso, la evaluación formativa, que está plagada de preceptos poco funcionales por tanta subjetividad que existe a su alrededor, más desde el enfoque que adquirió con el Acuerdo Secretarial 648 y sus adecuaciones con el 685 y la Cartilla de Educación Básica, que en el caso de Veracruz, es una realidad institucional —en un sitio electrónico denominado SICEV— en la captura de calificaciones, inasistencias, apoyos requeridos para toda la EB.

Asumir una incertidumbre interminable es uno de los grandes retos del pensamiento complejo, porque obliga a desarrollar estrategias cognitivas cada vez más críticas y autocríticas, a inventar (métodos) nuevos en el proceso de creación de sentidos nuevos, que como individuos debemos aportar a la sociedad si no queremos caer o seguir estando, en lo rutinario, predeterminado y programado (Ciurana, 1995)

Pensamiento que sin duda debemos inculcar en los sujetos de estudio, desde las estrategias y actividades que se desarrollarán en la propuesta de intervención donde la formación permanente de docentes es una necesidad si realmente se quiere encontrar la funcionalidad de la evaluación formativa dentro de la enseñanza y el aprendizaje.

Dentro de las estrategias para brindar educación de calidad en todos los niveles y modalidades atendiendo las necesidades de los veracruzanos y el desempeño escolar, destacan el “Privilegiar las formas de trabajo colaborativo, la interacción entre pares y el trabajo en equipo [...] Propiciar la profesionalización docente y vincularla con el desempeño académico de los alumnos” (Gobierno del Estado de Veracruz, s.f.: 93); por ello dentro de la Metodología de Proyectos es muy importante el desempeño y la rotación de roles de los sujetos participantes con el objeto de socializar saberes a través de un enfoque dialógico y comunicativo.

### **2.7.2 Identidades múltiples**

“Un modelo conceptual de múltiples dimensiones de la identidad representa un sentido básico de sí mismo o de una identidad personal” (Jones y McEwen, 2000: 405). En este sentido, los sujetos de estudio se identifican como individuos con conocimientos, actitudes, destrezas y habilidades docentes adecuadas que forman parte de una comunidad escolar que por tener una cultura de la evaluación, están interesados en brindar educación de calidad a sus educandos, a pesar de la multiplicidad de actividades que tienen como profesores de grupo, de la aplicación de programas institucionales, de actividades co-curriculares, entre otras, basta recordar que más de uno se desempeña como director efectivo a contra turno, que

han apoyado en la impartición de cursos o talleres a docentes de la zona escolar a la que pertenecen, realizan investigación educativa o forman parte de grupos sociales diversos.

Como colectivo docente, se pueden observar identidades con *Sentido de sí mismo*; a nivel directivo u organizativo, constantemente se asignan tareas propias, atendiendo capacidades y características personales, situación notoria en la asignación de responsables de las distintas dimensiones del PETE y PAT; así como también en la realización de eventos sociales y culturales, donde en todo momento se establecen vínculos de compañerismo o responsabilidad compartida; situación que es generada por ser un grupo que lleva varios años trabajando en conjunto, porque han formado parte de la RIEB —desde su pilotaje— y porque existe un cambio generacional de maestros, pero en el que todo momento hay libertad de opinión en la toma de decisiones e identifican en la funcionalidad de la evaluación, una verdadera necesidad de capacitación docente.

Educar por competencias (cuya finalidad es formar a las personas para realizar aquello que les corresponde y así resuelvan los problemas que se presenten) es que todo individuo tenga siempre en cuenta la responsabilidad; contrarrestando de esa manera el sentido práctico. A través de las competencias, los mentores crean ambientes adecuados para que los alumnos manipulen con facilidad una gran cantidad de información, a la vez que se les propician ideas para solucionar y enfrentar los conflictos de su diario acontecer, dejando en este trayecto, un legado de aprendizaje y conocimiento, toda vez que descubren sus debilidades y fortalezas (Millán, 2013: 1).

### **2.7.3 Ética de la fraternidad**

Cuando hablamos de fraternidad, sin duda, referimos a la relación que se establece entre seres humanos a partir de lazos de compañerismo, camaradería, unión y correspondencia entre los mismos; a partir de reglas diversas —explícitas o no— en la que se pueden identificar la otredad y alteridad como procesos promovidos desde las interacciones que se establecen entre estos, cuyo principal medio es el lenguaje.



Al respecto, la *Ética de la Fraternidad* debería presentarse en espacios en el que convergen individuos, es decir, donde se trace como objetivo primordial el bien común y en este sentido, la escuela no es la excepción, como institución formadora, en general busca que se promueva la formación integral de individuos a partir del desarrollo de competencias en la actualidad.

En el enfoque de competencias para la vida, se busca un desarrollo pleno e integral de los niños y jóvenes hacia la generación de competencias y capacidades para la vida personal, pública y laboral, tales como los aprendizajes que les brinden capacidades necesarias para tener acceso a las oportunidades, el bienestar, la libertad, la felicidad, y el ejercicio de los derechos (SEP, 2010: 11).

Estado de satisfacción que, sin duda, se promueve a través de la *Ética de la Fraternidad*, donde interviene la dignidad, no sólo como una actitud, sino como una característica primordial de la persona que la llevan a vivir en plenitud, de forma tolerante con los demás a través de la empatía, igualdad, reciprocidad, entre otras situaciones que no solo se limitan a los educandos.

Entender al ser humano, dentro de su contexto social es una actividad determinada de subjetividades en el que sin duda, quedan manifiestos estilos de vida propios y la experiencia como artífices del actuar ante problemáticas diversas; que sin nos adentramos aún más, se derivan también de un pluralismo que forma parte de una cultura en la que es necesario el reconocimiento del otro si realmente queremos llegar a proceso de interculturalidad en el que intervengan sujetos de distintos contextos multiculturales.

La fraternidad, es un conjunto de reglas por las que nos relacionamos con el objeto de llegar a la alteridad; es decir, tener la capacidad de entender al otro, adentrándonos al por qué de sus actos o de su decisiones y en materia de educación, este ha sido un tema poco explorado, se piensa que por el simple hecho de que interactuamos de forma permanente con alumnos, padres de familia y entre nosotros mismos, cumplimos con esos lazos de compañerismo o del bien común. Por ello:

[...] el sistema educativo imprime a la educación una orientación firme hacia la consecución de condiciones cada vez más propicias de equidad y calidad, particularmente en el ámbito de la educación básica, e instala sinergias que favorecen las oportunidades de desarrollo individual y social para el presente y el futuro del país (SEP, 2011d: 56).

Es muy importante respetar la dignidad de las personas y para esto será necesario que existan buenas relaciones, tolerancia hacia decisiones personales de los demás, por lo que procesos como la plenitud y el reconocimiento del otro, deben hacerse presentes si realmente se quiere aprender de la experiencia del sujeto con el que se interactúa.

Al hablar de la evaluación formativa, señalamos un proceso que necesariamente requiere del registro y análisis de una serie de factores observables y sistematizables que permitan al docente valorar el aprendizaje que vive el educando cuando interactúa con el objeto de conocimiento. Sin embargo, cuando esta actividad está determinada por interpretaciones equívocas, se genera una ambigüedad en su aplicación o muchas subjetividades.

[...] la necesidad de que el profesor cuente con la mayor cantidad y diversidad posible de criterios, indicadores e instrumentos para estimar con mayor objetividad un objeto o proceso determinado, sigue siendo válida para el caso de los aprendizajes significativos. Entre más información obtengamos por diversos medios sobre el proceso de construcción y del producto construido de aprendizajes significativos, podremos estar más seguros de que vamos rumbo a nuestro objetivo (Díaz Barriga y Hernández, 2002: 361).

Identificar que los sujetos de estudios encuentran en la capacitación, una estrategia formativa adecuada para comprender, analizar y aplicar la evaluación formativa de manera instrumentada, es un aspecto relevante a considerar en una comunidad escolar que posee una cultura de la evaluación muy particular, pero que necesitan —y están todos de acuerdo— mejorar con el objeto de generar calidad en los servicios educativos que brindan a población de educación primaria.

La formación profesional de los docentes tiene como base sus cualidades personales, su formación científica y la visión filosófica social de su vocación. Con esos fundamentos, sus competencias profesionales básicas y las habilidades específicas para cada situación educativa contarán con principios sólidos (Moreno, 2009: 65).

Cualidades que son muy importantes de identificar y no afectar la dignidad de las personas involucradas, donde se hace necesario una autoevaluación personal hacia el interior del sujeto y del medio circundante, para identificar debilidades o fortalezas de formación continua. Específicamente en la investigación que realizamos, son personas que reconocen en la capacitación, una oportunidad de crecimiento profesional, que en su conjunto bajo plena libertad individual, reconocen que la evaluación formativa (no instrumentada y subjetiva) es una situación problemática que ha entorpecido alcanzar una mejor calidad en los servicios educativos que ponen en práctica con niños del nivel primario.

Uno de los objetivos principales del Plan Veracruzano de Desarrollo 2011–2016 establece que se debe: “Promover el fortalecimiento del capital humano del Sector, a través de su profesionalización y formación continua” (Gobierno del Estado de Veracruz, s.f.: 92) mediante estrategias como el “Fortalecer las competencias docentes, particularmente las capacidades para: trabajar de manera colaborativa, gestionar aprendizajes, atender la diversidad cultural y lingüística, usar las tecnologías de la comunicación, así como implementar proyectos de innovación e investigación” (Gobierno del Estado de Veracruz, s.f.: 95); actividad que a nivel magisterio se ha tratado de implementar en los últimos años a través de Talleres Generales de Actualización (TGA) en los tres niveles que integran la EB; pues sin duda, “los docentes tenemos en nuestras manos una gran responsabilidad, [...] la formación profesional de quienes dirigirán nuestro país en el futuro” (Tirado, 2013: 49).

Si bien es cierto que no existe una hermandad definida como tal en la escuela primaria Benito Juárez García —por la diversidad de sujetos—, si existe un trabajo colaborativo en el que todos intervienen para las decisiones importantes

sobre el presente o futuro de la institución; donde a pesar de que en ocasiones existen diferencias —por escasos espacios de interacción social o formativos—, hay la tolerancia y el respeto para externar dudas e inquietudes de enriquecimiento colectivo, por lo que si se llega a una fraternidad que desafortunadamente se limita o se genera de forma temporal, derivada de lo laboral; principalmente por situaciones adversas de disposición de tiempo como serían las dobles plazas, actividades complementarias, ideologías diferentes, estudios de posgrados, estado de salud u otras actividades que a pesar de que en ocasiones son determinantes para que exista la diversidad entre los sujetos que intervienen, siempre se enfocan al bienestar de los niños y de ellos mismos a través de las distintas dimensiones que abarcan el funcionamiento adecuado de la escuela como institución: la pedagógica curricular, la organizativa, administrativa y de participación social, en el que intervienen distintos actores del quehacer educativo. “[...] la tolerancia pasa precisamente por la superación de las diferencias y por la promoción de los valores comunes que, en medio a la diversidad, son los fundamentos de la unidad y de la armonía social” (Gomes Di Lorenzo, s.f.); en este caso, siempre se ha trazado como meta, alcanzar una mejor calidad educativa enfocada a los aprendizajes de los educandos y de una mejor relación, compromiso e involucramiento de toda la comunidad escolar.

### **2.7.3.1 Fraternidad en la capacitación docente**

Si bien es cierto que dentro de la formación continua de docentes son ellos o actualmente, algunos sectores de las autoridades educativas competentes, quienes deben elegir sus trayectos institucionales o personales —atendiendo sus propias necesidades—, es importante que a cada maestro (le quede claro la otredad dentro de la capacitación de personas) reconozca que cada uno de los involucrados en el problema es único, que posee una personalidad propia, que tiene necesidad de igualdad de oportunidades de formación continua, como parte de su responsabilidad social al estar coadyuvando en la educación de seres humanos. La capacitación “[...] es una formación que reciben los docentes y que los capacita para ejercer su práctica, analizarla, reflexionar sobre ella y seguir

aprendiendo” (Malpica, 2012: 317); en este sentido, la evaluación es una excelente oportunidad de generar trayectos formativos escolares y a partir de los propios estilos de aplicarla por parte de los maestros, tema que muy poco ha sido explorado en investigaciones educativas; razón por la cual “la formación permanente del profesorado y los esfuerzos por mejorar las prácticas docentes no están funcionando, lo que afecta claramente a la mejora continua de la práctica educativa” (Malpica, 2012: 74); actividad que se aborda en la intervención que se incluye dentro de este documento.

Una de las situaciones que se puede identificar en el colectivo donde se ubica el problema de investigación es que se aceptan como una comunidad escolar comprometida con la sociedad y sus educandos —de aquí su cultura de la evaluación—, son tolerantes respecto a comentarios conformistas o de apatía vertidos en plenarios o reuniones diversas del colectivo docente respecto a la valoración de saberes y la adquisición o desarrollo de competencias; sin embargo, no promueven la alteridad como aspecto de la ética de la fraternidad; puesto que hay personas que muy poco las involucran en el quehacer educativo, por situaciones propias de la dirección o de la administración escolar, “[...] la escuela no es sólo una organización pedagógica, sino al mismo tiempo una administrativa y una laboral” (Ezpeleta, 2004 citado por De Ibarrola y otros, 2012: 9); espacio que demanda una capacitación permanente para afrontar las exigencias sociales de la actualidad, donde se aprende de la propia experiencia y de la diversidad cultural de los docentes, de las autoridades educativas, de los alumnos y padres de familia.

A pesar de que si ejercen la otredad, esta se limita a situaciones de apatía, diversos compromisos y sobre todo, actuares que se derivan de estilos de vida propios. Asimismo, la dignidad se limita a situaciones empáticas, principalmente con quien era la Apoyo Técnico Pedagógico (ATP), quien intervenía siempre como mediador ante la dirección, cualidad que en definitiva, fue establecida porque es una persona empática que en todo momento interaccionaba con el personal

docente y no docente, con padres de familia y alumnos, utilizando en el diálogo una herramienta de trabajo.

La *Ética de la Fraternidad* es un contenido que debemos utilizar dentro de nuestra investigación desde la perspectiva de comunidad educativa, que Malpica (2012: 318) la define como el “conjunto de todos los actores que intervienen en los procesos educativos y formativos. Docentes, equipos directivos, alumnos, padres de familia, entorno cercano y otros grupos de interés”; colectividad donde es todo momento deben estar presentes prácticas de tolerancia y respeto a la diversidad, a la multiculturalidad de convergencia de sujetos, pero sobre todo, en el que cada uno genere una dignidad adecuada que demuestre que como profesionales de la educación, gozamos de las competencias adecuadas para atender alumnos diversos que demandan educación de calidad.

En un ambiente escolar caracterizado por las tensiones y conflictos que la escuela actual tiene presentes, crear ambientes de aprendizaje implica que el docente cuente con una formación que le permita el planteamiento y re-planteamiento de espacios de diálogo con un enfoque problematizador, en la que su tarea implique diagnosticar, intervenir como mediador, participar en la solución o tomar decisiones en torno a los asuntos centrales de situaciones problemáticas, fortaleciendo la capacidad de asumir y resolver dilemas éticos y los procesos de aprendizaje autónomos (Tovar, 2008: 114)

## **2.8 Enfoque y modelos desde donde se aborda la cultura de la evaluación**

Conocer enfoques y modelos que incluyan acciones educativas para mejorar o encauzar lo cultural como parte del proceso formativo, es una actividad que no debe excluirse dentro del desempeño de quienes somos docentes.

De esta manera, de acuerdo a Muñoz Sedano (2007) consideramos que los enfoques que más se vinculan con el problema que estamos investigando se refieren a hacia la *integración de culturas* y la que implica una opción cultural basada en la *simetría cultural*, en los modelos de *Educación Intercultural* y de *Relaciones Humanas*.

Basta recordar que la intención de intervenir en la formación permanente de docentes surge desde un análisis crítico personal de considerar a la Evaluación como un proceso gradual fundamentado; actividad que en la actualidad — considerando el Plan de Estudios 2011 de EB— se destaca como una responsabilidad del propio docente y se sugiere un listado de instrumentos que permiten realizar un análisis cualitativo de la formación de competencias en el educando; donde desafortunadamente no se le ha capacitado como poder elaborarlos de manera funcional a las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los niños, partiendo del contexto inmediato en el que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje; habilidad que sin dudarlo, corresponde al maestro.

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas de estudio (SEP, 2011b: 35).

Se destaca el modelo de la *Educación Intercultural* porque considerando el proceso formativo de los maestros involucrados, que proceden de distintos contextos culturales, que en algunos casos sólo se incorporan a la comunidad para trabajar y otros son nativos y radican en la localidad, se identificarán sus conocimientos previos, así como su experiencia en el proceso de evaluación, pues por lo menos han aplicado dos o tres planes de estudio —en promedio suman 21 años de desempeño docente—. Asimismo, al considerar estrategias como debates, taller reflexivo y la asesoría, se pretende que en todo momento se interactúe, se socialice y se concluya respecto a la manera de cómo poder hacer funcional la valoración de saberes propios y colaborativos en los educandos, tomando en cuenta instrumentos sugeridos desde la currícula vigente.

