



Ra Ximhai

ISSN: 1665-0441

raximhai@uaim.edu.mx

Universidad Autónoma Indígena de

México

México

Guevara - Araiza, Albertico; Ríos - Cepeda, Vera Lucía; Ponce-Villarreal, Judith
LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN
DOCENTE

Ra Ximhai, vol. 12, núm. 6, julio-diciembre, 2016, pp. 25-49

Universidad Autónoma Indígena de México

El Fuerte, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE

THE EVALUATION OF THE LEARNINGS IN THE PROGRAMS OF EDUCATIONAL FORMATION

Albertico Guevara-Araiza¹; Vera Lucía Ríos-Cepeda² y Judith Ponce-Villarreal³

¹PTC, Docente Investigador de UPNECH Campus Delicias, Chih. México, Docente Investigador de la Universidad Autónoma de Durango Campus Chihuahua, Chihuahua, México; ²Docente frente a grupo, escuela primaria Federal Vicente Guerrero, 08DPR1713T, Delicias, Chihuahua, México, Docente Investigador, UPNECH, Campus Delicias, Chihuahua, México; ³Docente frente a grupo, Jardín de niños "Rosario Castellanos" 08DJN0837, Salón de Actos, Rosales, Chihuahua., Docente Investigador, UPNECH, Campus Delicias, Chihuahua, México; Responsable: Albertico Guevara Araiza. Calle Pedro Meoqui 1920, Colonia Centro. Cd Meoqui, Chih., C.P. 33130. Tel (639) 5018503, correo electrónico aguevara@upnech.edu.mx

RESUMEN

Se presenta una indagación documental de los Planes y Programas de estudio de la Educación Normal con base en la interrogante: ¿Cómo han aprendido a evaluar los aprendizajes los docentes activos y jubilados? Esta duda planteó dos posibilidades: por medio de los procesos de su formación inicial o mediante su práctica profesional. Para ello se investigará en documentos oficiales y a través de la consulta a los propios docentes, estén o no en servicio. La investigación se plantea en dos fases, la primera una indagación de tipo cualitativo, mediante la revisión documental de los diversos planes y programas de estudio, es decir, un estudio hermenéutico. A los resultados de esta fase corresponde este documento.

Palabras clave: normalismo, formación docente inicial, procesos de evaluación.

SUMMARY

It is presented a documentary investigation of the Plans and Programs of study of the Normal Education based on the question: How have active and retired teachers learn to evaluate the learning? This doubt raised two possibilities: through their processes of his initial formation or by their professional practice. This investigation tries a possible answer. Therefore, it is suitable to investigate on official documents as well as consultation of the own teachers, that may be or not in service. The investigation arises in two phases; the first one is an inquiry qualitative type, through documentary review of the diverse plans and programs of study, that is to say, a hermeneutic study. This document corresponds to the results of this phase.

Key words: normalismo, educational initial formation, processes of evaluation.

INTRODUCCIÓN

En esta investigación se estudiaron las propuestas que desde los diversos planes y programas de estudio se plantearon para la evaluación desde la formación inicial, a través de los aspectos que a lo largo del tiempo se privilegian y por lo tanto se han ido fortaleciendo, bien de manera oficial o en los usos y costumbres, además de aquellos que por resultar obsoletos han desaparecido. La idea principal sobre la que se fundó el estudio fue el cuestionamiento sobre el cómo han aprendido a evaluar los aprendizajes los docentes con información de docentes en servicio y los ya jubilados, lo que obliga a revisar los planes y programas de estudio que se han empleado para la formación docente. Se parte del supuesto que algunas generaciones de docentes reprodujeron las formas como se les evaluó durante su formación inicial. La revisión de los diversos documentos permitió establecer que la evaluación de los aprendizajes ha fluctuado entre el cientificismo y la comprensión.

Propósito general

La presente investigación tiene como intención:

Conocer el proceso de evaluación de los aprendizajes a través de los programas de formación docente por medio del seguimiento de su desarrollo desde los diversos planes y programas de estudio, para identificar las concepciones y evolución de la evaluación de los aprendizajes a los futuros docentes durante el ejercicio de su profesión.

Propósitos específicos

1. Conocer las características de la evaluación de las escuelas formadoras de docentes.
2. Describir los procesos de evaluación de los aprendizajes a través del análisis de los Programas de estudio.
3. Identificar los tipos de diseño evaluativo que se proponen en los diferentes planes y programas de estudio de la educación normal.

Preguntas de investigación

1. ¿Qué características tiene el proceso de evaluación en la formación docente?
2. ¿Cuáles procesos de evaluación de los aprendizajes son propuestos a través de los diferentes programas de estudio?
3. ¿Cuáles son los tipos de diseño evaluativo que se proponen en los diferentes planes y programas de estudio de la educación normal?

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente proyecto de investigación se realizó bajo el enfoque de los métodos mixtos, para analizar datos cuantitativos y cualitativos con un diseño Exploratorio-Secuencial (Guzmán, 2009).

Este diseño se inicia con la obtención de datos cualitativos para explorar el fenómeno, construyéndose después una etapa cuantitativa, y cuyos resultados se conectarán con la fase cualitativa (*Figura 1*). A pesar de este carácter exploratorio inicial, es el diseño que mejor se acomoda al estudio de fenómenos inconcretos e intangibles donde las variables aún son desconocidas (Creswell et al., 2003, trad. Guzmán y Alvarado, 2007).

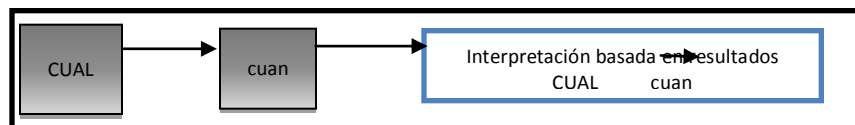


Figura 1.- Diseño exploratorio secuencial (adaptado de Creswell y Plano Clark, 2007, como se cita en Guzmán, 2009)

Diseño metodológico. Estudio: Secuencial. Exploratorio-Transformador

El objeto de estudio permite que se aborde, en primera instancia, desde el análisis de los diversos documentos de los Planes y Programas de estudio que se han implementado en el Sistema Educativo Mexicano a partir de 1948, este análisis cualitativo da información para la siguiente fase: un estudio en dos vertientes: amplio (con el que se busca abarcar la mayor cantidad de docentes posibles, a través de

encuestas) y a profundidad (a través de entrevistas a profundidad con docentes que sean informantes clave).

Cuadro 1.- Diseño general del estudio

<i>Fase</i>	<i>Uno</i>	<i>Dos</i>	
<i>Tipo de Estudio</i>	Cualitativo	Triangulación Cuanti=Cuali	
<i>Método</i>	Hermenéutica	Convergencia Temporalidad: Concurrente, cuanti y cuali al mismo tiempo	
<i>Paradigma</i>	Interpretativo	Pospositivismo	Interpretativo
<i>Enfoque</i>	Cualitativo	Cuantitativo	Cualitativo
<i>Técnicas</i>	Revisión documental	Encuesta	Entrevista a profundidad
<i>Instrumentos</i>		Cuestionario cerrado	Guion de entrevista

Los resultados que aquí se presentan corresponden a la primera fase de ellas, misma que parte del paradigma fenomenológico o interpretativo y el enfoque cualitativo. El método que se empleó fue la hermenéutica a través de la técnica de indagación documental.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los procesos de evaluación en la formación docente

Tenbrick (2006) define el proceso de evaluación: *Evaluación es el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez se utilizarán para tomar decisiones*. La relevancia de la evaluación se manifiesta desde el propio concepto anterior, entendida como proceso, es entonces una serie de fases que se efectúan de forma consecutiva, sistemática, con la intención de la emisión de un juicio de valor, es decir, su objetivo es expresar una opinión posterior a un análisis que se basa en un conjunto particular de datos, mismos que se obtienen a través de una serie de técnicas e instrumentos. Este juicio se realiza para la toma de decisiones, tal como se señala al final de la definición de Tenbrick, lo que remite a la acción. De lo anterior se rescatan tres elementos: decisiones, juicios, e información. Sobre estos dos últimos se establecen las dimensiones de la evaluación: medición y valoración, es decir, obtención de datos y juicios.

Para la evaluación, al igual que en la investigación, se presentan dos paradigmas y enfoques: pospositivista e interpretativo, cuantitativo y cualitativo, respectivamente. García (2002) atribuye nueve características para cada enfoque –aunque los denomina como paradigmas–, mismos que, para su revisión, se presentan en el *Cuadro 2*.

Las características mostradas en el *Cuadro 2* sitúan los modelos para la evaluación entre el cientificismo y la comprensión. Se puede observar que las formas como se ha evaluado en las instituciones escolares oscilan entre estos dos polos. En el plano educativo es posible evaluar sujetos, programas e instituciones. *Normalismo, evaluación y reformas*.

