



Casa abierta al tiempo

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN
DE LA EDUCACIÓN**

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

T E S I S

**QUE PARA OPTAR AL GRADO DE MAESTRO EN
DESARROLLO
Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

P R E S E N T A:

ALEJANDRO BECERRIL ROSSEL

Director de tesis:
Mtro. Rogelio Martínez Flores.

México, D.F.

Abril de 2011

Asesor de tesis:

Mtro. Rogelio Martínez Flores

Sinodales:

Dr. José Luis Cisneros.

Dr. José Manuel Juárez Núñez.

Mtra. Edith Ariza Gómez.

Mtro. Rogelio Martínez Flores.

AGRADECIMIENTOS

"Gracias"

A Manuelita.

"Una plegaria y un beso a ti madre donde estés, por darme el regalo de la vida e ir hasta el sacrificio por mí y mis hermanos. Espero que mi vida sea lo suficiente digna a tus ojos".

A mis hijos: Leonardo y Diego

Que son mi alegría y mis mejores maestros de vida, mi justificación de vivir.

A mi esposa Maru:

Por tu amor incondicional y religiosa dedicación a mi ser.

A ti "galeno"

Hermano por tu generosa luz y ejemplo. Por tu compañía desde el primer instante de vida.

A Tomas:

Por tu apoyo en los momentos difíciles y a quien admiro por luchar ante la adversidad.

A mis hermanos por su cariño y su no apoyo que me hizo madurar.

A todos y cada uno de mis maestros por su dedicación y vocación. En especial a "*Rogelio Martínez Flores*" por su paciencia, que seguramente habrá recibido muchos de estos agradecimientos pero no con el profundo respeto y admiración que le guardo y que le expreso en estas líneas.

A Julián por su compañerismo y amistad.

"A ti padre".

"Pu" l' benduga"

*A ti "Dios" por esta oportunidad de conocerlos a todos en
esta vida y por la salud que me permite la realización de mis
anhelos.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	I
I. MARCO TEÓRICO.....	22
I.-La evaluación.....	22
1.1.1. Multidimensionalidad de la evaluación.....	23
1.1.2. Definición de la evaluación.....	26
1.1.3. Estructura básica de la evaluación.....	33
1.2. Que evalúan los educadores.....	38
1.2.1. El quehacer del evaluador en el aprendizaje.....	39
1.2.1.1 Teorías del aprendizaje.....	44
1.2.1.2 Formas del aprendizaje.....	45
1.2.2. La reflexión como evaluación del maestro de sus propias prácticas.....	42
1.2.3 Reflexión del alumno para la autoevaluación.....	52
1.3 Momentos de la evaluación.....	55
1.4 Etapas de la evaluación.....	57
1.5 Precisión en la evaluación.....	59
1.6. Cultura de la evaluación.....	62
1.6.1. Significados de la evaluación.....	64
1.7 Evaluación como gestora del cambio.....	66
1.8. Funciones de la evaluación.....	70
1.9. Finalidad de la evaluación.....	73
1.10. A quien evaluamos	74
1.11. La razón de la evaluación.....	76

II. LOS CRITERIOS EN LA EVALUACIÓN.....	78
III. EVALUACIÓN POR OBJETIVOS.....	81
3.1. Confección de los objetivos.....	81
3.2 Planteamiento de categorías en el establecimiento de los objetivos.....	83
IV. MARCO DE REFERENCIA.....	88
4.1. Fundación de la Universidad Autónoma Metropolitana.....	88
4.2. El proyecto Xochimilco.....	92
4.3. Módulo conocimiento y sociedad.....	93
4.4. Evaluación modular.....	102
V. METODOLOGÍA.....	104
6.1. Elección del método.....	106
6.2. Sujetos de observación.....	106
6.3. Situación observada.....	107
6.4. Comportamiento social observado.....	108
6.5. Instrumentos de recogida de datos	111
VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	114
VII. CONCLUSIONES.....	140
VIII.-BIBLIOGRAFÍA.....	149
IX.-ANEXOS.....	155
9.1 Cuestionario.....	156
9.2 Codificación de las respuestas.....	165
9.3 Tabulación de datos de los cuestionarios.....	180
9.4 Análisis de datos de la investigación.....	185
9.5 Figuras.....	192

INTRODUCCIÓN

La complejidad y la problemática que implica el estudio de la evaluación, empieza simplemente al hacer mención, de la multiplicidad de dimensiones intrínsecas al concepto y a su objeto de estudio. “La complejidad que se alude, se manifiesta en la diversidad de categorías y conceptos, que con diferentes connotaciones, son expuestos por diversos autores, aludiendo, a una diversidad de problemáticas como: el concepto, la finalidad, los fines de la evaluación, el sujeto de la evaluación.” Massè, C (1998); así como la cultura, “que proporciona el sustento temporal que cobija a la interpretación social de los conceptos y aporta la innovación, basada en la economía y política imperante.” Massè, C (1998:28). Se trasluce a groso modo con esta breve exploración, que el manejo conceptual de la evaluación, intrínsecamente implica, una complejidad.

Así planteo inicialmente, la problemática de la práctica evaluativa, empezando por la complejidad

intrínseca en el concepto, para desprender de este, a través de las preguntas: ¿Cómo evaluamos, quien evalúa, para que se evalúa, porque evaluamos? la existente problemática y el hilo conductor de esta investigación.

De esta problemática mencionada, es necesario plantearse además otras cuestiones sobre el quehacer de la evaluación que van desde las más cotidianas hasta las más complejas que necesitan de una reflexión profunda para el replanteamiento evaluativo y que precisan de una revisión que definan adecuadamente esta actividad como: cuantas veces los maestros han evaluado a un alumno tomando en consideración el esfuerzo que hizo para emparejar a los demás compañeros y aunque el examen refleje que no pudo contestar satisfactoriamente la totalidad de los reactivos se le asigne una evaluación alta, cómo influye la política institucional en la definición de la evaluación, cual es la cultura evaluativa que se tiene en las instituciones de nivel superior; entre muchas otras importantes.

Uno de los problemas que más preocupa a los educadores de nuestros días, es el de lograr medios idóneos para

establecer hasta qué punto los educandos alcanzan las metas educativas preestablecidas, en otros términos, cómo llegar a una justa y válida evaluación del aprendizaje” Boolm, S (1981). Esta preocupación no es infundada, pues de las fases que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación es la más importante, y del grado de eficacia con que el maestro la realice, depende el éxito o fracaso de dicho proceso, por lo que podemos decir que la evaluación del logro educativo es esencial para una educación eficaz, pues es ésta, la que nos va a indicar en qué medida los alumnos han alcanzado los objetivos establecidos. La construcción adecuada de la calificación mediante una evaluación representativa de conocimientos y objetivos alcanzados es importante, ya que de ello depende, bajo el contexto de la evaluación, el progreso dentro del subsistema educativo al que se pertenece. Es decir el alumno podrá modificar conductas que le permitan superar o alcanzar el conocimiento y objetivos planteados, el maestro podrá dar seguimiento a los conocimientos siguientes y las instituciones plantear y adoptar los

mecanismos adecuados de evaluación de sus alumnos que eleven su prestigio.

En el área educativa, frecuentemente, el término evaluación es considerado como sinónimo de medición, siendo que existen diferencias fundamentales entre ambos. Salvo algunas excepciones, tanto entre maestros y alumnos existe la idea de que la finalidad de la evaluación es la de calificar, mediante los resultados obtenidos en la aplicación de exámenes lo cual caería, como veremos después, dentro de los límites de la medición. "La calificación así derivada, aun cuando sea determinada con absoluta justicia, sólo indica cuánto sabe el alumno, pero lo deja y nos deja total mente ignorantes de qué sabe, que no sabe, cómo lo sabe y gracias a qué lo sabe." Pophan, W. J, Barrer A. L (1976: 12)

"La evaluación se realiza diariamente y no siempre implica la asignación de una calificación. Por ejemplo, las preguntas de síntesis al final de una clase, o las preguntas de repaso sobre un tema anterior al inicio de la sesión, permiten verificar si los alumnos dominan el tema y si es posible avanzar, o si es necesario explicar de

otra manera, practicar más, profundizar, etc. La evaluación abre canales a nuestros sentidos para identificar mejor las necesidades de los alumnos y hacer accesible el conocimiento.” Fermín (1971:61)

“Durante muchos años la evaluación educativa presentaba un objetivo único que era la clasificación (calificación), esto nos obliga, hoy, a delimitar cuatro problemas:

- Establecer la importancia de los conceptos de sistematización y continuidad de la evaluación, debido a que es imprescindible conocer y hacer conocer los niveles alcanzados durante el proceso, como forma de retroalimentación y optimización del programa y la tarea docente. Esta adecuación de la enseñanza al ritmo de aprendizaje de los alumnos recibe el nombre de evaluación continua.
- Reconocer la dificultad para el establecimiento de un sistema de medidas, que sirve de referencia para permitarnos emitir un juicio de valor o una calificación. Para lo cual nos podemos manejar con una comparación en relación a una norma (tabla, escala, etc.) o la evaluación en relación a un criterio fijado de antemano, luego de un preciso establecimiento de

él o los objetivos, estableciendo el grado de actuación o desarrollo alcanzado por el alumno.

- Observar el ámbito de aplicación de la evaluación, en relación a si está realizada por personas implicadas directamente en el proceso educativo (Evaluación interna) o es realizada con intervención personal o institucional externa (Evaluación externa).
- Establecer el grado de responsabilidad y participación que se le otorga al alumno en el proceso de la evaluación, entre la heteroevaluación y la autoevaluación.” Molnar (1996)

De estas problemáticas en general se desprenden dos posibilidades interrogativas: *¿Cuáles son los criterios que sirven de referencia a los docentes para valorar el logro de los objetivos alcanzados en la evaluación del aprendizaje, del módulo conocimiento y sociedad de la UAM-X?* y *¿Cuáles son los instrumentos de evaluación para medir el logro de objetivos de aprendizaje, que*

practican los docentes que imparten clase en módulo conocimiento y sociedad de la UAM-X?

Estas preguntas se ha pretendido responderlas desde los siguientes objetivos:

- Identificar las formas de evaluación de los aprendizajes que practican los maestros del turno matutino en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco del módulo conocimiento y sociedad.
- Definir una tipología de los criterios que practican los docentes en evaluación de los aprendizajes, del módulo conocimiento y sociedad de la UAM-X del turno matutino
- Identificar los instrumentos de evaluación de los aprendizajes que utilizan los docentes de la UAM-X del turno matutino, en la evaluación de los aprendizajes del módulo conocimiento y sociedad.

Considero que el conocer cuál es la forma en que los maestros realizan la evaluación es relevante por tres razones:

La primera es porque deseo conocer, cual es la práctica evaluativa de los docentes basada en los criterios, para desprender de ella, las formas y procesos a través de los cuales los maestros integran las relaciones numéricas como juicios que representan el aprendizaje ocurrido. Y vislumbrar procedimientos nuevos que ayuden a abandonar las viejas prácticas evaluatorias.

La segunda razón es que este tema es relevante, debido a que la evaluación tradicional numérica, que se está aplicando actualmente en las universidades privadas, necesita de un cambio, en donde la información que se obtenga de evaluación, tenga una finalidad más allá de la categorización y la representación numérica del desempeño obtenidos por los alumnos.

Además, porque la aportación de conocimientos en materia de evaluación puede contribuir a la generación de un sistema de evaluación a nivel superior que satisfaga necesidades educativas cada vez más complejas. Así como la de obtención de información relevante de lo que sucede en el proceso de construcción de la evaluación con

el fin de incidir en el mejoramiento de dicho proceso a través de la retroalimentación.

La tercera tiene relevancia porque de las fases que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación es la más importante, y del grado con que el maestro logre establecer la relación más representativa del aprendizaje ocurrido entre los criterios de valoración y la asignación numérica, dependerá, el éxito o fracaso de dicho proceso y de otros aspectos involucrados en la evaluación, como deserción escolar, planteamiento de nuevas expectativas de aprendizaje.

El conocimiento de elementos perturbadores que sesgan los resultados de las evaluaciones en la sociedad académica puede contribuir al mejoramiento del desempeño académico. Ya que en la medida en que se eviten posibilidades subjetivas perturbadoras en la construcción de la evaluación cuantitativa y cualitativa se tendrá una evaluación que refleje el alcance de los objetivos planteados por el docente.

En la presente investigación se presentan seis capítulos; en el primero se hace una revisión del concepto,

aclarando posibles confusiones con otras definiciones utilizadas con frecuencia intentando destacar los factores que integran el concepto, destacando primeramente el enfoque teórico, de entre los muchos existentes, que permite interpretar y dimensionar la actividad evaluadora de los maestros. Se plantea en seguida, la complejidad intrínseca en el concepto debido a la diversidad de las actividades que el mundo globalizado de hoy le requiere. Se revisa una clasificación mediante las cuales se puede abordar como: evaluación por funciones, evaluación por objetivos, clasificación de la evaluación de acuerdo a su precisión, evaluación de acuerdo a su profundidad, se enuncian las características esenciales e irrenunciables de toda evaluación como: fuente de información, formular juicios y tomar decisiones.

Se hace una inspección de las principales aportaciones que algunos investigadores han hecho sobre la evaluación con la intención de visualizar posibles coincidencias que permitan identificar los parámetros teóricos que determinan lo que hacen los maestros y como lo hacen en la práctica diaria denominado quehacer del evaluador del aprendizaje, donde uno de los principales

planteamientos es hacia donde se debe orientar el quehacer del evaluador en la construcción del conocimiento del alumno, la reflexión del evaluador de sus propias prácticas evaluativas, y la reflexión del alumno como autoevaluación que permite el crecimiento de conocimientos.

El planteamiento de preguntas sirven de hilo conductor, *¿Cómo evaluamos?, ¿Qué evaluamos?, ¿Cómo se utiliza los resultados? ¿Cuándo evaluamos?, ¿Con que evaluamos? , ¿Quién evalúa?" ¿Para qué se evalúa para* dibujar los factores que integran esta actividad. Finalmente se aborda la temática sobre evaluación criterial destacando el elemento que se debe de considerar en la construcción de juicios y la evaluación por objetivos que permita tener una visión general sobre la actividad evaluadora que realizan los maestros.

El segundo capítulo muestra de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, las características generales de esta casa de estudios para efectos de la presente investigación, partiendo desde la publicación de su aprobación por el congreso el 17 de Enero 1974, como un modelo de estudios con una propuesta

diferente e innovadora, con ciclos escolares trimestrales, y la eliminación de tesis profesional para obtener el título profesional, con tres planteles en el área metropolitana, donde el plantel de Xochimilco construye un modelo educativo diferente llamado Proyecto Xochimilco el cual pretende hacer una propuesta educativa basada en la teoría de Paulo Freire y algunas corrientes educativas cubanas, donde su primer esquema de trabajo está constituido por un módulo inicial de tres meses, llamado conocimiento y sociedad con varios objetivos: uno de ellos es integrar a los alumnos en el nuevo modelo e introducir a los alumnos al sistema universitario del sistema modular.

Los criterios de evaluación es otro de los temas que se abordan en esta investigación. La evaluación en referencia a un criterio, busca la comparación del alumno con sus propios rendimientos o resultados, valora principalmente el progreso realizado por el alumno, independientemente de escalas y se valora el proceso realizado por el alumno hacia el objetivo propuesto. Esta revisión pretende revisar los elementos criteriosales que cobijan la actividad evaluadora del docente.

La construcción de los objetivos para el alcance de metas en el aprendizaje es fundamental para el evaluador ya que esta actividad permite dar validez a los actos emprendidos por el maestro con la intención de obtener la información. Esto requiere dar una revisión al proceso que permite su construcción y observar los tipos de objetivos e características que deben tener en cuenta los maestros para el planteamiento de la evaluación.

En el cuarto capítulo se revisa el modelo educativo de la UAM Xochimilco, explorando tres aspectos: la creación de la universidad autónoma metropolitana, con un modelo educativo como propuesta novedosa, con doce periodos trimestrales y la modalidad de no presentar tesis para titularse. La investigación es una parte fundamental de este modelo educativo que permite al alumno participar mediante esta actividad en su propio proceso de aprendizaje como característica del proyecto Xochimilco. El sistema modular basado en la participación fundamentada del alumno como eje central de la discusión grupal y del aprendizaje es otro de las innovaciones que se presenta conjuntamente con este modelo educativo.

Finalmente se aborda el tema sobre las principales ideas que le antecedieron a la investigación sobre evaluación de los aprendizajes como evaluación ¿para qué?, ámbitos de la evaluación, formas de evaluación y ¿quién practica la evaluación? que permiten anclar la investigación al concepto y teoría evaluación al que se pretende recurrir para la interpretación de la investigación cuya problemática es la preocupación de los educadores de nuestros días, en el objetivo de querer lograr los medios idóneos para establecer hasta qué punto los educandos alcanzan las metas educativas preestablecidas y cómo llegar a una justa y válida evaluación del aprendizaje a través de una evaluación más científica que abandone las metodologías hasta hoy empleadas para hacer propuestas que permitan un evaluación diferenciada.

I. MARCO TEORICO

1.1. La evaluación.

La evaluación es una actividad cotidiana, diversa, dinámica, compleja, y sistematizada, que realiza el ser humano, en especial el maestro en la dinámica diaria de su labor. Para definirla es necesario destacar un enfoque teórico de entre los muchos existentes, que permite interpretar y dimensionar esta actividad. Entre las diversas clasificaciones efectuadas sobre los paradigmas clásicos en el ámbito de las ciencias sociales relacionados con la evaluación, la de Ryan y Schwandt. (2002) es la propuesta que alumbra con el enfoque necesario para interpretar este concepto y su aplicación, el cual agrupa cuatro principales enfoques teóricos útiles para el desarrollo de esta investigación y que son los más aceptados y utilizados en este campo, a saber son: positivista, constructivismo social, post estructuralistas y ciencia social critica; “en donde el constructivismo social juega un papel clave al ser el parámetro utilizado para perfilar las observaciones de las diferencias y semejanzas en la teorización de la evaluación, proponiendo que la práctica profesional del maestro es el criterio de referencia utilizado para sistematizar el conjunto

de conocimientos involucrados en la teoría de la evaluación” De Miguel, M. (2004:39)

1.1.1. La Multidimensionalidad de la evaluación.

La infinidad de dimensiones o prismas mediante las cuales se puede abordar a la evaluación deja claro la complejidad y la versatilidad de la concepción de la evaluación. La evaluación puede clasificarse por: Funciones (investigación, docencia, extensión); Por objetivos institucionales (finalidades, metas); De acuerdo con el estudiante al que se desea formar (Conocimientos, habilidades y actitudes); De acuerdo a su profundidad (nominal, ordinal, por intervalos, proporcional); De acuerdo a sus etapas (evaluación diagnóstica, continua y final). Por otro lado, respecto al abordaje de la evaluación De Miguel, M. (2004:41) señala que “desde una perspectiva global se puede decir que los modelos teóricos dominantes en el ámbito social responden a tres formas de enfocar y realizar los procesos evaluativos, que se podrían ejemplificar por los determinantes que añadimos al término de la evaluación: evaluación de, evaluación para y evaluación como. En el primer caso estaríamos hablando fundamentalmente de evaluar resultados; En el segundo,

para validación de teorías y la mejora de los programas; y finalmente la evaluación como proceso de autorreflexión sobre la acción de todos los implicados en el objeto o fenómeno a evaluar”. Sobre la misma heterogeneidad del concepto, Cardozo, M. (1998:70) afirma que “...las diferencias suelen girar alrededor de énfasis distintos atribuidos a los elementos que componen el objeto de estudio, por lo que podemos encontrar tantas definiciones y clasificaciones de evaluación como autores han escrito sobre de ella”. Sobre esta misma complejidad y diversidad en el abordaje de la evaluación, Pérez, F. (1998) opina que “las evaluaciones, es una consecuencia de la riqueza propia de las realidades que evalúa y de donde se puede traducir que podría existir un tipo de evaluación para cada realidad evaluada”.

De esta revisión sobre la heterogeneidad conceptual de la evaluación se puede destacar con una intención útil, que “los enfoques teóricos y definiciones, tan variados, más

¹ Página: 24
Maestra en administración pública, coordinadora de la Lic. En política y gestión social, profesora titular C e investigadora de tiempo completo del depto. de política y cultura, división de ciencias sociales y humanidades. Escribió el capítulo 3 de Luis Berruecos Villalobos el tema de Evaluación: conceptos método y aplicaciones en educación.

que oponerse se complementan, presumiendo que la realidad es tan compleja que sería un absurdo utilizar una sola teoría para representarla y analizarla”, De Miguel, M (2004:38). Es claro al revisar estas definiciones y algunas otras que no se enuncian en este documento que la evaluación es una actividad pluridimensional, multinivel, poli fórmica y poli céntrica como señala Berruecos. (1998). Esto es posible seguramente a que los ámbitos de aplicación de la evaluación se han diversificado en las últimas tres décadas, lo que ha generado una expansión y desarrollo espectacular de la actividad evaluadora que se ha extendido a otros campos más allá de la acción educadora como la producción, las políticas públicas, abarcando ámbitos en la economía, la salud pública, el medio ambiente, la ingeniería, y en generalidad todas las áreas en que se quiere tener un control; lo que ha implicado que la evaluación tenga enfoques y procedimientos distintos a los que habitualmente se utilizan para la evaluar la realidad social en el ámbito educativo justificándose en la búsqueda de la perfección y de la optimización profesional que el mundo globalizado de nuestros tiempos requiere, en aras de la competitividad, de la producción o de la calidad, como señala De Miguel, M.(2004:31-32).

1.1.2 Definición de la evaluación.

Uno de los comportamientos habituales de los individuos en la sociedad es la evaluación constante que les permite apreciar, valorar y juzgar las cosas, sucesos y personas de nuestro entorno, incluso a nosotros mismos y las actividades que realizamos. Constantemente estamos colocando las cosas o sucesos en una balanza que nos permita ponderar atributos como la belleza, la bondad, la utilidad, la inteligencia o cualquiera otra característica, propiedad o valor, con el único objetivo de formar un juicio, afirma Ríos, P. (2005:1). Sin embargo la múltiple conceptualización de la evaluación ha traído consigo una variedad de definiciones y aplicaciones sobre los principales factores que integran el proceso de evaluación que dificulta el consenso y la homogeneidad en la del ejercicio evaluativo.

El acercamiento a este concepto debe empezar según mi opinión, por aclarar la posible confusión existente entre los conceptos de la evaluación y medición, que señala Ríos, P. (2005), debido a que varias mediciones realizadas se han tomado como evaluaciones distorsionando la aplicación correcta de los términos; la medición es una descripción de

los comportamientos, mientras que la evaluación abarca tanto lo cuantitativo como lo cualitativo e incorpora juicios de valor que afectan la deseabilidad de dichos comportamientos, por esta razón se deben diluir los conceptos a su forma más simple, aclarando que medir viene del latín *metri* que significa medida o medir y evaluación es un concepto amplio y generalizado, que involucra factores de tipo criterial y que en la mayoría de las ocasiones se necesita de una o varias mediciones para llegar a la evaluación y es un proceso que no termina, si no que puede continuar en forma indefinida como una resonancia invaluable e insospechada. Castillo, S. (2003).