Todo lo anterior nos lleva a reflexionar respecto a que si se realizan las actividades planeadas para transformar nuestra prácticas docentes, estaremos favoreciendo también el modelo del Currículum Intercultural, que actualmente se destaca en el *Plan de Estudios 2011* que para toda la EB, se sustenta en doce principios pedagógicos, incluyendo entre estos el de *Evaluar para Aprender*, por lo

que no descartamos la posibilidad de trabajar esta temática dentro de un grupo de maestros que identifican en este proceso, una necesidad de formación permanente, con la intención de mejorar sus enseñanzas y el aprendizaje.

México es hoy una democracia que demanda una ciudadanía comprometida no sólo con el desarrollo económico, sino con la justicia social, los derechos humanos, la cultura de la legalidad, la transparencia, la seguridad y con plena conciencia de su papel en el mundo (Gobierno de la República de los Estados Unidos Mexicanos, 2013: 60).

Las exigencias de una educación de calidad establecen la profesionalización de los docentes, cuya labor es fundamental y en donde se le responsabiliza de la aplicación de una evaluación adecuada que lo lleven a desarrollar innovaciones pedagógicas, considerando el contexto, los estilos y necesidades de sus educandos; profesionalismo que debe inculcarse desde la formación inicial y la permanente que el propio SEN busca desarrollar en los maestros de educación básica; donde “[...] la identidad forma parte de la cultura y a su vez le da sentido y consistencia” (SEP, 2004: 36), ideales que en lo mediano determinan la *mochila docente* que cuando se está frente a grupo se hace presente.

Medir los logros alcanzados por los alumnos en su proceso educativo y sondear la integración de los estudiantes a los planes de estudio estipulados, son actividades esenciales de la pedagogía. Vistas de otra manera, representan una excelente vía de intercambio entre quienes enseñan y quienes aprenden (Tirado, 2013: 49).



## CAPÍTULO III

### ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍA DE INTERVENCIÓN

#### 3.1 Intervención en la formación de la evaluación que realizan los docentes

La educación como proceso, vive en la actualidad el fenómeno de la diversidad o pluralidad cultural —presente a lo largo del devenir histórico de la educación—, que en definitiva implica lo multi y lo intercultural. Desde esta perspectiva, encauzar adecuadamente la manera para sacar provecho de estos, a partir del proceso de evaluación, ha de ser una de las habilidades que posea el docente, agente idóneo para transformar su práctica considerando la currícula vigente, sus experiencias e interacciones con alumnos, padres de familia y con el grupo de maestros al que pertenece o con quienes se relaciona permanentemente.

Asumir la diversidad como relación significa, por de pronto, aceptar la inter y multiculturalidad como un nuevo paradigma de organización social en donde conceptos como la responsabilidad social, la ciudadanía activa, el empoderamiento, la participación ciudadana, la democracia deliberativa, se redefinen y vigorizan (Magendzo, 2006: 10).

Así, conocer y estar conscientes de que existen verdaderos estilos de evaluación en los docentes, debe permitirnos comprender por qué hasta la fecha la evaluación no es congruente con lo que se pretende en la EB, pues aún quedan pendientes cursos de capacitación que reconozcan que no todos los maestros frente a grupo poseen los mismos saberes, los adquieren de forma subjetiva o ambigua a partir de su propia experiencia y que poseen un capital cultural diverso que, si se conjunta con la multiplicidad de trabajos, se genera que cada quien la entienda y de por hecho que lo que están haciendo es lo correcto.

Cuando hablamos de diversidad cultural, se nos hace evidente que la presencia de distintas culturas en el espacio escolar se advierte con los parámetros de la conciencia diaria; así, construir un pensamiento intercultural requiere del diseño de experiencias y estrategias de aprendizaje que hagan posible que los distintos

actores de-construyan sus saberes y concepciones y re-construyan nuevos esquemas de interpretación y acción cotidiana (Tovar, 2008: 108).

A continuación se describen acciones para la intervención que se realizará con un colectivo escolar que posee una cultura de la evaluación supeditada a subjetividades diversas y un *habitus* magisterial que genera determinadas decisiones.

### **3.2 Determinación de acciones del proyecto de intervención**

Para la elaboración de la estrategias de intervención es necesario tomar en cuenta elementos importantes como el contexto, porque aporta aspectos culturales y las relaciones interculturales que se dan en este espacio y entre las personas que interactúan; para ello, debemos rescatar los enfoques, modelos y políticas públicas en las que se apoya el trabajo de tesis y con ello la intervención que se propone más adelante.

Las actividades, materiales, recursos, tiempo, entre otros aspectos; son puntos importantes de rescatar para la elaboración de estrategias, debido a que en ellos se organiza y planifica el trabajo a realizar; no obstante, es pertinente mencionar que se tomaron en cuenta aquellas que ya fueron propuestas por otros investigadores, así como también algunas que comúnmente se trabajan en el colectivo docente involucrado en el problema de investigación.

El ambiente educativo es generalmente asumido como dado por los docentes, como preexistente a la acción educativa del maestro. Sin embargo, forma parte de la definición misma de la tarea educativa y constituye el espacio concreto en el que el maestro pone en obra, personalizándola, su propia concepción de aprendizaje y enseñanza (Tovar, 2008: 109).

Desde esta perspectiva, incluir una estrategia compensatoria de asesoría y capacitación de docentes y directivos que destaca Santibañez (2004) como uno de los fines del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PAREIB), es una necesidad formativa de colectivos docentes distintos; como en el que se presenta nuestro problema de investigación; muy a pesar de que formamos parte del

mismo, pero en el que hemos participado coordinando distintos talleres de la Dimensión Pedagógica Curricular del PAT, inclusive dentro de dos zonas escolares distintas. Actividad que aunque a nivel institucional se identifica solo como una necesidad, es un verdadero reto a vencer, que debería empezar desde las Escuelas Normales mismas o desde las Universidades Pedagógicas, que en principio fueron creadas para docentes en servicio y que para algunos sujetos, este espacio se convirtió en una primera experiencia de formación docente, todo lo contrario a lo profesionalizante que debe generarse a partir de la propia práctica que se vive dentro de las aulas de clases.

[...] el aprendizaje se produce por medio de las actividades de y con otras personas, en contextos socioculturales históricos. Sostiene la importancia del papel de otros individuos como mediadores en los procesos de construcción de significados.

Una enseñanza que se fundamenta en la actividad de los sujetos presupone que los individuos son agentes activos de su propio desarrollo, pero no actúan en contextos que son enteramente de su elección (Tovar, 2008: 107).

Las estrategias de intervención que se consideran se desarrollen a partir de las actividades realizadas en colectivo docente, que son prácticas comunes del Consejo Técnico Escolar (CTE) de la escuela; a partir de un debate, un taller de reflexión, del acompañamiento y la asesoría académica; que deben incidir en la formación continua del grupo magisterial observado; pues en todo momento están dispuestos a participar en la realización de las actividades planeadas y muestran interés por reestructurar prácticas docentes cotidianas, en beneficio de los servicios educativos que se brinda a los educandos.

[...] Los Consejos Técnicos Escolares, [...] son un espacio para el análisis y la toma de decisiones sobre los diversos asuntos escolares, que propicien la transformación de las prácticas docentes para favorecer que todos nuestros niños y jóvenes que asisten a la escuela logren todos los aprendizajes esperados; así como el referente necesario para el desarrollo profesional de los maestros (SEP, 2013: 5).

El Servicio Profesional Docente, refiere “al conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal con funciones de docencia [...]” (Art. 4, Ley del INEE); hoy en día a través de capacitación permanente en trayectos formativos personales e institucionales; donde, “Para mejorar la calidad de la educación se requiere transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización” (Gobierno de la República de los Estados Unidos Mexicanos, 2013:60).

Ante esta demanda social, se necesita un ambiente de aprendizaje intercultural en el que la propuesta de trabajo esté “[...] diseñada para concretar la intervención educativa e introduce y conserva como elemento distintivo la relación entre integrantes de distintas culturas en un plano de equidad” (Tovar, 2008: 109); a través del trabajo colaborativo y entre pares, desde la propia escuela. Por eso, una de las líneas de acción para alcanzar la calidad en la educación, es “Impulsar la capacitación permanente de los docentes para mejorar la comprensión del modelo educativo, las prácticas pedagógicas y el manejo de las tecnologías de la información con fines educativos” (Gobierno de la República de los Estados Unidos Mexicanos, 2013: 123).

Toda la intervención, se establece como un acompañamiento docente a las actividades realizadas por los maestros de esta institución educativa; pues mencionan que es una diligencia que ha estado dispersa o poco desarrollada por parte de los ATP de la zona escolar a la que pertenecen; sobre todo en la valoración de las acciones realizadas para que realmente se visualicen errores y en conjunto, generar un mejor espacio de formación de competencias. Con ello, la planeación y la evaluación; aspectos cruciales de la educación actual, desarrollados desde la dimensión pedagógica curricular del PETE y el PAT para los ciclos escolares 2012-2013 y 2013-2014. Es decir, “Ampliar y diversificar la oferta para la formación continua y profesionalización docente de acuerdo con las

necesidades de la práctica docente en cada centro escolar” (Gobierno del Estado de Veracruz, 2012: 223), capacitación que debe surgir desde los propios CTE, que parten del diagnóstico socioeducativo que al principio de cada ciclo escolar se realiza.

La propia SEP (2011b: 41) destaca que “Tanto la tutoría como la asesoría suponen un acompañamiento cercano; esto es, concebir a la escuela como un espacio de aprendizaje y reconocer que el tutor y el asesor también aprenden”.<sup>17</sup>

Sin duda alguna, esta intervención es participativa, pues aparte de estar interesados en investigar sobre el problema identificado, formamos parte del colectivo docente donde se presenta e incidimos con la aplicación de estrategias ya descritas para su solución o mejoramiento; mediante una investigación-acción, como un proceso de reconstrucción de la propia experiencia: exploración, planificación, experimentación y sistematización. En principio porque si se identifican problemas y no se ofrecen soluciones a este, todo quedaría en buenas intenciones o en un discurso que no nos permitirá mejorar el asunto de enseñar y aprender. Por ello, una de las situaciones más relevantes es la sistematización de la información; es decir, la forma de reconstruir la experiencia, no solo como parte de un anecdotario o memorias de la dinámica psicosocial que ocurre dentro o fuera del aula, sino como una ventana de oportunidad para conocer lo que estamos haciendo como profesionales de la educación y que podemos mejorar, atendiendo un plan de investigación, intervención, transformación, evaluación y reestructuración de acciones determinadas, en caso necesario.

En las sociedades actuales, es necesario el diseño de estrategias de aprendizaje que favorezcan la interacción. El docente requiere una formación con un enfoque dialógico, en la que se enfatizan la capacidad para generar y sostener procesos de diálogo, cooperación y colaboración (Tovar, 2008: 113).

---

<sup>17</sup> En el PND 2013-2018 se establece como “Constituir el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela, para acompañar y asesorar a cada plantel educativo de acuerdo con sus necesidades específicas” (2013: 123).

Como destacan Camargo-Escobar y Pardo-Adames (2008) la investigación descriptiva trabaja sobre actividades situacionales y sus características fundamentales son las de interpretación correcta de los resultados (citando a Kerlinger, 2002). Actividad fundamental en el análisis de nuestras prácticas docentes y de lo que se vive en nuestras aulas de trabajo; sobre todo, en la actualidad con un Enfoque Basado en Competencias (EBC).

La reflexión de la práctica docente permite comprender las diversas transformaciones que se viven en el ámbito personal y profesional, y se convierte en necesaria cuando se pretende la mejora permanente del quehacer del maestro, acción que se maximiza al presentarse un cambio de paradigmas o un nuevo enfoque curricular (SEP, 2011d: 22).

### **3.3 Estrategias de intervención**

Esta investigación tiene un enfoque: *hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural* en un modelo de *educación intercultural* (Muñoz Sedano, 2007), cuya importancia recae en la formación sistémica de profesores a través de principios pedagógicos de lo que es la evaluación formativa como proceso y la interacción de un colectivo de docentes de educación primaria para la capacitación, reflexión de su propia práctica y la toma de decisiones, “para conseguir una modificación de comportamientos, actitudes, modos de hacer, percepción de la realidad, etc.” (Bartolomé, 1997: 300). Por ello:

Una estrategia es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida [...]

La estrategia didáctica hace alusión a una planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, lo anterior lleva implícito una gama de decisiones que el profesor debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar para llegar a las metas de su curso...es el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción didáctica, es decir, alcanzar los objetivos de aprendizaje (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey [ITESM], 2005: 4).

Resulta muy interesante poder hablar del *Aprendizaje Cooperativo* como una actividad promovida desde el Trabajo Colaborativo porque permite la adquisición–desarrollo de saberes propios y socializados de quienes participan. Dentro de la educación, este proceso es útil para alcanzar algunas de las finalidades educativas y por ende, el desarrollo de competencias funcionales para la vida y la sociedad.

Para Díaz Barriga (1999):

El aprendizaje colaborativo se caracteriza por la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la mutualidad, entendida como la conexión, profundidad y bidireccionalidad que alcance la experiencia, siendo ésta una variable en función del nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles.

Al respecto, para poder trabajar en forma cooperativa es muy importante que se promueva la colaboración de todos los sujetos involucrados mediante la asignación y rotación de roles, a través de interacciones e interdependencias positivas, de habilidades sociales; sobre todo la evaluación grupal de lo realizado para atender problemáticas diversas, manteniendo las relaciones de trabajo eficaces; todo con el objeto de crecer como personas, en algunos casos, como institución educativa.

En el ámbito académico el trabajo colaborativo es aquel que realiza un equipo de colegas que comparten una meta común: el logro de los propósitos educativos; implica el intercambio de conocimientos y experiencias, la toma de decisiones conjuntas, la construcción de consensos y el desarrollo de acciones compartidas. Debe promoverse en los centros escolares entre el director y los docentes, pero también entre directivos y autoridades (Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí, 2013: 11).

El trabajo colaborativo de los docentes es muy importante para la adquisición de aprendizajes cooperativos que permitan —en conjunto— la socialización de saberes propios a través de competencias sociales, con el objeto de asumir una responsabilidad compartida en materia de evaluación, que si bien

en lo mediato no resuelvan el problema, a mediano o largo plazo, evolucionen paulatinamente en su resolución. Ante estas circunstancias, una de las estrategias del Programa Veracruzano de Educación (s.f) del gobierno actual destaca que se deben “Privilegiar las formas de trabajo colaborativo, la interacción entre pares y el trabajo en equipo”, en nuestro caso aplicaría para maestros frente a grupo. De acuerdo a Tobón (2013: 35) “[...] el trabajo colaborativo es el proceso mediante el cual varias personas comparten ideas, recursos y competencias para alcanzar una meta que han acordado, uniendo sus fortalezas y trabajando con una comunicación asertiva”.

Siendo específicos en la investigación que estamos realizando, este tipo de aprendizaje será de mucha utilidad, porque en definitiva partimos de la experiencia de los sujetos de estudio, de su *habitus* magisterial que sin duda estará presente en las sesiones de diálogos e intercambios de prácticas evaluativas, en la que se antepone la experiencia.

La revisión de la propia práctica, es el punto de partida para el aprendizaje, analizar las ideas propias, repensar de la manera más explícita posible sobre lo que se trabaja y las experiencias obtenidas. Hay que romper las fronteras entre la teoría y la práctica; los profesores (y la escuela) tienen teoría y pueden aplicarla y explicarla. El análisis de la práctica docente es un punto de partida insustituible para promover procesos de formación basados en el convencimiento y el deseo de superación personal (Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí, 2013: 16-17).

### **3.3.1 Preguntas al problema de investigación**

Se describen las preguntas de investigación que se analizarán y responderán posterior a la planeación y ejecución de la propuesta de intervención que se explicita más adelante, cuya intencionalidad se enfoca hacia la capacitación de un colectivo docente en materia de evaluación formativa.

- La capacitación pedagógica permanente de docentes, ¿es inclusiva, existe el trabajo colaborativo y la socialización de saberes propios?



- ¿De qué manera influye el *habitus* magisterial dentro de la evaluación formativa?
- ¿Existe otredad en el *habitus* magisterial de los docentes cuando realizan la evaluación formativa de sus educandos?
- El capital cultural de los maestros frente a grupo, ¿es un referente teórico o empírico para conceptualizar y aplicar el proceso de evaluación formativa?
- La *mochila docente*, ¿interviene en el proceso de evaluación?

### 3.3.2 Ejes de análisis

En la propuesta de intervención, destacan dos ejes de análisis dentro de la presente investigación, los cuales se describen a continuación con sus respectivas acciones.

El primero refiere a *capacitación docente*, porque es una realidad que los sujetos involucrados reconocen que en algunas ocasiones, estos espacios no son *pertinentes*, adecuados e suficientes; están desfasados de las problemáticas que se viven en las distintas escuelas; que no son *acordes al contexto* —por ser la mayoría ejemplos de otros lugares del país o del extranjero, que en algunas ocasiones se toman como modelos a seguir—; son *poco funcionales a sus necesidades de aprendizaje* —*verbigracia* en la zona escolar se realizan por academias de grado y de manera verbalista, sin importar o corroborar que los participantes hayan comprendido la temática analizada, con la única intención de elaborar los productos de la sesión<sup>18</sup>, sin encontrar la utilidad para sus prácticas docentes—. Otra acción de este proceso formativo es que en la mayoría de las ocasiones se queda en *subjetividades* —recurriendo a la experiencia de los docentes participantes y su propia manera de interpretar o definir— y no se utilizan instrumentos evaluativos como recursos para desarrollar *una estrategia de formación*, mismos que determinarían si se entendió de manera correcta la temática abordada. En todo momento sólo se busca cumplir con una jornada de

---

<sup>18</sup> Es muy frecuente escuchar, sobre todo en la academia de sexto grado, que el coordinador inicie la sesión señalando cuántos productos se tienen que elaborar y a partir de estos se establece la temporalidad de las actividades con el objeto de salir lo más temprano posible de la jornada, sin realizar mucho esfuerzo y haciendo breves comentarios de reflexión de la propia práctica.

trabajo para esa sesión, sin un plan bien establecido o una intencionalidad de aprendizaje para quienes intervienen en este espacio, que en la mayoría de las ocasiones, cae en la rutina y el aburrimiento.