Cuadro 2.- Atributos más representativos de ambos paradigmas

Paradigma Cuantitativo	Paradigma Cualitativo
Búsqueda y creencia en la objetividad en la evaluación.	Búsqueda y creencia en la comprensión de los fenómenos educativos: para comprender los fenómenos se necesita trabajar con las perspectivas subjetivas, con las creencias, de los agentes implicados en los hechos.
El único procedimiento que puede proporcionar objetividad y rigor es el método hipotético deductivo o método científico.	Existe un conjunto heterogéneo de métodos que tiene como objetivo comprender los fenómenos educativos tratando de interpretar las opiniones de los agentes implicados en los procesos educativos.
El método científico es muy restrictivo y universalmente válido.	Hay una gran libertad en la utilización de distintos métodos cualitativos, siempre que se utilicen con conocimiento y rigor.
Énfasis casi exclusivo en los productos o resultados de la enseñanza.	No interesan exclusivamente los productos de los aprendizajes, interesan fundamentalmente los procesos: lo que ocurre en los contextos físicos, sociales, psicológicos y filosóficos que rodean al hecho educativo.
El método experimental requiere un estricto control de las variables intervinientes para asegurarnos que lo que ocurre se ha producido como consecuencia de la causa estudiada. Esto exige simular en el aula las condiciones de laboratorio.	La evaluación cualitativa se produce en situaciones naturales en las que el observador es un agente implicado en el problema educativo concreto que se estudia.
Para comprobar la eficacia de un método se deben mantener constantes todas las condiciones educativas aunque cambien las circunstancias.	No se pretende comprobar la eficacia de los métodos manteniendo las condiciones constantes sino que se pretende reorientar y adaptar a los cambios el método que se está utilizando, de forma que el método inicial puede que no sea el mismo al final del programa.
Lo subjetivo, lo anecdótico y lo particular es despreciado puesto que lo que se buscan son leyes universalmente válidas.	El interés se centra en la solución de un problema concreto, que ocurre en una situación determinada con personas muy concretas que tienen su particular manera de interpretar el mundo.
La evaluación cuantitativa se preocupa por el grado en que se han alcanzado los objetivos previamente establecidos al comienzo de un programa.	La evaluación cualitativa se preocupa por analizar los procesos educativos para que los propios agentes introduzcan los cambios oportunos para conseguir los objetivos propuestos.
Validar métodos con carácter universal.	Hacer válida la acción educativa concreta que se pone en marcha en cada momento.

Fuente: Elaboración propia, con base en García (2002)

El Sistema Educativo Nacional (SEN) respondiente a las dinámicas tanto nacionales como internacionales ha presentado diversos planes y programas de estudio, principalmente en la educación básica. Cada uno de ellos con el afán de formar los ciudadanos que, de acuerdo con el momento histórico, son necesarios. Así planteado pareciera que existe una perfecta comunión entre los proyectos educativos del SEN y la educación normal, sin embargo, la situación suele ocurrir de otra manera. Lo señalado puede comenzar a apreciarse en la *Cuadro 3*.

Cuadro 3.- Reformas educativas en el Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Normal

Reformas educativas en Nivel Básico.		Reformas educativas en Nivel Normal	
Artículo Tercero.			
Año	Alcance	Año	Alcance
1917	Se eleva a rango constitucional el derecho a educación laica, gratuita y obligatoria. Se prohíbe a las organizaciones religiosas impartir educación	1922	Fomento a la educación popular y la alfabetización. Creación de las misiones culturales, las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Centrales Agrícolas. Propósito: unir la cultura del saber con el trabajo físico en el campo.
1934	Modifica Artículo 3° Da lugar a la educación socialista	1935	Promueve una doble carrera: perito agrícola y maestro rural, con duración de dos años la primera y un año la segunda.
1946	Supresión de la educación socialista en el Artículo Tercero. En su lugar se postula: educación integral, científica, democrática y nacional	1939	Organiza el plan de estudios en ciclos anuales en lugar de semestrales. Continúa el curso agrícola-industrial. Añade un año al curso de la educación normal y agrega nuevas materias para facilitar la enseñanza dentro del aula.
1959	Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria (Plan de once años)	1941	Se elimina la coeducación (educación mixta en los internados)
1972	Se emite la Ley Federal de Educación. Se agrupan las asignaturas de geografía, civismo e historia en Ciencias Sociales. Se incluyen temas de sexualidad en Ciencias Naturales. Además se introduce el estudio de la gramática estructural y un nuevo enfoque en el estudio de la matemática.	1945	Aumento en la duración de los estudios de cuatro a seis años, con dos ciclos: el secundario y el profesional. Es decir, se establece como antecedente académico necesario, la educación secundaria. Se igualan los planes y programas de estudio de las normales urbanas y rurales. Se suprimen las materias que tenían que ver con el desarrollo rural, se pretendió formar a un docente técnico-pedagógico. Se da paso de Escuelas Regionales Campesinas a Escuelas Normales Rurales.
1993	Se eleva a rango de obligatoria la educación secundaria (en conjunto con la primaria y la preescolar) Otorga facultades al Ejecutivo para que, a través de la SEP, determine los planes y programas con alcance nacional. Elimina la prohibición para que las corporaciones religiosas impartan educación. Además, como resultado de la derogación en 1992 de la fracción IV del propio Artículo Tercero, se permite la educación religiosa en las instituciones de sostenimiento privado.	1960	Se diseñan talleres y laboratorios pedagógicos. Pretensión: que los docentes generen en el niño la inquietud por la investigación. Un profesor científicista (el que necesitaba el Plan de once años) Se fundan los CREN como nuevo modelo para la formación docente inicial Se aprueba el examen de selección para el ingreso a la carrera normalista Saber centrado en las disciplinas científicas
2002	Eleva a rango de obligatoriedad a la educación preescolar. En conjunto con la primaria y secundaria conforma el nivel básico.	1969	Se aumentó un año más a la duración de la carrera (cuatro años) La diferencia del nuevo currículo con su antecesor fue mínima, solo se suprimieron asignaturas que no eran necesarias para

2011	Articula los niveles de preescolar, primaria y secundaria para conformar la educación básica obligatoria.	1972	<p>formarse como maestro. Se trató de colocar al alumno en un ambiente democrático de trabajo personal y en equipos para analizar, investigar, discutir y elaborar sus propias tesis sobre los temas que estudiaba. Se recomienda el uso de medios audiovisuales (tecnología educativa)</p> <p>Pretendió ser congruente con las necesidades del nivel primario</p> <p>Se incorpora el plan de actividades: apartados: cuestiones, metas, procedimientos didácticos, iniciación y exploración, elaboración y fijación, comprobación (inmediata y mediata), auxiliares didácticos y bibliografía.</p> <p>Los procedimientos didácticos señalados fueron: análisis, síntesis, método inductivo y deductivo, observación y experimentación.</p> <p>Se organizó en cinco campos: científico, humanístico, psicopedagógico, tecnológico, y físico-artístico.</p>
2012	<p>Establece en el Artículo 3 Constitucional la obligatoriedad de la educación media superior, además, que la educación que imparta el Estado deberá ser de calidad, también añade la fracción IX, con la que se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, mismo que es coordinado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Por su medio se pretende evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en preescolar, primaria, secundaria y educación media superior, tanto de los alumnos como de los docentes. Con la modificación de la fracción III se instituye el Servicio Profesional Docente, instaurando así las figuras de ingreso, promoción y permanencia. Proyecta, además, la Autonomía de gestión de las escuelas.</p> <p>Eleva a rango constitucional la facultad del Ejecutivo Federal para determinar los planes y programas de estudio de la educación básica y normal</p>	1975	<p>Reorganiza la curricula en tres áreas de estudio: científico-humanista; formación física, estética y tecnológica; y, formación profesional específica. Se pretendió, además, vincular el estudio de cada asignatura con su didáctica particular. Se diseña el programa con la técnica de programación por objetivos.</p> <p>Se insistió en lograr congruencia con el nivel primario (como su campo de acción)</p> <p>Planteó como grado previo el bachillerato.</p>
		1984	<p>Establece el nivel de Licenciatura.</p> <p>Tuvo como visión la formación dual: como docente y como investigador.</p>
		1997	<p>Retoma la formación para la enseñanza, a través del desarrollo gradual de las competencias didácticas agrupadas en cinco campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos de la educación, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y, respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela, con lo que pretendió que el futuro docente, atendiera la formación de sus alumnos con base en los cuatro pilares básicos: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir</p>
		2012	<p>Pretende atender tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque centrado en competencias, y, flexibilidad curricular, académica y administrativa. Todo ello acorde</p>

con los modelos y enfoques propuestos en los planes y programas de estudios de la Educación básica.

Fuente: Elaboración propia, con base en los textos de OEI (2006), Macías-Narro (2012), Ortiz-Bustamante (2013), Olivera-Campirán, (s/f), Bonilla-Hernández y Sosa-Trujillo (2005), Hernández-Santos (2015) y Pacheco-Jiménez (s/f)

La necesidad que como país se esbozó al Sistema Educativo, y con ello tanto a la educación básica como normal, fueron: durante sus primeras décadas (1917-1934) el fomento de la independencia alimentaria y la alfabetización. A partir de 1934, continuidad con las dos pretensiones anteriores, además del incremento de la cobertura y promoción de la industrialización, a través del modelo de sustitución de importaciones, dándose paso así a la urbanización.