Meny. (1995) señala que la evaluación consiste en identificar y medir los efectos propios de una acción, una evaluación es un juicio hecho sobre una dato con referencia a una valor”; Cardozo, M. (2004) por su parte cita a Weiss, C. (1987) destacando que evaluar es medir los efectos de un programa en comparación con las metas que se propuso alcanzar; Pérez, F. (1998), abunda un poco más sobre la definición exponiendo que la evaluación tiene una serie de características que le son propias: es un juicio de valor sobre el resultado de trabajo, es una calificación que exige la medida; tiene un carácter instrumental (se

evalúa casi siempre para tomar decisiones), es un trabajo de comparación permanente y abarca al conjunto de factores que interviene en el proceso. Lafourcade, P. (1986), propone que, técnicamente podemos definir a la evaluación como: " La etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación, entendiendo a la educación como un proceso sistemático, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en las conductas de los sujetos, integrados a la misma, sobre la base de objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables. Macario, B. (1998) opina que "la evaluación es el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evaluación o los resultados de un alumno, con el fin de tomar una decisión. Rosales, C. (1990) aporta que la evaluación, es un proceso, cuyo elemento central será la observación y vendrá precedido por una planificación de dicha observación y se verá continuada mediante actividades de interpretación e intervención según el siguiente esquema:

Planificación → Observación → Reflexión → Intervención.

A. Pila, T.(1986), define que la evaluación es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento, lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en esta inciden; Señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados. De Miguel, M. (2004:36), señala, que la evaluación es la reflexión permanente del educador sobre sus prácticas, sobre el trayecto del alumno en la construcción del conocimiento, a lo que le podemos agregar, que también es una reflexión del mismo alumnado sobre sus trayectos, logros y dificultades; Comboni, S. (1998:257), menciona que la evaluación es un proceso permanente y sistemático de reflexión y valoración de la práctica pedagógica con el propósito de orientar, regular y mejorar la práctica enseñanza-aprendizaje, observa que la evaluación no es un problema de medición sino de comprensión. Se evalúa para comprender ¿por qué no han aprendido? ¿En que han fallado alumnos y docentes

para cambiar la práctica y mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje?

Como se observa en estas definiciones, especialmente las propuestas por Comboni, Cardozo, De Miguel y Castillo, la evaluación deja de ser un momento terminal del proceso para transformarse en la búsqueda y comprensión de las dificultades y en la dinamización de nuevas oportunidades de conocimiento a partir de una toma de decisiones que ajuste las prácticas educativas convirtiéndose en una actividad fundamentalmente aplicada. Dice Cardozo, Brum. (2004:72), Evaluar constituye una forma particular de hacer investigación cuyo objetivo puede circunscribirse solo al conocer y explicar una realidad pero que, en la mayor parte de los casos, pretende también aportar elementos a un proceso de toma de decisiones que permita mejorar los efectos de la actividad evaluada “investigación aplicada”.

La propuesta común de los expertos señala De Miguel, M. (2004), es la consolidación de esta actividad como disciplina científica a partir de la reflexión sobre la propia práctica, identificando los parámetros teóricos que determinan lo que hacen los maestros y como lo hacen en el campo de la evaluación y donde el criterio de referencia

utilizado para sistematizar el conjunto de conocimientos involucrados en la teoría de la evaluación es la propia práctica profesional. “Lo que hacen y como lo hacen es el resultado de una posición concreta sobre una serie de contenidos o conocimientos necesarios para poder llevar a cabo un proceso evaluativo; la cual plantea que la forma de realizar la actividad práctica depende de la respuesta que hayamos dado a cuestiones básicas como: *¿Cómo evaluamos?*, *¿Qué evaluamos?*, *¿Cómo se utiliza los resultados?* *¿Cuándo evaluamos?*, *¿Con que evaluamos?* , *¿Quién evalúa?*” *¿Para qué se evalúa?* Lo que realiza el evaluador desde el punto de vista práctico es el resultado de una serie de decisiones sobre cuestiones teóricas que son precisamente los parámetros que definen los conocimientos específicos de la evaluación, es decir la teoría de la evaluación.” De Miguel, M. (2004).

Sintetizando de las definiciones planteadas por los autores anteriores, es posible conceptuar a la evaluación como un proceso sistemático y continuo que consiste en: medir, valorar, calificar y decidir, en forma cualitativa o cuantitativa los trayectos, logros y dificultades de objetivos o metas planteados por los maestros sobre los alumnos,

sobre ellos mismos y sobre sus programas; para orientar, regular y mejorar la práctica educativa, donde los juicios de valor son el elemento primordial en la valoración, principalmente para la toma de decisiones, pretendiendo la mejora continua a través de la reflexión teórica como quehacer del propio evaluador sobre los objetivos planteados y las metas realizadas, mediante la medición y comparación permanente de las acciones realizadas que generen experiencia constante.

Estas definiciones ponen de relieve la diversidad y la polisemia del concepto de “evaluación”, el cual, Santos, G. (1993) dice que se multiplica hasta el infinito cuando pretendemos llegar a sus dimensiones más profundas. Según Patton citado por De Miguel. M (2004),

“llega a identificar hasta 30 tipos o denominaciones diferentes de evaluaciones, lo que pone de relieve que “los marcos teórico y metodológicos de esta actividad no constituyen una actividad homogénea” (p.32)”

Esto parece ser el mayor reto y dificultad de quien realiza esta actividad y de quien pretende estandarizar la definición para avanzar en la consolidación de esta actividad con miras a categorizarla como una disciplina científica De Miguel, M. (2004). Esta situación de la falta de sistematización y consenso interno constituye una de las limitaciones fundamentales que impide la consolidación de la evaluación como un dominio especializado dice De Miguel, M. (2004:35).

1.1.3. Estructura básica de la evaluación.

En la base de la concepción actual de la evaluación, tanto en la que se asienta en la legislación educativa, como en las definiciones formuladas por los distintos autores, hay una estructura básica característica, que sin su presencia no es posible concebir la auténtica evaluación.

“En primer lugar es necesario considerar a la evaluación como un proceso dinámico, abierto y contextualizado, que se desarrolla a lo largo de un periodo de tiempo; no es una acción puntual aislada. En segundo lugar, se han de cumplir varios pasos sucesivos durante dicho proceso para que se

puedan dar las tres características esenciales e irrenunciables de toda evaluación:

1^a.- obtener información: Aplica procedimientos válidos y fiables para conseguir datos e información sistemática, rigurosa, relevante y apropiada que fundamente la consistencia y seguridad de los resultados de la evaluación.

2^a.- formular juicios de valor: los datos obtenidos deben permitir fundamentalmente el análisis y la valoración de los hechos que se pretenden evaluar, para que se pueda formular un juicio de valor lo más ajustado posible.

3^a.- tomar decisiones. De acuerdo con las valoraciones emitidas sobre la información relevante disponible, se podrán tomar las decisiones que convengan en cada caso".
Castillo, S. (2003)

Sobre la base de esta estructura básica podemos ir ampliando el campo conceptual de la evaluación, en función de los diversos aspectos y aplicaciones de la misma: de la intencionalidad educativa que se persigue; de los momentos del proceso; de los ámbitos de aplicación; de

los agentes de sus ejecución, etc. Esta diversidad de enfoques o perspectivas da pie a contemplar distintos tipos de evaluación, en función de los distintos ámbitos y circunstancias de la aplicación concreta de la evaluación. Carrillo, S. (2003).



Figura: 1 Momentos de la evaluación.

Fuente: Castillo, S (2003). *Compromisos de la evaluación Educativa*, México, Prentice Hall. Pág. 8

El concepto de evaluación en el que actualmente nos encontramos no se reduce al hecho habitual de evaluar los

aprendizajes de los alumnos, sino que también debe tener en cuenta distintos aspectos que intervienen en el proceso de aprendizaje: metodología, empleada, intercomunicación en el aula, nivel de exigencia, etc. En síntesis, del análisis de la normativa que desarrolla la reforma educativa y de la literatura de análisis de las mismas, se puede subrayar algunas características significativas de la actual concepción del evaluación: ha de ser continua, global, integradora, e individualizada, a la vez que debe ser un instrumento de acción pedagógica para que pueda conseguir la mejora de todo el proceso educativo

La evaluación educativa tiene un contexto determinado, un espacio o contenido sobre el que actúa, unos momentos continuados a lo largo del proceso y persiguen unas finalidades u objetivos formativos concretos que a continuación se enuncian en el siguiente gráfico.

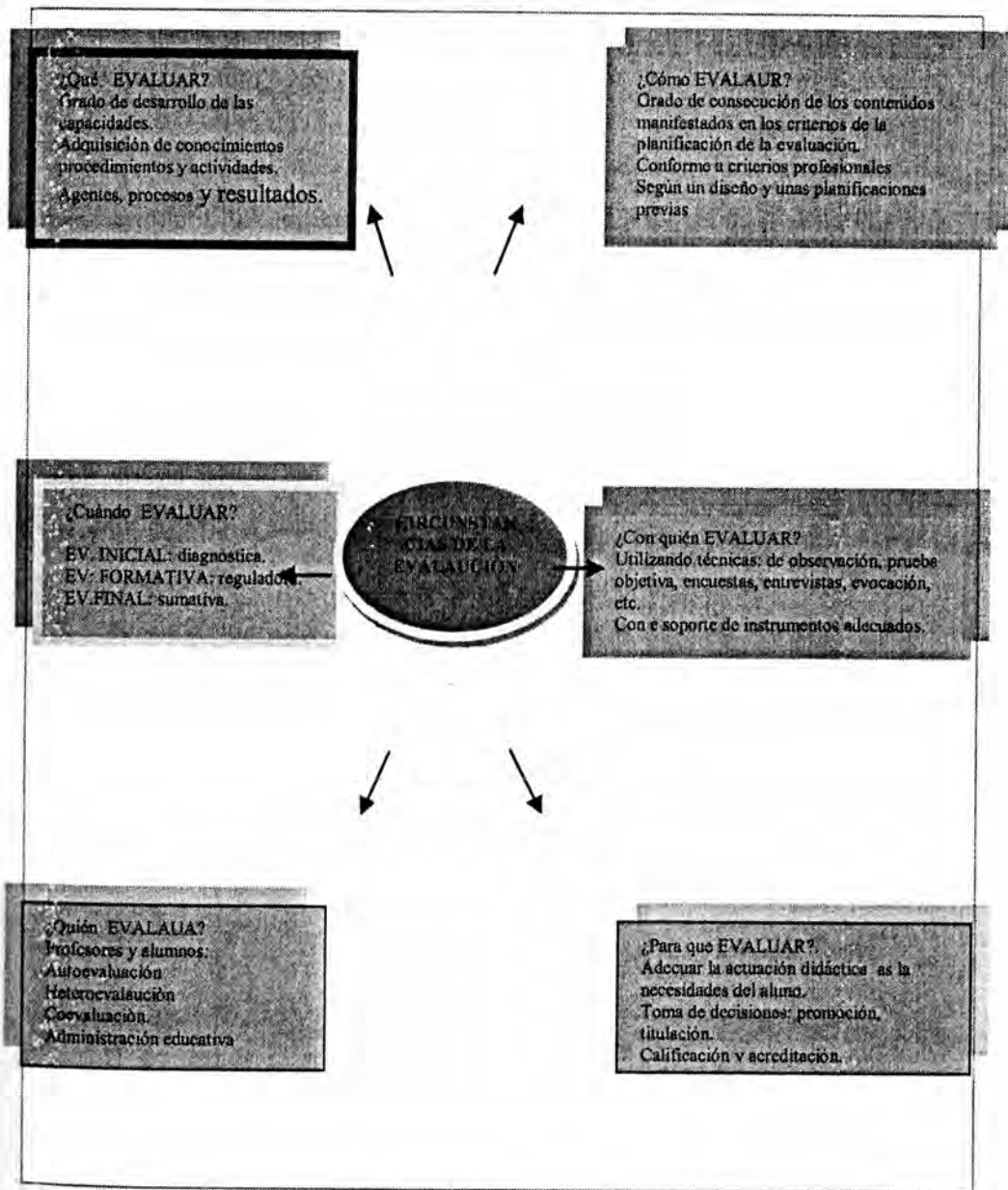


Figura: 2 Circunstancias de la evaluación educativa.

Fuente: Castillo, S (2003). *Compromisos de la evaluación Educativa*, México, Prentice Hall. Pág. 9

1.2. Que evalúan los educadores

Para contestar a esta pregunta es necesario mencionar que la evaluación puede aplicarse al aprendizaje de los alumnos, a los planes y programas de aprendizaje, a las instituciones y a las políticas institucionales entre otras muchas cosas. Esta investigación pone especial énfasis en la evaluación a partir de la reflexión misma del educador y del alumno sobre su práctica evaluativa, en donde es necesario contemplar tres aspectos importantes:

- El primero es la evaluación del aprendizaje; ¿Cuál es el papel evaluador que juega el educador en el trayecto del alumno en la construcción del conocimiento?
- El segundo es *la reflexión como evaluación* permanente del *educador* sobre sus propias prácticas, es decir ¿que contempla el evaluador de sí mismo que debe mantener o mejorar en su práctica?
- El tercero es *la reflexión como evaluación* del mismo *alumnado* sobre ¿cuáles son sus trayectos, logros y dificultades?

Estos aspectos son los que aseguran el ámbito de interés y destacan el papel que puede o debe tomar el evaluador

1.2.1. El quehacer del evaluador en el aprendizaje.

El papel de evaluador del aprendizaje ya está definido. Este papel es el de efectuar operaciones de control y verificaciones para estimar la eficacia de lo enseñado y de lo aprendido señala De Miguel, M. (2004). Lafourcade, P. (1987), opina que el quehacer del maestro es la observación sistemática de la realización de acciones, traducidas como conductas, debido a la adquisición de habilidades y destrezas nuevas, que permiten el alcance por los alumnos de los objetivos planteados con antelación; Comboni, S. (1998) opina sobre el particular que en la evaluación, el docente realiza un intercambio formalizado de actuaciones por calificaciones, como quehacer del profesor en la construcción del conocimiento.

Sin embargo hay otras preguntas que se deben hacer como por ejemplo ¿Hacia dónde debe estar orientado este quehacer del evaluador en el trayecto del alumno en la construcción del conocimiento? Basándose en el esquema clásico Input/ proces /output, donde la estimación de resultados a corto, mediano y largo plazo constituye el supuesto teórico dominante que el evaluador utiliza para

planificar el proceso de evaluación y observando además que en esta línea se sitúan las aproximaciones conocidas como: Gestión orientada hacia resultados, gestión orientada hacia rendimiento evaluaciones basadas en estándares, y otros enfoques. Comboni, S. (1998:) argumenta que el papel del evaluador debe estar dirigido a realizar una evaluación integral, diferente de la evaluación tradicional, que mide únicamente el caudal de conocimientos adquiridos y cambiarla por una evaluación más científica, que dote al evaluador de herramientas permitiendo que la evaluación se convierta en una actividad de comprensión y reflexión de los procesos y factores que intervienen en la actividad evaluativa docente. La dirección que debe abordar el evaluador en su práctica dice Ríos P. (2005) es rectificar, mejorar, modificar, ampliar las estrategias didácticas para adecuarlas a la diversidad de los alumnos de tal manera que incluso, podamos preparar materiales didácticos diferenciados.

Por otra parte Rosales, C. (1990) menciona que en la intención de mejorar la evaluación a través de la modificación de las estrategias empleadas, no se debe dejar de lado el aprendizaje no planificado ni previsto, que sin

duda, se produce a lo largo de la enseñanza con una incidencia mayor y en la mayoría de los casos de forma más intensa que en los procesos normales del aprendizaje para la formación del alumno, así como el momento en que se realiza y la finalidad con la que se evalúa, ya que esto va a dar lugar a una clase distinta de evaluación que debe considerarse en el quehacer evaluativo del maestro.

Resumiendo un poco la distinción en la evaluación, por los docentes, como estrategia didáctica, producto de la comprensión y reflexión de procesos, es la finalidad de la evaluación del aprendizaje, para rectificar, mejorar y realizar una práctica más científica, adecuada a la diversidad de los alumnos en la construcción del conocimiento.

Cardozo, M. (2004:74) comenta que la evaluación del alumno debe ir más allá del registro de las actividades para conocer y explicar una realidad. Debe ir incluso en busca de elementos que permitan el mejoramiento de la actividad evaluada donde debe abandonarse la actitud descriptiva y clínica, niveles básicos de la intervención evaluativa, para pasar a la actitud normativa que analice los resultados encontrados a la luz de su propios valores, o quizá con la

actitud experimental, que establece relaciones de causalidad y que es la más ambiciosa de las intervenciones desde el punto de vista científico.

La evaluación señala Cardozo, M. (2004) y Comboni, S. (1998:258) “apunta a comprender los diferentes factores y momentos que inciden en el aprendizaje, sus causas y las condiciones en que se desarrolla, con la finalidad de introducir cambios y mejoras durante su ejecución. Esta idea debe traducirse en una evaluación continua y permanente”.

Después de la adquisición de habilidades y destrezas llamadas conocimientos mediante un proceso que va de lo más natural como la imitación hasta lo complejo como la auto instrucción, en donde las formas pueden ser acciones separadas o coexistir al mismo tiempo, de hecho pienso que no se podría dar exclusivamente una sola forma de aprendizaje en un proceso tan complejo, el principal interés de los educadores que evalúan para la construcción del conocimiento es el registro de evidencias de que ha sucedido el aprendizaje, como ya había mencionado y que le permite al educador juzgar la validez de los resultados de su actividad y donde los exámenes y otros instrumentos

para la recogida de datos variaran en función de la naturaleza de las fuentes, Rosales, C. (1990).

Uno de los factores en la evaluación, es el aprendizaje, donde el interés primario del educador es hallar, destacar, promover y validar la presencia de conocimientos nuevos. Borocio, R. (1993:49) cita a Piaget y escribe que el aprendizaje es:

“La esencia del conocimiento, es la actividad desde las acciones sensomotrices más elementales (como empujar o jalar), hasta las operaciones intelectuales más sofisticadas, que son acciones interiorizadas que se efectúan mentalmente (como por ejemplo: reunir, poner en orden, colocar en correspondencia, cada uno), el conocimiento está constantemente ligado a las acciones y operaciones, es decir, a las informaciones”

Ríos, P. (2005) dice que “se entenderá como aprendizaje el cambio en el potencial de conducta resultante de la práctica o de la experiencia. Potencial de conducta quiere decir: probabilidad de que un individuo, en una situación concreta, realice una determinada conducta. Aprendizaje viene a ser, aprovecharse de la experiencia para la acción

futura. Aprendizaje son conocimientos nuevos aquellos sobre los que se puede tener inmediata accesibilidad como lo señal Piaget y son los que en la mayoría de los casos se toma en cuenta. Por otro lado no deben dejarse de lado aquellos que se manifiestan a largo plazo y que perduran en forma indefinida y muy compleja menciona Ríos, P. (2005). Así como aquel aprendizaje que no es planeado y no previsto, que a veces se produce con más incidencia y mucha intensidad en el aprendizaje y formación del alumno, Señala Rosales, C. (1990). Aunque existen varios beneficiarios de la información obtenida de la evaluación, el docente es quien tiene en primera instancia y de primera mano la información para validar, destacar y promover los aprendizajes manifestados en conductas y experiencias instantáneas o no planeadas y previstas en la formación del alumno. Cardozo, M. (2004).

1.2.1.1-Teorías del aprendizaje.

Hernández, S, (1972) al respecto expone algunas teorías que explican como sucede el aprendizaje en el alumno lo que es muy importante 'por qué este elemento es la materia prima del evaluador:

1. **Conexioncita.** Es un mecanismo de formación de enlaces o conexiones nerviosas, mediante la acción espontánea del arco reflejo que está formado por tres clases de neuronas 1.- sensitivas, quienes reciben los estímulos; 2.- centrales.- los selecciona de acuerdo a las necesidades o situaciones del sujeto; 3-motrices.- reciben la respuesta.
2. **Conductista.- (Watson)** introduce en la explicación del aprendizaje los reflejos condicionados en los cuales los estímulos naturales y directivos son sustituidos por estímulos artificiales o indirectos.
3. **Estructural.- (Gestalt)** según la cual los individuos responden a un conjunto de estímulos considerados como un todo configurado.
4. **Genética.-** Introduce las ideas de maduración y desenvolvimiento del sujeto en la explicación del aprendizaje.

1.2.1.2- Formas del aprendizaje.

El aprendizaje está ligado de forma indisoluble a la enseñanza por la dinámica misma del suceso. Aunque como ya vimos en el apartado anterior sobre las formas de

aprendizaje este se puede dar en forma autodidacta sin que tenga que existir la enseñanza como factor externo que proporcione los estímulos para que este se dé, a este respecto existen autores como Hernández, R.(1972), que contradicen la tesis de que es necesaria la enseñanza para el aprendizaje argumentando que se puede hablar de enseñanza como resultado del aprendizaje, pero puede haber aprendizaje sin enseñanza, resultado de la inexistencia de la correlatividad en los conceptos del segundo sobre el primero; por este mismo motivo la enseñanza debería tener un apartado especial en esta investigación, sin embargo la delimitación del tema solo nos confiere la posibilidad de abordar el tema de evaluación del aprendizaje para efectos de la revisión teórica e instrumentación metodológica de recogida de datos no sin antes mencionar que es un elemento por demás intrínseco al tema de investigación que sin duda es imposible separar en el ejercicio de la evaluación como una práctica potencializadora de maximización del quehacer evaluativo. Pérez, F (1998).

Hernández, S. (1972) señala, que el aprendizaje es una acción, sin más, o sea adquirir conocimientos o destrezas

que no se poseen cuando se inicia el acto de aprendizaje los cuales pueden ser adquiridos por diferentes formas:

1.-Aprendizaje espontáneo: adquisición didáctica en formar inmediata por la experiencia o por la imitación.

2.-Aprendizaje dirigido: existe la intención de aprender por parte de del educando y su inmadurez lo hace incapaz de realizar por sí mismo el aprendizaje y por tanto necesita del maestro.

3.-La auto instrucción: individuo que se enseña así mismo, en forma autodidacta.

4.-La enseñanza: Acto deliberadamente instructivo hacia el alumno, la transmisión de conocimientos y habilidades por comunicación directa.