El segundo eje refiere al *habitus* magisterial, donde destacan acciones como las *habilidades de comunicación del docente*, es decir, su proceso de diálogo entre pares, una manera frecuente de aprendizaje del magisterio. Sus *estilos de vida*, a partir de si tienen o no actividades complementarias a su labor cotidiana, tal y como ocurre con quienes tienen dobles plazas —sobre todo si tienen distinta función, por ejemplo, director-docente o viceversa—, negocios particulares, años en espera para heredar plaza, entre otras situaciones específicas. Asimismo, *el capital cultural personal*, atendiendo su formación inicial docente —como normalista o profesionalizante en Universidades Pedagógicas—, capacitaciones permanentes al estar laborando en distintas modalidades de escuela —uni o multigrado—; los *valores* que como persona y profesional de la educación se tengan, tales como sentido de pertenencia a la institución en la que se labora, tolerancia, respeto, democracia, justicia, participación, profesionalismo, ética, entre otros aspectos. Otra acción muy importante a considerar es el *estado de salud físico y emocional* del docente frente a grupo, es decir, en muchas ocasiones, dentro de los horarios de clases o los días que se establecen en el calendario escolar vigente, sólo se sale al paso por cumplir con la jornada laboral del sistema, sin ninguna intencionalidad didáctica, pocas ganas existen de interactuar con los niños, de elaborar registros, de sistematizar información importante de la dinámica psicosocial que ocurre dentro o fuera del aula o aprender<sup>19</sup>, cuya causa principal es el padecer alguna enfermedad degenerativa y principalmente, estrés ocasionada por un sinnúmero de actividades complementarias a la currícula actual o propias de la administración educativa.

Como en alguna ocasión lo señalara Fuentes Molinar (2013) en una entrevista sobre la educación actual, respecto a los maestros de EB de México:

---

<sup>19</sup> Muchas ocasiones se escucha manifestar a docentes que viven un proceso pre jubilatorio o que han pasado su temporalidad laboral señalar que ellos “ya están para olvidar y no para aprender”.

[...] la escasa formación del profesorado con bajísimos niveles de retribución convierte en poco atractivo el ejercicio de la docencia debiéndose completar el salario con las retribuciones percibidas en otros empleos. La necesidad de los maestros de tener que atender más de un trabajo significa un impacto negativo en la calidad de la educación impartida y dificulta sobremanera la formación en servicio [...] las reformas educativas son impuestas con baja participación del profesorado y a veces son trasladadas de sistemas educativos de contextos diferentes que buenas en sí mismas se convierten en negativas cuando no se tienen en cuenta las circunstancias del medio en que se aplican (Vera, 2013: 12).

Situación que como se menciona con anterioridad, está presente en el contexto escolar donde se desarrollará la estrategia de intervención con docentes que atienden doble plazas.

### **3.3.3 Competencias interculturales en la capacitación docente**

En los modelos educativos de distintos países del mundo, el EBC es una necesidad de la propia sociedad; sin embargo, “una competencia es la capacidad o habilidad para efectuar tareas o enfrentarse a situaciones diversas en forma eficaz en un contexto determinado y en el que es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (Malpica, 2012: 317). Donde se necesita transformar prácticas cotidianas con la intención de mejorar y por ello:

Es preciso transformar la educación actual para que trascienda el énfasis en contenidos y se centre en la resolución de problemas. Esto permitirá a las personas aprender a gestionar el conocimiento, comprenderlo, adaptarlo y aplicarlo. Esto implica tener un espíritu de emprendimiento y dominar las competencias necesarias para afrontar los retos que se presenten (Tobón, 2013: 33).

El anhelo de cualquier sistema educativo es fomentar la interculturalidad dentro y fuera de sus aulas; con ello, desarrollar una enseñanza inclusiva, cuyas premisas sean la cultura de los sujetos que interactúan como parte de la comunidad escolar, utilizando el lenguaje no solo como competencia, sino como

una manera de comunicarse y realizar acciones en conjunto, con el objeto de mejorar ante circunstancias diversas. Por ello, Bolívar (1997: 29) destaca que “el intercambio de conocimientos y experiencias entre colegas (aprender juntos) suele ser uno de los medios más enriquecedores y con mayor incidencia en el desarrollo profesional docente”. De esta conceptualización se desprende la relación de competencia social como vector que promueve la competencia intercultural, transición que en definitiva, debe generar una mejor educación, tanto en calidad como en igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos.

Las competencias sociales hacen referencia a las habilidades y estrategias socio-cognitivas con las que el sujeto cuente en la interacción social, dentro de las competencias sociales se incluyen las habilidades sociales, el autocontrol, la autorregulación emocional, el reforzamiento social y las habilidades de resolución de problemas, puesto que permiten al individuo hacer frente con éxito a las demandas de la vida diaria (Rojas, s.f.).

La evaluación formativa, es un proceso donde sin duda se manifiestan todas estas habilidades, en el que desafortunadamente se le asigna demasiada responsabilidad al docente en su correcta aplicación; actividad que puede ser desarrollada a nivel multicultural desde la propia conceptualización de lo que es educar, capacitar y generar una labor docente adecuada desde ambientes éticos o profesionales. “Para aprender de otros, es necesario saber debatir; ésta no es una cualidad innata, es preciso aprenderla: aprender a escuchar, plantear y defender posturas, reconocer la validez de opiniones contrarias, cambiar de opinión, respetar diferencias” (Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí, 2013: 18); actividad que a nivel institucional se hace presente.

De acuerdo a Santibáñez, Cruz y Eizaguirre (s.f.: 1) “El concepto de competencia social alude a la capacidad de los individuos para captar las necesidades del contexto interpersonal y adaptar su respuesta al mismo, de igual forma que los entornos se ajustan a las peculiaridades de sus individuos”; interacción que permite adecuar el contexto a las necesidades o características de aprendizaje de los educandos y viceversa, por lo que puede ser adquirida a lo

largo de la vida cotidiana del sujeto, por lo que también incluye a la diversidad como eje de acción.

Para alcanzar la competencia intercultural, necesariamente tenemos que partir de las competencias sociales; en la condición de pluralidad que se presenta, deben existir lazos de confianza, afectividad e interacciones permanentes; es decir, una persona “hábil, eficiente o apta para desarrollar sus tareas y funciones en contextos profesionales multiculturales” (Aneas, 2004), sujetos que necesariamente se requieren en la evaluación formativa del EBC al atender alumnos con necesidades formativas diversas, hoy día a través de la inclusión educativa.

A nivel institucional, las autoridades educativas de nuestro país no consideran competencias interculturales en la evaluación; se entiende que todos los docentes poseen las mismas herramientas cognitivas, que aprenden de forma equitativa, olvidándose por completo de la parte afectiva y comportamental que también se incluyen dentro de esta habilidad, que sin duda están presentes cuando los maestros valorizan saberes, actitudes, destrezas y habilidades de sus educandos; aunque lamentablemente no ocurre así en ellos mismos. Aunado también a la falta de registro y sistematización de información relevante de la dinámica psicosocial de lo que ocurre dentro y fuera de los salones de clases — actividad importantísima dentro de la evaluación formativa—, confiando en todo momento, en la memoria como única fuente de almacenamiento o registro anecdótico o de campo, lo cual resulta muy ambiguo, subjetivo y de escasa o nula utilidad para mejorar prácticas docentes; desafortunadamente, la mayoría de ocasiones queda en el olvido lo que se vivió con antelación.

La comunidad escolar de la escuela primaria Benito Juárez García, necesita desarrollar competencias interculturales no sólo como docentes, sino como profesionales de la educación, necesidad en la que no se subestime el trabajo de los educandos o se realicen las cosas de manera apresurada —principalmente por los estilos de vida propios— o sin una finalidad educativa de por medio. Muy a pesar de que si tienen una cultura de la evaluación, aún falta mucho por hacer y

aprender; es decir, ponernos en el lugar del otro a través de la *otredad* y la *alteridad*; luchando contra discriminaciones, potencializando la diversidad cultural y sobre todo, fomentar el trabajo cooperativo entre todos los miembros del grupo.

La cultura es el patrimonio personal y comunitario que está en constante creación y construcción y que requiere de un aprendizaje, revisión y acomodación a lo largo de toda nuestra vida. Es por esta razón fundamental que exige de adaptaciones a nivel personal, institucional y social (Santibáñez, Cruz y Eizaguirre, s.f.: 15).

Como comunidad educativa, los sujetos de estudio poseen competencias sociales diversas, aspecto de utilidad en la aplicación de las estrategias de intervención; tanto la objetividad —adquirida en una formación docente inicial y capacitación permanente—, como la subjetividad —a través de la experiencia y el *habitus* magisterial— que son aspectos que se consideran importantísimos para la realización de las actividades planeadas. Es muy evidente que en este grupo existe el pluralismo, respeto, diálogo, empatía e interés por alcanzar una calidad y eficiencia de los servicios educativos que se brindan a la comunidad escolar a su cargo; excelente oportunidad a través de la capacitación en materia de evaluación formativa, que se espera sea desarrollada ya en un ambiente intercultural.

En lo que refiere a capacitación docente en materia de evaluación, dentro de los programas de formación continua, que se trabajarán en las distintas actividades de la propuesta de intervención, destacan las siguientes competencias a desarrollar.

De acuerdo a Frade (2009), la *Metacognitiva*, con capacidad para evaluar el proceso enseñanza y aprendizaje en dos vías: hacia los alumnos verificando avances y estableciendo medidas correctivas pero, además, a su propio desempeño como docente lo que le permitirá mejorar día a día en el desempeño de su profesión.

La Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS, 2009) dependiente de la SEP<sup>20</sup> refiriéndose a competencias de los docentes, atendiendo el tema de capacitación en tema de evaluación y trabajo colaborativo destaca las siguientes:

- Trabaja en forma colaborativa y crea redes académicas en la docencia, para el desarrollo de proyectos de innovación e investigación educativa.
- Reflexiona permanentemente sobre su práctica docente en individual y en colectivo, y genera espacios de aprendizaje compartido.

Aunque es una realidad que, “cada quien hemos construido nuestras competencias docentes en función de nuestra experiencia personal y nuestra práctica profesional individual” (Malpica, 2012: 82), muy a pesar de las exigencias gubernamentales y de la sociedad en general.

### **3.4 Herramientas para la intervención**

Dentro del proceso de enseñar y aprender, la comunicación es uno de los principios fundamentales, a través de la competencia del lenguaje se pueden desarrollar actividades como el diálogo, el trabajo colaborativo, entre otras actividades que permiten el intercambio de saberes propios, con ello la construcción de un proceso intercultural que en definitiva, debe tomar en cuenta particularidades culturales propias de los sujetos que intervienen en esta.

Como ser social, el docente, revela la cotidianidad de su vida con el lenguaje [...] que aflora con las creencias, valores, costumbres, maneras de ser y actuar heredadas de la convivencia social. El docente como ser histórico acciona lingüísticamente desde dicha cotidianidad para acompañar a sus educandos en la apropiación de saberes y conocimientos académicos (Gil, Piña de Valderrama y Rodríguez, 109: 28).

Corresponde al maestro, generar espacios dialógicos en los que sus educandos interactúen no solo con el objeto de conocimiento, sino con su grupo

---

<sup>20</sup> Atendiendo las necesidades educativas del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2010: 19).

de tal manera que se llegue a la comunicación pedagógica; es decir, mediante una relación constructiva con el alumno, donde se generen conocimientos variados y a partir de estos, competencias que en lo mediato utilizará en la sociedad en la que se desenvuelve. Por lo tanto, la relación entre la comunicación pedagógica y el aprendizaje dialógico es primordial en la formación de seres humanos, porque en todo momento, ambas buscan la construcción del aprendizaje, tal como debe ocurrir en la capacitación docente.

El funcionamiento de un equipo depende mucho de la madurez, la estabilidad y la serenidad personales de aquellos que lo componen. Relacionarse con otros exige no sólo cierta tolerancia y afecto, sino también competencias de regulación que eviten que las divergencias deriven en conflictos (Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí, 2013: 13).

Actualmente, la formación permanente del docente es una necesidad que se deriva de la reflexión de sus propias prácticas y en este sentido, la evaluación formativa es una ventana de oportunidad para alcanzar este proceso; por ello se deben “promover la formulación y apoyar la realización de políticas y planes de formación inicial y periódica del personal de los sistemas de educación en todos los niveles, con objeto de que esos sistemas contribuyan al desarrollo económico, social y cultural y respondan a las aspiraciones de los individuos, en la perspectiva de la educación permanente” (UNESCO, 1975: 26).

Existen aspectos que están presentes en muchos momentos de la vida cotidiana del sujeto, que se van desarrollando a partir de la experiencia, como factor de aprendizaje o conocimiento, donde lo más importante es que se dialogue, se establezcan lazos de compañerismo, se relacione y en el caso de la escuela —como institución formadora— se genere una práctica docente que iniciaría con la reflexión de la manera en el alumno aprende a partir de sus propios constructos y cultura que si se establecen como tal, generan un proceso de interculturalidad, al considerar actitudes, habilidades, destrezas; es decir, con esto se abarcarían las dimensiones cognitivas, afectivas y académicas que se incluyen en los programas de estudio de la actualidad. Donde “la cultura no sólo es un



conjunto de estrategias para vivir; también es el campo de lucha por el significado de la experiencia, de la vida y del mundo...que adquiere las características de lo intercultural” (Huerdo, 2005: 139).

Una de las metodologías que se emplearán para la propuesta de intervención será los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA), porque van muy de la mano con el aprendizaje dialógico y la interacción entre sujetos cognoscentes.

[...] este se considera como una estrategia de planificación de la instrucción con un sentido holístico, en la medida en que incorpora todos los componentes del currículo; uno de los aspectos más importantes es que parte de los intereses y necesidades de la escuela y de los educandos y exige de los docentes el desarrollo de una función investigativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de España, 2005).

La capacitación en materia de evaluación formativa de los docentes de la escuela primaria Benito Juárez surge como una necesidad para mejorar la calidad educativa de los niños; es lamentable que aunque se tiene una cultura de la evaluación, no se utilizan de manera adecuada los resultados obtenidos en las diversas evaluaciones que se aplican cada bimestre; de la sistematización y valoración cualitativa que se establece al registrar constantemente aspectos como el cumplimiento de tareas, el trabajo colaborativo o en parejas que se desarrolla en muchas clases de distintas asignaturas o diversas producciones escritas que se elaboran dentro de un proyecto y su producto final, entre otras actividades realizadas dentro del espacio escolar. Poco se utiliza la reflexión de prácticas docentes propias y la toma de decisiones —como elementos de la evaluación— sólo llevan a la asignación de calificaciones numéricas y no a la búsqueda de cómo mejorar —mediante el desarrollo de estrategias didácticas o metodologías distintas a las que ya se utilizan— para alcanzar la calidad.

En relación a lo anterior, buscando desarrollar una estrategia de capacitación en maestros frente a grupo que identifican una necesidad de formación permanente, Cerda (2001: 5) destaca que los elementos que deben incluirse en un proyecto determinado son los siguientes:

- Un plan de trabajo donde se señalen las diversas etapas y pasos que se desarrollarán durante el proyecto;
- Una descripción de lo que se quiere conseguir, indicando con precisión la finalidad del mismo, todo ello como resultado de un diagnóstico o de una evaluación exploratoria que posibilite identificar los problemas, necesidades, intereses y expectativas de la población donde se realizará el proyecto;
- Unos objetivos y propósitos definidos que permitan visualizar el qué, para qué y porqué del proyecto;
- Una adaptación del proyecto a las características del entorno y a las personas que lo van a llevar a cabo, es decir, el dónde y con quiénes se adelantará el proyecto;
- Una metodología que permita definir el camino por el cual se optará, las estrategias que se utilizarán, es decir, el cómo del proyecto;
- Unos datos o informaciones técnicas para el desarrollo del proyecto, así como los instrumentos y medios que se utilizarán durante su desarrollo;
- Unos recursos mínimos imprescindibles para su aplicación (tiempo, espacio, condiciones materiales, etc.);
- Una temporalización precisa para el desarrollo del proyecto (cronograma, plan de trabajo, etc.);
- Unos criterios, métodos o procedimientos para evaluar global y específicamente el proyecto, ya sea durante su desarrollo (evaluación formativa) o sus productos o resultados finales (evaluación sumativa).

Todos estos elementos tendrán que ser abordados más adelante cuando se desarrollen las actividades a realizar en la propuesta de intervención, específicamente cuando se describa la estrategia a utilizar y cada una de sus acciones.