Cada reforma definió, bien de manera explícita a través de la descripción en los planes y programas, o implícita, un tipo de docente que era necesario para la correcta aplicación de los postulados que se mostraban en cada una de ellas. Así los docentes debieron adaptarse a las funciones que exigían las nuevas necesidades, mediante la adquisición de experiencia o a través de cursos de capacitación, en el mejor de los casos. El *Cuadro 4* muestra las funciones que se esperaba cumpliera el docente en su función a través de la aplicación de las diversas reformas educativas. Es necesario señalar que a estas funciones se correspondía una forma de evaluación que podría ser explicitada, aunque en la mayoría de los casos su aparición fue implícita y se tradujo por medio de la práctica y el recuerdo de la manera como se formó el propio educador.

Cuadro 4.- Funciones del futuro docente en cada reforma a la educación normal

Año	Función del docente
1922	Dar clases, capacitar, orientar y organizar a los indios y campesinos (Vasconcelos, 1998, como se cita en Hernández, 2015)
1941	Desarrollar tecnológicamente al campo Formar ciudadanos patriotas, con consciencia democrática y apego familiar.
1960	Conocimiento del sujeto de la educación, del medio y del hecho educativo, dominio de los recursos metódicos, capacidad para proteger la salud del niño, capacidad para discernir situaciones complejas, fomento de la ética y mística profesionales, fe en los destinos de México y vinculación de las aspiraciones del pueblo
1969	Generar un aprendizaje autónomo, activo, no abstracto; que aprenda más allá del examen Adquirir cultura general para satisfacer las necesidades de los alumnos: dominio efectivo de las materias de enseñanza primaria, formación filosófica, normas éticas y morales, aplicación de mejores métodos, técnicas y medios de enseñanza: el qué y cómo enseñar.
1972	Con sólida preparación científica y humanista, dominio de las materias psicopedagógicas para la conducción del aprendizaje, con preparación profesional en educación física, capacidad tecnológica y educación estética

Fuente: Elaboración propia con base en el texto de Hernández-Santos (2015).

Desde sus inicios como nación post revolucionaria, la realidad del propio país ha excedido los límites de atención que puede brindar el Sistema Educativo Mexicano. Las instituciones y los programas mantienen cierto rezago en comparación con las necesidades que como sociedad plantea para la enseñanza de sus ciudadanos. Este rezago es aún más evidente en los planes y programas de estudio que se emplean en la educación normal pues suelen implementarse de forma posterior los cambios necesarios para que exista correspondencia entre los planes y programas que impartirán los futuros profesores y los que les corresponden como docentes en formación.

Las reformas a la educación normal han estado subordinadas a las correspondientes en educación básica, sin embargo, siguen una lógica inversa, es decir, primero se presentan en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, para, posteriormente, realizar los cambios necesarios en la currícula para la educación normalista. De esta manera ocurre una demanda de docentes que no existen, pues aún no han sido formados. La lógica dicta que debiesen presentarse con antelación los cambios en los planes y programas de estudio en las escuelas formadoras de docentes para que, cuando ocurra la reforma correspondiente en la educación básica, se cuente con los profesores capacitados para la debida atención de los alumnos.

Esta situación enfrenta al docente a un esquema que exige otra manera de evaluar. Sin embargo, la falta de un programa de capacitación efectivo que les permita conocer y dominar los postulados de cada reforma, así como las sugerencias de evaluación acorde a los nuevos esquemas, lleva a que, tanto en las escuelas formadoras de docentes como en los docentes en activo, se corra el riesgo que se opte por continuar con la aplicación de esquemas ya conocidos pero que no corresponden a los planteamientos de la reforma en aplicación. Lo expuesto puede apreciarse en el *Cuadro 5* donde se exponen los diferentes modos en que se evaluaba a los futuros docentes, a pesar de lo que se exigía al docente en activo, con lo que se generaba un desfase entre lo exigido por los planes y programas de estudio de la educación básica (su futuro campo de acción) y los programas correspondientes en la formación inicial.

Cuadro 5.- La evaluación en las escuelas formadoras de docentes

Período	La evaluación de los futuros docentes
1932	La evaluación de los alumnos trató de ser innovadora y formativa; evitó ser sinónimo de coerción evitándose los cuestionarios o pruebas escritas. La valoración de los estudiantes se hacía por medio de notas semanales de aptitudes, capacidad y diligencia.
1938-1939	En este periodo el examen o prueba, y la conducta o aspecto disciplinario, fueron los elementos fundamentales de la evaluación
1945-1960	...las pruebas fueron el principal elemento de la evaluación, tuvieron mucha relevancia académica... mantuvieron el peso definitorio para valorar al estudiante y lograr la promoción a grados superiores.
1964	...ideas pedagógicas centradas en la visión de la educación individual, el empirismo y el constructivismo, así como la concepción de la enseñanza como una empresa política: educar para la ciudadanía y la democracia.
1972	...se seguía utilizando el examen como mecanismo de evaluación, ...la misma DGEN exigía el diseño de baterías de prueba para aplicarlas a los alumnos al finalizar el semestre. ...proyectos de baterías para todas las materias... En el caso de las materias prácticas se evaluó mediante escalas estimativas... (los) medios de evaluación eran pruebas escritas y orales, registros anecdóticos, comportamiento, cumplimiento de tareas, revisado del cuaderno de trabajo, asistencia y puntualidad.
1975	Las sugerencias metodológicas y de evaluación para trabajar con este plan incluyeron diversas modalidades: ...técnicas participativas apoyadas en la dinámica de grupos ...elaborar y poner en práctica planes didácticos que incluyan concepto de área, objetivos, descripción sucinta de las técnicas adoptadas, pautas de evaluación, referencias documentales ... (los) alumnos ...deberían ser evaluados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y no al final del curso; recomendaban la autoevaluación a los estudiantes... los resultados de los exámenes semestrales seguían definiendo las calificaciones de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia con base en el texto de Hernández-Santos (2015).

Como se aprecia en el *Cuadro 5*, para 1932, acorde a los postulados educativos en boga (educación para la vida y educación para la acción), las propuestas de evaluación consideraban ya los conocimientos, las

actitudes y las habilidades (capacidad, diligencia y aptitudes, respectivamente). Sin embargo, en 1938-1939, en plena confrontación armada (la Segunda Guerra Mundial), la situación exige un retorno a prácticas que se creían innecesarias y por lo mismo, ya superadas: el examen o prueba, además de la disciplina se suponen otra vez como elementales en el proceso de evaluación. Se privilegia de nueva cuenta la memoria y la conducta (situación que estará en retorno en otras etapas).

Posteriormente, durante una fase de 15 años, en el lapso de 1945 a 1960, las pruebas orales y/o escritas demandarán un rol protagónico, constituyéndose prácticamente en elemento único para la valoración académica. Sobre este respecto, sostiene Hernández-Santos (2015) que, en la formación docente inicial, durante este período:

Los alumnos aprendían a ser profesores de la siguiente manera: con base en clases modelo, ...prácticas en la escuela..., observaciones y, adicionalmente, con un periodo... de prácticas intensivas al año. ...La calificación del practicante contemplaba dos parámetros, por un lado, los planes de clase... que eran inspeccionados a partir de una hoja de control de prácticas cuyo propósito era verificar si el practicante se ajustaba al programa; por el otro ...la labor social del novel profesor...

Es decir que, si aprendía, como docente en formación, que se le evaluaba mediante exámenes orales y/o escritos, y hojas de registro o control (checklist), entonces es de suponerse que durante su práctica profesional hiciese uso de estas herramientas para valorar los aprendizajes de sus alumnos, en probable contra posición con lo que planteaba la reforma educativa de educación básica correspondiente. Por ello se evaluaba mediante el registro de los trabajos, las tareas e investigaciones, además de la aplicación de pruebas escritas que tenían por base los dictados del profesor. Algunos otros consideraban además la participación y la conducta, ... *sin embargo, al momento de definir la calificación con un número, predominó el examen escrito* (Hernández-Santos, 2015).

Lo señalado en los párrafos previos puede constatarse en la *Figura 2*.

g.- Formas de evaluación del aprendizaje empleados a través del año escolar.

La evaluación del trabajo escolar ha tomado nuevas formas no se trata de medir solo los conocimientos de carácter intelectual sino también debemos evaluar aspectos tan importantes que permitan el registro de rasgos de conducta de tipo físico y socio-económicos de aquí la importancia que el alumno debe ser controlado a través de un expediente que con tenga el resultado de estudios.

- 1.- Física biológica.
- 2.- Psico-pedagógico
- 3.- Socio-económico
- 4.- Rendimiento pedagógico
- 5.- Rasgos de conducta

En el aspecto físico biológico se registran las medidas antropométricas.