De lo revisado hasta ahora, explica como sucede el aprendizaje. se percibe la coincidencia que este, es una respuesta en los alumnos a estímulos externos ya sean estos naturales o artificiales, el cual sucede a nivel neuronal ocasionado una respuesta expresada en modificación o

aparición de conductas nuevas, consideradas operaciones, resultado de acciones interiorizadas y que es la materia prima del evaluador para validar la existencia de aprendizaje. Debo aclarar que no precisamente el efecto o resultado final, como respuesta al estímulo, es el único momento de la evaluación sino que también es importante cualquier instante durante el proceso del aprendizaje el cual puede darse en varios momentos.

La evaluación puede realizarse en forma ex, ante o a priori y una evaluación ex -post o a posteriori. La primera se refiere a la comparación de los efectos esperados de las distintas alternativas que pueden permitir la resolución de un problema y constituye una de las etapas de un proceso decisorio. En el presente trabajo nos centraremos en la evaluación ex post, de aquellas acciones ya ejecutadas, por lo que sus efectos constituyen datos históricos. Cardozo, M. (2004:72)

1.2.2.- La reflexión como evaluación del maestro de sus propias prácticas.

En el proceso de evaluación, no solo los alumnos pueden o deben ser sujeto de evaluación, si también quien realiza la propia evaluación a través de la reflexión introspectiva de su propia actividad, con el objeto de conocer sus fortalezas y debilidades pero que también con el objetivo de conformar y confirmar su identidad. De acuerdo con De la Orden, A. (2004) los individuos tienen una forma humanística de aprender (aprender haciendo), es decir los individuos aprenden a medida que desarrollan su actividad, valoran lo que aprenden y al cabo del tiempo perfeccionan su práctica. Esto solo es posible a través de la reflexión sobre su propia práctica que permite al docente valorar sus acciones y mejorarlas.

La evaluación puede asumirse en esencia como un proceso de *retroalimentación* sobre la situación del aprendizaje, el cual está destinado a promover la autorregulación y el replanteamiento de sus estrategias. Ríos, P. (2005). *La reflexión como evaluación permanente del educador sobre sus propias prácticas*, el dominio de teorías y el vocabulario

que manejan los maestros identifica que son, o lo que pretenden ser los evaluadores, lo que sustenta su identidad como profesionales y las diferencias a su vez con otras profesiones afines y que De Miguel, M. (2004) lo reconoce como el “Corpus teórico” de la evaluación. El dominio del conjunto de *conocimientos de un ámbito específico, agrupados de forma sistemática* son los referentes teóricos que nos permiten juzgar la validez de los resultados de la actividad evaluadora. La reflexión teórica como evaluación permanente del educador sobre sus propias prácticas lógicamente abra de incidir sobre la clase de conocimientos (vocabulario y teorías) que configuran el trabajo del evaluador y el modo de organizarlos; Ambos permiten identificar el campo disciplinar del evaluador y establecer, a sus vez, la demarcación respecto a otros conocimientos afines, De Miguel, M. (2004); estos conocimientos son considerados la taquigrafía de la ciencia, que proporciona al especialista una gran cantidad de experiencia ya abstraída y aclarada para quienes comprenden el término empleado en especial la práctica evaluativa que realiza el maestro. Sáez, H. (1998:60).

La reflexión como evaluación de sus propias prácticas que pretenden el mejoramiento de la actividad de los maestros, sin embargo, presenta hasta ahora la dificultad de que el conjunto de conocimientos y teorías tienen varias acepciones e interpretaciones que se han ido generando de una forma asistemática y pluridimensional, utilizando para ello distintas formas de clasificación y categorización. De Miguel, M. (2004) afirma que la profusión de denominaciones es tan extensa y variada que se puede llegar a considerar que esta disciplina carece de una estructura lógica interna que permita la ordenación de los conocimientos involucrados en esta actividad práctica. Es decir el corpus teórico de lo que carece es precisamente de un cuerpo que defina la práctica evaluadora. Los obstáculos debido a la diversidad de la evaluación, la falta de lógica interna en la ordenación de conocimientos plantean necesariamente iniciar un proceso de reflexión sobre la propia teoría de la evaluación, sobre lo que son o lo que pretenden ser los evaluadores, lo que sustenta su identidad como profesionales y los diferencia a su vez de otras profesionales afines. En definitiva procede reflexionar sobre el hábeas teórico que sustenta lo que hace el

evaluador y como lo hace desde el punto de vista práctico
De Miguel, M. (2004:34).

1.2.3.- La reflexión como autoevaluación del alumno.

La evaluación es una actividad didáctica más, se evalúa cosas, acciones, interacciones, logros y fracasos, de grupos o de los mismos individuos. La reflexión del alumno sobre su actuación en la construcción del conocimiento es sin duda la parte más difícil de promover en el proceso de la enseñanza aprendizaje y también de la evaluación que se transforma en autoevaluación, pero que sin duda es el importante ya que es el factor sobre el cual el alumno puede dar cuenta y verificar el alcance de los objetivos planteados con anticipación por parte del maestro y del propio alumno. Sin embargo es un proceso que está fuera del alcance del educador en muchas de las ocasiones ya que este se gesta fuera del aula en la mayoría de los casos pero que sin lugar a dudas debe formar parte del quehacer educativo del maestro que pretenda la formación integral del alumno en especial de aquellos que buscan en el alumno la cultura de aprender a aprender que supone de manera más profunda, la responsabilización del alumno sobre sus propias

actividades. En la medida en que se procura el desarrollo de la capacidad de autogobierno, se reconoce implícitamente la capacidad de autoevaluarse. La auto evaluación implica respecto a la heteroevaluación, considerar que en el alumno puede darse intrínsecamente la norma, el criterio, la autoridad, que se sitúa fuera de él cuando es otra persona quien lo evalúa. Rosales, C. (1990: 79)

La evaluación es una valoración que permite emitir un juicio que tiene como fundamento el aspecto moral del individuo y que pretende ir de la evaluación externa a la autoevaluación, o en este caso hasta la autorregulación. Esta auto regulación solo es posible en el individuo si pasa por los tres niveles para el desarrollo de la moral y que son el estado pre convencional donde el individuo se orienta hacia la obediencia como medio para evitar el castigo. Las autoridades han establecido reglas que se obedecen sin cuestionar por temor a las consecuencias. En el nivel convencional el sujeto orienta su conducta de acuerdo con el orden establecido en la sociedad, crea relaciones de conformidad interpersonal, lo importante es ser visto como buena persona por los demás, afín de obtener su aceptación. El nivel pos convencional del juicio moral se consideran las reglas sociales como arbitrarias y subjetivas. Ríos, P.

(2005). Este proceso no es consecuente en todos los individuos, se tiene una tendencia hacia la diversidad lo que implica la heterogenización de la evaluación y de sus consecuencias. Actualmente, se está viviendo un cambio de paradigma donde el cognitivismo y el constructivismo destacan la importancia de la subjetividad y de los procesos, de la atención a las diferencias individuales y a la diversidad, como la incorporación de las actitudes y los valores, entre otros.

Los nuevos enfoques orientan hacia una evaluación alternativa y contemplan aspectos que:

- Los aspirantes participan en el establecimiento de metas y criterios de evaluación
- Las tareas de los estudiantes el uso de procesos de pensamiento de alto nivel como solucionar problemas y toma la de decisiones.
- Con frecuencia las tareas proveen medidas de las habilidades y actitudes metacognitivas, habilidades para las

relaciones interpersonales y la colaboración tanto como los productos más intelectuales

- Las tareas deben ser contextualizadas al mundo real. Ríos, P. (1995)

El fin último del auto evaluación es que el alumno llegue a adquirir la capacidad de responsabilizarse de sus logros y dificultades mediante un juicio, para cambiar y decidir sobre su realidad inmediata. La evaluación solo debe ser externa en tanto y en cuanto, el sujeto no sea capaz de asumir su propia dirección, en la medida en que se vaya capacitando así lo señala Angulo, C. (1991), mencionando que el juicio sobre la calidad de una realidad personal o social no puede ser ni delegado ni usurpado a los sujetos participantes.

1.3 Momentos de la evaluación.

Cuando se debe evaluar es la pregunta que se debe contestar. Cada forma de evaluación, según el momento en que tiene lugar y la función con que se realiza va a dar lugar a una clase distinta de decisión de cuál es el momento ideal

para llevar acabo su aplicación. Con la intención de dar alguna sugerencia se pueden enunciar los siguientes momentos de la realización de la evaluación:

- 1.- Una evaluación inicial, que normalmente es de carácter diagnóstico, puede dar lugar a decisiones relativas a la planificación de un proceso didáctico. En relación con la situación de la partida que presenta el profesor, el alumno, los recursos, etc., se puede programar un proceso didáctico adaptado a las necesidades institucionales o planteadas anticipadamente por el maestro.
- 2.- La evaluación formativa interactiva en relación con su naturaleza de seguimiento constante y personalizado será el punto de partida para la adopción de medidas de motivación, para la atención individualizada para el establecimiento de actividades cooperativas, la modificación de estrategias didácticas con presentación de alternativas.
- 3.-La evaluación final de carácter sumativo realizada al término de un largo periodo de aprendizaje dará lugar a medidas relativas a la selección, la promoción y la

certificación o en caso contrario la repetición, Rosales, C. (1990).

1.4. Tipos de evaluación

Otro de los factores a considerar en la evaluación es el proceso que se sigue para realizarla, sin embargo, se presenta el inconveniente de la diversidad de sus clasificaciones. Para el logro de esta investigación se revisará la siguiente clasificación que De Miguel. (2004) señala y que parece útil para agrupar los distintos marcos teóricos utilizados habitualmente por los evaluadores, con la idea precisamente de darle una estructura a la evaluación que permita la actividad práctica aceptable del maestro y la reflexión misma sobre su actuación.

A.- Evaluaciones orientadas hacia resultados: Esquema clásico *input /process/output*, donde la estimación de resultados a corto mediano y largo plazo constituye el supuesto teórico dominante que el evaluador utiliza para planificar el proceso. En esta línea se situaran las aproximaciones conocidas como “gestión orientada hacia resultados “,”gestión orientada hacia rendimiento”,

evaluaciones basadas en estándares y otros enfoques cuyo objetivo primordial es efectuar operaciones de control y verificación para estimar la eficacia de las políticas y los sistemas de intervención social.” “La necesidad de contextualizar los procesos evaluativos y las dificultades para consensuar indicadores adecuados para medir cierto tipo de resultados constituyen algunos de los aspectos más problemáticos de este enfoque, y por tanto, de los retos a los que se enfrenta el evaluador.”

B.- Evaluaciones guiadas por la teoría: “Este enfoque se utiliza especialmente en la evaluación de programas dado que la misma teoría que justifica el programa, es la que se utiliza como referencia para el diseño y aplicación de los procesos evaluativos Dentro de este enfoque caben los trabajos evaluativos diversos según el segmento o aspecto del programa que constituye el objetivo a evaluar. El reto de este enfoque es que las evaluaciones contribuyan a validar las teorías y mejorar los programas de intervención social. El riesgo es efectuar diseños evaluativos que no tienen en cuenta todos los factores mediadores que intervienen en las contingencias que se establecen en los procesos sociales.” Leeuw. (2003).

C.-Evaluaciones inclusivas. “Es un enfoque constructivista que entiende el proceso evaluativo como una acción reflexiva colectiva, que exige la participación de todos los involucrados en la construcción del conocimiento sobre el objeto a evaluar. El reto de las teorías propias de este enfoque, es lograr la inclusión, el diálogo y la negociación entre todos los sectores implicados en todas las fases del proceso evaluativo. Esta última postura es el cristal a través del cual se aran la mayoría de las observaciones de la presente investigación y que la consideración y mención de otras categorías es con el propósito de ubicar en que categoría esta agrupada e inmersa la propuesta que en esta se hace.

1.5. Precisión en la evaluación.

Para dar respuesta a la cuestión de ¿Cuáles son las formas de las evaluaciones que practican los maestros?, es necesario definir la precisión con que se realiza esta actividad. El grado de profundidad y precisión revela la dificultad innata del quehacer del evaluador, y es la imposibilidad de realizar mediciones exactas del rendimiento escolar de las destrezas adquiridas, de los logros alcanzados o bien la inteligencia, que son conceptos

que en algunos de los casos, son casi imposibles de medir, palpar, ver u oír, para poder dimensionarlos. Las herramientas que permiten aproximarnos a una realidad de lo alcanzado, son los niveles de precisión que se establecen en los objetivos de la evaluación y que a su vez nos permite establecer las mediciones y que son:

1. La evaluación nominal
2. La evaluación ordinal
3. La evaluación por intervalos
4. La medición proporcional

De las cuales las más comúnmente usadas son la evaluación nominal, y la evaluación ordinal donde la primera pretende dar una “categorización de entidades en grupos o denominaciones como hombre, mujer. Niño, niña, mesas, sillas, butacas, camas, etc., tratando de no observar una diferenciación cuantitativa entre los miembros de la denominación, en este nivel de medición basta con la clasificación de las entidades en géneros.” Goring. (1973:14). La evaluación ordinal es la que se “practica con una comparación de varios elementos o individuos, en sentido relativo, que resulta de la ordenación de ellos de

acuerdo con su valor cuantitativo. Esta medición representa un grado más alto que la medición nominal. La medición ordinal trata de asignar rangos a cada uno de los elementos o integrantes de un grupo de datos de acuerdo con el valor de cada uno de estos". Goring, (1973:15).

Las otras dos categorías son utilizables en la educación para otros estudios, ya que no son exactamente la evaluación individual, porque tienen otras características que proponen un nivel más alto de precisión. Por ejemplo, la medición por intervalos "señala con exactitud la magnitud de separación entre los elementos valorativamente ordenados" Goring. (1973:16). y es útil en la educación pero para estudios educativos que no plantean la evaluación individual, que en la mayoría de los casos preocupa al evaluador. La medición proporcional es el grado más alto de precisión en la medición de la evaluación "es aquel en que los intervalos de separación entre unidades consecutivas son iguales y existe un punto cero absoluto en el cual no hay nada de la cualidad que se está midiendo." Goring. (1973:17). Las forma de medición que practican los evaluadores está entonces atada a la profundidad y en especial a la precisión con que la va a

realizar por tanto es imprescindible ante todo determinar en primer término este requisito, para proseguir con la forma que seguramente estará predestinada por la respuesta que se le haya dado a la precisión y la profundidad.

1.6. Cultura de la evaluación.

El concepto de evaluación en muchas ocasiones llega a confundirse con otras actividades similares que dificultan el desarrollo de esta actividad como disciplina científica, y genera una cultura errónea de la evaluación. Las ideas con que se asocia la evaluación son generalmente las siguientes señala Toranzos, (2000).

“1. Que los exámenes son instrumento de poder que refleja un estilo conservador y autoritario que produce secuelas negativas en el desarrollo de los alumnos.

2. La emisión de juicios de valor sobre los alumnos y sobre la calidad de sus tareas se suelen basar en una información muy elemental, es decir que la tendencia en la práctica evaluadora es la de reducir el espectro de las informaciones y por lo tanto sobre simplificar los juicios de valor.

3. Con frecuencia los instrumentos de evaluación se usan a menudo con fines diferentes para los que fueron diseñados por ejemplo cuando se administran altas calificaciones como premios y las bajas calificaciones como castigo convirtiéndolas así en un instrumento de control disciplinario o similar.

4. Se observa un notable desfase entre la teoría y la práctica vinculada con la evaluación atribuible a múltiples causas como la burocracia escolar, la presión del tiempo, cierta inercia y rutina consolidada alrededor de la práctica de la evaluación más tradicional.

5. Existe una tendencia fuerte a confundir evaluación y calificación lo que manifiesta una vez más el deterioro del concepto mismo de evaluación educativa.

6. Los instrumentos de evaluación que habitualmente se diseñan se refieren a un número muy reducido de competencias cognoscitivas, muchas veces reducida a la memorización por ejemplo, lo cual deja de lado un conjunto importante de procesos y competencias

involucrados en el aprendizaje que por tanto debieran ser objeto de evaluación.

1.6.1. Significados de la evaluación.

Los significados más frecuentemente asociadas con la evaluación son las ideas relativas a:

1. El control externo,
2. La función penalizadora,
3. El cálculo del valor de una cosa,
4. La calificación,
5. El juicio sobre el grado de suficiencia o insuficiencia de determinados aspectos.

Las características que siempre están presentes en un proceso de evaluación y que sin duda amplían el horizonte de su aplicación son: “En primer lugar se puede afirmar que toda evaluación es un proceso que genera información y en este sentido siempre implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Sin embargo esta información no es casual o accesoria sino que la información que se produce a través de la evaluación

genera conocimiento de carácter retro alimentador, es decir significa o representa un incremento progresivo de conocimiento sobre el objeto evaluado” Toranzos. (2000). Desde esta perspectiva la evaluación permite poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos, posibilita una aproximación en forma más precisa a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos intervinientes. Así pues, la evaluación tiene una repercusión respecto a la información que arroja y en primer instancia es el control externo y que no es sino la intención de del evaluador de cumplir la premisa de si lo puedo medir lo puedo controlar. La función penalizadora está sujeta básicamente al juicio último de la evaluación como resultado del mismo proceso que arroja un veredicto sobre el cual se puede o debe tomar una decisión. La valorización es sin duda otro de las ideas o significados que se tiene de la evaluación y que se realiza como primera o segunda acción introspectiva del evaluador. La calificación es el más común de los significados que se le da a la evaluación pero con la que dista relativamente mucho de su construcción y objetivo. Y finalmente el juicio

es último de las ambiguas consideraciones que se tienen con la evaluación.

1.7. Evaluación como gestora del cambio

La evaluación según Toranzos, (2000).es un proceso que pretende generar cambios en el objeto evaluado. Los componentes que la integran estarán orientados a generar juicios de valor que den soporte a esta decisión y donde se puede reconocer la presencia de ciertos componentes que pretenden aproximarse al objeto evaluado para emitir un juicio; tales como:

1. búsqueda de indicios: ya sea a través de la observación o de ciertas formas de medición se obtiene información, esa información constituyen los indicios visibles de aquellos procesos o elementos más complejos que son objeto de nuestra evaluación. En este sentido siempre hay que tener presente que toda acción de evaluación finalmente se lleva acabo sobre un conjunto de indicios que se seleccionan de modo no caprichoso sino sistemático y planificado, pero no por ello dejan de ser indicios. Por ejemplo, la indagación sobre la adquisición de determinadas competencias por

parte de un grupo de alumnos, requiere de la búsqueda de indicios, de pistas que nos permitan estimar la presencia o ausencia de dichas competencias.

2. forma de registro y análisis: a través de un conjunto variado de instrumentos se registran estos indicios, este conjunto de información que permitirá llevar a cabo la tarea de evaluación. En este sentido, resulta positivo recurrir a la mayor variedad posible de instrumentos y técnicas de análisis con carácter complementario ya que en todos los casos se cuenta con ventajas y desventajas en el proceso de registro y análisis de la información).

3. criterios: un componente central, en toda acción de evaluación es la presencia de criterios; es decir, de elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características. Este es uno de los elementos de más difícil construcción metodológica y, a la vez, más objetable en los procesos de evaluación. Por una parte, se corre el riesgo que se planteaba inicialmente de reducir toda la evaluación a una acción de carácter normativo en el cual solo se intenta establecer el grado de satisfacción o

insatisfacción de determinadas normas. Por otra parte, se puede caer en la tentación de eludir la búsqueda o construcción de criterios con lo cual toda acción de evaluación resulta estéril, ya que sólo es posible hacer una descripción más o menos completa del objeto de estudio pero no resulta factible realizar un análisis comparativo. La mayor discusión en materia de evaluación se plantea alrededor de la legitimidad de los criterios adoptados en una determinada acción evaluativa; es decir, quién y cómo se definen estos criterios. Esto se incrementa teniendo en cuenta lo que se planteaba inicialmente de la débil cultura evaluativa de nuestra práctica pedagógica escolar.

4. juicio de valor: íntimamente vinculado con el anterior, pero constituyendo el componente distintivo de todo proceso de evaluación, se encuentra la acción de juzgar, de emitir o formular juicios de valor, este es el elemento que diferencia la evaluación de una descripción detallada, o de una propuesta de investigación que no necesariamente debe contar con un juicio de valor. Este es un elemento central de toda acción evaluativa y el que articula y otorga sentido a los componentes definidos anteriormente, por lo que tanto, la búsqueda de indicios, las diferentes formas de

registro y análisis y la construcción de criterios estarán orientados hacia la formulación de juicios de valor.

5. toma de decisiones: por último la toma de decisiones es un componente inherente al proceso de evaluación y que lo diferencia de otro tipo de indagación sistemática. Las acciones evaluativas cobran sentido en tanto dan soporte para la toma de decisiones. Este es un elemento que adquiere importancia central y no siempre es tenido en cuenta por quienes llevan a cabo los procesos de evaluación y/o quienes los demandan. Volver la mirada sobre el componente de toma de decisión significa reconocer que toda acción de evaluación es una forma de intervención que trae aparejada la toma de decisiones en algún sentido, aun cuando la decisión sea la inacción y por lo tanto los procesos o fenómenos objetos de evaluación sufren algún tipo de modificación como consecuencia de las acciones de evaluación. Por ello, se vuelve imprescindible tener presente con anterioridad cuáles son él o los propósitos o, finalidades que se persiguen con la evaluación propuesta.”. Toranzos. (2000).

1.8. Funciones de la evaluación.

Son varias las funciones atribuidas a la evaluación, que persiguen de alguna manera la sustracción de información que no está disponible a simple vista, y que se debe tener en cuenta para la aplicación correcta del concepto. Se pueden reconocer diferentes funciones frecuentemente atribuidas a la evaluación:

“1. función simbólica: los procesos de evaluación transmiten la idea de finalización de una etapa o ciclo; se asocia con frecuencia con la conclusión de un proceso, aun cuando no sea este el propósito y en la ubicación de las acciones evaluativas cabe tener presente que para los actores participantes en alguna de las instancias del proceso, éste adquiere esta función simbólica.

2. función política: tal como se señalara en el apartado anterior una de las funciones más importantes de la evaluación es su carácter instrumental central como soporte para los procesos de toma de decisiones. Esta función es claramente política ya que la evaluación adquiere un rol sustantivo como retroalimentación de los procesos de

planificación y la toma de decisiones sobre la ejecución y el desempeño de los programas y proyectos.

3. función de conocimiento: en la definición misma de evaluación y en la descripción de sus componentes se identifica como central el rol de la evaluación en tanto herramienta que permite ampliar la comprensión de los procesos complejos; en este sentido la búsqueda de indicios en forma sistemática implica necesariamente el incremento en el conocimiento y la comprensión de los objetos de evaluación.

4. función de mejoramiento: en forma complementaria con la función de conocimiento y la identificada como función política, esta función destaca el aspecto instrumental de la evaluación en tanto permite orientar la toma de decisiones hacia la mejora de los procesos o fenómenos objeto de evaluación. En la medida que se posibilita una mayor comprensión de los componentes presentes, es factible, dirigir las acciones hacia el mejoramiento, en términos de efectividad, eficiencia, eficacia, pertinencia y/o viabilidad de las acciones propuestas.