### **3.4.1 Herramientas metodológicas para la intervención intercultural**

En el proyecto de intervención que a continuación se describe, están programados a realizar las siguientes técnicas de aprendizaje: *El árbol de los problemas*, el *Método de Proyectos*, un *Taller reflexivo* y un *Grupo de Enfoque*, que de manera simultánea a la *Tutoría Grupal Académica*, están enfocados a incidir en la formación continua de los docentes a través de la temática de evaluación

formativa e instrumentos de evaluación, acordes a las necesidades propias de los saberes y competencias que tienen los educandos. Donde todas requieren de aprendizaje cooperativo que necesariamente partirá de la colaboración de todos, al compartir sus experiencias, saberes previos, *habitus* y sus estilos de vida que han definido su propia cultura magisterial, respecto al proceso de evaluación.

- *El árbol de los problemas*

Los problemas representan un estado de situación no deseable, necesidades no satisfechas u oportunidades por aprovechar, que pueden ser abordadas mediante la formulación y ejecución de proyectos públicos o privados [...] se sugiere el uso de ésta metodología para la identificación y delimitación clara de las principales situaciones problemáticas susceptibles de ser abordadas a través de proyectos interinstitucionales (FONTAGRO, s.f.).

Utilizando el esquema de un árbol (raíces, tronco y ramas), en plenaria, los docentes socializarán saberes propios para llenarlo considerando que en la parte inferior se colocarán en lotas el *origen del problema*; en el tronco *el problema* y en las ramas las *posibles soluciones* al mismo; actividad que es de diagnóstico. Es decir, “buscar continuamente como grupo llegar a un nivel de reflexión que permita que las decisiones no sólo sean democráticas, sino correctas [...] analizar, ir al fondo del problema que se discute, hacer propuestas con base en una reflexión cuidadosa” (Fierro y Rojo, 1994: 49).

- *Método de Proyectos*

[...] es una estrategia de aprendizaje que se enfoca a los conceptos centrales y principios de una disciplina, involucra a los estudiantes en la solución de problemas y otras tareas significativas, les permite trabajar de manera autónoma para construir su propio aprendizaje y culmina en resultados reales generados por ellos mismos (ITESM, 2005).

La evaluación formativa debe ser una oportunidad de interacción entre el docente y los resultados obtenidos por los niños de su grupo; atendiendo esta perspectiva en conjunto —mediante la construcción de instrumentos, el registro, la

sistematización y la valoración de todos estos— serán los propios mentores quienes identifiquen sus verdaderas necesidades de autoformación y resaltarán la importancia de la aplicación de valores y el desarrollo de competencias interculturales para realizar un adecuado proceso valorativo de lo que hace su educando en el modelo educativo actual, donde se establecen competencias para la vida en las sociedades del conocimiento.

- *La Tutoría*

La asesoría es un acompañamiento que se da a los docentes [...] Su reto está en la resignificación de conceptos y prácticas.

Tanto la tutoría como la asesoría suponen un acompañamiento cercano; esto es, concebir a la escuela como un espacio de aprendizaje y reconocer que el tutor y el asesor también aprenden (SEP, 2011: 41).

Como actividad de seguimiento y evaluación de todo el proyecto de intervención; se realizará la *Tutoría Grupal Académica* que consiste en “acciones que se enfocan al análisis y resolución de problemas escolares que competen a un colectivo” (Mercado y Palmerín, 2011: 6); de aquí se desprende la necesidad de capacitar al colectivo docente a través del taller reflexivo y sobre todo, evidenciar que se está modificando la manera de afrontar el problema de la evaluación formativa; es decir registrar, sistematizar y analizar las distintas acciones realizadas, cuya estrategia será el aprendizaje cooperativo en donde se manifiestan las experiencias, los estilos y el *habitus* magisterial.

### **3.5 Proyecto de intervención**

La propuesta de intervención se realizará a través de un proyecto general que se ejecutará de los meses de febrero a julio de 2013, con las distintas estrategias a utilizar que anteriormente se describieron; todas en espacios propios de la escuela primaria Benito Juárez García y en temporalidades distintas, coordinadas por el responsable de la investigación. A continuación se destacan elementos fundamentales de las actividades planeadas.

### 3.5.1 Cronograma de actividades a realizar

<i>Estrategia</i>		<b>Aprendizaje Cooperativo</b>	
<i>Metodología</i>		<b>Proyecto de Aula (PPA)</b>	
Actividad/Técnica	Fecha de realización	Lugar de realización	Producto a realizar
Diagnóstico	Ciclo escolar 2011-2012 Agosto a Noviembre 2012	Escuela Primaria Benito Juárez García Cuitláhuac, Veracruz	Entrevistas Notas de campo Diario del Profesor Observaciones Informes Pláticas Informales
Planeación del PPA	Febrero-Abril de 2013	Domicilio particular de investigador	Planeaciones de las distintas actividades
El árbol de los problemas	Febrero 2013  Marzo 2013: Sistematización y análisis de lo realizado	Sala de Cómputo de la escuela primaria "Benito Juárez"	Escrito de compromisos por mejorar la evaluación formativa
Método de proyectos	23-27 de Abril de 2013	Aula de Sexto Grado, grupo "A" de la escuela primaria "Benito Juárez"	Criterios de evaluación a considerar en el próximo ciclo escolar e instrumentos funcionales al contexto y saberes de los docentes participantes
Taller reflexivo	20-24 de Mayo de 2013		Listas de cotejo y rúbricas como instrumentos de evaluación, atendiendo el grado y características del grupo que atiendan los sujetos
Tutoría grupal académica	De febrero a Julio de 2013	Escuela Benito Juárez Academias bimestrales de intercambio de experiencias docentes Domicilio particular del investigador	Relatorías de lo observado en distintos grupos

Registro y relatorías de lo realizado	Permanentemente	Domicilio particular del investigador	Notas de Campo Diario Informes
Evaluación del proyecto		Contexto de la investigación	Informes de las tutorías
Recursos	<i>Tecnológicos</i>	<i>Materiales</i>	<i>Humanos</i>
	Proyector, laptop, diapositivas, pantalla para proyección, memoria USB, Internet.	Mesas, sillas, papel kraft, cinta adhesiva, marcadores, lotas de papel bond, fichas de cartulina blanca, hojas de colores, lápiz adhesivo, lapicero, libreta de notas, libros de evaluación formativa, resistol líquido, relatorías, escritos diversos.	Colectivo docente y administrativo de la escuela primaria matutina Benito Juárez García de Cuitláhuac, Veracruz

### 3.6 Estrategia 1. El árbol de los problemas

#### Objetivo específico

Identificación de conocimientos previos de lo que es la evaluación formativa y las soluciones que sugieren los docentes para aplicar de manera funcional esta actividad, mediante la técnica “El árbol de los problemas”.

#### Contenidos de enseñanza

Orígenes o factores que generan que la aplicación de la evaluación formativa sea un proceso que se dificulta en la educación primaria.

Soluciones individuales y colectivas de formación o acciones de mejora de aplicación de la evaluación formativa.

#### Tiempo de realización

Del 25 al 28 de Febrero de 2013

<b>Actividades</b>		<b>Responsable (s)</b>	<b>Tiempo</b>
Presentación de la siguiente frase en una diapositiva: “La evaluación no es un fin en sí mismo, sino un medio que provee elementos para mejorar el aprendizaje”.		Coordinador del proyecto	28 de febrero 05 minutos
Presentación y explicación del llenado del árbol de los problemas (esquema conceptual).			05 minutos
Elección de un relator de las actividades realizadas (dinámica psicosocial dentro del grupo).		Docentes participantes	
Reparto de lotas y marcadores para el llenado del esquema conceptual.		Docente participante	05 minutos
Colocación del texto: Evaluación Formativa en el tronco del árbol, lluvia de ideas de por qué se considera un problema.		Coordinador del proyecto	05 minutos
En plenaria, se hará la identificación del origen del problema, escribiendo aspectos relevantes en las raíces del árbol.		Colectivo de docentes participantes	10 minutos
En las ramas o follaje del árbol se colocarán y explicarán soluciones a la problemática planteada.			10 minutos
Elaboración colectiva de un listado de tres acciones inmediatas de solución al problema haciendo la jerarquización de las mismas atendiendo el contexto y necesidades formativas de aprendizaje.		Colectivo de docentes participantes  Coordinador del proyecto	10 minutos
Producto: Compromisos personales — de forma escrita— para mejorar el proceso de evaluación formativa.		Colectivo de docentes participantes	10 minutos
<b>Recursos</b>	Tecnológicos	Materiales	Humanos
	Proyector, laptop, diapositivas, pantalla para proyección, memoria USB.	Mesas, sillas, papel kraft, cinta adhesiva, marcadores, lotas de papel bond, fichas de cartulina blanca, hojas de colores, lápiz adhesivo, lapicero, libreta de notas.	Colectivo docente y administrativo de la escuela primaria matutina Benito Juárez García de Cuitláhuac, Veracruz.

## Evaluación:

En principio, se hará la observación de la dinámica psicosocial de la técnica aplicada, con la valoración individual del desempeño de cada docente y el producto de esta sesión será la redacción individual del texto *“Compromisos personales para alcanzar la evaluación formativa en mis alumnos”*, el cual se evaluará utilizando la siguiente *lista de cotejo*:

Docente: _____	Fecha de participación: ___/___/2013		
Indicadores	Si	No	Observaciones
Muestra interés en la realización del trabajo solicitado y la dinámica del grupo.			
Los conocimientos previos expresados del tema son adecuados.			
Su participación en la realización de la dinámica hace evidente el dominio del tema.			
La comunicación e interacción con el colectivo docente es adecuada.			
Las soluciones propuestas a la problemática son adecuadas a las necesidades de formación del colectivo escolar.			
Del producto de la sesión: los compromisos personales, muestran interés por solucionar la problemática analizada.			
Responsable: Coordinador del proyecto.			

### 3.6.1. Aplicación de la estrategia

Cuitláhuac, Ver., 28 de febrero de 2013 en el aula que ocupa el sexto grado, grupo A de la escuela primaria Benito Juárez García, siendo las 12:15 pm, del mismo, personal docente y administrativo se reúnen para trabajar: *El árbol de los problemas* como parte de la intervención que se realiza; destacando que por el factor tiempo, pues previa a la actividad se trataron asuntos generales de la propia organización y funcionamiento de la escuela, se utilizó más tiempo de lo establecido, se le pidió a la maestra responsable del segundo grado grupo B que



llevara la relatoría de la actividad a realizar; por lo que a continuación se relata lo abordado dentro de la misma.

Se inició el trabajo con la muestra de una diapositiva que destaca el concepto de Evaluación de acuerdo al Plan de estudios 2011 de Educación Básica [EB] (ver Anexo E), donde al cuestionarles en torno a sus puntos de vista; mencionaron que esta “es una herramienta que sirve para mejorar el aprendizaje de los educandos”, expresión a la que la mayoría se unió, pues comentaban era una afirmación correcta.

Posterior a la actividad, y ante la pregunta expresa de ¿por qué la evaluación formativa es un problema?, inmediatamente se escucharon expresiones como “porque no estamos acostumbrados a llevar un registro”, “porque no sabemos cómo utilizar instrumentos”, que “debe hacerse diariamente”, entre otros; espacio en el que se aprovechó para colocar el esquema del árbol sobre las mesas en las que estaban reunidos, mismo que tenía que colocársele en las raíces los orígenes de dicho problema, en el tronco destacaba la frase evaluación formativa y en el follaje, la solución o soluciones al mismo.

Con el apoyo de docentes participante, se repartieron lotas para que se escribieran los principales problemas de la evaluación, destacando las siguientes causales: desconocer estrategias y orientaciones didácticas para desarrollar metodologías de enseñanza acordes con cada asignatura, instrumentos de evaluación acordes a las mismas porque habitualmente se generaliza o se hace de manera homogénea, los tiempos que a nivel normativo se asignan para evaluar, la poca costumbre de llevar registros de actividades, el uso de la memoria como fuente de información de lo que ocurre cuando se enseña o se aprende, entre otras que, en definitiva refieren a situaciones académicas y didácticas. Solo una persona refirió a que muchas veces los programas sociales entorpecen este proceso al solicitar a los padres de familia que se les apoye a los niños para que no pierdan la “Beca” como ocurre con Oportunidades y por ende, únicamente les preocupa que sus hijos tengan calificaciones aprobatorias, sin importarles si realmente el alumno aprende o no.

Al observar la actividad anterior y posterior a la socialización de saberes de los participantes, pudimos percatarnos lo relevante que resulta al colectivo dialogar y externar sus puntos de vista respecto al proceso de evaluación formativa, señalando como conclusión de esta etapa que, el principal origen del problema es el poco uso de instrumentos funcionales o adecuados para evaluar de acuerdo a las metodologías utilizadas y establecidas en el plan y programas vigente como son los proyectos, el estudio de caso y situaciones problemáticas, dependiendo de cada asignatura.

Dando continuidad con la estrategia, pasamos a repartir hojas para el follaje del árbol, donde se colocarían las principales estrategias de solución a dicho problema, destacando las siguientes: hacer uso de los materiales que se tienen e investigar para adaptarlos, hacer uso de las TIC'S para facilitar el proceso; conocer instrumentos de evaluación y aplicar los más viables a las características y necesidades del grupo; implementar métodos, entre otros, que después de ser socializados y justificados el porqué de los mismos, atendiendo indicaciones del coordinador, se jerarquizaron los siguientes: 1. Conocer los instrumentos de evaluación viables al grupo; 2. La adaptación a las necesidades de aprendizaje que se presentan y 3. Clasificar cada tipo de aprendizaje, aunque surgió una pausa a esta categorización al destacar la optimización de organización de cada docente como un aspecto que para algunos debería ser la primera solución al problema.

Ante las situaciones anteriores y observando que solo se incluyeron aspectos académicos y de capacitación personal o colectiva, se lanzó la pregunta expresa de que ocurría con los estilos de evaluación que cada docente le agrega a este proceso; por lo que inmediatamente surgieron comentarios que es fundamental, puesto que para poder realizar un buen trabajo debe poseerse un estado de salud física y mental adecuada, que debe ir uno con el mejor de los ánimos para trabajar, las dobles plazas, entre otros, por lo que como coordinador de la actividad mencionó que la evaluación formativa y el uso de instrumentos si es un problema, sin embargo cada docente tiene un estilo de vida propio, el cual

nos hace ser diferentes y entender a la evaluación de manera subjetiva; comentario que la mayoría de los docentes presentes afirmó con la cabeza o vertieron comentarios que este aspecto es muy importante dentro de la evaluación integral de saberes de los educandos.

Para finalizar, a cada uno de los participantes se le entregó un ejercicio donde plasmaron sus principales compromisos para alcanzar la evaluación formativa; agradeciendo las atenciones prestadas, recordándoles que más adelante se dará continuidad al tema, siendo las 13:15 pm, del día se da por terminada la sesión.

### **3.7 Estrategia 2. El Método de proyectos**

#### **Objetivo específico**

Conceptualizar, analizar y ejemplificar tres instrumentos de evaluación formativa que se destacan en el Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011b): Rúbrica o matriz de verificación, lista de cotejo o control, portafolios y carpetas de los trabajos.

#### **Contenidos de enseñanza**

Evaluación Formativa

Obtención de evidencias a través de instrumentos de evaluación formativa: rúbrica o matriz de verificación, lista de cotejo o control, portafolios y carpetas de los trabajos.

#### **Tiempo de realización**

Del 23 al 27 de Abril de 2013

<b>Actividades</b>	<b>Responsable (s)</b>	<b>Tiempo</b>
<b>Fecha de Aplicación: 27 de Abril</b>		
Bienvenida y explicación breve de lo que se realizará en la sesión.	Coordinador del proyecto	05 minutos
Elección de un relator de las actividades realizadas.	Docentes participantes	

Recordatorio de la actividad realizada en la sesión anterior: El árbol de los problemas.		05 minutos	
Concepto de evaluación formativa, utilizando diapositivas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde la RIEB</li> <li>• Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández</li> </ul>	Coordinador del proyecto	20 minutos	
Reparto y análisis por grado —grupos paralelos— de ejemplos de instrumentos de evaluación	Cualquier docente	10 minutos	
Mediante lluvia de ideas se hará el listado (a través de un power point) de las características primordiales de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rúbrica o matriz de verificación</li> <li>• Lista de cotejo o control</li> <li>• Portafolios y carpetas de los trabajos.</li> </ul>	Coordinador del proyecto Docente participante	10 minutos	
Producto: Un cuadro de doble entrada en el que se destaquen la utilidad —desde sus propias necesidades de aprendizaje— de los instrumentos analizados en la sesión; aunado a observaciones generales.	Colectivo de docentes participantes	10 minutos	
<b>Recursos</b>	Tecnológicos	Materiales	Humanos
	Proyector, laptop, diapositivas, pizarrón electrónico, memoria USB.	Mesas, sillas, fotocopias, hojas de colores, lápiz adhesivo, lapicero, libreta de notas.  Bibliográficos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan de Estudios 2011</li> <li>• Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo.</li> </ul>	Colectivo docente y administrativo de la escuela primaria matutina Benito Juárez García de Cuitláhuac, Veracruz.

### Evaluación:

Observación de la dinámica psicosocial de la estrategia utilizada en la sesión con la valoración individual del desempeño de cada docente, utilizando la siguiente guía de observación.