En la escuela primaria se dá más importancia al rendimiento pedagógico, se hace un registro de calificaciones, señalando las materias en que obtuvo mejores calificaciones y en las que presenta deficiencias, para obtener esa calificación se aplican pruebas pedagógicas mensuales, semestrales y de fin de curso.

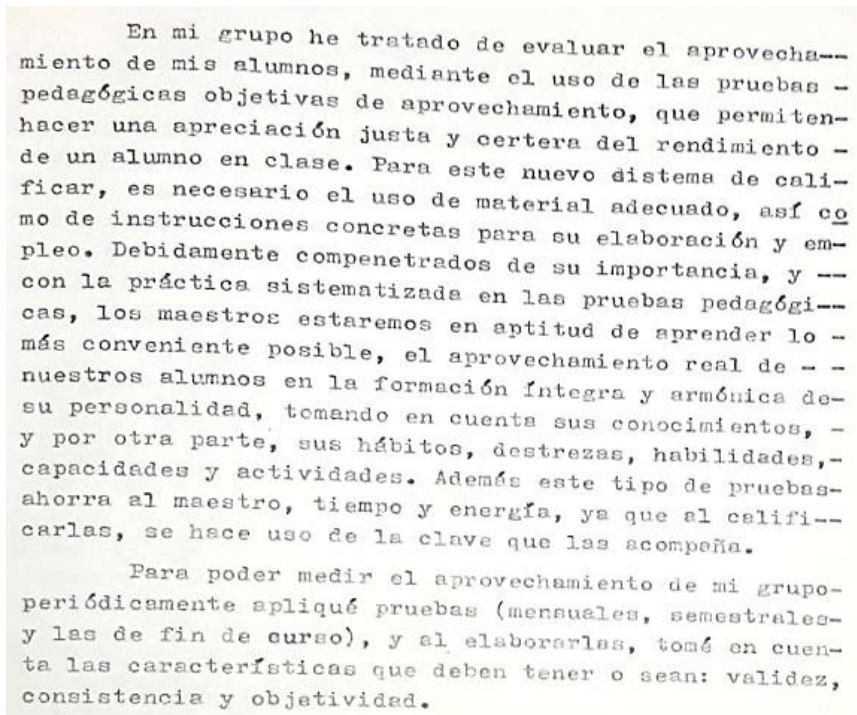
Los resultados de las pruebas se anotan en un cuadro de concentración de calificaciones para que los alumnos se enteren del aprovechamiento de sus conocimientos en relación con sus compañeros, luego se hacen las gráficas las cuáles se colocan en un lugar visible para que vean el lugar que han ocupado en relación con sus compañeros.

Figura 2.- Formas de evaluación. En Informe de actividades docentes. Vázquez R. G. (1950).

En la formación inicial, la evaluación que se efectuaba en los futuros docentes privilegió los contenidos, más que los procesos de reflexión, así los docentes en formación *...Aprendían y memorizaban conceptos... los estudiantes seguían creyendo que aprendían copiando y escuchando al maestro.* (Hernández-Santos, 2015). Es decir, que la memorización mecánica era el medio y el fin de los aprendizajes. En este sentido el diseño de los exámenes

...solo pedía a los estudiantes que vaciaran lo que sabían en el papel, generalmente retomando lo que el profesor les había facilitado. ... nunca fueron de respuesta abierta, solo de opción múltiple, de tal suerte que no se practicaba la redacción (Hernández-Santos, 2015).

Sin embargo, los docentes de educación normal no la tenían fácil, las asignaturas que capacitaban al futuro docente para su práctica profesional en la escuela primaria, contaban con una guía, donde se expresaban todas las recomendaciones que emitía la Secretaría de Educación a través de la Dirección General de Educación Normal, por lo que eludir las era sino imposible, si muy difícil. Estas asignaturas eran Técnica de la enseñanza y Ciencia de la educación.



En mi grupo he tratado de evaluar el aprovechamiento de mis alumnos, mediante el uso de las pruebas pedagógicas objetivas de aprovechamiento, que permiten hacer una apreciación justa y certera del rendimiento de un alumno en clase. Para este nuevo sistema de calificar, es necesario el uso de material adecuado, así como de instrucciones concretas para su elaboración y empleo. Debidamente compenetrados de su importancia, y con la práctica sistematizada en las pruebas pedagógicas, los maestros estaremos en aptitud de aprender lo más conveniente posible, el aprovechamiento real de nuestros alumnos en la formación íntegra y armónica de su personalidad, tomando en cuenta sus conocimientos, y por otra parte, sus hábitos, destrezas, habilidades, capacidades y actividades. Además este tipo de pruebas ahorra al maestro, tiempo y energía, ya que al calificarlas, se hace uso de la clave que las acompaña.

Para poder medir el aprovechamiento de mi grupo periódicamente apliqué pruebas (mensuales, semestrales y las de fin de curso), y al elaborarlas, tomé en cuenta las características que deben tener o sean: validez, consistencia y objetividad.

Figura 3.- Formas de evaluación empleadas a través del año escolar. En Informe de actividades docentes que para obtener el título de Profesor de Educación Primaria. Guillermo Pineda Zúñiga (1961).

Posterior a 1960 (1964) se considera por la sociedad en general a la educación como un medio para la movilidad social¹, por lo que las clases bajas optan por enviar a sus hijos a recibir educación, tanto de nivel básico como medio y superior. Por su parte, las ideas pedagógicas se van centrar en la necesidad de la educación individual, el empirismo y el constructivismo. Además, se va a concebir la enseñanza como una empresa política, es decir, el postulado principal será: educar para la ciudadanía y la democracia.

¹ Movilidad social. Ascenso social y económico de las personas de clases sociales bajas, por medio de la educación (Hernández, 2015)

(Hernández-Santos, 2015). La educación individualizada y el empirismo serán las bases sobre las que se sostendrá la necesidad de continuar utilizando el examen como base para la evaluación. Sin embargo, las formas de evaluación de los aprendizajes, continuarán como en las décadas pasadas (*Figura 3 y 4*).

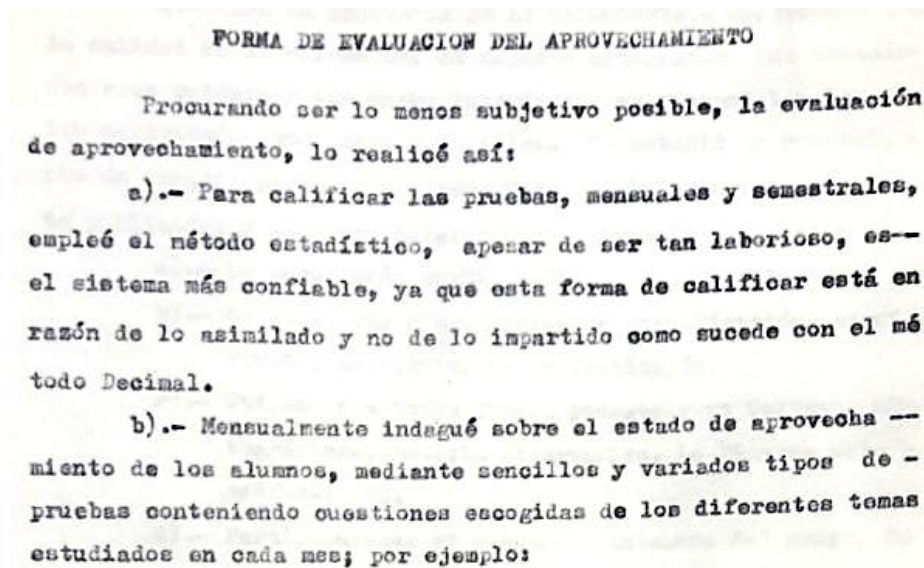


Figura 4.- Formas de evaluación del aprovechamiento. En Memoria para obtener el título de Profesora de Educación Primaria. Guadalupe Gandarilla Hernández (1968).

Esta situación prevalecerá aún para 1972 (el examen como principal mecanismo de evaluación)...*la misma DGEN exigía el diseño de baterías de prueba para aplicarlas a los alumnos al finalizar el semestre. ...proyectos de baterías para todas las materias... En el caso de las materias prácticas se evaluó mediante escalas estimativas...* (Hernández-Santos, 2015).

Aunque la estructura que se proponía desde la DGEN consideraba necesario que las clases que se impartieran en las escuelas formadoras de docentes se organizaran a partir de un tema planteado en el plan de estudios, del mismo se desprendían los objetivos específicos, las actividades de aprendizaje, los medios de evaluación, las técnicas o formas didácticas, los recursos didácticos, los referentes bibliográficos y nivel de eficiencia que se esperaba fuese logrado en el aprendizaje, además de las observaciones en el logro de los objetivos.

Hernández-Santos (2015), señala que, a pesar de ello, los medios de evaluación continuaban siendo las pruebas orales y/o escritas, los registros tanto anecdóticos como del comportamiento, así como el cumplimiento de las tareas, la revisión del cuaderno de trabajo, y los registros de asistencia y puntualidad (*Figura 5*).