5. Función de desarrollo de capacidades: con carácter secundario, ya que no forma parte de los objetivos centrales de cualquier acción evaluativa, los procesos de evaluación a través de sus exigencias técnicas y metodológicas desempeñan una importante función en términos de promover el desarrollo de competencias muy valiosas. Si se aprovechan adecuadamente las instancias de evaluación, éstas contribuyen a incrementar el desarrollo de dispositivos técnicos institucionales valiosos y poco estimulados habitualmente. Estas competencias se refieren por ejemplo a la práctica sistemática de observaciones y mediciones, de registro de información, de desarrollo de marcos analíticos e interpretativos de la información, de inclusión de la información en los procesos de gestión, de desarrollo de instrumentos para la recolección de información, etc.” Toranzos, (2000).

Estas finalidades en su conjunto coinciden en el planteamiento de que la evaluación es un instrumento que permite conocer al objeto de estudio con el propósito de mejorar su manejo, su eficiencia para la mejor toma de decisiones basándose en la disposición idónea de la información obtenida.

1.9. Finalidad de la evaluación.

La finalidad de la evaluación constituye uno de los ejes centrales en el tema de la evaluación debido al valor social simbólico que representa. “En términos generales y en función de las definiciones adoptadas permiten identificar algunas finalidades principales de todo proceso evaluativo: diagnóstico, pronóstico, selección y acreditación estas finalidades no necesariamente se plantean como excluyentes pero sí determinan opciones metodológicas diferenciales. La finalidad de diagnóstico, enfatiza, los componentes vinculados con la producción sistemática de información calificada, con el objeto de orientar la toma de decisiones, la gestión. La finalidad de pronóstico enfatiza el valor predictivo, que pueda tener la información que se produce, es decir las acciones evaluativas persiguen como propósito la producción de información con alto potencial anticipatorio y explicativo sobre los fenómenos o procesos objetos de evaluación. La finalidad de la selección, pone el énfasis en la utilización que tiene la información producida por la evaluación con propósitos selectivos, un ejemplo claro de esto son los exámenes de ingreso a diferentes

instituciones educativas cuyos aspirantes superan el número de vacantes disponibles. En estas circunstancias se opta por alguna estrategia de evaluación que con frecuencia se justifica adjudicándole un valor pronóstico a estos resultados. La finalidad de acreditación, es la que más se vincula con este valor social simbólico que tiene la evaluación. En estos casos el énfasis está puesto en las consecuencias que los resultados de la evaluación tienen para el individuo o la institución objeto de evaluación ya que de su resultado depende la continuidad de los estudios para un sujeto o la interrupción parcial de su carrera escolar, etc.” Toranzos, (2000).

1.10. A quién evaluamos.

Frente a esta tarea, es necesario precisar junto con la finalidad de la evaluación el ámbito dónde la misma tendrá lugar y procurar definir las herramientas metodológicas consideradas más adecuadas para ese ámbito, tanto en las tareas de recolección, de sistematización y análisis de la información. Los ámbitos más generales donde se aplica la evaluación con carácter educativo que nos permite diferenciarla son los siguientes:

- A los aprendizajes
- A las instituciones
- Al sistema educativo
- A los programas o proyectos educativos.

Centrando la atención en la evaluación de los aprendizajes la preocupación se ubica en la selección de las herramientas, las técnicas y los instrumentos, más adecuados para llevar a cabo la tarea de evaluación. “En esta búsqueda de los instrumentos de evaluación es necesario tener presente algunos aspectos fundamentales:

a)- Una de las principales tareas del evaluador es la construcción de instrumentos, por lo que es en este aspecto dónde se pone de manifiesto la pericia del evaluador.

b)- Ningún objeto de evaluación, por ejemplo el dominio de determinadas competencias, puede ser abarcado en su totalidad con un único instrumento, por tanto es necesario abandonar la idea sobre la posibilidad de construir un instrumento de evaluación absolutamente abarcativo.

c)- Cada uno de los diferentes tipos de instrumentos y técnicas de recolección y registro de la información posee ventajas y desventajas, la ponderación de ambos aspectos y la idea de complementariedad de estos deben orientar la selección de los instrumentos a emplear.” Toranzos. (2000).

La evaluación de las instituciones requiere de una metodología de mayor implicación por sus dimensiones, señalando que en la mayoría de los casos esta se propone con el objetivo de la certificación. La evaluación del sistema educativo y carácter su político está reservado para una metodología de mayor envergadura donde se puede asumir que está reservado para la evaluación gubernamental.

1.11 La razón de la evaluación.

La razón de la evaluación está definida por la necesidad de evaluar el aprendizaje por lo menos en el interés de esta investigación. No podemos educar si no valoramos en el educando el carácter y el alcance del aprendizaje logrado.” Goring, (1973:17). El propósito principal de la evaluación educativa es diagnosticar y consiste en enterarnos del

alcance del aprendizaje logrado por cada estudiante que está bajo la responsabilidad del maestro o del educador donde, para corroborar si se han alcanzado las metas señaladas, es menester hacer un diagnóstico en el proceso educativo en el que se desarrolla. Las funciones que cumple este tipo de evaluación es establecer un balance con los objetivos propuestos, realizar un diagnóstico de las dificultades y determinar si la estrategia es o no pertinente dar paso a la a evaluación formativa que pretende establecer el parámetro o alcance de lo logrado por el programa de estudio en el momento de su aplicación y finalmente la evaluación sumaria que pretende hacer el scort de lo avanzado y lo que quedo pendiente durante el proceso.

II. LOS CRITERIOS EN LA EVALUACIÓN.

Comboni, S. (1998) argumenta que la evaluación como investigación sistemática del valor o mérito de algún objeto, obliga a preguntarse qué es precisamente el mérito o valor ocasionando la inevitable discusión de lo que se debe entender por criterio de evaluación y su homogenización. Esta otra de las preguntas que suele tener una respuesta que puede ir de un extremo a otro, por la variedad de sus respuestas, ya que existen actores de la acción educativa que detallarán una explicación y habrá quién no tenga siquiera una justificación para explicar cómo llegó a un determinado juicio.

“La evaluación basada en criterios se entiende como la concepción y acción evaluativa que buscan elaborar un juicio sobre el desarrollo educativo de una persona o grupo al respecto de un campo de desarrollo claramente definido. Esto quiere decir que el juicio sobre el estudiante se hace con base en lo que educativamente es deseable y no en relación con las contingencias que pueda tener la preferencia a un determinado grupo.” Torres (1997). La evaluación en referencia a un criterio, busca la comparación

del alumno con sus propios rendimientos o resultados. Se valora principalmente el progreso realizado por el alumno, independientemente de escalas y se valora el proceso realizado por el alumno hacia el objetivo propuesto.

En el ámbito criterial, se evalúa el avance del alumno hacia el objetivo propuesto y la distancia que lo separa de él. Esta distancia constituye las bases de la información a partir de la cual se ha de tomar una decisión en la evaluación. Esto nos aproxima a una "pedagogía por objetivos", donde existe una necesidad de expresar los objetivos en términos operativos (el alumno será capaz de...), luego de haber analizado las necesidades y posibilidades del alumno o grupo. Actuando como crítico y no sólo como calificador, "la valiosa actividad desarrollada por el profesor y los estudiantes tiene en sí niveles y criterios inminentes y la tarea de apreciación consiste en perfeccionar la capacidad, por parte de los estudiantes, para trabajar según dichos criterios, mediante una reacción crítica respecto al trabajo realizado. En este sentido, la evaluación viene a ser la enseñanza de la auto evaluación". Molnar (1972) ;en donde la evaluación puede ser tan compleja o simple dependiendo de las mismas realidades que evalúa, Pérez, F.(1998) señala

al respecto que hasta se podría decir que la complejidad de las evaluaciones, no es sino una consecuencia de la riqueza propia de las realidades que se evalúan, estas realidades señala Laforcade, P. Son los conocimientos medidos a la luz de los objetivos alcanzados. Donde la evaluación es una actividad fundamentalmente aplicada, identificando los parámetros teóricos de cómo, a quien y para que se evalúa. Llorente, Buendía, González, (2004).

III. EVALUACIÓN POR OBJETIVOS

La evaluación por objetivos, es otro factor que se tiene que revisar en esta investigación, ya que toda evaluación pretende establecer un parámetro que le permita definir el límite y a su vez orientar la actividad evaluadora. Los objetivos es parte esencial de la evaluación y son aquellos que el maestro quiere alcanzar a través de su práctica docente, lo que el alumno debe poseer en términos de habilidades, conocimientos o destrezas, al finalizar el proceso, como consecuencia de la enseñanza o bien durante la evaluación periódica y lo que la institución educativa señale que se debe alcanzar en el curso o programa determinado. “Donde para que la actividad sea eficiente y tenga un rumbo cierto es necesario detallar con precisión que se les quiere hacer aprender. Este detalle consiste en fijar los objetivos educativos. Goring, A. P. (1973:37)

3.1. Confección de los objetivos.

Los objetivos, “Constituyen puntos de llegada de todo esfuerzo intencional y como tales, orientan las acciones que procuran su consecución y determinan en forma

predicativamente la medida de dicho esfuerzo.” Lafourcade, P. (1971:25) La elaboración adecuada de los objetivos es tan relevante que es la columna de soporte de toda evaluación educativa, “Baste decir que la ausencia de una clara formulación de metas imposibilita la elaboración de eficaces diseños de instrucción y la adopción de sistemas de evaluación que proporcionen informaciones que apoyen sensatas decisiones.” Lafourcade, P. (1971:25) La confección de los objetivos es una actividad que requiere de seriedad y conocimiento de lo que se desea lograr; para ello es necesario considerar primeramente los niveles que se abarcaran y lo que cada profesor debe fijar, para concordar con los objetivos globales de la institución. Y “que sirve para señalar que se ha de evaluar con el fin de contribuir así a lograr la validez en las mediciones del aprendizaje” Goring, A. P. (1973:38) ejemplo de ello son:

1. Nivel de la institución en su totalidad. “Responden a la concepción ideológica que haya asumido un país y a las políticas nacionales que determinan su forma de concretarla. Las proposiciones que los enuncian, aun siendo generales, serán lo suficientemente claras como para traducir la concepción sostenida y ofrecer una idea muy

clara del rol que deberá asumir la institución ante la misma.” Lafourcade, P. (1971:25).

2. Nivel de cada cátedra en curso. “Constituyen metas intermedias que caracterizan la naturaleza y los tratamientos de los contenidos que se incluyen en estructuras curriculares que serían desarrolladas en determinados logro, dentro del contexto general de una carrera.” Lafourcade, P. (1971:28).

3. Nivel de cada unidad docente dentro del curso. “El instructor detallará con exactitud lo que aspira a realizar con cada unidad o tema docente dentro del curso, de tal manera, que la fijación del curso deberá coincidir con los globales de la institución.” Goring, A. P. (1973:38).

3.2. Planteamiento de categorías en el establecimiento los objetivos.

Otros elementos interesantes en la confección de los objetivos son, “las categorías globales que proporcionan al objetivo la finalidad pretendida o resultado requerido como resultado de la enseñanza dentro de los cuales

podemos señalar: la adquisición de conocimientos, la formación del intelecto, la adquisición de destrezas, la adopción de aptitudes, y el poder crear y originar. La relativa importancia que se asigne a cada una de las categorías u objetivos globales, depende de la materia enseñada y nivel en que se enseña". Goring, A. P. (1973:38).

“La buena redacción de los objetivos al momento de elaborarlos permitirá dejar claro y sin ambigüedades el alcance y finalidad en la evaluación. Por lo que, para su elaboración, se sugiere tener en cuenta lo siguiente.

1. En relación con las conductas estudiantiles; es preciso señalar, qué conductas se desean formar como el conocer, o definir, que son conductas esperadas por el planteamiento del objetivo.
2. Es necesario que las conductas por evaluar sean mensurables; para que lo sean, es menester que de una manera u otra respondan al ítem que pueda objetivarse. Todo esto implica que los objetivos educativos, exijan la demostración mediante conductas capaces de medirse como

por ejemplo: escribir, detallar, exponer. Especificar qué conductas son observables y medibles.

3. Claridad de entendimiento y redacción; que expresen sin duda alguna, la actividad a realizar y el resultado exigible, en tiempo, profundidad y forma.

4. Criterio mínimo aceptado para considerar que se ha logrado el objetivo.

5. Fijar condiciones con las cuales el estudiante debe actuar.” Goring, A. P. (1973:42).

“La elaboración de una lista de objetivos bien pensados servirá de guía al profesor para que pueda administrar el tiempo destinado a la enseñanza de cada objetivo. Una vez elaborado correctamente cada objetivo “el profesor podrá repartir la actividad educativa entre clases orales (conferencia), consultas en la biblioteca y en otras fuentes y preparación de exhibiciones. Tratando de mantener las proporciones de importancia de cada tema de la unidad de acuerdo con lo indicado en los porcentajes de anteriores.” Goring, A. P. (1973:46).

“La medición de logros de los objetivos escritos, se realizará a través de una prueba general, posterior a las evaluaciones diagnosticas que permitan “afianzar cualquier punto débil y hacer los ajustes que surjan del diagnóstico, en el programa docente donde es preferible que estas evaluaciones sean cortas y por lo tanto, no deben emplearse ninguna de ellas para asignar calificaciones. Goring, A. P. (1973:46).

La entrega de la lista de objetivos, es una buena táctica que le advierte al alumno de las metas y logros a que debe aspirar para acreditar la signatura ” Goring, A. P. (1973:47) además de este modo, “el profesor se compromete por escrito sobre los fines y existe mayor seguridad de que planifique el trabajo adecuadamente, en vez de obrar sin plan sin rumbo definido”. Goring, A. P. (1973:47).

Las metas educativas que se aspiran alcanzar y que son objeto de la evaluación son la formación de ciertas conductas en el alumno, considerando el término, conducta, las disposiciones morales del educando, así como también “su capacidad para actuar adecuadamente

y apropiadamente en la sociedad, en el sentido vocacional, social y cultural; además de las conductas, las actuaciones visibles también se incluyen en este significado las actuaciones mentales y psíquicas.” Goring, A. P. (1973:18).

Una disciplina busca el objetivo primordial de “consolidar a la evaluación como una disciplina científica” a través de la reflexión que permita identificar **¿qué son?, ¿qué pretenden ser los evaluadores?, ¿qué hace el evaluador? y ¿cómo lo hace?, desde el punto de vista práctico.** En otros términos, la necesidad de proceder a una reflexión sobre las teorías de la evaluación que permita avanzar en los campos de la disciplina científica.

I V. MARCO DE REFERENCIA.

4.1. Fundación de la Universidad Autónoma Metropolitana.

La Universidad Autónoma Metropolitana nació como respuesta al incremento de la demanda educativa y la presión ejercida por el movimiento estudiantil del 68, bajo el mandato presidencial de Luis Echeverría Álvarez y la gestión administrativa a cargo de la Secretaria de Educación Pública Víctor Bravo Ahuja. Arbesú, (2002.:36).

“Con base en un estudio de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se vislumbró que en un tiempo no mayor a una década según el estudio basado en la inferencia estadística, la demanda se incrementaría y superaría la capacidad de admisión en las instituciones de educación superior en el área metropolitana, esto significaba que aproximadamente uno de cada dos alumnos egresados de educación media no tendría oportunidad de continuar sus estudios a nivel superior. Debido a esto en diciembre de 1973, el ejecutivo federal envió al Congreso de la Unión el proyecto de Ley

Orgánica para la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X), (2004).

La aprobación de la iniciativa de ley para la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana fue publicado el 17 de Diciembre de 1973 para entrar en vigor el 1 de Enero de 1974 Arbesú, (2002:37).

En 1974 el senado de la república aprobó la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana integrada por sus tres planteles: Azcapotzalco, Iztapalapa, Xochimilco: Las tres unidades siguieron distintas orientaciones Azcapotzalco e Iztapalapa introdujeron reformas sustanciales respecto a las universidades públicas mexicanas, Xochimilco decidió construir un modelo universitario diferente con un sistema educativo innovador. (Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X), Arbesú. (2004:8).

Las características generales que comparten estos tres unidades de la UAM son: la organización de las actividades de enseñanza aprendizaje por periodos trimestrales, de acuerdo con un modelo departamental; la eliminación de

tesis profesional como requisito para poder titularse; la creación de un tronco común inicial para cada una de las tres divisiones de cada unidad; y los órganos colegiados como instancia máxima de gobierno, integrada por autoridades, estudiantes y trabajadores, tanto académico como administrativos. Arbesú, (2002:38).

El 18 de junio de 1974 se nombra al primer rector de la unidad Xochimilco, al Dr. Ramón Villa Real, médico de profesión y ex-funcionario de la Organización Panamericana de la salud (OPS). Arbesú, (2002:38). Que conjuntamente con los latinoamericanos: el Argentino Juan Cesar García y el brasileño Roberto Ferreira, y bajo el cobijo de la teoría de Paulo Freire y la motivación de corrientes ideológicas de la educación cubana; proponen a través del anteproyecto Xochimilco, que después de su aprobación es el *documento Xochimilco*, una nueva forma de impartir conocimientos “a través de la vinculación de la educación con la realidad y de la integración de la universidad con la sociedad” Arbesú, (2002:38).

El documento Xochimilco es el documento donde se fundamenta los lineamientos epistemológicos y

pedagógicos, que explican el que es y cómo debe funcionar el sistema modular Arbesú, (2002:39).

Así es como bajo la concurrencia de varios factores como una presión social del movimiento estudiantil del 68, el requerimiento de servicio educativo a nivel superior con mayor capacidad promueven el surgimiento de la institución educativa en mención, supuesto, sin dejar de lado la participación de los especialistas que proponen un nuevo modelo educativo que coadyuve no solo a cubrir las necesidades de demanda educativa si no ha resolver problemas sociales basados en el acercamiento del alumno en formación a una práctica educativa más realista más social y practica que genere cambios en la adquisición en los conocimientos y en las realidades sociales estudiadas.

La unidad Xochimilco de la institución señalada es en si el marco del estudio donde se pretende hacer la investigación es por ello la trascendencia del acercamiento a su creación.

Así es concebida la Universidad Autónoma Metropolitana, como una necesidad social, la pregunta es quizás también

como está respondiendo la universidad a esas demandas sociales originales.

4.2. El proyecto Xochimilco.

Para la realización de este trabajo de tesis se ha hecho la revisión de varios trabajos y algunos otros documentos cuya intención ha sido oscultar o explicar alguna parte de la fisonomía institucional denominada Universidad Autónoma Metropolitana. Todas ellas en su gran mayoría han manejado magistralmente la necesidad de la creación de la UAM como una institución que proponía resolver, dentro de otros no menos importantes, el problema de la demanda estudiantil de los años 60 en la plaza de Tlatelolco.

No quisiera ser reiterativo en el tema de la fundación de la institución, pero es menester de esta investigación hacer nuevamente la recapitulación de la creación de la universidad autónoma metropolitana debido a que es necesario tener en cuenta en primera instancia los motivos que originaron su fundación, en segundo el carácter social que tenía el nuevo proyecto, tercero la metodología educativa que propone y finalmente el modelo pedagógico

y modelo evaluativo de la actividades de enseñanza aprendizaje.

4.3 Módulo conocimiento y sociedad.

“El módulo conocimiento y sociedad es un espacio inicial, que pretende integrar a los alumnos a un nuevo sistema educativo y de donde parten todas las actividades a alcanzar con los alumnos y docentes de recién ingreso mediante el planteamiento de tres objetivos: introducir al alumno al sistema universitario y al sistema modular; la introducción a la metodología de investigación y finalmente la reflexión y acercamiento al conocimiento relacionado con los problemas sociales del país.” (UAM-X.2004:7). Cabe mencionar que en este espacio inicial contempla todas las carreras que se imparte la UAM- Xochimilco y que son: Administración, Economía, Diseño gráfico, Medicina, Veterinaria y Psicología y que se conoce como tronco común. “Los cursos se organizan por medio de módulos, que integran simultáneamente la docencia, la investigación y el servicio. El nombre de los módulos se elige mediante aquellos objetos de transformación comunes a diversas disciplinas y profesiones. Por consiguiente, el objeto de

transformación es el elemento clave, a partir del cual se construyen las unidades de enseñanza aprendizaje autosuficientes, denominadas módulos”. Orbes, (2002:42).

El sistema modular caracterizado por los objetivos de proceso, los cuales están direccionados por las preguntas de sugerencia y las actividades a realizar que permiten plantear y estimular las actividades de los docentes y de los alumnos. En si son dos los factores que permiten cubrir los objetivos de proceso planteados, primeramente, las preguntas clave, que le introducen y sugieren al alumno y al maestro: el quehacer de la investigación, la búsqueda y definición de los elementos a destacar y considerar para la discusión en el aula en las lecturas básicas y complementarias, que propone el modulo, así como la reflexión, la forma de trabajo grupal; pero no solo como elementos a considerar para su revisión, sino también como elementos eje que proporcionan el hilo temático de toda actividad académica y en segunda instancia también propicia las actividades a realizar en la investigación. Estos dos elementos, le dan a los objetivos de proceso el cuerpo necesario para su consecución que permite la generación

del conocimiento a través del acercamiento con la realidad social.

La investigación es el elemento que propone el sistema modular como vela y mástil que impulsa al alumno a la adquisición de conocimiento a través de la vinculación de la teoría con la práctica, lo acerca a los fenómenos en la realidad social para su conocimiento y estudio, dicho ejercicio se profundiza con la herramienta del método científico el cual es capaz de aportar al alumno conocimiento nuevos sobre el objeto de estudio. En esta investigación el alumno debe ser capaz de vincular la parte teórica del módulo con el ejercicio práctico de investigación, delimitando con esto el marco teórico que le permita la comprensión de su objeto de estudio. Existe también una ruta alterna que debo mencionar, que es la segunda ruta temática que le da al docente una alternativa más según las características de los grupos y su interés sobre el contenido.

Las actividades en la gestión de los objetivos de proceso en el sistema modular están estructuradas en la mayoría de las veces en equipos de trabajo que permiten la integración de

los alumnos y las relaciones dinámicas que propicien el conocimiento. “La organización de las actividades de enseñanza aprendizaje en el sistema modular se lleva a cabo mediante la integración de grupos de estudio, discusión e investigación alrededor de un objeto de transformación (OT) definido como un enunciado sintético de la situación de la realidad que por sus características de vigencia, relevancia y pertinencia, ha sido incorporada al proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de un perfil profesional previamente establecido. Se considera que dicha problemática es relevante para la formación del estudiante, ya que a través del análisis y la búsqueda de respuestas a un problema definido, el estudiante construye los conocimientos y habilidades para el ejercicio crítico de su profesión”. (UAM-X.2004:7).