<b>Docente:</b>		Fecha: ___/___/2013			
<b>Actitud</b>	<b>Indicadores</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Responsabilidad	Es comprometido en la realización de las actividades encomendadas.				
	Reflexiona en torno a los tópicos planteados en la sesión.				
	Interactúa de forma adecuada con su grupo de pares para entender las actividades a realizar.				
	Su redacción muestra compromiso por generar una evaluación formativa en sus alumnos.				
	Llenó y focalizó sus comentarios personales en cada uno de los tópicos planteados.				
<b>Escala</b>					
<u>0</u> NUNCA	<u>1</u> ALGUNAS VECES	<u>2</u> CASI SIEMPRE	<u>3</u> SIEMPRE		
Responsable de la evaluación: Coordinador del proyecto					

Respecto al cuadro de doble entrada elaborado por cada participante, se valorará que cumpla con los siguientes elementos; mediante la lista de cotejo que a continuación se enuncia:

Maestro (a): _____	Rúbrica	Lista de Cotejo	Portafolio de trabajos
El concepto del instrumento de evaluación es adecuado.			
A partir de la propia experiencia, se hizo el análisis correcto del contenido de este recurso complementario a la planeación.			
Considera pertinente el uso de este instrumento, tomando en cuenta las metodologías de enseñanza actual.			
Su ejemplificación y análisis, permitió que el docente identificara sus características primordiales.			
De acuerdo a su formación y experiencia, su uso permite alcanzar la calidad educativa.			
Escala valorativa: SI NO			

### 3.7.1 Aplicación de la estrategia

En el espacio que ocupa la sala de cómputo de la escuela primaria Benito Juárez García, siendo las 8:30 am, del 31 de mayo de 2013, personal docente de la mencionada institución se reúne para trabajar *El Método de Proyectos* como parte de la intervención que se realiza para abordar el tema de algunos instrumentos de evaluación formativa.

Iniciamos con una lluvia de ideas, tomando como eje de partida la sesión de intercambio de experiencias docentes de la zona escolar 081-Yanga que se realizó el día 27 de abril del año en curso y en donde uno de los temas tratados fue la modificación que se le hizo al Acuerdo 648 por el 685, análisis que la mayoría de los presentes externó se limitó a la lectura de los cambios sustanciales como la entrega del certificado de estudios para la educación primaria, situación que en el Acuerdo anterior estaba contemplado hasta el final de la EB.

Una de las maestras participantes resaltó que le llamaba mucho la atención el aspecto de educación inclusiva; actividad que —de acuerdo a su propia experiencia— implica saber diagnosticar adecuadamente para identificar, conocer y tomar decisiones de donde partir cuando se toman los grupos a principio del ciclo escolar o se inicia el trabajo de un bloque.

Utilizando la afirmación anterior, se dio paso a la presentación de las diapositivas que destacaban la clasificación de la evaluación, tomando como referencia la diagnóstica, la formativa y la sumativa. Proceso que refiere a un sistema de actividades de control previo, sistemático o final de la actividad de la asimilación de conocimientos, un control parcial y la valoración integradora que forma parte de la evaluación formativa. Se destaca también que en el modelo educativo actual, basado en un enfoque por competencias, son muy importantes los procesos y los productos, así como la valoración de los contenidos de la currícula, la manera en que los docentes se desempeñan, entre otras actividades.

A través de la participación de los involucrados, se destaca que dentro del proceso de pensamiento complejo —en plenaria se comenta—, que tanto la

planeación como la evaluación, la solución de problemas, la toma de decisiones, construcciones diversas y los argumentos, son actividades que demandan formas diferentes de evaluar, situación que implica el uso de diferentes instrumentos que permitan valorizar el proceso y no solo un producto final.

Dando continuidad al trabajo planeado, se hizo la diferencia entre evaluación educativa y evaluación formativa; actividad que despertó mucho interés en los maestros; fue a partir de esta diferenciación como se pudo comprender mejor lo que se pretende valorizar con el enfoque actual de la educación, a través de momentos, de las personas que la realizan (Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación) y el uso de instrumentos tales como el portafolio de evidencias, las listas de cotejo o control y las rúbricas.

Con la actividad anterior, se dio paso a la exposición de conceptos y ejemplos de los instrumentos mencionados a través de la repartición de material impreso y un análisis breve del contenido de cada uno de estos a partir de actividades como producciones —orales o escritas de los alumnos—, pruebas específicas, resúmenes, cuadros de doble entrada, entre otros; utilizando técnicas semiformales y formales en los que también se incluyen una serie de trabajos que son evidencia de lo que se realiza dentro y fuera del aula.

Llamó mucho la atención, que cuando se abordó el portafolio de evidencias, surgieron comentarios diversos en torno a que es un instrumento que necesita reforzarse mediante la aplicación de otros como son la lista de control o fichas de observación; que los elementos que determinan el qué realizar serán los *Aprendizajes Esperados* (AE) que la misma currícula establece y para ello, se retomaron comentarios como los siguientes: “Yo si lo hago pero mediante la asignación de colores e identificando los conocimientos previos de mis alumnos”; “Se me facilita mucho el uso de gráficas para poder saber de dónde partir”, entre otros; por lo que se les hizo el recordatorio de lo relevante que es su propia experiencia dentro de este proceso, puesto que se consideraba que solo se incluía el portafolio en sí mismo y no el contenido de este; situación que requiere del uso de instrumentos complementarios.

Siendo ya las 10:00 am, con un tiempo mayor al planeado para realizar las actividades y después de un diálogo e intercambio de experiencias docentes, se da por terminada la sesión dejando el producto como una actividad extraescolar la realización del producto (un cuadro de doble entrada en el que se incluyen conceptos y utilidades personales de los instrumentos conceptualizados y ejemplificados durante el desarrollo de toda la reunión del colectivo) porque para la sesión de este día estaba planeada también un pequeño taller del personal docente con un psicólogo, cuyo tema esencial fue la motivación de la comunidad escolar.

### 3.8 Estrategia 3. Tutoría

#### Objetivo específico

Brindar orientación y seguimiento a los profesores de la escuela primaria Benito Juárez durante el proceso de capacitación docente e implementación de los instrumentos de evaluación en el salón de clases de forma oportuna y pertinente.

#### Contenidos de enseñanza

- Evaluación formativa
- Contenidos diversos (dependiendo de las necesidades de los docentes)

#### Tiempo de realización

Durante los meses de febrero a junio de 2013

<b>Actividades</b> <b>Fecha de Aplicación: febrero, marzo, abril, mayo y junio</b>	<b>Responsable (s)</b>	<b>Tiempo</b>
Orientación individual.	Coordinador del proyecto y participantes	60 minutos
Aplicación de instrumento.	Coordinador del proyecto	
Trabajo personalizado.	Participante y coordinador del proyecto	60 minutos
Trabajo en pequeños grupos (por afinidad de los temas o dudas).		45 minutos



Aplicación de relatoría o instrumento.		Coordinador del proyecto	30 minutos
<b>Recursos</b>	Tecnológicos	Materiales	Humanos
	Laptop, diapositivas, memoria USB.	Mesas, sillas, fotocopias, lapiceros.	Docente de la escuela primaria matutina Benito Juárez García de Cuitláhuac, Veracruz.

**Evaluación:**

La guía de observación que a continuación se enuncia, será el instrumento que facilitará algunos aspectos que se deben tener presente al momento de brindar la tutoría y que permitirán simplificar su resultado.

Ficha de tutoría

Nombre del tutorado:

Grupo de tutorados:

Fecha:

Lugar:

Fecha:

Hora de inicio:

Hora de término:

No. De tutoría	Actividad	Fortalezas	Debilidades	Tareas
<b>Observaciones</b>			<b>Adecuaciones</b>	

Respecto a la evaluación del trabajo del tutor, esta no se hará por ninguna autoridad educativa, sino por el consejo técnico escolar de la propia escuela quien incluyó esta estrategia como una meta del plan anual de trabajo. Aunado a la responsabilidad que se tiene en la realización de la investigación educativa que se describe en el presente documento y de la dimensión pedagógica curricular del PETE.

### **3.8.1 Aplicación de la estrategia**

Iniciamos la descripción de esta estrategia, destacando que en los últimos ciclos escolares ha sido una realidad que la escuela primaria Benito Juárez García de la ciudad de Cuitláhuac, ha vivido un cambio generacional docente —por jubilaciones y cambio de adscripciones—, situación que ha generado la incorporación de maestros que proceden del mismo nivel de primaria pero de escuelas de organización incompleta, modalidades multigrado y son cuatro quienes tienen doble plaza, por lo que viven situaciones diferentes a los que sólo laboran en un turno o con un grupo, tres de ellos directores efectivos.

Son los mentores que anteriormente se describen, cuyas prácticas son distintas a las unigrado, porque si bien es cierto que poseen más habilidad en la vinculación de contenidos curriculares, sus experiencias evaluativas son diferentes a lo que se presenta en esta escuela en particular, por lo que se ha hecho necesaria la implementación de tutorías individualizadas sobre la manera en cómo poder evaluar los aprendizajes en atención a los distintos rasgos y porcentajes que se establecen de manera colectiva, al inicio de cada ciclo escolar. Aunado a la asesoría grupal, a través de talleres o pequeños proyectos personales en el que sean los propios maestros involucrados quienes a partir de sus propias prácticas, saberes y experiencias, conozcan, identifiquen y apliquen instrumentos de evaluación en la valoración formativa, que le permita llegar a una calificación integral que sintetice el desempeño de los alumnos por aprender, así como el desarrollo de sus competencias para la vida.

Al principio de la actividad y como situación curiosa, una de las docentes que se incorporó al colectivo a mediados del ciclo escolar 2011-2012, que tuvo

problemas con padres de familia por la asignación del primer lugar de aprovechamiento escolar al final del mismo, solicitó apoyo para que se le explicara la manera en que se evaluaba en esta escuela, que a pesar de que tenía adecuadamente instrumentado el proceso vivido en el aula, había tenido esta situación en particular. Algo muy loable de mencionar es que tenía muy bien registrado —a través del anecdotario y diario docente— la dinámica psicosocial del grupo, el registro de tareas y participaciones; sólo que en la asignación de porcentajes tenía más valor el examen, por lo que por iniciativa propia y por sugerencia de la directora del plantel, se recurrió a una tutoría individualizada, explicándole y ejemplificándole la manera en que se tenían que integrar los distintos factores que complementan la evaluación sumativa y la asignación de una calificación bimestral. Actividad que fue asumida con mucha responsabilidad por la docente, pues más que generar en ella el trabajo del uso de instrumentos de evaluación, fue destacar la manera en que se homogeniza este proceso en esta escuela, como una cultura que se ha fomentado para mejorar la calidad de la educación de los niños de la zona centro de Veracruz.

Otra actividad a destacar, fue que una de las maestras que cuenta con mucho años de servicio en esta escuela, que se caracteriza por tener registros y la sistematización de lo que ocurre dentro del proceso de aprendizaje de sus alumnos; sus registros de tareas estaban de manera conjunta y no separados por cada asignatura —como debe hacerse—, situación que descubrió ella misma en una plenaria en la que de manera personal y voluntaria distintos maestros expusieron la manera en que se estaban valorando los saberes de sus niños; por lo que pidió una sesión personalizada en la que se le explicara cómo debería de hacer los registros y la sistematización de estos en la evaluación formativa; actividad que se dio a través de la tutoría individualizada y posteriormente en grupo para recordar la manera en que se deben utilizar los instrumentos de evaluación y la funcionalidad de estos dentro de la enseñanza y el aprendizaje.

Ya en la tutoría grupal, durante dos sesiones de Consejo Escolar, recordando que estas actividades formaban parte del Plan Anual de Trabajo (PAT)

en lo relacionado con el tema de la *Planeación y el Uso de Instrumentos de Evaluación* se trabajó por grados paralelos y posteriormente por ciclos, donde se identificaron y establecieron el conocimiento, utilidad, del registro, análisis y sistematización del uso de las listas de cotejo, rúbricas y portafolios de evidencias, como instrumentos de evaluación básicos en la metodología de proyectos que se destaca en el Plan de Estudios 2011 para varias asignaturas.

Muy importante destacar que en espacios diversos se brindó el apoyo necesario para que todos los docentes frente a grupo tuvieran claro lo que se pretende con la evaluación formativa; a través del uso de instrumentos que registren, permitan el análisis, la toma de decisiones y la reflexión de las propias prácticas docentes con el objeto de mejorar, aunque es una realidad que al final del ciclo pudimos observar situaciones como incongruencias entre registros personales de calificaciones con la Cartilla de Educación Básica que el sistema SICEV arrojaba, dependiente de la SEV y en el cual se tienen que registrar calificaciones bimestrales, inasistencias, competencia lectora, altas, bajas, apoyos requeridos, entre otras actividades propias del aprendizaje que vive el alumno a nivel administrativo, actitudinal y cognitivo.

### **3.9. Evaluación general de la aplicación de las estrategias**

El proceso vivido durante la aplicación de todo el proyecto fue la de mediador entre los saberes propios de los sujetos involucrados y el uso (registro), análisis, sistematización y valoración de instrumentos de evaluación; partimos de conocimientos adquiridos a través de la formación docente inicial o de la continua que se ha desarrollado en cursos o talleres diversos que el propio sistema — SEP— ofrece; se intentó en todo momento, que descubrieran y comprendieran la manera en que influyen la experiencia, así como el capital cultural cuando se desarrolla una sesión escolar o cuando se evalúa la dinámica psicosocial de lo que se presenta al enfrentarse con el objeto de conocimiento.

La participación de los docentes involucrados siempre estuvo acorde a las características que como grupo han establecido; mostraron mucho interés por

conocer las actividades planteadas y sobre todo, estuvieron motivados por identificar sus propias necesidades formativas, donde al reconocerlas como tal, tuvieron bien definido hacia donde enfocar sus esfuerzos con la intencionalidad de alcanzar mejores resultados en sus educandos, situación que por muchos años ha prevalecido desde la cultura de la evaluación institucional que al principio de cada ciclo escolar establecen en conjunto.

Durante la ejecución de las estrategias planteadas y descritas con anterioridad, se les ejemplificaron instrumentos de evaluación con el propósito de que fuese más enriquecedor para su desempeño y fueron ellos mismos quienes concluyeron utilizarlos en atención a los contenidos de los distintos grados, a las metodologías propuestas desde el plan de estudios y a las características del contexto donde se ubica la escuela.

Es importante destacar que en EBC se hace necesario que sean los maestros quienes tenga desarrolladas sus competencias para afrontar dilemas o deberes propios de la profesión, entre ellos el de evaluar; aspecto polémico en los últimos años, pues más que establecido con la intención de mejorar —a través de la toma de decisiones—, se aplica de acuerdo a la experiencia y subjetividad de quien la realiza; situación que se demostró en la estrategia, al anteponer estos aspectos cuando evidenciaban lo que ocurre dentro de las aulas o de lo que se hace ante responsabilidades propias.

La capacitación docente debe ser una actividad permanente, con estrategias diversas que promuevan la reflexión del desempeño, de lo que se genera entre el sujeto-objeto de conocimiento; de los aprendizajes previos que tiene el alumno —establecidos desde un enfoque sociocultural e interacción con el grupo social al que pertenece—; a partir de la currícula que a nivel institucional se establece a través de principios pedagógicos y metodologías propuestas, entre otros aspectos que le permitan al magisterio en general, identificar la necesidad actual de generar procesos formativos propios e institucionales.

Muy a pesar de que dentro de la cultura magisterial el diálogo personal sea una manera de aprender, si se pueden establecer espacios diversos donde a través de talleres, seminarios, la tutoría, mesas de diálogo, trabajo colaborativo, entre otras estrategias —como las utilizadas en la presente intervención—, se identifique o reconozca la necesidad de mantenerse actualizado y comprometido con el bienestar propio ante los desafíos de las sociedades del conocimiento; de sus demandas propias; donde el *saber hacer* y *convivir* son dos de las premisas fundamentales para la formación personal o académica, con la intención de que *a posteriori*, se posean las competencias necesarias para transformar la sociedad a la que se pertenece.

## CAPÍTULO IV

### 4.1 Resultados de la investigación

Una vez aplicadas las estrategias de intervención, atendiendo el análisis de todo lo investigado, podemos mencionar que en la evaluación formativa un problema que necesita ser afrontado desde el ámbito de la capacitación permanente para docentes en servicio, es el concepto, diseño y uso de instrumentos que complementan e implican dicho proceso, así como el análisis de los resultados que se obtenga por parte de los educandos; partiendo de las necesidades y ritmos de aprendizaje que cada docente posee; adecuando las metodologías utilizadas a las características del grupo que se atiende, de sus requerimientos de aprendizaje y del contexto social donde se encuentren inmersos; haciendo uso de las TICs para poder optimizar y eficientar el tiempo de trabajo frente a grupo, entre otros aspectos propios del desempeño del alumno o del maestro.

Queda claro que “la evaluación de los aprendizajes es una de las tareas de mayor complejidad que realizan los docentes, tanto por el proceso que implica como por las consecuencias que tiene emitir juicios sobre los logros de aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2012: 9). Situación que se evidenció al expresarse permanentemente la experiencia que antepusieron los sujetos de estudio cuando destacan realizan valoraciones de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas diversas; es decir, el desarrollo o adquisición de competencias.