Para la evaluación de los conocimientos adquiridos durante las prácticas escolares, sobre todo la aplicación práctica para ellos habían se recurrió para su evaluación a preguntas orales, cuestionarios, resolución de los ejercicios del cuaderno de trabajo, resúmenes, dibujos. Realizándose al final de cada tema o temas. También se usaron escalas estimativas para la evaluación de trabajos manuales, clases de educación física, de dibujos.

Figura 5.- Evaluación del aprendizaje. En Informe de Servicio Social Docente. Luz María Gómez Moreno (1973).

La reforma de 1975 especificó una serie de sugerencias, tanto con respecto a la metodología como de las formas de evaluación de los aprendizajes y habilidades, así se incluyeron técnicas participativas apoyadas en la dinámica de grupos, diseño de planes didácticos donde el docente debía incluir el área que se aborda, los objetivos de aprendizaje a lograr, las técnicas de enseñanza que se utilizarían, así como las pautas de evaluación y las referencias documentales a utilizar durante el curso. Lo anterior se aprecia en la *Figura 6*.

La evaluación que puse en práctica fue sencilla, pero constante, es decir, llevada diariamente durante el lapso de la clase, ésta la realicé por medio de diferentes ejercicios que ideaba de acuerdo a los conocimientos que debían tener mis alumnos y la que en verdad habían aprendido ellos.

Entre los diferentes ejercicios de evaluación están las competencias que hacia entusiasmado esto aun a los más atrasados mostrando gran interes por ser los triunfadores.

Otra forma de evaluación que realicé fue la revisión individual de ejercicios que les ponía y era gran satisfacción para ellos ver en su cuaderno una calificación alta o aceptable.

Además en forma oral por medio de interrogatorios evaluaba lo que habían aprendido principalmente se me facilitó en Ciencias Sociales.

Figura 6.- Evaluación del Aprendizaje. En Informe recepcional para obtener el título de Profesora de Educación Primaria. Palacios Goytia (1975).

Como innovación, en este plan de estudios de educación normal, se precisó que las evaluaciones de los docentes en formación deberían suceder durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y no al final del curso, como ocurrió durante los planes de estudio anteriores, además se recomendó la autoevaluación. Sin embargo, en los hechos *...los resultados de los exámenes semestrales seguían definiendo las calificaciones de los alumnos* (Hernández-Santos, 2015).

Procesos de evaluación

A partir de 1921 se inician los cambios relevantes para la carrera normalista: sus bases serán, como se señala en párrafos previos, las Políticas Educativas según los proyectos de intervención Nacionalista, Socialista, Rural, de Unidad Nacional, Plan de 11 años, Reforma, Descentralización y Modernización. Partir de estos elementos resulta clave para comprender las diversas propuestas de preparación docente que subyacieron a dichas políticas, y entre ellas destacó la humanista, además permite la comprensión del porqué de la atención que se brindó a excesivas disciplinas teóricas y especulativas. Esta consideración, permite comprender el por qué se otorga mayor énfasis al trayecto de formación para los procesos actuales de selección, permanencia y promoción.

Para la mejora y soporte del progreso educativo, las instituciones formadoras de docentes en el medio urbano y rural sustentan un desarrollo diverso y a su vez unilateral, donde se pueden apreciar las nociones de educar desde las estructuras sociales interculturales, efecto que brinda al proceso de evaluación una tendencia que apuntala a la calidad en el progreso educativo, desde finales del siglo XX, hasta los inicios del siglo XXI (*Figura 7*).



Figura 7.- Evolución de los programas de desarrollo educativo 1995-2000 (DGESPE).

Los programas muestran una evolución, en busca de la transformación, fortalecimiento y mejoramiento de los sistemas e individuos que con su cátedra marcan las pautas de innovación curricular y andrológica para el soporte académico y su evaluación permanente.

Un elemento que se debe tomar en cuenta durante el proceso de evaluación de los docentes en formación, es que éste sea capaz de establecer similitudes y diferencias entre la teoría presentada en el aula y la realidad que vive durante los espacios de práctica profesional, pues ello le permitirá desarrollar habilidades que le faculten un mayor discernimiento para conjugar las competencias marcadas en el aula, con el fin de crear un conjunto de conocimientos que deberá desarrollar para la mejora constante de su futura práctica docente en el campo laboral.

De esta manera, el docente en formación, bajo una determinada situación y/o momento, identificará cuáles de todas las habilidades y competencias que posee son las más factibles de utilizar, de acuerdo

con lo vivenciado. Al respecto, Spencer (2000) señala que un modelo de competencias es aquel en el que se vea reflejado el contexto de la institución educativa y a la vez se comuniquen los valores de la organización de dicha institución, ya que estos no se elaboran de manera aislada, sino que se hacen a partir de la cooperación y el esfuerzo de los colegas.

Como se muestra en el *Cuadro 6*, de esta forma, la evolución de los programas y su desempeño en la evaluación, contribuyen a la mejora y fortalecimiento de los mismos, dado que en la búsqueda de sus objetivos incentivan a la elaboración de proyectos que sustentan demostraciones para aumentar la eficiencia tanto en el proceso educativo como en su práctica, modificando las técnicas de evaluación que son guiadas por los programas curriculares y los programas de desarrollo educativo.

Cuadro 6. Objetivos de los programas de desarrollo educativo

Nombre Nivel	PTFAEN Nacional	PROMIN Nacional	PEFEN Estatat	ProGEN Estatat	ProFEN Institucional
Año de inicio	1996	2002	2005		
Programa o Plan de donde se desprende	Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000	Programa para la Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PTFAEN)	Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN)	Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN)	Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (ProGEN)
Objetivo	Conjuntar las acciones encaminadas a los cambios que se habían estado realizando en el Sistema Educativo de las Escuelas Normales	Contribuir a elevar la calidad en la formación inicial de los docentes	Favorecer la integración y consolidación de un sistema estatal; y coadyuvar en el mejoramiento de los servicios educativos y de la gestión de las instituciones formadoras de docentes	Proporcionar orientaciones políticas para el conjunto estatal de educación normal para contribuir con la implementación de proyectos integrales a dar respuesta a las problemáticas comunes de las escuelas normales.	Proteger las fortalezas institucionales; y mejorar el desarrollo de las licenciaturas, la formación profesional y el desempeño de sus maestros, así como la organización y funcionamiento del centro educativo.

Fuente: DGSPE, 2012

Figueroa (2000) explica que la educación en las escuelas normales, tienen la particularidad de orientar a los docentes en formación a homogenizar las prácticas y los discursos en el campo laboral, éste se apoya de dos enfoques que pretenden situarlos en concepciones, acciones y modelos: el positivismo y el humanismo, este último abiertamente orientado a realizar construcciones que estén sustentadas en un pensamiento crítico, para formular estrategias cuya prioridad esté encaminada hacia los diferentes participantes y contextos.

Al margen de estas declaraciones, es preciso mencionar que, a lo largo de la vida educativa, existe un conflicto entre lo que se debe hacer y lo que se hace, en este sentido, la situación vivencial del normalismo presenta una serie de complicaciones, pues se encuentra en una lucha constante con las

exigencias que la sociedad le presenta. Con respecto a los planes de estudio de las normales, se puede enfatizar que todos corresponden a adecuaciones a las políticas del gobierno que estuviera en turno.

Con la preocupación de los criterios a evaluar en las escuelas formadoras de docentes, la SEP (2012), propone una serie de orientaciones para la evaluación de los estudiantes, mismo que se sustenta en *tres orientaciones básicas, uno el enfoque basado en competencias, el enfoque centrado en el aprendizaje y la flexibilidad curricular y académica*, todo ello se realiza con el fin de esclarecer aquellos campos en los que el estudiante tiene un menor dominio, una vez analizado éste aspecto, se trata de fortalecer dichas debilidades hasta alcanzar el nivel de desarrollo óptimo.

En este mismo documento explican que el desarrollo de competencias involucra, que los resultados que se arrojen, deberán ser sustentados con evidencias de conocimiento, de producto y desempeño, aparte de esto el estudiante tendrá que poseer un alto dominio teórico, puesto que una competencia no puede quedar sin sustentar, y ver si los sujetos con los que se trabajaron cumplieron con los aprendizajes planteados desde un inicio, y lograrlo de manera óptima.

Un segundo aspecto que apoya a la evaluación es el de evidencias de aprendizaje, en éste básicamente se analiza el desempeño y comportamiento del estudiante ante las diversas situaciones que pueden ser problemáticas o no, en éste caso lo que se evalúa es si las estrategias que emplean, son acordes a las necesidades detectadas, el objetivo primordial es potenciar al máximo los aprendizajes. Cuando el estudiante por fin logre mostrar que posee las habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios, en ese momento reflejará un proceso de aprendizaje completo.