Los principios básicos según (UAM-X, 2004) que rigen al sistema modular son: la vinculación de la educación con los problemas reales de la realidad social del país; la organización global de contenidos en torno a problemas de la realidad, cuyo estudio se aborda de manera interdisciplinaria; la investigación como proceso de

enseñanza – aprendizaje que permite la vinculación de la teoría con la práctica, con la cual implica la participación activa del sujeto (estudiante) en su proceso de aprendizaje; La estructura de los contenidos disciplinarios alrededor del objeto de transformación; la integración de la docencia, la investigación y el servicio.

Para la realización de las actividades de enseñanza aprendizaje, los estudiantes organizados en grupos, seleccionan un tema de investigación acerca de algún aspecto relevante de la sociedad y lo desarrollan durante el trimestre mediante una metodología de investigación científica en donde se pueden manifestar diversas formas de trabajo dentro de las importantes son:

- Dinámicas de trabajo grupal.
- Participación activa del sujeto en su proceso de formación, el cual requiere el desarrollo de la motivación en el estudiante.
- El papel del docente como agente activo en la construcción de conceptos y teorías y como asesor del proceso de investigación.

La evaluación en este aspecto se realiza a través de la valoración del alcance de estos objetivos de proceso como están señalados en el trimestre de trece semanas los cuales van planteando las aptitudes que cada alumno debe tener al finalizar cada etapa evaluativa.

La actividad modular y su novedosa y consecuente evaluación, es la nueva propuesta educativa de la UAM-X. Es la evidencia que permite constatar que el sistema modular funciona al constatar que los alumnos alcanzaron los objetivos de proceso planteados por el modulo conocimiento y sociedad del sistema modular.

El módulo está estructurado por cuatro unidades, cada una está organizada por objetivos de proceso, los cuales se pretenden alcanzar, a través de direccionadores que son las preguntas clave quienes orientan las actividades que se desarrollaran en el aula y que son las siguientes:

Unidad uno.- El sistema modular y la Universidad pública.

Unidad dos: Contexto cultural social y económico de México en América latina

Unidad tres: El conocimiento se discute sobre las diversas formas de conocimiento para distinguir el arte.

Unidad cuatro: Retos para el siglo XXI. (UAM-X. 2004:12)

La evaluación a través del logro de los objetivos de proceso es también el instrumento que permite determinar la calificación necesaria y vinculada a la evaluación.

“En el contexto específico de lo evaluativo surgió hacia 1963 la denominada evaluación basada en criterios como alternativa para superar las prácticas más comunes hasta el momento y que enfatizaban en los juicios educativos como la comparación de los estudiantes entre sí: evaluación basada en normas. Según esta última concepción, el juicio acerca del estudiante está dado por la posición que ocupa en relación con los otros estudiantes que participan de la misma experiencia educativa. Esto significa que el mejor estudiante de un grupo que en promedio muestra un bajo desempeño, puede ser el peor en el contexto de un grupo de alto desempeño. Tal concepción implica que la posición y por lo tanto el juicio que se haga del estudiante siempre será relativo. Se conoce la posición del estudiante frente al grupo pero no respecto del área de desarrollo educativo sobre la cual se requiere trabajar” Torres, G. (1997).

“Desde 1984 había una propuesta lo suficientemente madura y adecuada, por parte de las universidades, para implantar procesos de evaluación y acreditación. Sin embargo, por las circunstancias que aquí mismo se comentan, no fue hasta 1991, cuando se dieron los primeros pasos firmes en esa dirección, no obstante las acechanzas que ya estaban presentes en el sistema de educación superior: entre ellas las de asimilarse totalmente a los sistemas correspondientes de Estados Unidos o Canadá; en el caso de las instituciones individualmente consideradas, afiliarse para fines de acreditación a alguna de las agencias especializadas de los Estados Unidos o el establecimiento de agencias nacionales, a partir de las iniciativas de asociaciones de escuelas y facultades y de colegios de profesionales, principalmente por parte de estos últimos, sin que tales colegios tengan la tradición, normatividad y reconocimiento de que gozan los mismos en otras latitudes.

El camino seguido por México se explica en función de varias circunstancias:

a) la herencia española y centralizadora en materia de reconocimientos a instituciones, programas y títulos. Esta herencia no desapareció con la Independencia ni con la

Revolución, y sólo recientemente, con las propuestas de federalización de muchos asuntos de la administración pública, puede pensarse que pudiese modificarse, aunque lentamente, esa tradición;

b) la autonomía a la Universidad Nacional de México, en 1929, trajo una consecuencia importantísima en materia de acreditación: a partir de ese momento, la universidad otorgaría títulos y grados, sin que se requiriese acción alguna posterior para el libre ejercicio profesional, realidad diametralmente opuesta a la que opera en Estados Unidos y Canadá;

c) todo ello ilustra una diferente matriz socio-cultural en la integración de la Nación, que se extiende a todas las instituciones, entre ellas las de educación superior, y que no es posible borrarla rápidamente para implantar sistemas que, muy adecuados para otros medios, se desnaturalizarían en el mexicano y no cumplirían con los objetivos previstos.

En este camino breve y sinuoso, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, ha desempeñado un papel esencial. Ha impulsado e inducido los principales cambios en la educación superior,

entre ellos los referentes a la evaluación y la acreditación. En este texto se hace una referencia a ese papel y a su combinación con las políticas federales en materia de educación superior.”² Torres, G. (199).

4.4 *Evaluación modular.*

La evaluación modular del modelo educativo Xochimilco tiene como característica la evaluación a través de la valoración del alcance de los objetivos de proceso, que permiten establecer las directrices de la actividad académica, del docente y del alumno, a través de preguntas clave que involucran a los alumnos en la actividades de investigación, participación, reflexión, discusión, presentación e integración y que desarrollan el conocimiento de y sobre la realidad. Por otra parte se hace el planteamiento de la actividad metodológica

*Trabajo presentado en el “Workshop Internacional: o papel do Cubana avaliacao”, llevado a cabo los días 12 al 14 de mayo de 1999, en Río de Janeiro, Brasil, bajo los auspicios del Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas.

** Profesor Titular de la Universidad Autónoma Metropolitana, División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Unidad Azcapotzalco. Rector de la Unidad Azcapotzalco de la UAM de 1985 a 1989 y Secretario General Ejecutivo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de 1993 a 1997.

La evaluación que realizan entonces los docentes de la UAM-X es en entendido, el alcance de objetivo de las siguientes actividades dividido en tres dimensiones con sus correspondientes categorías.

La dimensión de trabajos por escrito abarca: los ensayos, tareas escritas y reportes.

La dimensión de participación fundamentada: contempla las categorías de: participación individual, capacidad de reflexión, actitud frente al aprendizaje, integración de los alumnos en la investigación, discusión en el aula, sesiones plenarias, exposición individual, documentación individual, análisis de lectura, pensamiento crítico y analítico y actitud de debate

Trabajo de investigación modular: identificación de conceptos teóricos, reporte de investigación, trabajo en equipo de investigación, relaciones sociales con sus compañeros, redacción del documento de investigación, discusión en grupos de trabajo, reflexión grupal, discusión grupal, producción artística.

VI. METODOLOGÍA

6.1. Elección del método

Esta investigación se logrará a través de la recopilación, revisión y análisis de información documental que me acerque a la explicación y conocimiento de mi objeto de estudio. Para esto se irá haciendo un registro a través de una tabla de columnas para ordenar la información como: bibliografía, tema, elementos que el material bibliográfico aporta a la investigación, como se va a utilizar y finalmente una columna que controle la información y sus utilidad así como la categoría de cómo contribuyó a la investigación; esto arrojará elementos de la teoría y autor que impregna e influye directamente en la evaluación para clasificarla e identificarla, por otra parte la bibliografía, autor y contenido manejada de este modo me ayudará en primera instancia a recordar el discurso de cada uno de los autores y posteriormente brindará los elementos necesarios para estructurara el hilo conductor de mi propio discurso en la explicación de cuales los criterios que utilizan los docentes de la UAM -X para asignar una calificación a los alumnos en el módulo conocimiento y sociedad.

La recogida de datos sobre el fenómeno estudiado se realizará a través de cuestionarios. La observación será el método inicial que permitirá levantar información de primera mano en este proyecto de investigación, aclarando que el presente investigador también forma parte de la comunidad estudiantil en dos formas , la primera en ser egresado de la licenciatura en administración de la unidad Xochimilco, caracterizada por el sistema modular y la segunda que actualmente soy estudiante de la maestría en desarrollo y planeación de la educación, lo que me vincula ineludiblemente con el objeto de estudio lo que podría originar la alteración de la percepción de las situaciones y acciones de los procesos sociales que se estudian en el presente trabajo. De acuerdo con Moscú, (1988:290). La concepción del mundo no es un reflejo imparcial directo si no un sistema de concepciones que expresan los intereses determinantes de clase.

Por otro lado, como consecuencia de esta primera situación del ser social, está el ser humano y la consecuente percepción emotiva que le caracteriza, de la cual no podré despojarme lo que podría también originar lo que podría ocasionar también la posible alteración de los datos. Moscú,

(1988:292). Finalmente menciono que al tratarse de un estudio social este será irreplicable y único

Esta investigación utilizará el método de la observación con dos finalidades. La primera es para verificar los datos obtenidos por el cuestionario y dos porque el enfoque de la investigación no requerirá de la representatividad del conjunto en general.

6.2. Sujetos de observación

Los sujetos de la investigación son dieciséis docentes de la UAM-X, de los cuales serán 9 mujeres de las que se puede mencionar que una de ellas es una destacada investigadora social con el grado de Doctora en ciencias sociales, que actualmente imparte cátedra a un grupo del módulo conocimiento y sociedad; y dos hombres cuyo nombre no se mencionaran por el momento para efecto de no alterar los resultados de la investigación hasta el reporte final si es que los involucrados nos dan la autorización, la interrelación que guardan entre ellos es que todos son docentes de la UAM-X. El rol que juegan es que son conductores y responsables de las actividades en el aula

para cubrir los objetivos de proceso a través del programa de once semanas del módulo conocimiento y sociedad y además quienes realizan la actividad evaluadora y que guardan entre ellos una relación formal por pertenecer al sistema de educadores de la institución UAM-X quien tiene como misión de formar alumnos que resuelvan problemas sociales.

6.3. Situación observada.

La observación se llevará a cabo en la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco, en el tronco inter divisional en el módulo conocimiento y sociedad del turno matutino, en los grupos B111, B114, B109, B110. Donde se espera que los grupos sigan un patrón de actividades de asistencia normal y donde se desarrollan las actividades en aula bajo la conducción de un docente que realice la evaluación con base al sistema y modelo educativo de la UAM-X. Dejaré de lado por el momento algunas otras variantes del modelo como la asesoría por Internet, la nueva plataforma educativa con la que actualmente se apoyan los docentes, las actividades e interacciones susceptibles de evaluación que se dan fuera

del aula; solo se tomara en cuenta donde el comportamiento esperado sea la evaluación del docente del proceso de enseñanza aprendizaje en condiciones similares apegadas y señaladas en el documento de *modulo conocimiento y sociedad*.

6.4. Comportamiento social observado.

Las actividades que se observaran son las actividades de evaluación en el aula producto de la actividad evaluadora docente, cada cuando evalúan, si tienen algún registro de evaluación

Los docentes de la UAM-X son los encargados de evaluar a los alumnos, coordinar la cátedra, darle estímulo para el alcance de los objetivos de proceso del programa módulo conocimiento y sociedad del sistema modular de la UAM-X. Esta evaluación es la contemplada por el nuevo modelo educativo y pedagógico de la UAM-X donde el docente realizará la evaluación sobre el alcance de los objetivos de proceso, es en otras palabras una evaluación por objetivos que pretende medir actitudes y habilidades.

La evaluación que realizan entonces los docentes de la UAM-X es en entendido, el alcance de objetivo de las siguientes actividades dividido en tres dimensiones con sus correspondientes categorías.

La dimensión de trabajos por escrito abarca: los ensayos, tareas escritas y reportes.

La dimensión de participación fundamentada: contempla las categorías de: participación individual, capacidad de reflexión, actitud frente al aprendizaje, integración de los alumnos en la investigación, discusión en el aula, sesiones plenarias, exposición individual, documentación individual, análisis de lectura, pensamiento crítico y analítico y actitud de debate

Trabajo de investigación modular: identificación de conceptos teóricos, reporte de investigación, trabajo en equipo de investigación, relaciones sociales con sus compañeros, redacción del documento de investigación, discusión en grupos de trabajo, reflexión grupal, discusión grupal, producción artística.

Finanzas

La investigación es financiada por la UAM-X a través de la beca para posgrado lo cual permite la disposición para la reproducción y aplicación de cuestionarios.

Ayudantes

Ninguno por lo que la observación será realizada en cinco etapas según el calendario de actividades que permitan recoger información al término de cada ruta temática

Calificación

La calificación de las observaciones realizadas serán a partir de la décimo tercer semana.

Pasos en el proceso de la observación:

- 1.-Establecimiento del objeto y tema de investigación
- 2.-Aseguramiento del acceso al medio
- 3.-Elección de la observación
- 4.-Preparación de los documentos y equipos técnicos
- 5.-Registro de los resultados de las observaciones
- 6.-tarjetas para registrar información referida a las personas

7-informe de observación:

- Minuciosa documentación sobre el lugar día hora en que sucedieron los hechos
- La caracterización de las personas observadas
- Los apuntes y las interpretaciones del observador.

Esta investigación también se apoyara de un cuestionario para la recogida de datos, que servirá como instrumento de exploración y de contratación de la información al proporcionar ideas y creencias de la población sobre el tema de investigación. Este se aplicara a la población de 60 docentes del turno matutino del módulo conocimiento y sociedad.

6.6. Instrumentos de recogida de datos

Observación directa.

Observación indirecta (entrevista- cuestionarios –diarios de registro) Se realiza un cuestionario de opción múltiple con una opción de respuesta abierta en cada una de las variables, que posibilite la respuesta no considerada, con ciento dos variables medibles para hacer el levantamiento

de la información de los diez y seis docentes que realizan la evaluación en la Universidad Autónoma Metropolitana del módulo conocimiento y sociedad del turno matutino, en el ciclo abril-julio de 2006, primavera. Anexo 1.

Registro y codificación de los datos mediante un instrumento que permite ir vaciando la información obtenida de los cuestionarios, detallando si es esta es una variable nominal, ordinal o de razón; cuantos datos son los que se contemplan el dato, donde termina y empieza la codificación del dato, la respuesta que se obtuvo en la aplicación del cuestionario y el código que se le otorga para el análisis de datos, con la intención de diferenciar su tratamiento al momento de analizar la información. Anexo 2.

Organización sistemática de la información recogida. A través de un tabulador de la información que permite la ordenación para realizar su análisis e ir formando los gráficos que permiten visualizar la información, compararla con otros datos obtenidos e interpretarlos con el plan de la investigación. Anexo 3

Asegurar la confidencialidad de los datos hasta que sean interpretados e informados.

VI. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La metodología que he seguido, está definida por la investigación etnográfica-antropológica, utilizando fundamentalmente recursos cualitativos aplicados, recogidos y analizando cuestionarios a profesores del módulo conocimiento y sociedad del ciclo trimestral de abril a julio de 2006. En las páginas que siguen se presenta la información recogida.

La estructura que sustancialmente sirvió de referencia para la ordenación, el análisis de la información y la redacción que presento, giró en torno a un conjunto de categorías (103 en total) elaboradas a partir de la información recogida. Para el propósito de esta investigación limito el estudio a 15 de ellas que considero significativas:

- Sexo
- Edad
- Nivel de estudio de los docentes
- Estudios realizados
- Años de experiencia docente

- Empleo de examen en la evaluación
- Empleo de la asistencia en la evaluación
- Empleo de sesión plenaria en la evaluación
- Consideración de los trabajos escritos
- Consideración de exposiciones individuales
- Exposición en equipos
- Discusión grupal
- Trabajo en equipo
- Equipo de investigación
- Investigación

A continuación se describen y analizan los resultados obtenidos por los cuestionarios.

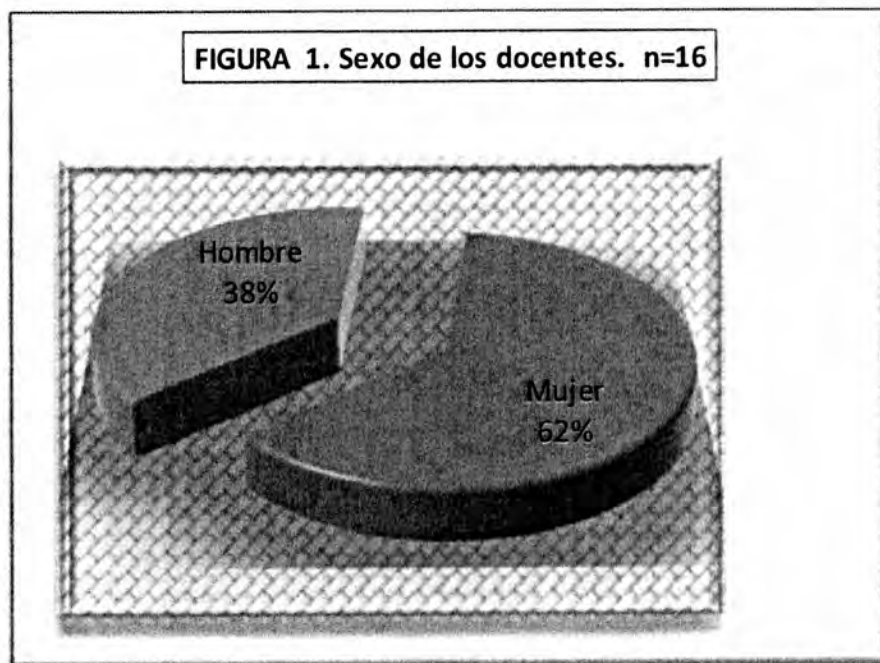


Figura 1.

En esta investigación se logra observar que de los dieciséis docentes que se encuestaron el (62%) son de sexo femenino y el (38%) son de sexo masculino. Lo que nos permite tener dos categorías: hombre y mujer, que podrían marcar una diferencia en la aplicación de los criterios de evaluación.

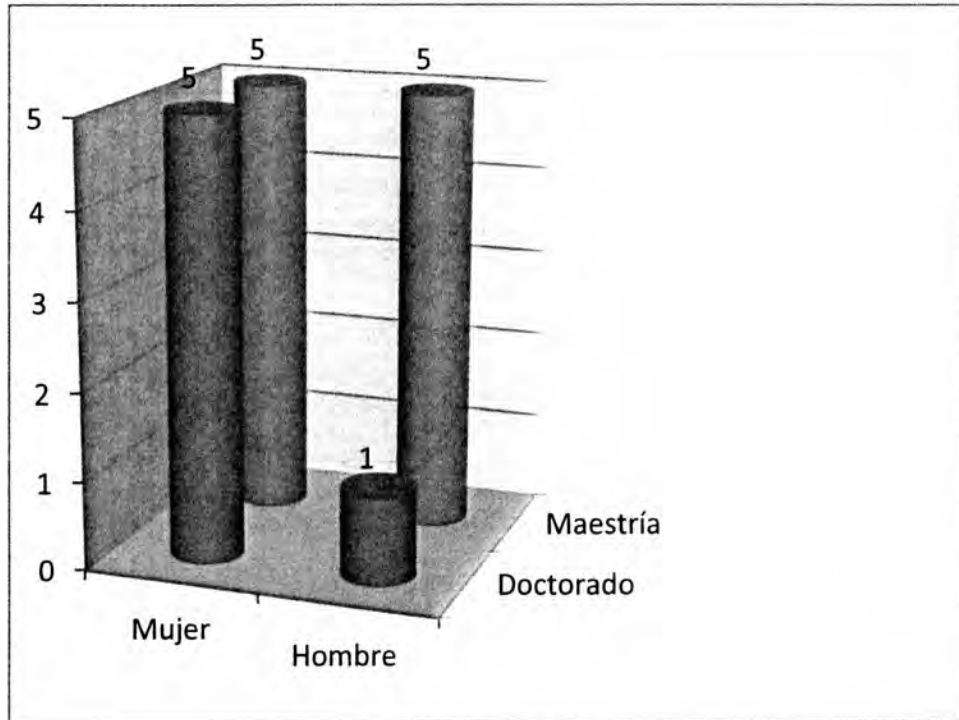


Figura 2.

Cruzando la información de la variable de preparación y sexo de los docentes, se obtuvo que de los seis docentes varones que conformaron el estudio, solo uno de los docentes tiene doctorado y cinco cuentan con maestría; de las diez mujeres que conformaron el estudio 5 mujeres cuentan con doctorado, 5 cuentan con maestría. De esto se desprende que hay más mujeres con doctorado respecto a los varones docentes que imparten el curso del módulo conocimiento y sociedad en el ciclo escolar ya mencionado.

FIGURA3. Distribución de la muestra en la variable. Edad de los maestros que realizan la evaluación en el módulo conocimiento y sociedad. n=16

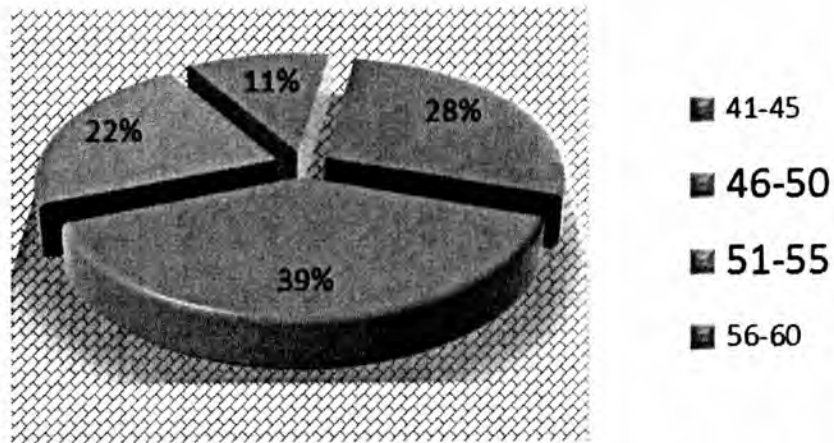


Figura 3

Revisando la información obtenida respecto a la edad de los maestros que realizan la evaluación en módulo conocimiento y sociedad del ciclo trimestral de Abril a Julio de 2006, se encuentra que el rango de edad con mayor frecuencia está entre los 46 - 50 años con un (39%), seguida de los profesores con edad entre 41-45 años de edad con un (28%), posteriormente se encuentran los profesores con un rango de edad entre 51-55 años de edad

con el (22%), y finalmente con el (11%) profesores con un rango de edad entre los 56-70 años de edad; resulta interesante señalar que no haya profesores con edad menor de 40 años impartiendo este curso, y que puede deberse a una política institucional pero que también deja ver que los maestros cuentan con amplia experiencia en el ramo de la educación y en donde es posible encontrar profesionales de esta área que ya tengan establecido una metodología en su forma de evaluar por lo que se podría asumir que los docentes cuentan con toda la práctica de cómo realizar la evaluación. Ha de aclararse que en el formato de la investigación se dieron algunas otras opciones para ubicar la edad de los maestros que realizan la valuación en el módulo conocimiento y sociedad y por economía solo se representan aquellos en los que hubo datos seleccionados por los docentes.