Es una realidad que el colectivo docente de la escuela primaria Benito Juárez García de Cuitláhuac, Veracruz —como otras escuelas del país— posee una cultura de la evaluación muy particular y característica, porque al inicio de cada ciclo escolar establecen rasgos y porcentajes de valoración de saberes, actitudes y habilidades para todos los alumnos de los seis grados que se atienden y con ello poder establecer una evaluación sumativa para cada asignatura; considerando su formación, sus experiencias o saberes propios como profesionales de la educación. Sin embargo, a la hora de asignar calificaciones bimestrales, cada sujeto aplica su estilo particular de valorar los aprendizajes de

sus alumnos, atendiendo su *capital cultural* —adquirido desde la propia práctica y desempeño docente—, supeditada a subjetividades de lo que observa que ocurre en clases; ha estados de salud física, si es que tengo humor, fuerzas o ganas para hacer los reportes bimestrales de forma adecuada o sólo se asignan valoraciones numéricas sin ni siquiera revisar exámenes o tomando en cuenta únicamente la memoria como fuente de información, entre otras actividades responsabilidad o que tienen que ver con el desempeño de cada profesor.

Todo lo anterior, al estarse trabajando dentro de una comunidad escolar, requiere de procesos de interacción en donde las habilidades sociales, el pensamiento dialógico y el aprendizaje cooperativo, sean estrategias metodológicas que permitan la socialización de saberes propios, con el objeto de mejorar o atacar una situación problemática específica, desde una óptica contextualizada; situación que con la realización de un proyecto de intervención — como el que se destaca en este trabajo— puede ser alcanzada; turnando responsabilidades a cada uno de los sujetos involucrados, con el propósito de realizar un verdadero trabajo colaborativo y con ello la socialización de saberes.

Resultó muy interesante poder analizar, que muchos de los espacios de capacitación magisterial —como ocurrió en las sesiones de intervención— son utilizados por los docentes para atender situaciones particulares, tales como citas médicas, asuntos personales o familiares, día de cobro<sup>21</sup>; así como una oportunidad para expresar quejas o sugerencias propias de la administración escolar, de la organización de la escuela, de indisciplinas de los educandos o problemáticas diversas con padres de familia, entre otras situaciones que poco tienen que ver con el objetivo de la sesión que se trabajará, lo que desvirtúa y genera apatía por participar o mantenerse activo dentro del colectivo; inclusive hay quienes se atreven a llegar más tarde de la hora de entrada o pactada para iniciar el taller o consejo técnico, por no considerar importante la temática a desarrollar,

---

<sup>21</sup> A pesar de que la gran mayoría de maestros cobra ya través de depósitos bancarios, hay quienes aún lo hacen por medio de cheque impreso y son quienes principalmente limitan su presencia a espacios breves (de media jornada laboral) porque deben trasladarse a la oficina de Hacienda del Estado a “sacar su cheque”.



lo que genera que el trabajo planeado se realice con demasiada premura o sin el análisis requerido para su comprensión; perdiéndose por completo la oportunidad de crecimiento profesional, que en lo mediano, debería traer beneficios diversos en la enseñanza y el aprendizaje de los educandos; situación que a nivel institucional —SEP y SEV— se establecen como metas formativas prioritarias para alcanzar calidad en la educación de la población en edad escolar.

Sin duda, en algunas escuelas urbanas —como en la que desarrolló la intervención—, por ser demasiada la carga escolar que autoridades educativas establecen, cuando se tienen espacios de capacitación, a través de los CTE o TGA —coordinados por el personal directivo— es cuando se aprovecha para organizar desfiles, diversos eventos cívicos, culturales o sociales, pláticas motivacionales propias de las necesidades de aprendizaje de los niños; requerimientos para la aplicación e informe de determinados programas, entre otras actividades que promueven que se limite el tiempo de asesoría a espacios breves en el que se restringe demasiado el actuar de quien coordina la actividad, quien a su vez tendrá que adecuarse al tiempo asignado, dejando de lado la verdadera utilidad de estos espacios, la formación continua en beneficio de la comunidad escolar.

Pese a modificaciones y ajustes que se hagan a las actividades planeadas en un proyecto de intervención; cuando trabajan de forma colectiva, los maestros encuentran una buena oportunidad para exponer su experiencia y trabajo didáctico. Situación que no es ajena al colectivo docente de la escuela primaria Benito Juárez, puesto que la capacitación en materia de evaluación formativa, es y seguirá siendo parte de las acciones del PETE y del PAT<sup>22</sup>. Tanto la planeación como la evaluación, son un binomio indispensable para la enseñanza y el aprendizaje; por ello la necesidad de continuar trabajando ambos aspectos con el propósito de mejorar prácticas en funciones a través del trabajo colaborativo, el aprendizaje entre pares y la socialización de saberes propios del magisterio.

---

<sup>22</sup> De acuerdo al Calendario Escolar 2013-2014 esta temática será abordada en la segunda sesión del CTE, con la temática de “Conozcamos otros instrumentos de evaluación”, misma que se tiene que desarrollar el 25 de octubre de 2013, coordinada por el docente investigador.

Como lo menciona Malpica (2012), cada docente posee una *mochila*, que entendida en términos del *habitus magisterial* —como se destaca en el documento a través de Bourdieu (1987)— determinan el capital cultural, ideología, conceptualizaciones, pensamiento complejo, subjetividades, entre otros aspectos que en el caso de la evaluación formativa, se basan en la experiencia propia de quien la aplica y que en lo mediato, determinan lo funcional que puede ser esta actividad y su poco uso como medio para alcanzar la calidad de la educación. Aspecto que se quiere demostrar desde la planeación de las propias actividades como parte de la capacitación de un grupo de maestros frente a grupo, que encuentran en esta, una oportunidad para mejorar como escuela a través de un trayecto formativo institucional de la dimensión pedagógica curricular del PETE. Asimismo, en ese encuentro con el *Otro* —la evaluación como proceso— permite analizarse desde un modelo de capacitación docente intercultural, con ello a *posteriori*, llegar a la alteridad y poder mejorar la toma de decisiones a partir de la reflexión de las prácticas propias, de lo que viven los alumnos o de los resultados obtenidos en lo mediato, dentro de la dinámica psicosocial que se establece dentro o fuera de los salones de clases.

#### **4.2. Resultados de la intervención**

Es una realidad destacar que en todo momento de la aplicación de las estrategias existieron procesos de análisis de mejorar prácticas evaluativas propias e institucionales —como escuela— pensando siempre en los alumnos y necesidades formativas individuales (como maestros), que como hemos descrito en todo el documento, se buscan desarrollar aprendizajes para la vida en sociedad; apegándose a principios de honestidad, justicia y equidad de lo que realiza el individuo cuando interactúa entre pares o con el objeto de conocimiento. En lo que respecta a maestros, que ésta formación sea equitativa, funcional y con apego a lo que establece la propia SEP respecto al principio pedagógico de *Evaluar para Aprender* (2011d), que en definitiva, fueron parte de las finalidades del proyecto de intervención.

De lo realizado en todo el proyecto, destacaríamos que se tuvieron avances significativos en materia de evaluación formativa; el reto de conocer y aplicar más de un instrumento que complementara o evidenciara la dinámica psicosocial que se desarrolla en las clases se alcanzó de tal modo, que la mayoría de los maestros participantes utilizan ya listas de cotejo y registros —mediante anecdotarios o tablas— que complementan el portafolio de evidencias que permanentemente van elaborando. Sin embargo, aún queda pendiente el trabajo con rúbricas porque el tiempo siempre fue un factor que obstaculizó la aplicación de la propuesta; pero resaltaría que por acuerdo de CTE, se estableció que se le va a dar continuidad al proyecto emprendido, durante el ciclo escolar 2013-2014. Sin embargo, muy a pesar de lo anterior, la propia SEP (2012) establece que no existe un mejor instrumento de evaluación que otro, puesto que su pertinencia estará siempre en función de la finalidad del por qué, para quién se utiliza y qué quiere saber; propósitos que no tienen bien definidos los maestros frente a grupo, motivo por el cual existe un concepto erróneo de lo que es la evaluación formativa y su funcionalidad dentro del aprendizaje.

Al estar realizando las distintas actividades de las estrategias aplicadas con los sujetos participantes, quedó demostrada la manera en que influye la experiencia cuando se realizan procesos de evaluación —o de cualquier otra índole propia del trabajo magisterial—, mismo que se antepone ante cualquier actividad a realizar. Frases como *“yo lo hago así...”* *“a mí me ha funcionado de esta manera”*, *“eso ocurre con mis alumnos”*, *“así se califican mis niños”*, entre otras expresiones, son constantes de quienes integran el colectivo escolar involucrado.

Son estos mismos maestros quienes mencionan que desde que se les asignó —a nivel estatal— como parte del pilotaje de la RIEB (2009), han estado más preocupados en utilizar la evaluación como parte de un proceso de mejora en el aprendizaje de los educandos y en la didáctica que desarrolle el maestro frente a su grupo, más que por terminar los contenidos temáticos de los distintos programas de estudio. Perspectiva que supone una actitud indagatoria, de

experimentación, innovación y compromiso con el aprendizaje profesional continuo y colectivo para mejorar el trabajo docente (Montesinos, 2003), que sin duda, establecerá una mejor enseñanza, que se concatenará al desarrollo de competencias para la vida.

En más de una ocasión, han sido varios los docentes que se han acercado para comentar que les gustaría seguir abordando el tema de la evaluación formativa, porque ya se dieron cuenta el peso que el SEN ha otorgado a pruebas estandarizadas nacionales —en el nivel primario específicamente Enlace— donde lo más importante no es el bagaje cognitivo que posee el niño, sino el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes para resolver situaciones problemáticas; que en lo mediano —a través de un buen resultado— repercute en beneficios diversos para la comunidad escolar. Más en la actualidad en la que se establecen competencias para la vida que “Movilizan y dirigen todos los componentes – conocimientos, habilidades, actitudes y valores— hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser, porque se manifiestan en la acción de manera integrada” (SEP, 2011b: 42). Aspectos que pueden desarrollarse a través de un proceso formativo en el que la evaluación es muy funcional para la toma de decisiones.

La función tutora o de acompañamiento fue una actividad que se realizó a nivel institucional, ante el cambio generacional que se vive en la educación actual —por políticas públicas del SEN, vinculadas con una Reforma Educativa—, varios han sido los docentes que se han incorporado a esta escuela en los últimos años, que tiene una manera particular de tratar el proceso de evaluación mediante el establecimiento de rasgos y porcentajes comunes para todos los grupos; vigentes y modificables al inicio de cada ciclo escolar. Lo que nos permite identificar que esta estrategia debe continuar desarrollándose en las escuelas de EB del país, para poder realizar un proceso de gestión acorde a las necesidades de aprendizaje de los educandos y a las necesidades formativas de los docentes; situación que se retoma en una de las líneas de acción del PND 2013-2018, a

través de la función del ATP y las supervisiones escolares; que como destaca Díaz Barriga:

[...] se ha visto que los maestros funcionan mucho mejor si cuentan con un tutor o mentor que los apoye y oriente de diversas maneras, ya sea analizando su plan didáctico, videograbando la clase, discutiendo y trabajando lo que pasa con los alumnos. De esta manera, tenemos también lo que se denomina 'comunidades de práctica', en las que el maestro que inicia su formación empieza a trabajar como un participante periférico con el propósito de ir aprendiendo la labor de ser docente, para después empezar a ser un colaborador más central, con más habilidades y competencias para desenvolverse como profesor (s.f.:49).

En relación a lo anterior, en la escuela primaria Benito Juárez García la asesoría y el acompañamiento se ha promovido desde el CTE, con especialistas en determinadas materias o temáticas de apoyo al desempeño magisterial; a través del trabajo permanente del CEPS y de la relación que existe con los responsables de la función académica o de seguimiento de la supervisión escolar a la que pertenecen —que inició a través de tutorías institucionales desde el pilotaje de la RIEB durante el ciclo escolar 2008-2009—; que también ha sido establecida mediante la rotación de roles y del liderazgo compartido por docentes ajenos a la dirección de la escuela, que nuevamente se manifiesta en el PAT 2013-2014, a través de las ocho sesiones del CTE y los rasgos mínimos de normalidad.

Una actividad con la que puede observarse la importancia o aprendizajes adquiridos con estrategias como las desarrolladas en la intervención que se describen en este documento, fue en la elaboración del PAT 2013-2014 de la escuela Benito Juárez, donde se destacó lo útil que han sido el uso de instrumentos de evaluación —dentro de la labor docente y el rendimiento de cuentas a padres de familia del por qué determinadas calificaciones—; por lo que se concluye que esperan seguir trabajando con el mismo tema, con el objeto de mejorar y facilitar la realización de este proceso valorativo de competencias en el individuo. Sin embargo, queda pendiente la actividad de que todos los maestros

frente a grupo la realicen; desafortunadamente, por comodidad, apatía o estilo personal de entenderla y aplicarla, hay quien sigue siendo muy tradicionalista en este rubro; que sin duda está supeditado a la experiencia, a la formación inicial o continua y al capital cultural.

En materia educativa aún falta mucho por hacer, un buen principio para transformar nuestra sociedad es que el magisterio en general debe continuar capacitándose —a través de la tutoría y la asesoría— en materia de evaluación u otras temáticas de carácter pedagógico, ya sea de manera individual o colectiva, siempre con el propósito de alcanzar la calidad en los servicios educativos que se brinda a la población en edad escolar de México.

## CONCLUSIONES

Durante años de observación, a través del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje —como profesional de la educación—, hemos hecho énfasis en analizar la manera en que se evalúan saberes propios y adquiridos en los educandos, a partir del propio concepto que se tiene de esta actividad, de su relación con los distintos contenidos temáticos de cada una de las asignaturas o campo formativo —dependiendo del nivel educativo, plan y programas de estudio— y la experiencia que tiene el maestro respecto a esta responsabilidad que el propio sistema educativo le ha asignado, que se presenta de manera concatenada a la capacitación continua que se le brinda con la firme intención de alcanzar la calidad y superar demandas propias de la sociedad en la que interactuamos como individuos.

Desde la perspectiva anterior, la evaluación es un proceso que implica un trabajo sustentado e informado de lo que realiza el alumno dentro de la enseñanza y el aprendizaje; es una actividad que en definitiva, está —en la actualidad— supeditada al *capital cultural* del docente, que a pesar de ser el responsable de su correcta o adecuada aplicación —que a nivel normativo también se le asigna—, está lleno de subjetividades, vivencias laborales e intercambios profesionales —a través de cursos, talleres o diálogos comunicativos personales— que le hacen actuar de determinada manera a la hora de asignar un valor cuantitativo y posterior al establecimiento del Acuerdo 648 (vigente con el 685 y sus adecuaciones), complementado con *Aprendizajes Esperados*, en concordancia con los distintos programas de los tres niveles de EB, y en la Cartilla de Educación Básica a través de *Niveles de Desempeño*, se incluirá finalmente una calificación numérica en una escala del 5 al 10. Todos estos aspectos son los que se pretendieron analizar desde el planteamiento inicial de investigaciones como la que se describe, con la firme intención de demostrar que en la capacitación docente surgen una serie de elementos que determinan el éxito o fracaso de ésta actividad, que van desde los profesionales hasta los culturales y didácticos, tales como la evaluación formativa y todo lo que implica para el maestro su correcta conceptualización y aplicación.

De acuerdo a las pretensiones actuales de la evaluación, es un proceso formativo que se ubica en una política educativa afirmativa o de compensación de México porque se enfoca a atender la diversidad de saberes, habilidades y actitudes de alumnos, dentro de la interculturalidad que puede generarse a través de la interacción, partiendo de su propio *capital cultural*, saberes y estilos de aplicarla en sus educandos o de la manera de comprenderla, mediante experiencias docentes diversas, entre otras actividades propias del desempeño magisterial; muy a pesar de tener diversos espacios de capacitación como el *Programa Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio* (2013), donde se ofrecen espacios virtuales o físicos de apoyo o asesoramiento pedagógico, cuyas temáticas dependen de las necesidades de aprendizaje de los maestros frente a grupo de cada entidad federativa o que el propio SEN se ha encargado de asignar para hacer frente a las sociedades de la información y del conocimiento.

Por ello, el gobierno en funciones de la República Mexicana reconoce —a través del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018— la necesidad de generar una *educación de calidad* a partir de una cultura de la evaluación —ya establecida en nuestra sociedad, desde sus propias políticas públicas— a la que se le asigna como reto el uso de instrumentos de evaluación que complementen el trabajo que hasta ahora han venido realizando los docentes de EB como parte de su desempeño; donde sin embargo, está supeditada a la interpretación que hagan los propios maestros desde su experiencia y práctica cotidiana; de aquí la necesidad de plantear como meta específica, el establecer un sistema de profesionalización magisterial.

Es por situaciones como la anteriormente descrita, que la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, a partir del ciclo escolar 2013-2014 emitió los *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*, en donde considera que se deben evaluar situaciones diversas de la dinámica psicosocial del grupo, atendiendo principios de equidad, pertinencia, relevancia, justicia, entre otros valores básicos de los



derechos del ser humano; atendiendo ocho principios de normalidad mínima para que cada escuela labore de forma correcta.