La SEP (2012) establece tres tipos de criterios que evidenciarán si realmente el estudiante se apropió del conocimiento previsto en un inicio por el docente, la primera de ellas son las de conocimiento y reflejan cuestiones disciplinarias y pedagógicas, mismas que facilitan la comprensión, reflexión y el desempeño competente; la segunda corresponde a las evidencias de producto, en ellas se requiere ser más concreto, y se considera que son las que presentan mayor viabilidad, para mostrarlas se puede hacer uso de mapas conceptuales, reportes de lectura, líneas del tiempo, y planeaciones didácticas; la tercera y última corresponde a las evidencias de desempeño, se centran específicamente en el comportamiento del docente.

La última orientación que recomienda la SEP (2012), es el estudio de la Reforma curricular de la educación normal, bajo los siguientes términos:

Impulsar la formación de los estudiantes normalistas brindándoles el apoyo necesario para superar las dificultades que enfrentan en el proceso de aprendizaje y para lograr la apropiación significativa de saberes relevantes y complejos y, a la vez, para que valoren de manera reflexiva la forma en que realizan su trabajo.

Verificar que se ha logrado desarrollar las competencias señaladas en el perfil de egreso que acrediten el progreso académico y/o profesional de los estudiantes normalistas.

A partir de lo anterior, se puede observar que se presenta una evolución paralela entre las necesidades de la sociedad planteada a través de las diversas épocas, los programas de estudio de la educación normal, sus modificaciones y la estructuración de la malla curricular, tanto para la licenciatura en educación primaria como la correspondiente a preescolar (las que se consideran como clásicas), y que todo ello en conjunto ha colaborado para que la evaluación del desempeño académico de los futuros

docentes se realice de acuerdo a los aportes correspondientes a cada etapa, actualmente con la propuesta de un instrumento objetivo que exprese tanto el lado humanista como el técnico de la profesión.

Por tanto, se puede observar una relación entre la evolución de los programas y su argumentación práctica con relación a la imitación de la evaluación en el área profesional, es decir, que los docentes en la mayoría de los planes y programas de estudio de la educación normal han aprendido a evaluar por imitación, efectos que traen como consecuencia un uso adecuado o inadecuado, al depender de la flexibilidad y manejo de los programas

Tipos de diseño de evaluación

Conocer los diseños en materia de evaluación es un trabajo polémico que parte no solo de la comprensión de los trayectos evaluativos en las escuelas formadoras de docentes, sino, del entendimiento de que la educación se debe enfocar a la aplicación de las especificaciones que los programas establecen para su puesta en práctica, la implementación de la evaluación se orienta según las tradiciones pedagógicas, los enfoques y modalidades de los elementos socioculturales que transforman la evolución educativa y de investigación. (Casanova, 1998); las diversas prácticas educativas deben observarse, discutirse, analizarse y así mismo investigarse.

Dentro del plano de ejecución, mencionar los tipos de diseño de evaluación requiere reconocer una formación específica en el desarrollo o proceso de los programas, desde 1948 hasta el 2012 los programas de educación superior para la formación de docentes no tienen un diseño específico en la forma de evaluar y en la enseñanza de la evaluación, aun así, maneja fases como las específica Tyler (1950):

1. Establecer objetivos
2. Ordenar objetivos en clasificaciones
3. Definir los objetivos
4. Establecer las situaciones adecuadas para su demostración
5. Explicar los propósitos de su estrategia a los involucrados
6. Desarrollar las técnicas adecuadas
7. Recopilar los datos del trabajo
8. Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

La evaluación en la formación docente

Dentro de las características cualitativas y cuantitativas de la evaluación en la distribución de los planes en la educación superior, en las escuelas formadoras de docentes, se distribuye mediante la implementación de pautas o rasgos a evaluar, las características del docente se desenvolverán ante la pluralidad del sistema de valores, tal como lo asevera Kemims (1986), quien evalúa debe cuidar el no establecer juicios con el programa, atender a las necesidades y características de los sujetos y contribuir a la formación escolar.

Los conceptos que se evalúan en las escuelas formadoras de docentes se rigen por dos grandes paradigmas, las concepciones y aprendizajes de los estudiantes se enumeran al presentar una evaluación final que acredite la promoción, sin embargo, adopta rasgos donde se destacan las cualidades con conceptos como: malo, regular, bien, muy bien, excelente; hecho que demuestra que los aprendizajes se

pueden evaluar tanto desde la forma cuantitativa como cualitativa, en su forma conceptual, y en el procedimiento de la acción.

Las escuelas formadoras de docentes y quienes la integran deben estar en el entendido de hacer una revisión profunda de las estrategias, modelos, planes y políticas de evaluación que les permita evolucionar, ya que, en gran medida han existido diversos procedimientos para evaluar los saberes, aptitudes y actitudes de quienes reciben la instrucción. De muchas maneras se ha intentado establecer formas y modelos de evaluación para preservar la calidad, necesariamente ubicados a las condiciones del entorno, aun así, después de la revisión de los planes y programas de estudio, no se encuentra un diseño o enfoque específico que permita lograr la calidad en la educación mediante un sistema evaluativo efectivo.

Desde la perspectiva de evaluación como termino de estimar o calcular el valor de algo, es necesario conocer los fundamentos y aspectos que deben tenerse en consideración para cubrir un amplio espectro, como lo es la evaluación a los procedimientos académicos y escolares que el estudiante tiene en el transcurso del periodo de evaluación, detectar las aptitudes mediante recolección de datos empíricos, como lo menciona Brown (1997) *si quiere cambiar los aprendizajes de los estudiantes, entonces cambie la forma de evaluar los aprendizajes*.

Por tanto, se debe conocer el sentido valoral y actitudinal de quien se realiza la evaluación, con el fin de determinar una valoración a su forma de actuar y cuantificar en un resultado las maneras de reaccionar a diferentes eventos y situaciones sociales y escolares, así mismo valorar de forma cuantitativa y cualitativa la construcción solidificada de los conocimientos, saberes y competencias.

Cuadro 7.- Aspectos que se consideran al evaluar

Concepto	Comprende
Procedimental	Explica los procedimientos, estrategias, técnicas, destrezas y métodos, detecta los procesos y productos
Actitudinal - Valoral	Se remite a las actitudes, incentiva el proceso de actitudes de forma consciente, situaciones ética personal y profesional, valores que desarrolla el individuo, refleja el sentido de comprensión de la conducta
Conceptual	Incluye la constitución de conocimiento, saberes en las áreas específicas, detección y resolución de conflictos, apropiación de términos y características de las ideas y patrones de conocimiento

Estas áreas de evaluación representan una completa función que se pueden caracterizar en el marco de las reformas programáticas como uno de los principios más fuertes de actualización y de forma complementaria de la evaluación; el propósito es que dentro del sistema educativo, en la educación superior para la formación docente inicial, se garantice un rubro específico del cómo evaluar los saberes, valores y actitudes que deberán fortalecer para desarrollar el perfil de egreso, que convierta a los individuos en profesionistas eficientes con nociones exactas de la funcionalidad de la evaluación y sus dificultades.

Los rasgos del perfil de egreso que deben adquirir los futuros docentes van encaminados al fortalecimiento de las habilidades intelectuales, al dominio de los propósitos y contenidos de la educación, al conocimiento de competencias, debe contar con una identidad profesional y ética, con una capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno, estos no pueden ser objeto

de cumplimiento si la evaluación no determinara su cumplimiento; por tanto la evaluación debe establecerse en la forma más actual y fundamentada posible.

Por otra parte, los métodos en las formas de evaluar deben basarse en las actualizaciones de los programas, según las reformas que constituyen la dirección del desarrollo potencial académico, estas producciones deben ser claras y objetivas, mismas que se establecen en tres grandes momentos o periodos para destacar los conocimientos que se tienen según el avance y desarrollo de los programas, el nuevo currículum, su orientación y aplicación (2005) indica:

La valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el diálogo entre los participantes del hecho educativo para determinar si los aprendizajes han sido significativos y tienen sentido y valor funcional. Además, lleva a la reflexión sobre el desarrollo de las competencias y los logros alcanzados.

Momentos que los estudiantes deberán reproducir para encontrar el diagnóstico de los grupos que atenderán, es necesario reconocer que el proceso de formación es importante ya que se destacan los momentos clave que permiten registrar la evolución de los saberes; y finalmente, la sumativa, que son los resultados de los procesos anteriores y el momento de cotejo sobre los avances durante el periodo de clases.

Coadyuvar al mejoramiento de la calidad de la educación de las instituciones formadoras de docentes mediante la evaluación inicial con fines diagnósticos de los programas académicos, propicia que los modelos organizativos de funciones académicas y pedagógica orienten la evaluación y se enfoque al análisis e interpretación de datos y buen uso de la información; se debe contribuir a la promoción de la evaluación donde no solo el docente funja como primera persona en el momento emitir una valoración (heteroevaluación), sino, que edifique el compañerismo y la introspección desde puntos de observación de sus compañeros y de sí mismo, donde los indicadores del logro y el currículum se vean reflejados en las valoraciones que realizan.