FIGURA 4. Años de experiencia docente en la UAM Xochimilco n=16

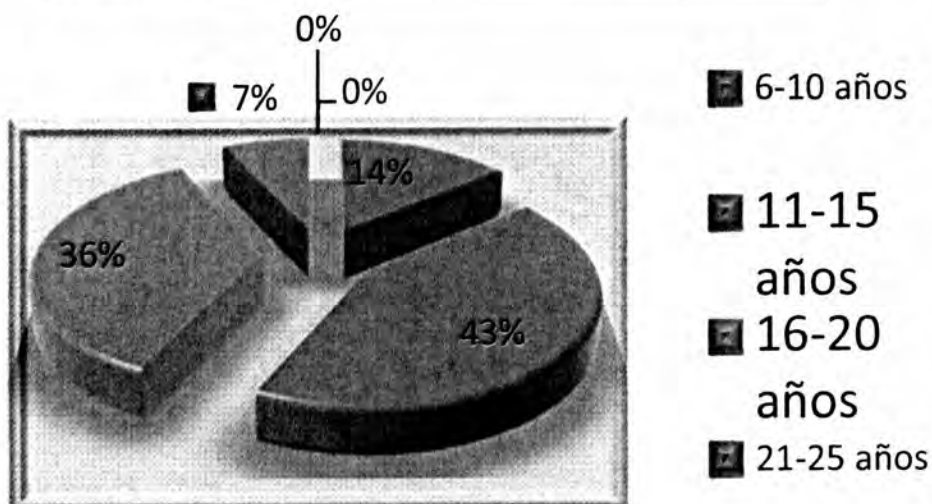


Figura 4.

De los datos obtenidos en la encuesta se observa que los maestros que están en el módulo conocimiento y sociedad el (43%), tienen un rango de 11-15 años de experiencia docente, seguido del (36%) de profesores con el rango de 16-20 y después el (14%), profesores de 6-10 años y finalmente profesores con el (7%). de 21-25 años de experiencia.

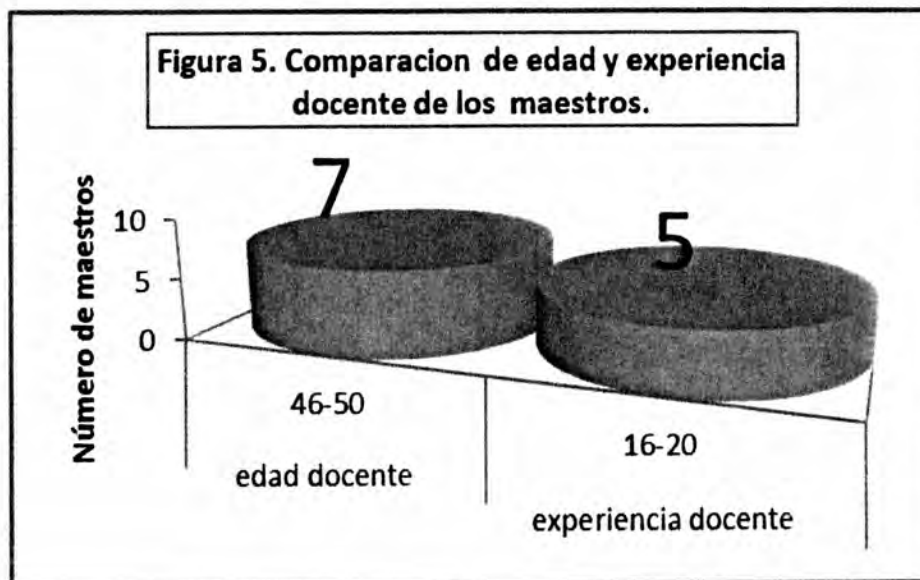


Figura5.

Al comparar la edad (figura 3) y experiencia docente (figura 4) resulta que el (43%) de los maestros ha dedicado el 31% de su vida profesional de 16 - 20 años a la educación y en este caso checando la fecha en que se creó la UAM algunos de los docentes inicio su vida profesional en la UAM -X.

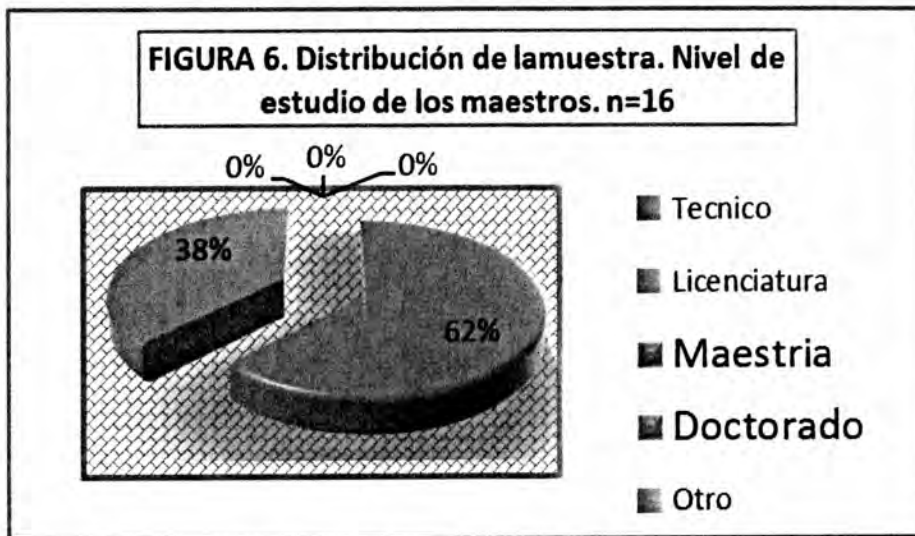


Figura 6.

Se observa respecto al nivel de estudio de los maestros que la UAM Xochimilco cuenta con una sólida plantilla docente basada en solo dos niveles: maestría (62%) y de doctorado (38%). Ningún docente con licenciatura (0%) u otro nivel de estudio. Observándose que no existe ningún profesor con grado menor a maestría y doctorado en el quehacer de evaluación.

FIGURA 7. Estudios realizados por los docentes n=16



- No contesto
- Antropología
- Arquitectura
- Economía
- Veterinaria

Figura 7.

Los campos profesionales o el perfil de formación de los docentes es diversificada. No existe una constante en la preparación de los docentes que están en el módulo conocimiento y sociedad pero si se nota un diferencia significativa en las áreas de veterinaria (25%) y arquitectura con (25%). Economía está en la siguiente posición con (17%), al final Antropología (16%). Lo que no da una variedad de perfiles en el ejercicio de la práctica evaluativa.

FIGURA 6. Aplica examen. n=16

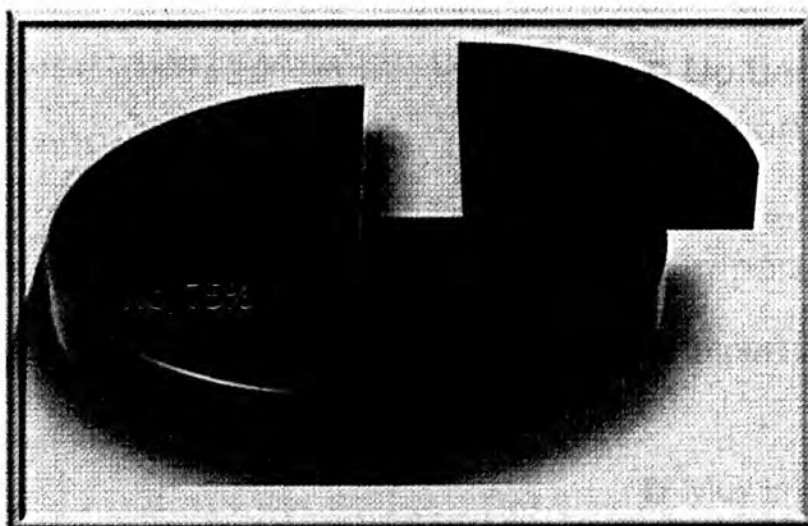


Figura 6.

De la totalidad de maestro el (75%) de los maestros no aplica examen para evaluar los conocimientos de los alumnos, mientras que el (25%) considera si aplica el examen para evaluar a los alumnos.

FIGURA 7. Importancia del examen n=16

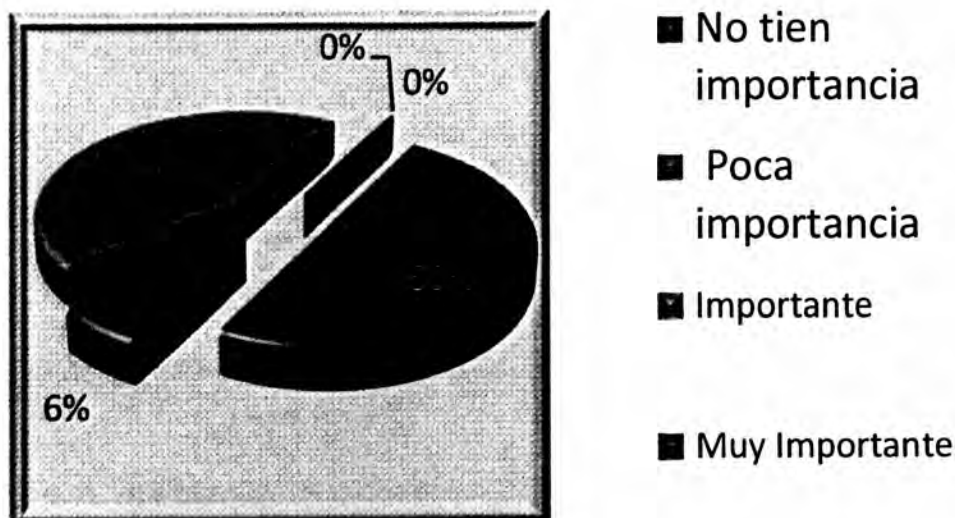


Figura: 7.

Comparando la información de la figura 6 respecto a los maestros que aplican examen y la importancia que esta tiene (figura 7) se puede apreciar que los maestros que no aplica examen para la evaluación son del 75% pero también se señala que el 50% de los docentes lo considera que no es importante. El 44% considera importante aplicar el examen para evaluar el conocimiento de los alumnos. Solo el 6% considera que tiene poca importancia y el 0% de los maestros expresa que no es muy importante. Es decir que los maestros que aplican examen lo consideran poco

importante para medir el aprendizaje de los alumnos. Tal vez se está abandonando las viejas prácticas de memorización y se está optando por desarrollar otras prácticas o instrumentos para medir.

FIGURA 8. Aplica asistencia para evaluar. n=16

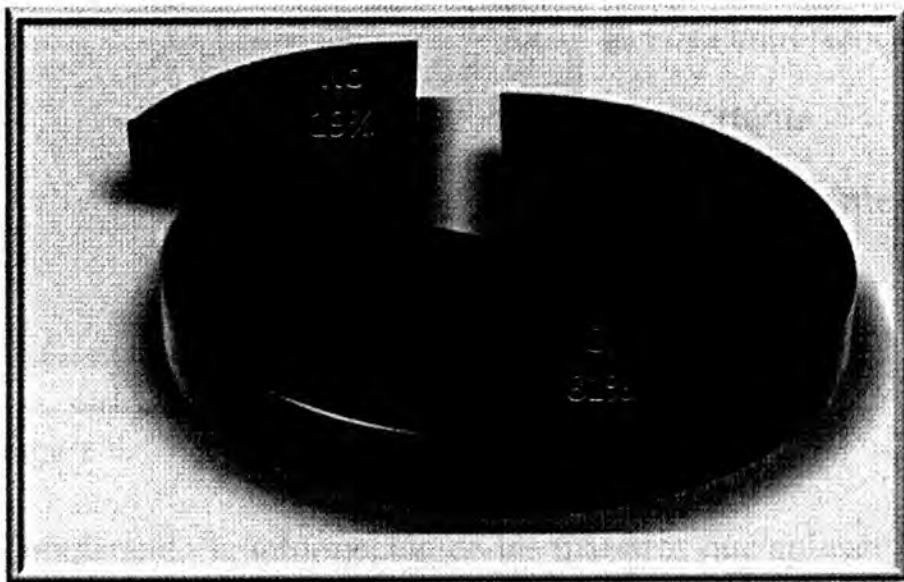


Figura 8.

La información revela que los profesores consideran que la enseñanza presencial es de suma importancia en la estructuración de los criterios de evaluación. Dándonos datos que la mayoría (81%) de los maestros que se estudian

la siguen aplicando. Resalta que el control presencial de alumnos sigue importando para integrar la evaluación.

FIGURA 9. Importancia de la asistencia. n=16

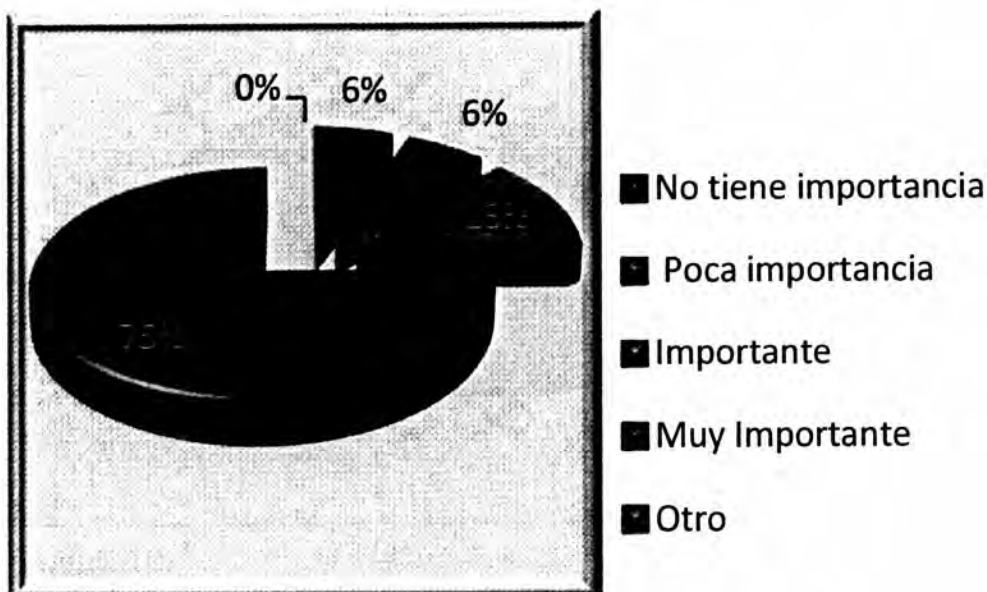


Figura 9.

Comparando la información de los maestros que aplican la asistencia el 75% considera que es muy importante y solo el 13% considera que es importante, lo que lleva a resumir que los maestros siguen considerando las clases presenciales y la sola presencia del alumno ya es considerado como una aportación. Es posible que aun los

maestros dejen de lado el autoaprendizaje de los alumnos y donde el control sigue siendo la forma básica de evaluar.

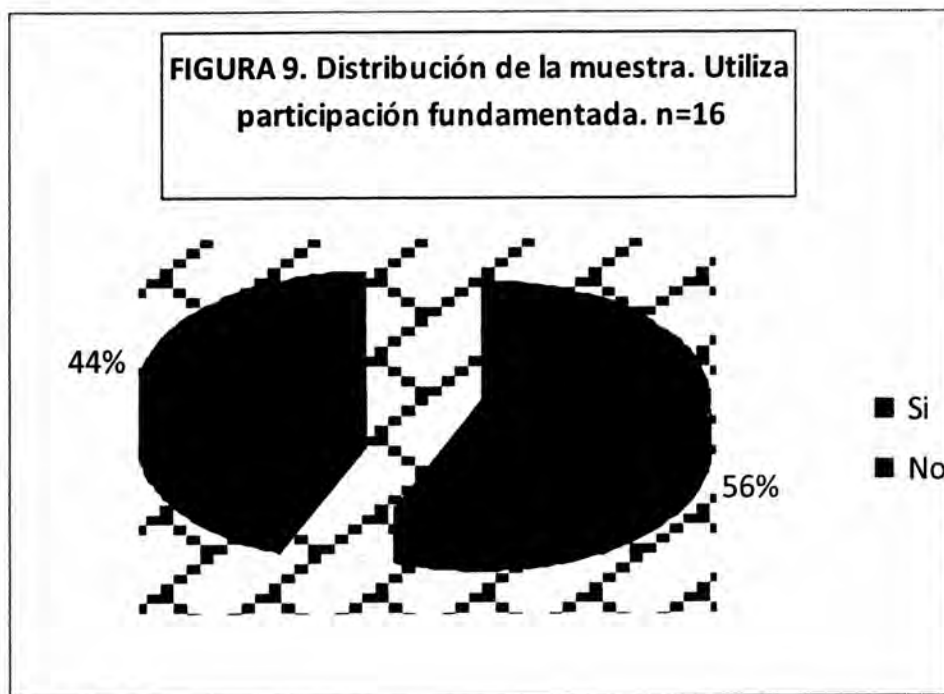


Figura 10.

Se observa que un poco más de la mitad de los maestros (56%) utiliza la participación fundamentada para evaluar y poco menos de la mitad 44%, no utiliza la participación fundamentada.

**Figura 11. Importancia de la participación
fundamentada. n=16**

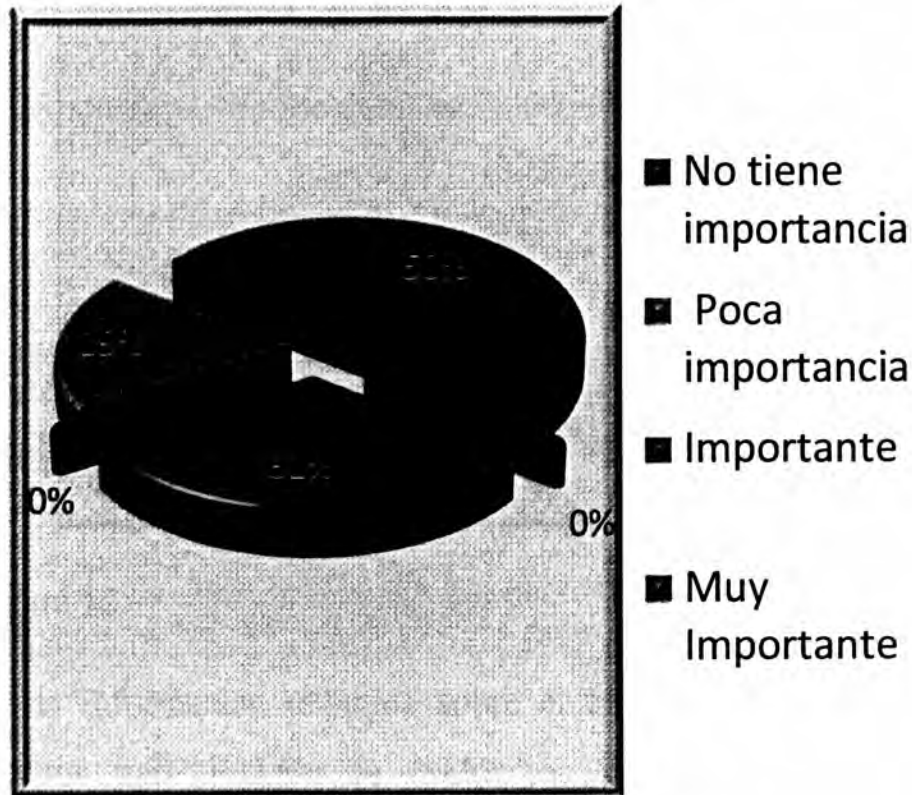


Figura 11.

En la gráfica de la participación fundamentada se observa que el 50% de los docentes considera que es muy importante aplicarla en la evaluación. El 31% considera que es solo importante, el 19% considera que no es importante. Es importante señalar que ningún profesor señaló que no tiene importancia lo que quiere decir que los docentes en general consideran que es importante la participación del alumno, que el alumno debe participar en la clase.

Figura 12. Emplea trabajos escritos. n=16

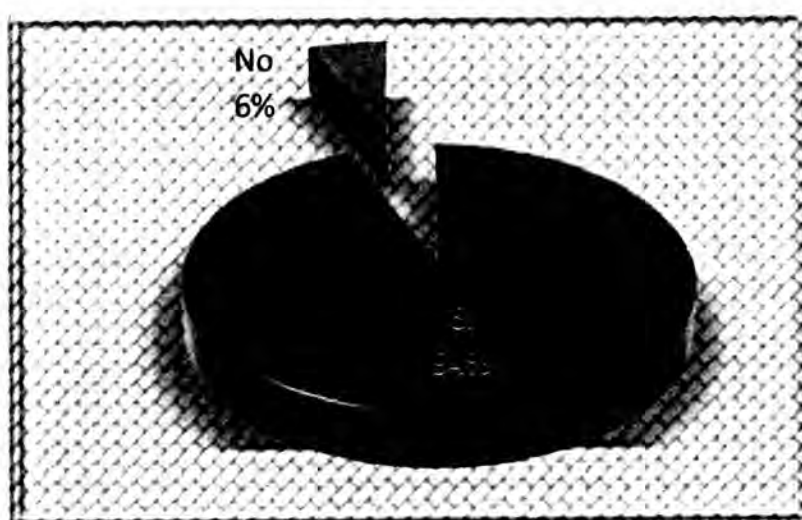


Figura 12.

De la información obtenida sobre el empleo de trabajos escritos para integrar la evaluación parece importante señalar que el (94%) de los docentes toma muy en cuenta los trabajos escritos, quizá esto se deba a que les permite obtener evidencias escritas o que puede medir mejor a los alumnos por la calidad de sus trabajos, la puntualidad de la entrega, la comparación de los alumnos a través de sus trabajos, les es más fácil establecer el objetivo alcanzado a través de la presentación de trabajos escritos, o que el docente puede ver si la labor se está dando fuera del aula donde el alumno está desarrollando y contribuyendo por su

propia cuenta en su preparación, tal vez esta se da porque una gran parte de la evaluación se realiza extramuros.