La actitud y disposición de cada maestro frente a grupo, directores y supervisores por mantener su trayecto formativo personal e institucional debe ser una constante formativa en busca de la calidad educativa; impulsada desde el contexto escolar —a través del CTE como comunidad de aprendizaje o grupo colaborativo—, donde realmente se evidencien y encuentren soluciones conjuntas a problemas de carácter pedagógico, partiendo de la experiencia de los sujetos involucrados; que como se analizó en la intervención es la principal fuente de desempeño ante responsabilidades propias de la labor como es la evaluación formativa y el uso de instrumentos que complementen dicho proceso.

Los sujetos de estudio —colectivo de la escuela primaria Benito Juárez de la ciudad de Cuitláhuac— están en la mejor disposición de aprender y capacitarse en materia de evaluación y su instrumentación; a través del trabajo colaborativo y el aprendizaje entre pares, que dicho sea de paso, es una práctica común en este colectivo escolar, que como se puede analizar en los lineamientos de la educación presente y futura de nuestro país, es una demanda del SEN a través de la organización del CTE, promoviendo un proceso intercultural adecuado.

Como cualquier otra estrategia de intervención educativa, el aprendizaje cooperativo requiere de elementos diversos tales como la rotación de roles, trabajo conjunto, liderazgo compartido, entre otros aspectos que se promueven desde la interculturalidad. En la actualidad este tipo de saber es muy importante promoverlo a través de la socialización de conocimientos, sobre todo en grupos donde aprender adquiere un nuevo concepto, interactuando permanentemente —a través de trabajo colaborativo— para que en conjunto se construyan y/o desarrollen competencias para la vida y la sociedad; prueba de ello son los cuatro pilares de la educación que se destacan en el informe Delors (1996) para la UNESCO: *Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Vivir Juntos o Aprender a Vivir con los demás y, Aprender a Ser*, a los cuales recientemente se le agregó un quinto, el de *Transformar a la Sociedad* en un contexto que debería

ser intercultural, donde influye la multiculturalidad de quienes interactúan por un fin o meta en común; como en nuestro problema de investigación que con la capacitación docente se busca desarrollar un proceso de evaluación formativa que favorezca la educación de niños y con ello alcanzar calidad en los servicios educativos que se brinda a la población del nivel primario de México.

Posterior a todo lo analizado, nos queda claro que en la evaluación si intervienen los estilos y el *habitus* magisterial, que en términos de *mochila docente* (Malpica, 2012), cada sujeto que interviene le imprime su propio *sello* o estilo al aplicarla y utiliza la experiencia como base referencial para que actuemos ante responsabilidades como ésta, que a nivel formativo, debe presentarse bien argumentada y evidenciada del por qué se determina tal o cual nivel de desempeño o calificación; situación que necesariamente se establece a través de la observación e interacción en la dinámica psicosocial que se vive dentro y fuera de los salones de clases, actividad que refiere a un enfoque intercultural de la educación, que se da entre los sujetos participantes (educandos), sus saberes y el objeto de conocimiento.

Una verdadera *cultura de la evaluación* no debe limitarse al uso adecuado o no de instrumentos valorativos como listas de cotejo, hojas de observación, portafolio de evidencia, rúbricas, anecdotarios o exámenes, es un proceso que requiere iniciarse desde los estilos y ritmos de aprendizaje del profesorado, de las subjetividades que se fomentan desde la experiencia y de los resultados de los alumnos en pruebas o trabajo de aulas —ya sea de manera individual o colaborativa—, en exámenes nacionales estandarizados o en su desempeño cotidiano ante situaciones problemáticas diversas, que de acuerdo a metodologías didácticas de hoy en día, también es una manera de aprender.

Es importante destacar que para muchos maestros frente a grupo se le dificultan demasiado la realización de determinadas acciones administrativas, pedagógicas, didácticas, culturales, entre otras dimensiones específicas o propias de la labor (*verbigracia* una evaluación instrumentada), porque proceden de ambiente formativos profesionales diversos, situación que se evidenció en la

realización de la intervención; puesto que se piensa que a través de la capacitación permanente se les deben proporcionar a los maestros herramientas o estrategias que lleven a un mejor desempeño magisterial, pero es una realidad que para algunos sujetos participantes es más una actividad de formación inicial porque estudiaron en escuelas que tienen un enfoque profesionalizante para docentes que ya están frente a grupo y que en teoría, conocen ya lo relacionado con temas relevantes que se hablan en el ambiente magisterial, situación equívoca en una gran mayoría de casos.

El SEN es una institución en la que la carga de programas o trabajo extra curriculares son una constante, actividad que entorpece muchas veces lo planeado a realizar desde tiempos determinados en el PETE o en el PAT. Tal parece que hoy en día, los maestros se preocupan más por rendir informes que por realizar quehaceres propios de su profesión como es la evaluación, que instrumentada o no, cada determinado tiempo —bimestralmente— debe rendir cuentas a los padres de familia, al sistema electrónico —una realidad en Veracruz a través del SICEV— que sirve de base de datos evaluativos y, al docente mismo al analizar los resultados de sus educandos y con ello, reflexionar sobre su propia práctica, con la intención de mejorar a partir de la toma de decisiones.

De manera permanente en la capacitación, los maestros se vuelven muy apáticos ante actividades de cursos o talleres de actualización o intercambio de experiencias; lamentablemente, la mayoría de estos espacios inician con tiempos de retraso, con actividades realizadas de manera somera, sin darle un análisis más profundo cuando así se requiere, con la inasistencia o poca participación de algunos maestros. Es una realidad que cuando se convoca a una reunión de CTE, se aprovecha para atender asuntos personales, restándole importancia a la realización de actividades planeadas, por la situación de que *“siempre es lo mismo”* o que simplemente el coordinador no sabe de lo que está hablando y únicamente se limita a ser reproductor de lo que se plantea en las guías de trabajo autónomo que el SEN envía como auxiliar educativo para abordar temáticas específicas como es la evaluación formativa.

La cultura de la evaluación es un proceso que a nivel discursivo se plasma por colectivos docentes diversos; sin embargo en la *praxis* es una actividad que está determinada por estilos personales de entender, aplicar, conocer y juzgar el proceso de aprendizaje que vive el educando al enfrentarlo con el objeto de conocimiento, a través de situaciones problemáticas diversas o mediante la socialización de saberes propios.

Ante la reciente reforma al Artículo Tercero Constitucional (2013), al agregarle el término de calidad a la educación, se identifica la necesidad de establecer como reto fundamental la complementación del proceso valorativo con diferentes instrumentos de evaluación, actividad que tendrá que ser desarrollada desde la capacitación permanente y la tutoría como parte del seguimiento para identificar, evaluar y resaltar aspectos positivos o negativos de lo que están realizando los maestros dentro de sus propias aulas; dejando de confiar en la memoria como única fuente de información o registro sistemático de lo que genera el alumno dentro de su propio desempeño.

La comunicación personal es una forma de capacitación y adquisición de saberes docente que se establecen —para algunos como parte de la estrategia de formación continua— a través de un enfoque dialógico del aprendizaje y trabajo conjunto; proceso en el que la subjetividad y la propia experiencia son aspectos relevantes de lo que hasta ahora se ha hecho en materia de evaluación formativa; una ideología, un capital cultural, un *habitus* magisterial que durante años ha sido establecido, a través de evaluar para calificar y no como un tema de reflexión o que permita la de toma de decisiones —a partir de los resultados obtenidos en pruebas de aula, locales, estatales, nacionales o internacionales— que por lo menos promueva la reflexión de la propia práctica e innovaciones pedagógicas distintas a lo cotidiano, apeándose a la currícula vigente en México, cuyo perfil de egreso fomenta el desarrollo de competencias para la vida y la sociedad.

Bajo un enfoque dialógico, de trabajo colaborativo, puede establecerse un proceso intercultural de la enseñanza y el aprendizaje en el que la comunicación e intercambio de experiencia, sean principios de interacción en donde todos

aprendemos de todos y en conjunto, se resuelvan situaciones conflictivas a través del diálogo como parte del respeto a culturas diversas (Diez, 2004) que en el caso docente, se establece a través de los lugares de origen, de su formación inicial, continua y desde lo que ha vivido en el desempeño de su labor.

La capacitación permanente en el ambiente magisterial, es una necesidad que debe continuar trabajándose desde la propia escuela; nadie conoce todas las problemáticas que se presentan en una institución educativa más que quienes laboran en ella; sujetos de cambio que deberían sentir confianza, empatía e ímpetu por compartir sus experiencias en un ambiente de cordialidad, respeto, solidaridad, trabajo colaborativo y aprendizaje entre pares; actividad poco desarrollada en los maestros porque muchas veces se genera una guerra de egos o competitividad por ser mejor grupo; actividades que hacen pensar que todo está bien y que con un mínimo de esfuerzo se está cumpliendo con las exigencias de nuestra sociedad y de la autoridades educativas correspondientes.

De acuerdo a las políticas educativas actuales, nos damos cuenta la importancia que tienen los trayectos formativos institucionales o personales, mismos que deben surgir de las necesidades de la propia escuela o del docente —no solo para la obtención de beneficios económicos como ocurre con el programa Carrera Magisterial— y no de contextos establecidos en otros espacios geográficos de nuestro estado, del país o del extranjero. Como se destaca en el PND 2013-2018, a través del funcionamiento de los CTE, las problemáticas a resolver en una institución educativa deben surgir del contexto y a partir de la experiencia de los docentes participantes poder resolverla; lo que destacaría la gran importancia de este elemento en la cultura magisterial.

A partir de todo lo anterior, queda claro que temas como el que se destaca en esta tesis son abordados por muchos investigadores a partir de experiencias didácticas que se establecen con los alumnos; situación que no es compartida a nivel personal, pues para generar y fomentar el desarrollo de competencias —enfoque bajo el cual se desarrolla la educación de nuestro país y otras sociedades del mundo— es necesario que sea el maestro quien posea esta capacidad

cognitiva, de habilidades, destrezas y actitudes antes que sus educandos. Sin embargo, es una realidad que en la mayoría de los casos, desde su formación inicial, de la interacción con su grupo de colegas y de la formación continua que promueve el propio sistema, es muy limitado su campo de actuar, muy a pesar de lo que se diga, siguen estando vigentes prácticas monótonas de clases, la aplicación de exámenes escritos como única fuente de valoración de saberes, metodologías obsoletas de la enseñanza que si bien es cierto fueron exitosas en su momento, bajo el enfoque basado en competencias, forman parte de un tradicionalismo que, a nivel gubernamental actualmente se busca erradicar — desde los CTE— con la intención de impulsar a la sociedad un individuo capaz de relacionarse de manera responsable, comprometido con su bienestar económico, que actúe con justicia social y con conciencia plena de su papel dentro del mundo en el que vive, con el propósito de transformarlo para ser cada día mejor en lo individual y en lo colectivo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [versión electrónica]* (2013). Obtenido de El Universal: El Universal.com.mx
- Alemán, M. (12 de Diciembre de 2001). Recuperado el 05 de Agosto de 2013, de <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/020829171632-EFICACIA.html>
- Aneas, A. (2004). Competencia Intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación, Universidad de Barcelona, España.*
- Artieda, V. G. (24 de Febrero de 2008). *PSIQUIS*. Recuperado el 05 de Febrero de 2013, de <http://psiquis.foroactivo.com/t26-definicion-del-ser-humano>
- Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Benjamin, W. (2007). *Conceptos de filosofía de la historia*. La Plata: Terramar.
- Boivin, F. M., Rosato, A., y Arribas, V. (2004). *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires, Argentina.: Antropofagia.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. M. (coord), *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Camargo-Escobar, I. M., y Pardo-Adames, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cerda, G. H. (2001). *El proyecto de Aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chica, J. M. (s.f.). Obtenido de <http://www.educaweb.com/noticia/2009/11/30/diversidad-cultural-aula-diversidad-cultural-sociedad-13972.html>
- Ciurana, E. R. (1995). *Pensamiento Complejo*. Recuperado el 2012, de <http://www.complejidad.org>
- Córdova, P. R. (2003). El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y su aplicación a los estudios de género. *Colección Pedagógica Universitaria No. 40*, 1-10.

- Díaz Barriga, A. F. (2005). *ENSEÑANZA SITUADA: Vínculo entre la escuela y la vida*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz Barriga, A. F., y Hernández, R. G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. México: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, F.(s.f.). ¿Por qué preocuparse por la formación docente? (R. J. Díaz, y E. Verduzco, Entrevistadores) Recuperado el 15 de Agosto de 2013, de [http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/eutop16\\_jornadsEntrev\\_b.pdf](http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx/comunicacion/files/eutop16_jornadsEntrev_b.pdf) [versión electrónica]
- Díaz-Barriga, Á. (2011). *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula*. Recuperado el 20 de Marzo de 2012, de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>.
- Díez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social, núm. 19*, 191-213.
- Fierro, C., y Rojo, S. (1994). *El Consejo Técnico un encuentro entre maestros*. México: SEP.
- Flecha, G. R., y Puigvert, L. (s.f.). *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. Barcelona: Disponible en [www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/docs/comunid\\_aprend.doc](http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/docs/comunid_aprend.doc).
- Fuentes, M. O. (Febrero de 2009). Evaluación formativa y desarrollo de competencias en educación básica. *DIALOGA*, 1-12.
- Gelpí, A., y Malpica, B. F. (2010). ¿La calidad educativa depende de nuestra "mochila" como docentes? *Aula de Innovación educativa, Núm. 192*, 59-64.
- Gil, H. T., Piña de Valderrama, E., y Rodríguez, M. (2009). Significaciones del Saber Cotidiano como Reflexión Teórica personal a la Práctica Docente y el Aprendizaje Dialógico. *Educare*, 27-49.
- Giménez, G. (1997). *La Sociología de Bordieu*. San Andrés Totoltepec: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- Gobierno Constitucional del Estado de Veracruz-Llave (2012). *Constitución Política del estado de Veracruz de Ignacio de la Llave*. Xalapa, Ver., México: Gaceta Oficial .



- Gobierno de la República de los Estados Unidos Mexicanos (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República.
- Gobierno del Estado de Veracruz (s.f.). *Plan Veracruzano de Desarrollo 2011/2016 [versión electrónica]*. Xalapa-Equez, Ver.
- Hernández, V. M. (2013). Evaluar más allá de la nota. *Multiversidad Management*, 55-57.
- Huergo, J. (2005). Producción Mediática e Interculturalidad: Aportes Teóricos- Metodológicos. *Portuaria*, 131-146.
- INEE. (2013). *Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.
- Larrosa, J. (2003). *Experiencia y Pasión. Entre lenguas, lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, España: Laertes.
- Llinares, S. (1991). *La formación de profesores de matemáticas*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- López Sánchez, J. (2010). *La formación Docente en México y el Enfoque Intercultural en la Educación. Otros paradigmas, otros retos, otras competencias*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).
- Maffesoli, M. (1998). Sobre el Tribalismo. En U. R. Descartes, *Estudios Sociológicos XVI* (pp. 17-23). París, Francia: Universidad René Descartes.
- Magendzo, A. (2006). El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación. *Polis*, 1-15.
- Malpica, B. F. (2007). La soledad en la cultura docente y sus consecuencias para la calidad pedagógica. *Aula de innovación educativa, Núm. 165*, 66-69.
- (2012). *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa. referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona, España: GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Meda Amaral, G., y Ramírez, J. (2009). La Alianza por la Calidad de la Educación y las demandas del magisterio. *Cero en Conducta*, 97-102.
- Millán, H. E. (2013). Educación por competencias. *Multiversidad Management*, Editorial.
- Montesinos, C. (2003). DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y APRENDIZAJE COLECTIVO. *Psicoperspectivas, vol. II, núm. 1*, 105-128.

- Moreno, C. M. (2009). La docencia en los albores del siglo XXI: la profesionalización docente y las tecnologías para la educación. En S. d. Jalisco, *Formar Docentes. Miradas desde la Escuela Normal Superior de Jalisco y otros contextos educativos* (pp. 55-66). Guadalajara, Jalisco, México: Ediciones de la Noche.
- Muñoz, S. A. (2000). La formación de profesores en educación intercultural. *Educación y Futuro Digital*, 37-48.
- Namo de Mello, G. (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México, D.F: SEP.
- Rodríguez, C. R. (2007). *Compendio de Estrategias Bajo el Enfoque por Competencias*. Cd. Obregón, Son., México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Sánchez-Cerezo, de la Fuente José (2004). *La experiencia filosófica [versión electrónica]*.
- Santibañez, R., Cruz, F., y Eizaguirre, M. (s.f.). *Estrategias para la Educación Intercultural: De la competencia social a la competencia intercultural*. España.
- Schmelckes, S. (2005). La interculturalidad en la Educación Básica. *Currículum y Competencias* (pp. 1-10). México: Santillana.
- Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de San Luis Potosí (2013). *Guía para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Pedagógicos*. San Luis Potosí: Coordinación Estatal de Consejos Pedagógicos.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2005). PROGRAMA ESCUELA DE CALIDAD. Recuperado el 05 de Marzo de 2012, de <http://basica.sep.gob.mx/pec/start.php?act=modelo>
- (2006). *El Enfoque Intercultural en Educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- (2007). *Programa Sectorial de Educación*. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos [Conaliteg].
- (22 de Noviembre de 2007). *Programa Sectorial de Educación [PROSEDU] 2007-2012*. México: Diario Oficial de la Federación [versión electrónica].