La evaluación es una parte fundamental en el proceso educativo, la transmisión de saberes y la evolución sistemática de los conceptos que los llevan al desarrollo de competencia, se deben considerar para optimizar el trabajo escolar, el proceso de profesionalización de los docentes en formación requiere especificaciones de formas evaluativas que no aparecen definidas específicamente en los programas; de esta forma se puede aseverar que se evalúa por medio de dos paradigmas y que consecutivamente se enseñan con la transición y se aprende por elección.

De esta manera, se presentan dos enfoques que surgen del eje paradigmático de la evaluación, cuantitativa y cualitativa, que determinan las características de las funciones y de las formas concretas del cómo se debe evaluar y de que especificaciones se deben considerar. Una de las diferenciaciones entre los dos tipos de evaluación es la captura del dato y el valor que se le asigna, como se muestra en el *Cuadro 8*.

Las equivalencias también han tenido diferentes modificaciones a través del tiempo, anteriormente la denominación del 6 fungía como la calificación mínima aprobatoria, consecutivamente en las modificaciones de los programas y de las obligaciones de las universidades se establece el 7 como resultado mínimo para promover de grado, o semestre.

Cuadro 8.- Equivalencias evaluativas

Puntaje cuantitativo en la evaluación (resultado de medición)	Calificación cualitativa en la evaluación (rango de valoración)
10	Excelente
9	Muy bien
8	Bien
7	Regular
6	Malo o Insuficiente

Las equivalencias también han tenido diferentes modificaciones a través del tiempo, anteriormente la denominación del 6 fungía como la calificación mínima aprobatoria, consecutivamente en las modificaciones de los programas y de las obligaciones de las universidades se establece el 7 como resultado mínimo para promover de grado, o semestre.

El enfoque cualitativo en la evaluación

El enfoque cualitativo constituye un proceso donde se desarrolla una investigación interpretativa, busca la forma de obtener descripciones de los individuos, de sus características y su desempeño, se destacan elementos dentro de la formación como de los criterios de ejecución, Wolcott citado por Creswell (2003) explica la importancia y pertinencia de analizar teóricamente cada dato para emitir una postura propia.

Dentro de las escuelas formadoras de docentes, se considera al enfoque cualitativo como uno de los principales recursos en materia de evaluación, ya que se desarrolla bajo un hecho subjetivo que proviene de las acciones que se realizan en la tarea escolar, algunos de los elementos que permiten una valoración cualitativa son la aplicación de técnicas e instrumentos que resulten accesibles al enfoque.

Por otra parte Guzmán y Alvarado (2009) indican que al realizarse bajo una condición constructivista, el enfoque se especializa en contextos específicos, conforme a las interacciones y diversos procesos de construcción; en la educación superior según el orden de los programas la evaluación con enfoque cualitativo se fundamenta en destacar las características y habilidades en el desempeño de los estudiantes, valora y considera las aptitudes, actitudes y dimensiones que se muestran a lo largo del proceso formativo, así mismo, la concepción de estos aspectos son reproducciones de quienes reciben la instrucción.

Se debe confiar en las diferentes perspectivas con las que se desempeñan los estudiantes, ya que se establece el enfoque para recuperar un significado y edificarlo mediante las interacciones que se presenten, es decir, se deben comprender las situaciones, describir los procesos, interpretar las acciones, analizar las causas y desarrollar comentarios y propuestas al emitir el resultado.

Por tanto, el análisis objetivo y subjetivo del docente debe dirigirse al análisis de cada uno de los datos que arroje el proceso formativo del estudiante, ya que, como aseveran Hernández et al (2006) *Las indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas, incluso no buscan que sus estudios lleguen a replicarse*, hecho que favorece la individualidad de quienes participan en la instrucción.

Técnicas e instrumentos del enfoque cualitativo

La técnica para la recolección de datos en la tarea escolar consiste en establecer criterios y diseñar instrumentos donde se establezca la ejecución, previamente los involucrados deben conocer en qué consiste el proceso de evaluación para considerar que no se establecerá un punto de vista cuantitativo únicamente; las técnicas y los instrumentos que se efectúan en este enfoque permiten valorar la aportación y la aplicación de los recursos cognitivos en el proceso y analizar su grado de avance, características que son inherentes al desarrollo educativo en los estudiantes, tal es el caso en la conducta como requisito para evaluación dentro de la promoción curricular, que se muestra en la *Figura 8*.

Junio 1934.- 1er. Sem. Curso Prim. Comp.	Dic. 1934.- 2o. Sem. C. Prim. Comp.
Aritmética y Geometría. 6 SEIS.	Lengua Nacional. 6 SEIS.
Lengua Nacional. 6 SEIS.	Aritmética y Geometría. 6 SEIS.
Escritura. 6 SEIS.	Ciencias Naturales. 6 SEIS.
DIBUJO. 6 SEIS.	Escritura. 6 SEIS.
Ciencias Naturales. 6 SEIS.	Física. 6 SEIS.
Ciencias Sociales. 7 SEITE.	Química. 6 SEIS.
PROMEDIO GENERAL. 6 SEIS.	Ciencias Sociales. 6 SEIS.
<u>Conducta. B.</u>	<u>PROMEDIO GENERAL. 6 SEIS.</u>
	<u>Conducta. B.</u>

Figura 8.- Calificaciones en Plan de 2 años.

La conducta es un elemento que requiere una apreciación cualitativa, por tanto, su denominación se determina como E, MB, B, R o M, según sea el caso, posicionando a la letra E como mejor rango, para determinar el sustento cuantitativo en los demás cursos también se debieron mostrar situaciones y procesos cualitativos, señalamientos en el proceso de adquisición del aprendizaje en los objetivos que se pretenden alcanzar, tal como se ve en la *Figura 9*.

UNIDAD	OBJETIVOS	Logrados con dificultad	No logrados	No abordados	Calif. obtenidas por los alumnos	SESIONES DE CLASE
1	1.1, 2 1.1, 3 1.2, 3 1.3, 1		1.1, 1		N.A. 6 7 8 9 10 12 5 10 20 5 4	5
2	1.1, 2 1.1, 3				3 7 17 20 9	7
3	1.1, 1 1.1, 3 1.2, 2 1.3, 2		1.3, 1		8 5 26 14 3	5

Figura 9.- Contenido de objetivos específicos Plan de estudios 1972.

Por tanto, la aportación del aspecto cualitativo en el contenido se torna como un requisito necesario en la evaluación a los docentes en formación, dentro del sistema educativo, desde la educación en el nivel básico con preescolar donde es eminentemente cualitativa, hasta la educación superior donde se deben especificar y dirigir más profesionalmente las técnicas y los instrumentos que la misma requiera.

Posteriormente, para dar el seguimiento de la evaluación y desempeño, se proporcionó en una generación, una forma con la cual expresarían experiencias cognitivas para fortalecer los planes de estudio, un espacio para que se expresara con claridad las áreas de oportunidad que el estudiante manifestaba, y con ello mejorar los instrumentos y medidas de evaluación, mismas que debían avalarse por los agentes involucrados (Figura 10).

INFORMACION ADICIONAL

Especifique las causas por las que no se intentó alcanzar los objetivos que indica en la columna "No abordados":

Redacte los objetivos operativos y las actividades para lograrlos, que considere de acuerdo con su experiencia profesional podrían ser incluidos como objetivos específicos del programa:

Otra Información:

El profesor del curso	El Subdirector Técnico	Supervisó: El Jefe de la Oficina - de Psicopedagogía.
 (Nombre y firma). López Espino Heriberto	(Nombre y firma)	(Nombre y firma)

a- La forma FCTA-9 debe ser llenada por duplicado.
 b- La información que nos ha proporcionado en esta forma (FCTA-9) será leída cuidadosamente y utilizada para el mejoramiento de la obra educativa.

Figura 10.- Cuestionario para la mejora de ejercicio docente.

De este modo, la evolución de los planes de estudio que rigen las escuelas formadoras de docentes manifiestan una evolución en materia de evaluación, no obstante, prevalecen las formas tradicionales y contemporáneas de los requisitos para evaluar, como se ha visto, desde dos grandes posturas (cuantitativa y cualitativa) para cubrir ampliamente los tiempos, los momentos y los individuos de la tarea evaluativa, mismas que deben ser expresadas mediante las técnicas y los instrumentos pertinentes.

Una técnica consiste en desarrollar una habilidad que ostenta conocimiento empírico, es la expresión que manifiesta la manera específica en que se realiza el tratamiento para la recolección de datos, según Tamayo (2003), mientras que el instrumento es el recurso metodológico que al materializarse se utiliza para registrar los datos obtenidos, consiste en el elemento físico para la sistematización de la información, como lo define Becerra (2012).

Las técnicas y los instrumentos se complementan para producir un resultado, y que, en consecuencia, sea relevante a los fines de evaluación cualitativa que permitan fortalecer el desempeño en la formación académica, si los instrumentos que se utilizan bajo este enfoque no son los adecuados, la evaluación no será pertinente al contexto y desarrollo de los individuos.