Figura 13: Importancia de los trabajos escritos.
n=16

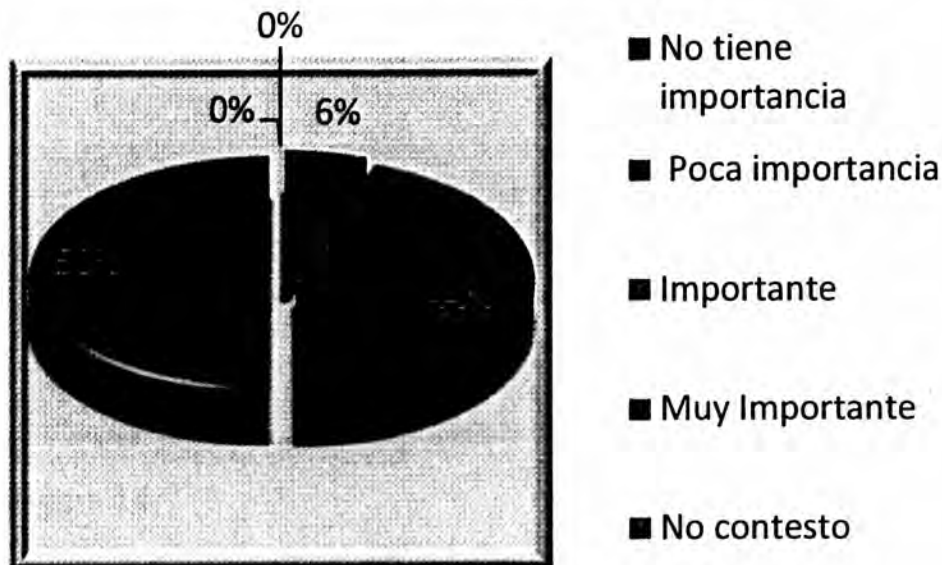


Figura 13.

Aquí se observa que el 50% de los docentes considera que los trabajos escritos son muy importantes en la evaluación, que el 44% de los docentes considera que es importante, el 6% considera que es poco importante. Es importante señalar que entre ambos cuadros la importancia y el empleo coinciden en el 6% de no aplica y no es importante.

**FIGURA 14. Utiliza exposiciones individuales .
n=16**

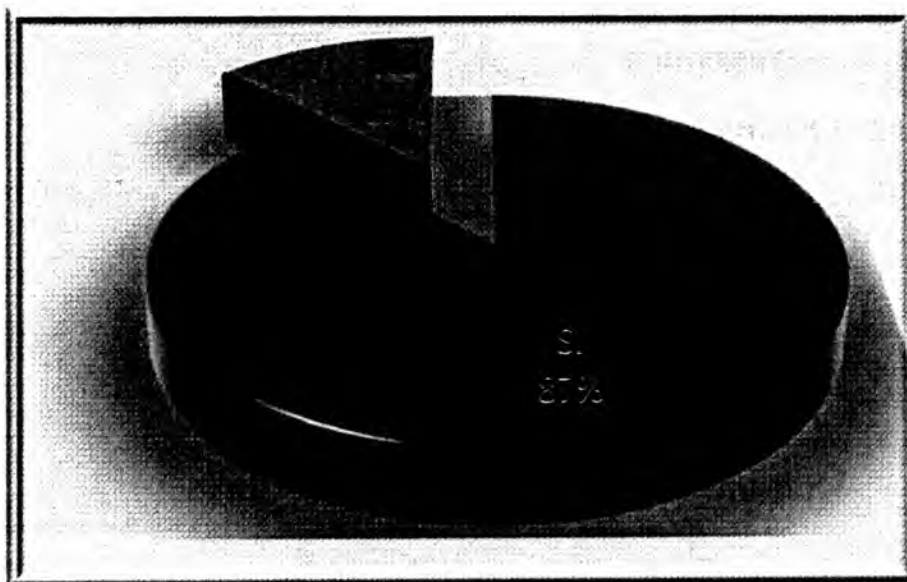


Figura 14

Se puede observar que en este espacio que los maestros considero que si utiliza la exposición individual para integrar la evaluación del alumno 87%. Y el (13%) por ciento piensa no lo considera dentro de su esquema de evaluación.

Figura:15 Distribucion de la muestra. importancia de las exposiciones individuales . n=16

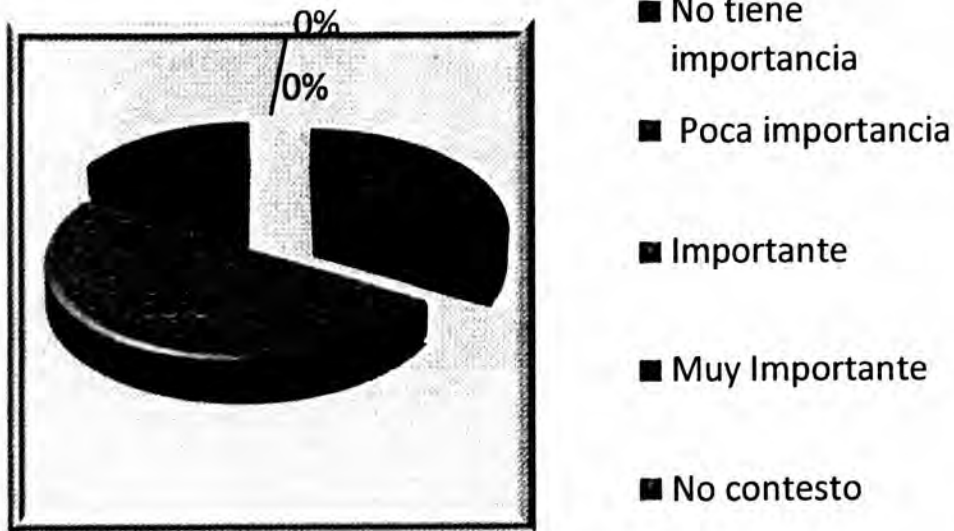


Figura: 15.

Si bien es cierto que los docentes en gran medida emplean las exposiciones individuales para evaluar también es necesario aclarar que en este criterio se distribuye más uniformemente la distribución con el 50% los que consideran que es importante, el 33% considera que es poco importante y el 17% considera que es muy importante y hay que señalar que ninguno de los docentes considero que no tenía importancia.

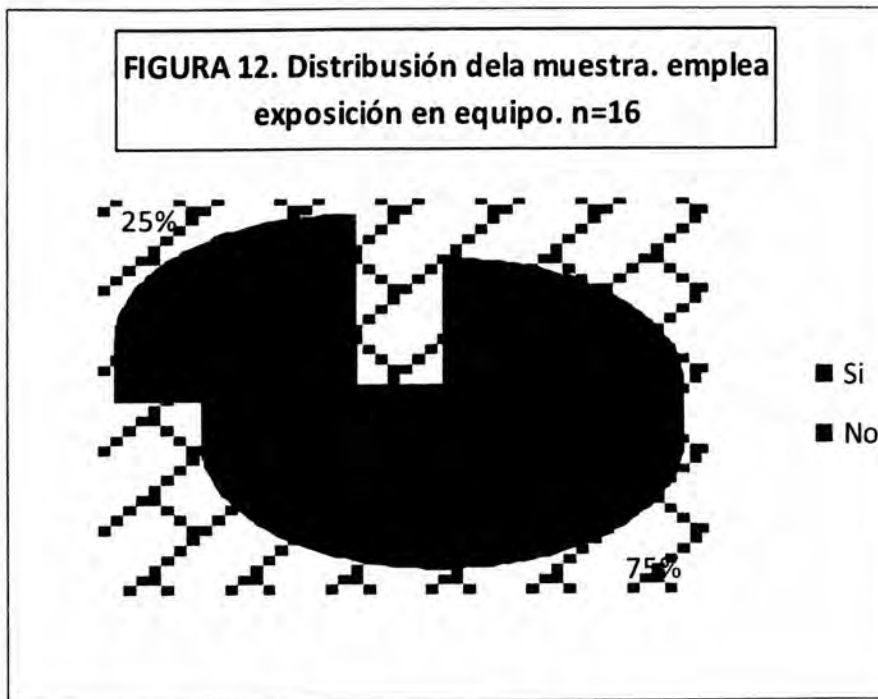


Figura 16

El 75% de los maestros considera la exposición en equipo para la evaluación grupal, mientras que el 25% de ellos no considero la exposición grupal.

**Figura 17. distribución de la muestra.
importancia de las exposiciones en equipo. n=16**

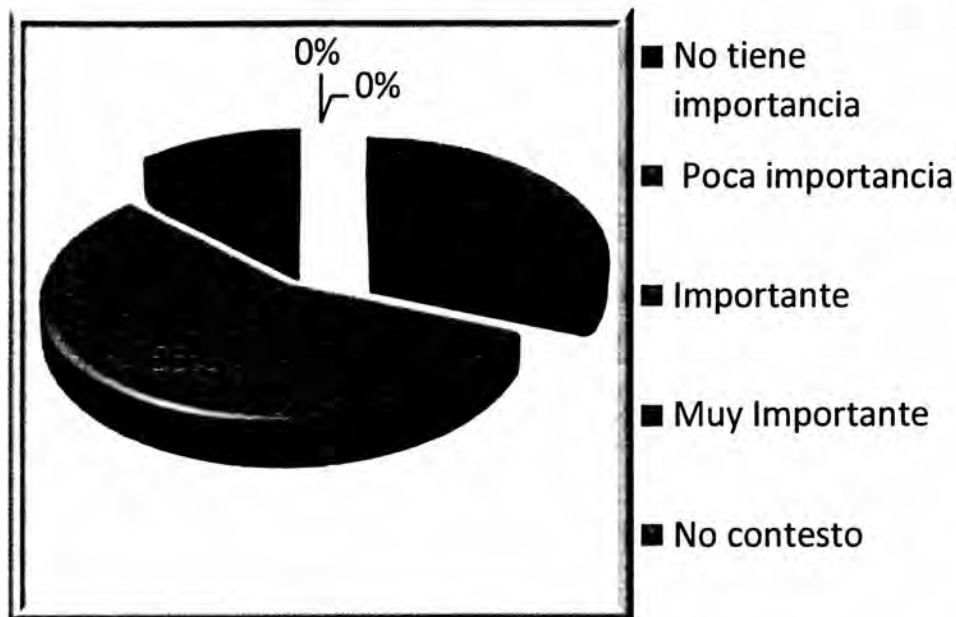


Figura: 17

Se puede observar entre la figura 12 es que los docentes aplican exposiciones en equipo con el 75% solo el 13% considera que esta actividad es muy importante y el 56% considera que es únicamente importante y el 31% considera que tiene poca importancia en su evaluación.

FIGURA13. Distribución de la muestra. Discusión grupal. n=16



Figura 18

El (65%) utiliza la exposición grupal en su esquema de evaluación mientras que el (25%) considera que no es importante considerarla.

Figura 19. Importancia de las discusiones grupales. n=16

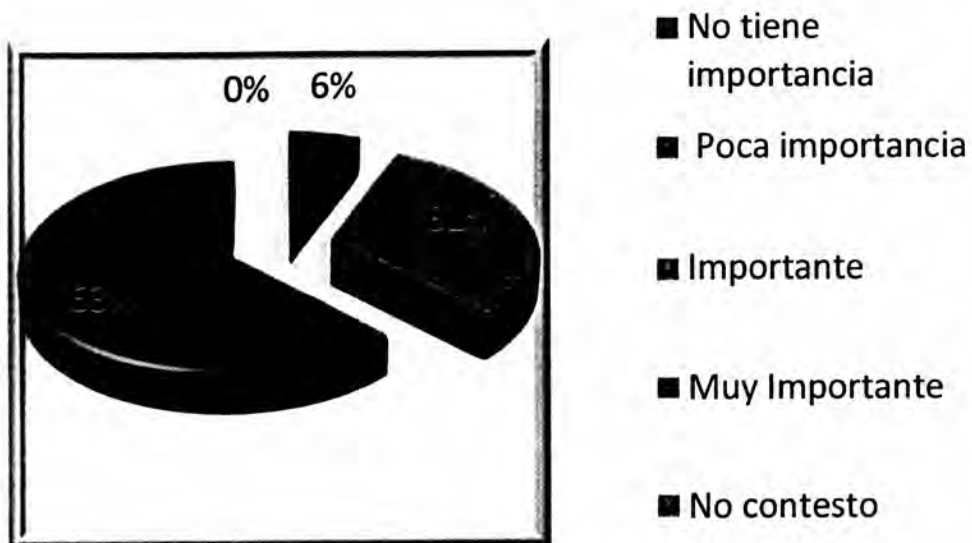


Figura: 19

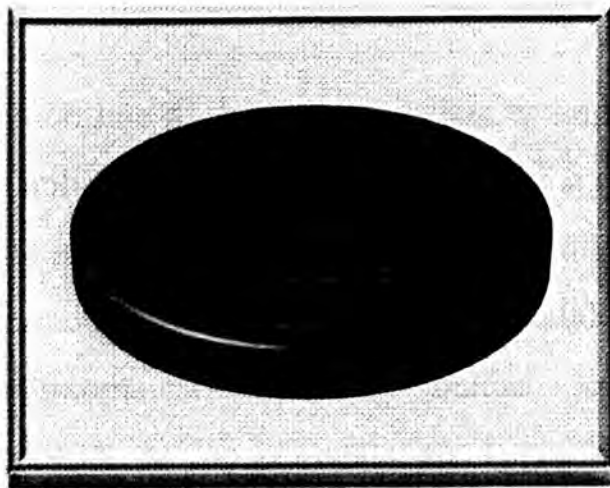
Aquí se puede observar que el 63% de los docentes considera que son muy importantes las discusiones grupales. el 31% consideran que es importante y solo el 6% considera que es tiene poca importancia.



Figura 20

Lo importante de este resultado es que todos los docentes coincidieron en que emplean trabajo de investigación para realizar la evaluación, lo que es el resultado de la exigencia institucional que es inamovible o del modelo educativo que exige la presentación de proyecto de investigación. Quizá el modelo educativo sea el camino para homogenizar los criterios de evaluación o quizá sea su defecto al no permitir otros criterios diversificados que permitan una evaluación más funcional.

Figura: 21. Importancia de la investigación.n=16



- No tiene importancia
- Poca importancia
- Importante
- Muy Importante

Figura: 20

Aquí se puede observar que la importancia de la investigación es rotundamente importante para la evaluación de los alumnos en los criterios de evaluación de los alumnos, todos los docentes opinaron que es muy importante considerar la investigación en la evaluación del alumno.

VII. CONCLUSIONES

Al término de esta investigación, es importante señalar que la aplicación del cuestionario se hizo a diez y seis docentes que imparten el módulo conocimiento y sociedad del en el periodo escolar de Abril a Julio de 2006 en la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco con la intención de conocer cuáles son la practicas evaluativas que practican los docentes de esta institución. La aplicación del cuestionario hizo posible obtener información acerca de quince categorías de evaluación para su ordenación análisis y redacción de este informe.

Se inició este análisis de la información determinando cuantas mujeres y cuantos hombres estaban involucrados en la muestra resultando que casi dos tercios de la muestra pertenecen al sexo femenino; me parece que es un dato importante porque nos permitió conocer cuáles son las posibles diferencias que existen entre docentes de diferente sexo al momento de evaluar, sin embargo esto no fue objeto de este estudio pero sería un dato interesante al que se puede dar continuidad posteriormente.

Al cruzar la información de sexo y nivel de preparación en la muestra se encontró que de las diez mujeres cinco tiene maestría y cinco doctorado, lo que no sucede con el sexo masculino donde los seis de los maestros estudiados en la muestra solo uno tiene doctorado y seis maestría. Es importante señalar que en este estudio se encontró en la muestra que los docentes que imparten el modulo únicamente tiene docentes con maestría y doctorado y cero docentes con licenciatura u otro nivel de preparación.

Con respecto a la edad de los maestros es interesante señalar que la mayor frecuencia se encuentra entre los 45-50 años lo que implica que los maestro es gente adulta y al cruzar esta información con la experiencia docente lo que resulta que algunos de estos maestros tienen alrededor de 11 a 15 años (el 43% de esta población) de estar en la actividad evaluadora de hecho checando la fecha de creación de la UAM-X la mayoría de ellos han estado laborando toda su vida profesional en la universidad lo que arrojaría que existen profesionales que conocen a fondo las políticas y métodos institucionales de evaluación.

Respecto al perfil de formación que tiene los docentes es irrelevante para el propósito de esta investigación sin

embargo revela que existe variedad en la formación de los maestros que realiza la evaluación, lo que nos da una idea que los que evalúan tiene diversas profesiones

Con respecto a la aplicación del examen quiero comentar que el 75% de los docentes lo aplica, sin embargo al cruzar la información con la importancia de los mismos, los docentes manifiestan en un 50%, que este no tiene importancia y el 45 % de ello que tiene poca importancia , lo que resulta interesante es conocer que la mayoría de ellos lo aplica pero manifiestan que este es realmente no es importante o tiene algún peso significativo en la calificación esto se debe a que recurren a otras estrategias de que está sustituyendo la evaluación.

Con respecto al empleo de la asistencia es relevante decir que los docentes las consideran muy importante para integrar la evaluación, atribuyéndole un valor a la sola presencia del alumno dejando manifiesto que las clases son estrictamente presencial.

Respecto a la participación fundamentada, el estudio revela que los docentes aplican este criterio para la participación del alumno en su propia formación, es decir que los docentes permiten la comunicación y la expresión de las

ideas en clase, lo que lleva a pensar que en el módulo conocimiento y sociedad se estimula al alumno a contribuir en su formación y se abandona las viejas prácticas de que el maestro habla y el alumno escucha.

Llama la atención saber que un 94% de los maestros emplea trabajos escrito y es muy importante e importante para ellos (44%) en la integración de la evaluación. Esto puede deberse a que parte de la integración del la calificación del alumno es trabajo extra clase precisamente con los trabajos escritos que le permite al maestro saber algo más del alumno, donde se considera la puntualidad, la limpieza , la extensión del trabajo, la ortografía etc.

Las exposiciones individuales es también un resultado muy similar al de la variable anterior, el maestro la utiliza en un alto porcentaje (87%) y es muy importante (17%) e importante (50%) en la opinión de los maestros en su empleo. Existiendo una congruencia entre la aplicación y su importancia en la integración dela evaluación.

La ilustración de las exposiciones por equipo nos dejan ver que los maestros si la consideran en la integración de la evaluación (75%), pero tiene una consideración con un 13% de muy importante, un 56% consideran que es importante y

el restante considera que no tiene importancia con un 13%. Concluyendo que los maestros emplean este instrumento pero no lo consideran tan importante en su criterio.

Otro de los datos obtenidos es que los maestros consideran la discusión grupal dentro de las posibilidades de evaluación con un 74% de muy importante, me parece que es uno de los datos más relevantes que se obtuvieron ya que esto revela que los maestros están permitiendo según este modelo educativo la participación de los alumnos en su propia formación a través de la expresión de sus ideas

Finalmente uno de los datos relevantes es que el 100% de los maestros considera importante la investigación como parte de la evaluación y es un requisito indispensable para integral la calificación de los alumnos.

Contestando la hipótesis de trabajo que motivo esta investigación que se plantea que únicamente los maestros emplean los criterios de evaluación que son importantes para la integración de la evaluación y se encontró que no es exactamente como se plantea si no que los docentes emplean una variedad de opciones de criterios de evaluación difiriendo de su importancia en su aplicación es decir que puede ser no importante para ello pero aun así se

aplica, quizá con ello pretendan tener una panorama más amplio de si el alumno está alcanzando los objetivos que el docente planteo al inicio del ciclo escolar, sin embargo quiero manifestar que en este estudio se corrobora en si totalmente lo que se revisó en el marco teórico sobre la evaluación de los maestros donde varios de los autores que revise establecieron que es una actividad poli formica, poli céntrica y que la evaluación es tan diversa y variada como la realidad misma que se evalúa.

Analizando los objetivos planteados manifiesto que se obtuvo de esta investigación una respuesta a los objetivos planteados, como: conocer las formas de evaluación de los aprendizajes que plantean los docentes, se obtuvo una relación de criterios de evaluación aunque muy alejada de ser una tipología ya que el recorrido de esta investigación deja claro que se debió haberse planteado una estructura que permitiera la obtención de esta tipología a través del método adecuado en la investigación. Y finalmente la identificación de los instrumentos de evaluación si se obtuvo como tal, esta investigación me deja claro que los maestros están aplicando y llevando métodos técnicas en

si instrumentos de evaluación que les permitan conocer los avances de aprendizaje del alumno.

Quiero manifestar que si bien es cierto que esta investigación está dirigida a conocer cuáles son los instrumentos de evaluación de los alumnos como tal, no se obtuvo de esta un solo elemento que plateara la autoevaluación del alumno en la integración de la evaluación, aun cuando en el cuestionario se dispuso de espacio para que el docente lo manifestara y tampoco hubo alguna propuesta del maestro de la autoevaluación del docente de su propio trabajo que también cuenta en el establecimiento del aprendizaje mismo de la actividad evaluadora del docente.

Sobre la tipología de la los objetivos que se pretendió obtener al inicio de esta investigación no se logró una categorización como tal pero si se observa de una manera clara que existen criterios de evaluación que los profesores ponen en práctica con los cuales logran establecer la evaluación de los alumnos.

Sobre los instrumento de evaluación se logró observar que existen varios instrumentos que el docente ocupa para las evaluaciones como exámenes, reportes escritos,

investigación y otros en varios de los casos como los exámenes por poner un ejemplo son utilizados pero no son de importancia para los docentes, aquí aclaro que los instrumentos en que hubo una congruencia en su utilización y la importancia son los trabajos escritos, la participación fundamentada y la investigación por equipos como base fundamental para integrar la evaluación de los alumnos.

En forma personal quiero manifestar que esta investigación cumplió el objetivo personal de aprender más sobre mi actual actividad que es la docencia y esto me ha permitido un crecimiento a nivel profesional, me ha abierto puertas que realmente no sospechaba que existían me ha llevado en si al replanteamiento de mi función como docente en la sociedad con otro perspectiva y finalidad de ser útil en el área en la que estoy contribuyendo profesional y personalmente.

- Identificar las formas de evaluación de los aprendizajes que practican los maestros del turno matutino en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco del módulo conocimiento y sociedad.

- Definir una tipología de los criterios que practican los docentes en evaluación de los aprendizajes, del módulo conocimiento y sociedad de la UAM-X del turno matutino
- Identificar los instrumentos de evaluación de los aprendizajes que utilizan los docentes de la UAM-X del turno matutino, en la evaluación de los aprendizajes del módulo conocimiento y sociedad.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Arbesú, María Isabel (2002). *Análisis de la práctica docente en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco*, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Berruecos, Luis (1998). *Coordinador y editor, La Evaluación en el Sistema Modular*, México, UAM-X.
- Boolm, S. (1981), *Evaluación de los aprendizajes*, Vol. I, Buenos Aires, Troquel.
- Borocio, Roberto (1996). *Docente para la innovación educativa*, México, Trillas.
- Buendía E, L; González, D; Pozo Ll. T (2004). *Temas Fundamentales de la investigación educativa*, España, Muralla.

- Cardozo, Miriam (2004). *La evaluación en el sistema modular, Evaluación: métodos y aplicaciones en educación.*
- Castillo, Santiago (2003). *Compromisos de la evaluación*, México, Prentice Hall.
- Clayton, Thomas. (1968). *Psicología de la enseñanza y el aprendizaje*, Buenos aires, Hobbs.
- Comboni, Sonia (1998). *La evaluación del aprendizaje o el aprendizaje de la evaluación*, Coordinador Luis Berruecos Villalobos, México UAM.
- De Miguel, Mario (2004), *Temas Fundamentales en la evaluación Educativa*, México, Trillas.
- De Miguel, Mario (2004). *Nuevos retos en el ámbito de la evaluación*, La Muralla, México.