- (2009). *Sistema Nacional de Acreditación de Centros Escolares de Educación Básica: Marco de Referencial*. México: SEP (documento interno).
- (2011a). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: SEP.
- (2011b). *Plan de estudios 2011 Educación Básica*. México: SEP.
- (2011c). *Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México, 2010*. México: SEP.
- (2011d). *Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio. Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011*. México: IEPSA.
- (2011e). *PROGRAMAS DE ESTUDIO 2011. GUIA PARA EL MAESTRO. Educación Básica, Sexto Grado*. México, D.F.: SEP.
- (17 de 08 de 2012). Acuerdo número 648 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica. *Diario Oficial de la Federación [DOF]*, págs. 1-9 [versión electrónica].
- (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. México: SEP.
- (2013). *El Consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional docente. Educación Básica*. México: SEP.
- Seveso, Z. E. (2009). Imágenes de la diferencia. Construcción subjetiva, otredad y medios de comunicación. *Fundamentos en Humanidades*, 9-23.
- Tirado, S. J. (2013). Las evaluaciones: Herramientas de Oro. *Multidiversidad Management*, 49-53.
- Tobón, T. S. (2013). Socioformación. Los retos de la educación en la sociedad del conocimiento. *Multidiversidad Management*, 32-37.
- Tovar, G. M. (2008). La formación de educadores para la acción docente en contextos multiculturales. En O. Santiago, *II Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en cultura de Paz* (pp. 102-116). Santiago, Chile: Salesianos Impresores, S.A.
- Vera, R. (2012). El desastre educativo, con el sello Calderón-Gordillo. *Proceso*, 10-13.

Vignale, P. S. (s.f.). *Apertura a una experiencia del Otro para una pedagogía de las diferencias*. Mendoza, Argentina: CONICET-UNCuyo.

WordPrees. (2008-2013). *Defincion.De*. Recuperado el 06 de Febrero de 2013, de <http://definicion.de/diferencia/>

## ANEXOS

### Anexo A. Características generales de los sujetos de estudio

<i>Datos Estadísticos</i>						
<i>Grado</i>	<i>Género</i>	<i>Lugar de Procedencia</i>	<i>Lugar de Residencia</i>	<i>Años de Servicio</i>	<i>Institución Formadora</i>	<i>Plaza(s)</i>
1° A	<i>Femenino</i>	<i>Santa Bárbara, Carrillo Puerto</i>	<i>Mata Clara, Cuitláhuac</i>	12	UPV	1
1° B	<i>Femenino</i>	<i>Cuitláhuac</i>	<i>Cuitláhuac</i>	28	<i>Normal/Puebla</i>	1
2° A	<i>Femenino</i>	<i>Cd. Carmen, Campeche</i>	<i>Cuitláhuac</i>	26/31	<i>Normal/Campeche</i>	2 <i>Est/Fed</i>
2° B	<i>Femenino</i>	<i>Córdoba</i>	<i>Córdoba</i>	18	UPV	1
3° A	<i>Femenino</i>	<i>Fortín</i>	<i>Fortín</i>	02	<i>Normal/Puebla</i>	1
3° B	<i>Femenino</i>	<i>Cuitláhuac</i>	<i>Cuitláhuac</i>	16	UPV	1
4° A	<i>Femenino</i>	<i>Yanga</i>	<i>Yanga</i>	26	<i>Normal/Puebla</i>	2 <i>Doc/Dir</i>
4° B	<i>Femenino</i>	<i>Campeche</i>	<i>Ampliación Manantial, Cuitláhuac</i>	12 <i>(P.I)</i>	<i>UGM Córdoba</i>	1
4° C	<i>Masculino</i>	<i>Cuitláhuac</i>	<i>Cuitláhuac</i>	28	<i>Normal/Veracruz</i>	2 <i>Doc/Dir</i>
5° A	<i>Femenino</i>	<i>El Maguey, Cuitláhuac</i>	<i>Maguey, Cuitláhuac</i>	7 <i>(4 P.I / 3 Int. Lim.)</i>	UPV	1
5° B	<i>Femenino</i>	<i>Palmillas, Yanga</i>	<i>Palmillas, Yanga</i>	24	<i>Normal/Oaxaca</i>	1
6° A	<i>Masculino</i>	<i>Catemaco</i>	<i>Córdoba</i>	13	<i>Normal/Veracruz Básica/Superior</i>	1
6° B	<i>Femenino</i>	<i>Naranjos Amatlán, Ver.</i>	<i>Córdoba</i>	11	UPV	1
<i>Dir</i>	<i>Femenino</i>	<i>Yanga</i>	<i>Cuitláhuac</i>	28/31	<i>Normal/Veracruz Básica/Superior</i>	2 <i>Dir/Doc</i>
<i>Subdir</i>	<i>Femenino</i>	<i>Cuitláhuac</i>	<i>Loma Angosta, Carrillo Puerto</i>	29	<i>Normal/Veracruz UPN</i>	1
<i>Apoyo</i>	<i>Femenino</i>	<i>Cuitláhuac</i>	<i>Mata Clara, Cuitláhuac</i>	22	UPV	1
<i>Educ. Fis.</i>	<i>Masculino</i>	<i>Cuitláhuac</i>	<i>Cuitláhuac</i>	18	<i>Normal/Oaxaca</i>	1
<b>Nomenclaturas utilizadas</b>						
<i>UPV. Universidad Pedagógica Veracruzana</i>	<i>UPN. Universidad Pedagógica Nacional</i>	<i>UGM Universidad del Golfo de México</i>	<i>Doc Docente</i>	<i>Dir Director (a)</i>	<i>Int. Lim. Interino Limitado</i>	
<i>Est Sistema Estatal</i>	<i>Fed Sistema Federalizado</i>	<i>P.I Particulares Incorporadas</i>				
<i>Fuente: Investigación Personal</i>						

## Anexo B. Línea del tiempo de la evaluación de la Educación Básica en México

Periodo	Año de inicio	Acciones y/o prácticas de evaluación	Responsable	Objeto de evaluación/ Ámbito de aplicación	Vigente
Primer periodo (1970-1989)	1970	Recolección de información censal para la construcción de estadísticas sobre el SEN.	DGPPP-SEP	SEN	Sí (Formato 911)
	1972	Creación del Departamento de Estudios Cualitativos de la Educación.	SEP	--	Ahora DGEP
	1973	Evaluación de la aptitud para el aprendizaje de los alumnos egresados de primaria.	SEP	Alumnos	No
	1973	Nueva reglamentación para el sistema de Escalafón Vertical (EV).	SEP	Docentes	Sí
	1974	Departamento de Estudios Cualitativos de la Educación se convierte en la Subdirección de Evaluación y Acreditación.	SEP	--	Ahora DGEP
	1974	Aplicación del Examen de Ingreso a Secundaria.	SEP	Alumnos	No
	1976-1982	Proyecto Evaluación del rendimiento académico de los alumnos de 4° y 5° grados de educación primaria.	SEP	Alumnos	No
	1984	Subdirección de Evaluación y Acreditación se convierte en Dirección General de Evaluación.	SEP	--	Ahora DGEP
	1984	Aplicación del Examen de Ingreso a la Educación Normal (EIEN).	DGE-SEP	Alumnos	No
	1989	Sustitución del EIEN por el Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal (IDCIEN).	DGE-SEP	Alumnos	Sí
	1989	Aplicación sistemática del Instrumento para el Diagnóstico de Alumnos de	DGE-SEP	Alumnos	Sí
	1990	Primeros esfuerzos para promover la autoevaluación voluntaria de las escuelas de educación básica.	DGE-SEP	Escuelas	Sí
Segundo periodo (1990-1999)	1991-1995	Evaluación del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE).	DGE-SEP	Alumnos	No
	1992	Firma del ANMEB.	GOBIERNO FEDERAL, SEP Y SNTE	--	Sí
	1992	Creación del Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM) instrumentado en 1994. Primera experiencia de evaluación sistemática de docentes que evalúa preparación profesional y aprovechamiento escolar de alumnos.	DGE-SEP	Docentes	Sí
	1993	Decreto de LGE, en la que se establece que la evaluación del SEN corresponde a la SEP.	GOBIERNO FEDERAL	--	Sí
	1993	Creación del programa Olimpiada del Conocimiento Infantil.	DGE-SEP	Alumnos	Sí
	1994	Evaluación del Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB).	DGE-SEP	Alumnos	No
	1994	Firma del Acuerdo número 200.	SEP	Alumnos	Parcial
	1994	Creación del CENEVAL.	CENEVAL	Alumnos	Sí
	1995	Participación de México en TIMSS.	IEA	SEN	No

*Tercer periodo (2000 a la fecha)*

1996-2000	Programa de Evaluación de la Educación Primaria (EVEP).	DGE-SEP	Alumnos	No
1996-2003	Desarrollo de las Pruebas de Estándares Nacionales.	DGE-SEP	SEN	No
1996	Participación de México en el Estudio Regional y Comparativo del LLECE.	OREALC/ UNESCO	SEN	Si
1997	Primera aplicación de los ENAMS.	DGFCMS-SEP	Docentes	Si
1997	Participación de México en PISA (primera aplicación en 2000).	OCDE	SEN	Si
2001	Primera evaluación del Programa Escuelas de Calidad (PEC).	DGE-SEP	Programas	Si
2002	Creación del INEE.	GOBIERNO FEDERAL	SEN	Si
2002	Dirección General de Evaluación se convierte en la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP).	SEP	--	Si
2002-2007	Desarrollo y adaptación de propuestas para promover la autoevaluación de las escuelas.	DGEP-SEP	Escuelas	Si
2003	Desarrollo del Sistema de Indicadores Educativos.	SEP e INEE	SEN	Si
2003	El INEE se encarga de las Pruebas de Estándares Nacionales.	INEE	Aprendizaje	No
2003-2005	Desarrollo de los Excale (primera aplicación en 2005).	INEE	Aprendizaje y SEN	Si
2005	Desarrollo de la prueba ENLACE (primera aplicación en 2006).	DGEP	Alumnos	Si
2005	Creación del CONEVAL.	CONEVAL	Programas	Si
2007	Desarrollo de estudios sobre las escuelas.	INEE	Escuelas	Si
2007	Evaluación Anual de los Programas Federales de la Administración Pública.	CONEVAL	Programas	Si
2008	Participación de México en TALIS.	OCDE	Docentes	Si
2009	Firma del Acuerdo número 499, que modifica dos artículos del Acuerdo número 200.	SEP	Alumnos	Si

Fuente: Informe de las prácticas de la Evaluación Básica en México, SEP-OCDE: 2010



## Anexo C. Cuadro comparativo de las diferentes evaluaciones educativas que se realizan en México

	PISA	TALIS	ENLACE	EXCALE
SE APLICA A:	Estudiantes de 15 años	Profesores y Directores de nivel secundaria	De 3º a 6º de primaria; secundaria; y último grado de bachillerato	3º preescolar, 3º y 6º de primaria y 3º de secundaria (públicas y privadas)
TIPO	Estudio comparativo (internacional)	Estudio comparativo en profesores (internacional)	Estudio comparativo (nacional)	Pruebas de aprendizaje (logro escolar)
PERIODO	Cada tres años (Desde 2000 - 2009)	Solo una vez (2008)	Cada año (Desde 2006)	Cuatri-anual -un mismo grado cada cuatro años- (Desde 2005)
QUÉ EVALÚA	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Competencias (matemáticas, ciencias y lectura)</li> <li>➤ En qué medida han adquirido los conocimientos y habilidades para participar en la sociedad moderna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Grado de confianza en sí mismos para los desafíos actuales (auto eficacia)</li> <li>➤ Calidad del ambiente del aula (clima disciplinario)</li> </ul>	<p>Conocimientos y habilidades en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Primaria y secundaria: español, Matemáticas y Ciencias (2008), Formación cívica y ética (2009), Historia (2010) y Geografía (2011).</li> <li>➤ Bachillerato en campos de comunicación (comprensión lectora) y matemáticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dominio en una disciplina particular</li> <li>➤ Aprendizajes pretendidos en los planes y programas</li> <li>➤ Contenidos curriculares</li> <li>➤ Sistema educativo en su conjunto</li> </ul>
QUÉ NO EVALÚA	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ NO evalúa el aprendizaje de contenidos específicos</li> <li>➤ NO evalúa el desempeño de los docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ NO mide los resultados de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ NO mide conocimientos y habilidades para la vida</li> </ul>	
RESULTADO	<p>Estamos muy por debajo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Países con los mejores resultados</li> <li>➤ Promedio de la OCDE</li> <li>➤ Países cercanos socioeconómica, regional y culturalmente como Brasil y Chile.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Uno de cada cuatro profesores pierde al menos 30% de tiempo en conductas perturbadoras de los estudiantes o por tareas administrativas</li> <li>➤ Presión laboral y falta de oportunidades adecuadas son causa de un desarrollo insuficiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Más de 9 millones de estudiantes tienen un nivel insuficiente y solo cuentan con los conocimientos elementales</li> <li>➤ Los mejores resultados en educación básica los tiene Sonora, seguido de Tabasco, Guerrero y Chiapas al mostrar avances permanentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 8 de cada diez estudiantes tienen serias dificultades para entender las matemáticas</li> <li>➤ 7 de cada diez tienen dominio mínimo en español</li> </ul>

Fuente: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA)



**Anexo D. Ejemplo de los rasgos para la integración de calificaciones bimestrales de la escuela primaria Benito Juárez García**

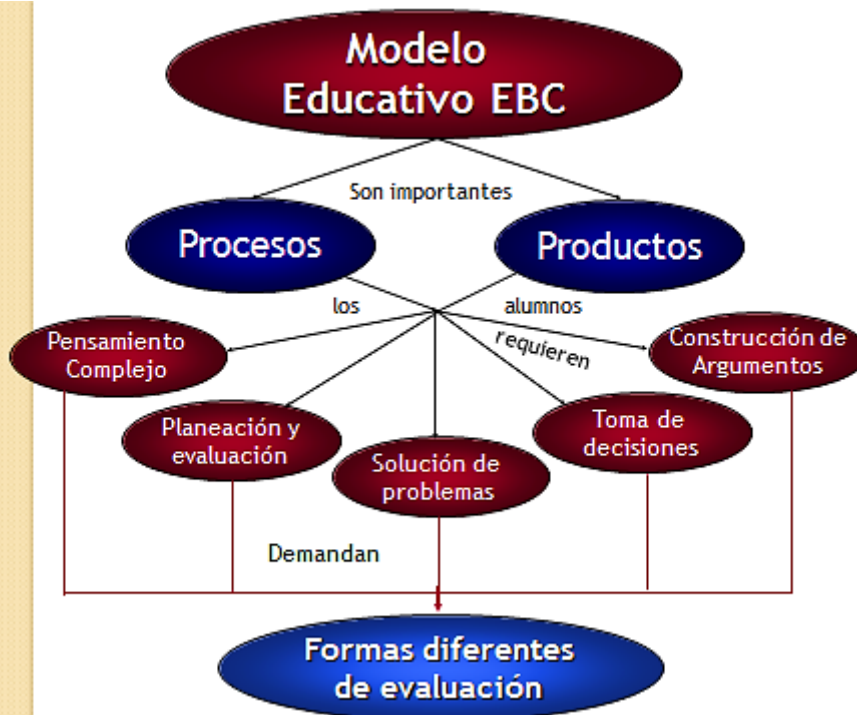
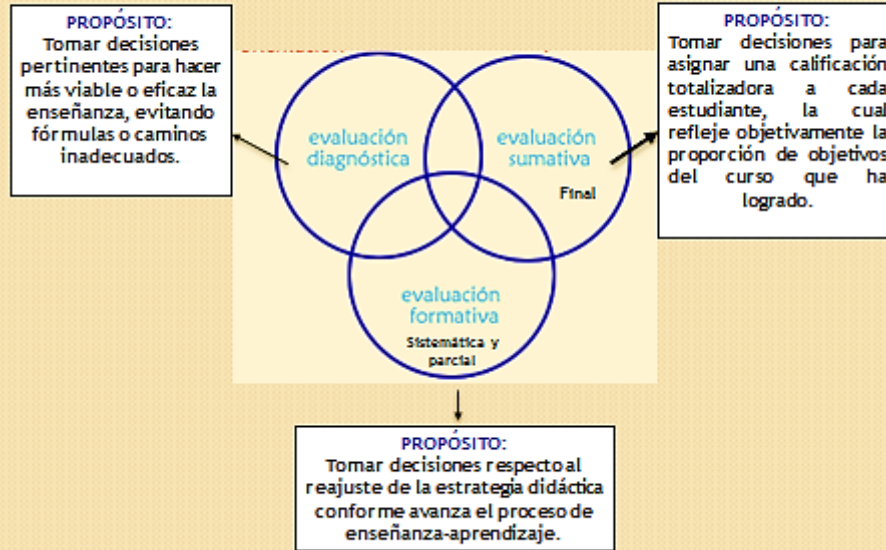
**Ciclo escolar 2012-2013**

<b>Aspecto a evaluar</b>	<b>Porcentaje asignado</b>
Examen	40%
Participación Individual/Equipo	30%
Realización de Tareas	10%
Asistencia	10%
Conducta	10%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>

Fuente: Libreta de Actas de Consejo Técnico de la Escuela Primaria Benito Juárez García

## Anexo E. Elementos de la evaluación formativa

### Clasificación de la Evaluación



Fuente: Anónima, 2013