Cuadro 9.- Técnicas e instrumentos

Instrumento	Técnica
Diario de campo	Observación participante
Tabla de registro	Observación en segundo orden
Bitácora	Análisis y descripción de las incidencias
Portafolio	Análisis de datos y observación
Escalas valorativas	Observación participante y en segundo orden

Enfoque cuantitativo en la evaluación

En un punto de partida, es necesario establecer que en este enfoque de la investigación –entendida la evaluación como un proceso de indagación–, según Hernández (2014) se utiliza la recolección de datos para corroborar hipótesis, con base en medición numérica y análisis de datos estadísticos, el entendimiento y la comprobación de teorías donde se pretende llegar a los resultados necesarios:

1. El investigador deberá plantear el o los problemas
2. Sustentar dónde surgió la problemática y a su vez sea él mismo quien establezca la importancia de la situación
3. Marcar de manera precisa que la investigación resulta de nada
4. Tanto el investigador como el lector podrán darse cuenta de lo que sucede en el comienzo del proceso de investigación.

El enfoque requiere de la presión y de la examinación de las fuentes que proporcionan datos para desarrollar información, para la delimitación del enfoque es menester diseñar una forma efectiva de recolectar datos, principio que siguen los fundamentos para la evaluación con fines numéricos, procesar un análisis de correspondencia de información desde las problemáticas establecidas en los grupos, es necesario agrupar los indicadores para sus usos estadísticos en los cuales pondera un patrón.

Hernández (1998) asevera la importancia de las actividades cuantitativas y que se selecciona un patrón que posteriormente se convierte en un mecanismo de diferentes interrogantes, mismas que arrojen una serie de conclusiones mediante procesos sistemáticos; en la educación, los estándares de evaluación se han elevado y buscan el domino de las confrontaciones entre cualidades y efectos numéricos, esta situación está lejos de volverse un conflicto ya que se solidifica una acción cualitativa en un evento contable, dentro de las especificaciones de los programas para evaluar el desempeño y/o proceso de los estudiantes en las escuelas formadoras de docentes se obtiene una calificación final al ser promediadas con las calificaciones alcanzadas.

Este tipo de evaluación se debe realizar por los docentes al asignar una calificación a los rubros que se consideran pertinentes, bajo un control de momentos específicos con determinadas técnicas e instrumentos que permitan la comprobación y validación de cada una de las áreas que se pretende evaluar, por tanto, según Casanova (1998), es necesario:

1. Determinar el logro de los objetivos
2. Asignar las calificaciones correspondientes
3. Tomar las decisiones pertinentes
4. Delimitar la efectividad de los procesos
5. Informar oportunamente a los participantes

Este tipo de evaluación es orientada por el uso de registros con escalas de calificación numéricas ya sea de los logros o avances, en cada área de aprendizaje o en su proceso educativo, es decir que la evaluación se realiza mediante la utilización de instrumentos y técnicas en un orden cuantitativo que permiten la verificación del cumplimiento de competencias y saberes, acreditan si en efecto su alcance es total o está en desarrollo, según los indicadores propuestos, evidencia que permitirá dejar un dato cuantificable para que la información en conjunto pueda manejarse como objetiva y determinante. Esto no implica que se disminuya la atención en aspectos subjetivos como: los valores, actitudes y conductas, sino que, en su más clara postura se cuantifican éstas.

LITERATURA CITADA

- Bonilla Hernández, S. y Sosa Trujillo, C. (2005). *Evaluación de las prácticas de crianza y su impacto en la calidad de vida infantil en una muestra de escuelas PEC y NO PEC en el municipio de Puebla*. Tesis de grado. Departamento de Ciencias de la Educación. Escuela de Ciencias Sociales. Universidad de las Américas Puebla. En http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lid/bonilla_h_s/portada.html
- Gandarilla Hernández, G. (1968). Memoria para obtener el título de Profesora de Educación Primaria. Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”. Saucillo, Chih.
- García-Gómez, A. (2002). *La evaluación en la educación primaria*. En Evaluación educativa e intervención psicopedagógica. Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres. Universidad de Extremadura. España. Consultado el 15 de noviembre de 2015, en <http://roble.pntic.mec.es/~agarci19/temariouex.html>
- Gómez Moreno, L. M. (1973). Evaluación del aprendizaje. En Informe de Servicio Social Docente. Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, Saucillo, Chih.
- Hernández-Santos, M. (2015). *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*. Universidad Autónoma de Zacatecas. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas. Zacatecas, México.
- Macías-Narro, A. (2012). Abril. *Las reformas educativas III. El caso de México (1900-1940)*. Odiseo. Revista electrónica de pedagogía. Año 9, número 18, enero-junio de 2012. ISSN 1870-1477. Consultado el 16 de noviembre de 2015, rescatado de <http://odiseo.com.mx/marcatexto/2012/04/reformas-educativas-iii-caso-mexico-1900-1940>
- OEI. (2006). *Sistemas Educativos Nacionales. México*. Rescatado el 16 de noviembre de 2016, de <https://www.google.com.mx/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#>
- Olivera Campirán, M. (s/f). *Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999*. UNAM. En http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm
- Ortiz Bustamante, Y. (2013) junio. *Artículo Tercero Constitucional*. Marco normativo de la educación en México. Rescatado el 16 de noviembre de 2015, de <http://es.slideshare.net/yolandaortiz39/historia-del-articulo-tercero-constitucional>
- Palacios Goytia, A. (1975). Evaluación del Aprendizaje. En Informe recepcional para obtener el título de Profesora de Educación Primaria. Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, Saucillo, Chih.
- Pineda Zúñiga, G. (1961). Informe de actividades docentes para obtener el título de Profesor de Educación Primaria. Escuela Normal Rural “Lauro Aguirre”. Tamatán, Cd. Victoria, Tamaulipas.
- Tenbrick, T. D. (2006). *Evaluación: Guía práctica para profesores*. Ed. Narcea. Madrid.
- Vázquez Reyes, G. (1950). *Informe de actividades docentes*. Escuela Normal Rural de Galeana. Galeana, N. L.

- Pacheco Jiménez, L. (s/f). *Las reformas educativas en la educación normal de los últimos años y su impacto en la formación de profesores de educación primaria*. Rescatado el 14 de junio de 2016, de <http://registromodeloeducativo.sep.gob.mx/Archivo;jsessionid=6a1baf277f0a00c821423eeb61da?nombre=15436-PONENCIA+REFORMA+DE+LA+EDUCACION+NORMAL+2014+SEP-DGESPE.docx>.
- Creswell, John W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Second Edition. Sage Publications, Inc. ISBN 0-7619-2441-8 (c) – ISBN 0-7619-2442-6 (pbk.).
- Guzmán Arredondo, Arturo y José Jesús Alvarado Cabral (2007). Traducción para fines exclusivamente académicos, no lucrativos.
- Figueroa, Millán. L. M. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol XXX, núm. 1
- García-Gómez, A. (2002). La evaluación en la educación primaria. En *Evaluación educativa e intervención psicopedagógica*. Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres. Universidad de Extremadura. España. Consultado el 15 de noviembre de 2015, en <http://roble.pntic.mec.es/~agarci19/temariouex.html>
- Guzmán Arredondo, A. y Alvarado Cabral, J. J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Asociación de investigadores en Ciencias de la Educación. Durango, México. ISBN 978-970-9046-75-5
- Planes y Programas de estudio para la Educación Normal. 1932 a 1975. Archivo histórico. Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”. Saucillo, Chih.
- Planes y Programas de estudio para la Educación Normal. 1984 a 2012. Secretaría de Educación Pública. México, D.F.
- Chávez-Rojas, A. D. (2011). Junio 19. *Enfoques en evaluación del aprendizaje*. En *Curso: Evaluación del aprendizaje*. Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica. Rescatado el 16 de noviembre de 2015, de <https://educarparaaprender.wordpress.com/category/evaluacion-del-aprendizaje/tema-3-enfoques-en-evaluacion-del-aprendizaje/>

AGRADECIMIENTOS

A la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” de Cd Saucillo, Chih., por permitir al equipo de investigadores consultar su archivo histórico

Síntesis curricular

Albertico Guevara Araiza

Doctor. PTC, docente investigador de UPNECH Campus Delicias, Chih. México, docente investigador de la Universidad Autónoma de Durango campus Chihuahua, Chihuahua, México.

Vera Lucía Ríos Cepeda

Actual estudiante de doctorado en la Universidad Autónoma de Durango campus Chihuahua. Docente frente a grupo, escuela primaria Federal Vicente Guerrero, Delicias Chihuahua México, Docente investigador, UPNECH, Campus Delicias, Chihuahua México.

Judith Ponce Villarreal

Actual estudiante de doctorado en la Universidad Autónoma de Durango campus Chihuahua. Docente frente a grupo, jardín de niños, "Rosario Castellanos" 08DJN0837, Salón de Actos, Rosales, Chihuahua México, Docente investigador, UPNECH, Campus Delicias, Chihuahua México.