- Dwight, Kevin; Allen Ryan (1978). *Una nueva Técnica para la formación y el perfeccionamiento docente*, Buenos Aires, Ateneo.
- Ediciones Novedades Educativas (2001) *La evaluación en el Nivel Inicial. La educación de los Primeros Años*. Buenos Aires.
- Ferman, Gerald (1979). *Investigación en las Ciencias Sociales*, México, Limusa.
- Garret, E (1967), *Enseñanza Efectiva*, México, Pax.
- Hernández, Santiago (1972). *Manual de didáctica General*, México, Ensayos pedagógicos de Fernández editores.
- INP, (1980). *Evaluación de apuntes del módulo de tecnología educativa*, Buenos Aires, Dirección General de la Secretaría Académica.
- Laforcade, P (1971) *Evaluación de los aprendizajes*, México, Kapelusz.

- Leonor, L; González, D; Pozo, T (2004). *Temas fundamentales de la investigación educativa*, Madrid, Muralla.
- M, Fermín (1971). *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*, Buenos Aires Kapelusz.
- Massè, Carlos (1998). *Reflexiones Críticas en torno a la llamada investigación Educativa y su Objeto de estudio*.
- Meny, Y.y J. Ting (2003). *Las políticas públicas*, Barcelona, Ariel S.A.
- Miguel, M. (2004), Nuevos retos en el ámbito de la evaluación.
- Nelson, Clarence (1970), *Medición y evaluación en el Aula*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Pérez, Francisco (1998) *Elementos para una evaluación sistemática de lo modular*, coordinador

compilador Luis Berruecos Villalobos, México, UAM.

- Pophan, W. J; Barrer A. L (1976). *Planteamiento de la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- Ríos, Pablo (2005). *Contexto educativo, revista digital de educación y nuevas tecnologías, número 35, año V*, Venezuela, Universidad pedagógica experimental, instituto pedagógico de Caracas.
- Rojas, Raúl. (1972). *Métodos para la investigación social*, México, Folios Ediciones.
- Ryan, K y Schwand (2002): *Exploring Evaluator Role and identity*. Greenwich.
- Santos, Miguel Ángel (1991): *Evaluación educativa*, Argentina, Magisterio del Rio de la Plata.
- UNAM, Manual de didáctica general, Curso Introdutorio, Programa nacional de formación de profesores de la UNAM.

- Universidad Autónoma Metropolitana (2004), *Módulo: conocimiento y sociedad*, México, UAM-Xochimilco.

- Weiss, C (1987). *Investigación evaluativa*, México, Trillas.

IX. Anexos

Anexo 1. Cuestionario.

Anexo 2. Codificación de las respuestas.

Anexo 3. Tabulación de los datos de los cuestionarios.

Anexo 1. Cuestionario sobre los criterios de evaluación docente

Por: Alejandro Becerril Rossel

Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco

Este cuestionario forma parte de un estudio de investigación realizado para la maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Con este instrumento se pretende recoger información para conocer los criterios con que los docentes de la UAM-X realizan sus prácticas evaluativas para asignar la calificación a los alumnos.

Instrucciones

Para contestar a este cuestionario solo tendrá que marcar con una cruz (x) o poner el valor que considere en la opción de respuesta más adecuada, procurando no dejar ninguna pregunta sin respuesta.

Ejemplo.

¿Cree que los estudiantes de esta universidad, respecto a los que estudian en otros centros educativos son de segunda?

no Si

1.-Indique su sexo.

- Femenino
 Masculino

2.- ¿Cual es su edad? _____

3. ¿Que estudios ha realizado?

- Técnico: _____
 Licenciatura en : _____
 Maestría en : _____
 Doctorado: _____

Otro

(especifique): _____

4.-Cuanto tiempo tiene impartiendo docencia frente a grupo en la UAM-X _____

5.- ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar a los alumnos?

- Examen
- Asistencia
- Sesión plenaria
- Participación fundamentada
- Trabajos escritos
- Exposiciones
- Discusión grupal
- Participación en equipos de trabajo
- Equipos de investigación
- investigación
- No sé

Otros

(especifique:

6.-Señale en el recuadro con números del 0 al 3 el valor de importancia que le da a los siguientes **instrumentos en la evaluación**: Considerando que: (3) muy importante, (2) importante, (1) poco importante, (0) no tiene importancia.

- Examen
- Asistencia
- Sesión plenaria

- Participación fundamentada
 - Trabajos escritos (ensayos, tareas, reportes, reflexiones)
 - Exposiciones
 - Discusiones grupales
 - Participación en equipos de trabajo
 - Investigación de campo
 - No sé
- Otra _____ (especifique)

7.- Señale en el recuadro la valoración que le da a los **reflexiones escritas y entregadas** por los alumnos. Considerando que: (3) muy importante, (2) importante, (1) poco importante, (0) no tiene importancia.

- Extensión
 - Contenido
 - Redacción
 - pertinencia
 - Presentación (carátula, índice, paginación, bibliografía)
 - Limpieza
 - Ortografía
 - Pertinencia
 - Puntualidad en la entrega
 - Bibliografía
- Otra _____ (especifique):

8.- Señale en el recuadro, ¿Cómo valora la **extensión (número de cuartillas)** que deben tener **reflexiones escritas** por los alumnos?, considerando que: (**3**) **Muy bien**, (**2**) **Bien** (**1**) **suficiente**, (**0**) **insuficiente**.

- De media cuartilla
- De una a tres cuartillas.
- De cuatro a seis cuartillas
- De siete a ocho cuartillas
- De ocho a diez cuartillas
- Más de diez

Otra _____ (especifique)

10.- Señale en el recuadro, ¿como valora el tipo de documento escrito (reflexiones) por los alumnos?, considerando que: (**3**) **Muy bien**, (**2**) **Bien** (**1**) **suficiente**, (**0**) **insuficiente**

- Si es la total transcripción de un autor
- Si es resumen de lo escrito por un autor
- Si es un a monografía
- Si es un ensayo
- Si son ideas propias
- Si es un análisis

Otra _____ (especifique).

11.-Señale en el recuadro, ¿cual es la valoración que le da al orden de las ideas de las reflexiones escritas por los alumnos?, considerando que: **(3)** Muy bien, **(2)** Bien **(1)** suficiente, **(0)** insuficiente

- Que el escrito se entienda
- Que el escrito sea coherente
- Que el escrito sea congruente
- Que el escrito sea lógico

Otra _____ (especifique)

12.-Señale en el recuadro, ¿cual es la valoración que le da a la veracidad de las flexiones escritas por los alumnos?, considerando que: **(3)** Muy bien, **(2)** Bien **(1)** suficiente, **(0)** insuficiente

- Que lo que escriba este siempre avalado por un autor
- Que lo que escriba sea su propia versión sin ningún otro apoyo
- Que lo que escriba sea la opinión de sus compañeros
- Que lo que escriba sea la opinión del docente
- Otra

especifique: _____

13.-Señale en el recuadro, ¿cual es la valoración que le da al dominio de un tema en las flexiones escritas por los alumnos?, considerando que: **(3)** Muy bien, **(2)** Bien **(1)** suficiente, **(0)** insuficiente

- Que mencione por lo menos el tema
- Que mencione el tema y desarrolle las ideas fundamentales
- Que mencione el tema y que desarrolle las ideas con claridad

16.-Señale en el recuadro, ¿cual es la valoración que le da a las faltas ortográficas de las reflexiones escritas por los alumnos?, considerando que: (3) Muy bien, (2) Bien (1) suficiente, (0) insuficiente

- Que tenga cero faltas ortográficas
- Que tenga una falta ortográfica
- Que tenga por lo menos dos
- Que tenga por lo menos tres
- Que no tenga más de cuatro

Otra

(especifique): _____

17.-Señale en el recuadro, ¿cual es la valoración que le da a la puntualidad en la entrega de los trabajos escritos por los alumnos?, Considerando que: (3) Muy bien, (2) Bien (1) suficiente, (0) insuficiente

- Si lo entrega el día y hora señalado por el docente
- Si lo entrega el mismo día pero horas después
- si lo entrega en el transcurso de la semana
- si lo entrega en el transcurso del cuatrimestre

Otra

(especifique):

18.- ¿Que alumnos son lo que deben participar en el aula?

- Todos
- Nadie
- Solo a aquellos que llegaron temprano
- Solo a aquellos que leyeron
- Aquellos que nunca participan
- Solo quien quiere participar.
- Solo los que el docente considera que deben hacerlo

Otra _____ (especifique)

19.- ¿Que es para usted la participación fundamentada?

- Cuando el alumno participa con respecto a un tema.
- Cuando el alumno participa con respecto al tema de la problemática
- Cuando el alumno expone sus propias ideas
- Cuando el alumno expone sus experiencias
- Cuando el alumno expone sus ideas y sus experiencias
- Cuando el alumno expone sus experiencia con respecto al tema en discusión.
- Cuando el alumno hace un ejercicio de síntesis de la problemática
- Cuando el alumno hace un análisis de la problemática
- La expresión de ideas, experiencias, análisis síntesis de un problema determinado

Otra _____ (especifique)

20.-Señale en el recuadro, ¿cual es la valoración que le da a la participación fundamentada de os alumnos?, considerando que: :(3)

Muy bien, (2) Bien (1) suficiente, (0) insuficiente

- Cuando lo hizo oportunamente por su propia voluntad
- Cuando se le forzó a participar
- Cuando se le preguntó
- cuando se le preguntó he hizo el esfuerzo por contestar bien
- cuando se le pregunto y contesto equivocadamente
- Cuando lo hizo voluntariamente
- Cuando lo hizo voluntariamente y contesto equivocadamente

Otra

especifique:

Índice de Figuras

- Figura 1. Sexo de los docentes
- Figura 2 Preparación profesional y sexo de los docentes
- Figura 3 Edad de los maestros que realizan la evaluación
- Figura 4 Años de experiencia de los docentes
- Figura 5 comparaciones de la edad y la experiencia docente
- Figura 6 Nivel de estudio de los maestros
- Figura 7 preparación profesional de los docentes
- Figura 8 aplicaciones de examen
- Figura 9 Importancia del examen
- Figura 10 aplica asistencia en la evaluación
- Figura 11 importancias de la asistencia
- Figura 12 Utiliza participación fundamentada
- Figura 13 Importancia de la participación fundamentada
- Figura 14 Empleos de trabajos escritos
- Figura 15 Importancia de los trabajos escritos
- Figura 16 Utiliza exposiciones individuales
- Figura 17 Importancia de las exposiciones individuales
- Figura 18 exposiciones en equipo
- Figura 19 Importancia de las exposiciones en equipo

Figura 20 Importancia de los trabajos escritos
Figura Utiliza exposiciones individuales
Figura Importancia de las exposiciones individuales
Figura Exposición en equipos
Figura Importancia de las exposiciones en equipos
Figura Discusión grupal
Figura Importancia de la discusión grupal
Figura Empleo de trabajos de investigación
Figura Importancia de los trabajos de investigación

PREGUNTA	VARIABLE	TIPO DE VARIABLE	TAMAÑO	COLUMNA		RESPUESTA	CÓDIGO	OBSERVACION
				INICIO	FIN			
IDENTIFICACION	V001	NOMINAL	2	1	3		NUMERO CONSECUTIVO DEL 1 AL 18	ES EL FOLIO DEL CUESTIONARIO
SEXO	V002	NOMINAL	1	4	4		1= FEMENINO 2= MASCULINO	
EDAD	V003	RAZON	2	5	5		EDAD EN AÑOS	
ESTUDIOS	V004	ORDINAL	1	7	7		1= TECNICO, 2= LICENCIATURA, 3= MAESTRIA, 4= DOCTORADO, 5= OTRO	
ESTUDIOS DE:	V005	NOMINAL	2	8	8		0= NO CONTESTO, 1= CIENCIAS VETERINARIAS, 2= ANTHROPOLOGIA SOCIAL, 3= ECONOMIA, 4= CIENCIAS VETERINARIAS	
DOCENCIA UNAM?	V006	RAZON	2	10	11		NUMERO DE AÑOS	
UTILIZA EXAMEN	V007	NOMINAL	1	12	12		1= SI 2= NO	
UTILIZA ASISTENCIA	V008	NOMINAL	1	13	13		1= SI 2= NO	
UTILIZA SESION PLENARIA	V009	NOMINAL	1	14	14		1= SI 2= NO	
UTILIZA PARTICIPACION FUNDAMENTADA	V010	NOMINAL	1	15	15		1= SI 2= NO	
UTILIZA TRABAJOS ESCRITOS	V011	NOMINAL	1	16	16		1= SI 2= NO	
UTILIZA EXPOSICIONES INDIVIDUALES	V012	NOMINAL	1	17	17		1= SI 2= NO	
UTILIZA EXPOSICIONES EN EQUIPO	V013	NOMINAL	1	18	18		1= SI 2= NO	
UTILIZA DISCUSION GRUPAL	V014	NOMINAL	1	19	19		1= SI 2= NO	
UTILIZA PARTICIPACION EN EQUIPOS DE TRABAJO	V015	NOMINAL	1	20	20		1= SI 2= NO	
UTILIZA EQUIPOS DE INVESTIGACION	V016	NOMINAL	1	21	21		1= SI 2= NO	
UTILIZA LA INVESTIGACION	V017	NOMINAL	1	22	22		1= SI 2= NO	
UTILIZA OTRA FORMA DE EVALUACION	V018	NOMINAL	1	23	23		0= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DEL EXAMEN	V019	NOMINAL	1	24	24		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DE LA ASISTENCIA	V020	NOMINAL	1	25	25		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DE LA SESION PLENARIA	V021	NOMINAL	1	26	26		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DE PARTICIPACION FUNDAMENTADA	V022	NOMINAL	1	27	27		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DE LOS TRABAJOS ESCRITOS	V023	NOMINAL	1	28	28		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DE LAS EXPOSICIONES INDIVIDUALES	V024	NOMINAL	1	29	29		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA EXPOSICIONES EN EQUIPOS	V025	NOMINAL	1	30	30		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DE LAS DISCUSIONES GRUPALES	V026	NOMINAL	1	31	31		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACION EN EQUIPOS	V027	NOMINAL	1	32	32		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACION DE CAMPO	V028	NOMINAL	1	33	33		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACION	V029	NOMINAL	1	34	34		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DE LA REDACCION DE LAS REFLEXIONES ESCRITAS	V030	NOMINAL	1	35	35		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DEL CONTENIDO DE LAS REFLEXIONES ESCRITAS	V031	NOMINAL	1	36	36		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DE LA REDACCION DE LAS REFLEXIONES ESCRITAS	V032	NOMINAL	1	37	37		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DE PERTINENCIA DE LAS REFLEXIONES ESCRITAS	V033	NOMINAL	1	38	38		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DE LA PRESENTACION DE LAS REFLEXIONES ESCRITAS	V034	NOMINAL	1	39	39		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DE LA LIMPIEZA DE LAS REFLEXIONES ESCRITAS	V035	NOMINAL	1	40	40		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DE ORTOGRAFIA DE LAS REFLEXIONES ESCRITAS	V036	NOMINAL	1	41	41		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DE LA PRESENTACION DE LAS REFLEXIONES ESCRITAS	V037	NOMINAL	1	42	42		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DE LA BIBLIOTECA DE LAS REFLEXIONES ESCRITAS	V038	NOMINAL	1	43	43		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA ENTREGA DE MEDIA CUARTILLA	V039	NOMINAL	1	44	44		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DE ENTREGA DE UNA A TRES CUARTILLAS	V040	NOMINAL	1	45	45		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DE ENTREGA DE CUATRO A SEIS CUARTILLAS	V041	NOMINAL	1	46	46		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DE ENTREGA DE SEIS A OCHO CUARTILLAS	V042	NOMINAL	1	47	47		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DE ENTREGA DE OCHO A DIEZ CUARTILLAS	V043	NOMINAL	1	48	48		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
IMPORTANCIA DE LA ENTREGA DE DIEZ CUARTILLAS	V044	NOMINAL	1	49	49		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
TRABAJOS ESCRITOS CON MENOS DE 25 PALABRAS	V045	NOMINAL	1	50	50		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
TRABAJOS ESCRITOS ENTRE 25 Y 50 PALABRAS	V046	NOMINAL	1	51	51		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
TRABAJOS ESCRITOS ENTRE 50 Y 75 PALABRAS	V047	NOMINAL	1	52	52		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
TRABAJOS ESCRITOS DE MAS DE 75 PALABRAS	V048	NOMINAL	1	53	53		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
OTRA EXTENSION EN LOS TRABAJOS	V049	NOMINAL	1	54	54		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
DOCUMENTO TRANSCRITO	V050	NOMINAL	1	55	55		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
DOCUMENTO RESUMEN	V051	NOMINAL	1	56	56		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
DOCUMENTO MONOGRAFIA	V052	NOMINAL	1	57	57		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
DOCUMENTO ENSAYO	V053	NOMINAL	1	58	58		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	
DOCUMENTO CON IDEAS PROPIAS	V054	NOMINAL	1	59	59		0= NO TIENE IMPORTANCIA 1= POCO IMPORTANTE 2= IMPORTANTE 3= MUY IMPORTANTE 4= NO CONTESTO	

DOCUMENTO DE ANÁLISIS	V055	NOMINAL	1	60	60	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
OTRA EXTENSIÓN EN LOS TRABAJOS	V056	NOMINAL	1	61	61	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
EL ESCRITO SE ENTIENDA	V057	NOMINAL	1	62	62	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
EL ESCRITO SEA COHERENTE	V058	NOMINAL	1	63	63	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
EL ESCRITO SEA CONGRUENTE	V059	NOMINAL	1	64	64	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
EL ESCRITO SEA LÓGICO	V060	NOMINAL	1	65	65	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
ESCRITO AVALADO SIEMPRE AVALADO POR UN AUTOR	V061	NOMINAL	1	66	66	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
ESCRITO QUE SEA PROPIA VERSION	V062	NOMINAL	1	67	67	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
QUE EL ESCRITO SEA OPINION DE SUS COMPAÑEROS	V063	NOMINAL	1	68	68	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
ESCRITO SEA OPINION DOCENTE	V064	NOMINAL	1	69	69	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
OTRA PRESENTACIÓN DE VERACIDAD EN LOS DOCUMENTOS	V065	NOMINAL	1	70	70	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
EN EL DOMINIO MENCIONE POR LO MENOS EL TEMA	V066	NOMINAL	1	71	71	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
EN EL DOMINIO DESARROLLE LAS IDEAS CON CLARIDAD	V067	NOMINAL	1	72	72	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
EN EL DOMINIO DESARROLLE LAS IDEAS CON CLARIDAD	V068	NOMINAL	1	73	73	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
EN EL DOMINIO DESARROLLE LAS IDEAS CON CLARIDAD	V069	NOMINAL	1	74	74	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
PRESENTACIÓN CON PORTADA	V070	NOMINAL	1	75	75	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
PRESENTACIÓN CON PORTADA Y CARÁTULA	V071	NOMINAL	1	76	76	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
PRESENTACIÓN CON PORTADA CARÁTULA E ÍNDICE	V072	NOMINAL	1	77	77	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
PRESENTACIÓN CON PORTADA CARÁTULA ÍNDICE Y PAGINACIÓN	V073	NOMINAL	1	78	78	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
PRESENTACIÓN CON PORTADA CARÁTULA ÍNDICE Y PAGINACIÓN	V074	NOMINAL	1	79	79	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
OTRA ESPECIFICACIÓN	V075	NOMINAL	1	80	80	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
ORDEN EN HOJAS SUELTAS	V076	NOMINAL	1	81	81	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
ORDEN EN HOJAS ENGRAPADAS	V077	NOMINAL	1	82	82	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
ORDEN EN HOJAS EN FOLDER	V078	NOMINAL	1	83	83	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
ORDEN EN LAS HOJAS ENCUADERNADAS	V079	NOMINAL	1	84	84	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
OTRA FORMA DE ORDEN EN LAS HOJAS	V080	NOMINAL	1	85	85	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
OTRO FALTA ORTOGRÁFICA EN LOS TRABAJOS	V081	NOMINAL	1	86	86	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
NO HAYA FALTA ORTOGRÁFICA EN LOS TRABAJOS ESCRITOS	V082	NOMINAL	1	87	87	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
QUE NO TENGA MÁS DE DOS FALTAS ORTOGRÁFICAS	V083	NOMINAL	1	88	88	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
QUE NO TENGA MÁS DE TRES FALTAS ORTOGRÁFICAS	V084	NOMINAL	1	89	89	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
QUE NO TENGA MÁS DE CUATRO FALTAS ORTOGRÁFICAS	V085	NOMINAL	1	90	90	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
OTRA CONSIDERACIÓN EN LAS FALTAS ORTOGRÁFICAS	V086	NOMINAL	1	91	91	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
ENTREGA EN EL DÍA Y HORA SEÑALADO	V087	NOMINAL	1	92	92	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
ENTREGA UN PAR DE HORAS DESPUÉS	V088	NOMINAL	1	93	93	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
ENTREGA EN EL TRANSCURSO DE LA SEMANA	V089	NOMINAL	1	94	94	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
ENTREGA EN EL TRANSCURSO DE LA SEMANA	V090	NOMINAL	1	95	95	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
ENTREGA EN EL TRANSCURSO DE LA SEMANA	V091	NOMINAL	1	96	96	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
ENTREGA EN EL TRANSCURSO DEL CUATRIMESTRE	V092	NOMINAL	1	97	97	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
ENTREGA EN OTRA FORMA	V093	NOMINAL	1	98	98	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL AULA	V094	NOMINAL	1	99	99	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
PARTICIPACIÓN FUNDAMENTADA	V095	NOMINAL	1	100	100	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
PARTICIPACIÓN OPORTUNA	V096	NOMINAL	1	101	101	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
PARTICIPACIÓN FORZADA	V097	NOMINAL	1	102	102	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
CUANDO SE LE PREGUNTO	V098	NOMINAL	1	103	103	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
CUANDO ME LE PREGUNTO HE HECHO EL ESFUERZO POR CONTESTAR BIEN	V099	NOMINAL	1	104	104	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
CUANDO SE LE PREGUNTO Y CONTESTO EQUIVOCADAMENTE	V100	NOMINAL	1	105	105	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
CUANDO LA PARTICIPACIÓN ES VOLUNTARIAMENTE	V101	NOMINAL	1	106	106	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO
CUANDO LA PARTICIPACIÓN ES VOLUNTARIAMENTE Y EQUIVOCADA	V102	NOMINAL	1	107	107	PROFICIENTE 3-IMPORTANTE 1-NO BIEN 4-NO CONTEXTO

Azul Print ®

56 58 55 33

43 27 35 12