



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

**“La evaluación en la formación inicial del profesorado
de educación primaria en una escuela normal estatal”**

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Claudia Lizzeth Sánchez León

Ensenada, Baja California, México. Agosto de 2014





Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Maestría en Ciencias Educativas



**“La evaluación en la formación inicial del profesorado
De educación primaria en una escuela normal estatal”**

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Paudia Lizzeth Sánchez León

APROBADA POR:

Dra. Edna Luna Serrano
Directora

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Sinodal

Dra. Gema López Gorosave
Sinodal

Dra. Claudia Navarro Corona
Sinodal





Ensenada, B.C. a 08 de Agosto de 2014

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Lewis S. McAnally Salas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Claudia Lizzeth Sánchez León** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“La evaluación en la formación inicial del profesorado de educación primaria en una escuela normal estatal”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Firma manuscrita en tinta negra que dice "Edna Luna S.".

Dra. Edna Luna Serrano



Ensenada, B.C. a 08 de Agosto de 2014

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Lewis S. McAnally Salas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Claudia Lizzeth Sánchez León** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“La evaluación en la formación inicial del profesorado de educación primaria en una escuela normal estatal”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta que parece decir "Graciela Cordero".

Dra. Graciela Cordero Arroyo



Ensenada, B.C. a 08 de Agosto de 2014

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Lewis S. McAnally Salas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Claudia Lizzeth Sánchez León** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“La evaluación en la formación inicial del profesorado de educación primaria en una escuela normal estatal”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Gema López Gorosave



Ensenada, B.C. a 08 de Agosto de 2014

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Lewis S. McAnally Salas
Coordinador de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Claudia Lizzeth Sánchez León** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“La evaluación en la formación inicial del profesorado de educación primaria en una escuela normal estatal”

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Claudia Navarro Corona

Índice de Contenido

Contenido

| | |
|------------------------------|------------|
| <i>Dedicatoria</i> | <i>i</i> |
| <i>Agradecimientos</i> | <i>ii</i> |
| <i>Resumen</i> | <i>iii</i> |

| | |
|--|-----------|
| <i>Capítulo I. Introducción</i> | 15 |
| 1.1 Planteamiento del problema..... | 16 |
| 1.2 Objetivos..... | 18 |
| 1.3 Supuestos..... | 19 |
| 1.4 Justificación..... | 20 |
| 1.5 Organización del documento..... | 21 |

| | |
|---|-----------|
| <i>Capítulo II. Marco teórico y contextual</i> | 24 |
| 2.1 Contexto general de la profesión docente de educación básica en México..... | 24 |
| 2.2 La formación inicial del profesorado en México..... | 27 |
| 2.3 Evaluación educativa..... | 33 |
| 2.4 Evaluación de los aprendizajes..... | 35 |
| 2.5 Contextualización del objeto de estudio..... | 38 |

| | |
|--|-----------|
| <i>Capítulo III. Método</i> | 48 |
| 3.1 Diseño de la investigación..... | 48 |
| 3.2 Desarrollo de las etapas..... | 50 |
| 3.2.1 Etapa I. Elección de categorías previas con base en la literatura especializada..... | 50 |

| | |
|--|----|
| 3.2.2 Etapa II. Identificación de los conceptos explícitos sobre evaluación en los instrumentos de evaluación..... | 50 |
| 3.2.2.1 Materiales..... | 50 |
| 3.2.2.2 Procedimiento del análisis de contenido..... | 52 |
| 3.2.3 Etapa III. Identificación de los conceptos explícitos sobre evaluación en los programas de estudio del seminario de análisis de trabajo docente..... | 53 |
| 3.2.3.1 Materiales..... | 54 |
| 3.2.3.2 Procedimiento..... | 54 |
| 3.2.4 Etapa IV. La opinión de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes..... | 54 |
| 3.2.4.1 Participantes..... | 54 |
| 3.2.4.2 Instrumento..... | 55 |
| 3.2.4.3 Procedimiento..... | 56 |

| | |
|---------------------------------------|-----------|
| <i>Capítulo IV. Resultados</i> | 59 |
|---------------------------------------|-----------|

| | |
|--|----|
| 4.1 Etapa I. Elección de categorías con base en la literatura especializada..... | 59 |
| 4.2 Etapa II. Identificación de los conceptos explícitos sobre evaluación en los instrumentos de evaluación..... | 61 |
| 4.3 Etapa III. Identificación de los conceptos explícitos sobre evaluación en los programas de estudio del seminario de análisis de trabajo docente..... | 64 |
| 4.4 Etapa IV. La opinión de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes..... | 66 |

| | |
|-------------------------------------|-----------|
| <i>Capítulo V. Discusión</i> | 71 |
|-------------------------------------|-----------|

| | |
|---------------------------------|-----------|
| <i>Referencias</i> | 76 |
|---------------------------------|-----------|

| | |
|----------------------------|-----------|
| <i>Anexos</i> | 83 |
|----------------------------|-----------|

Tablas

| | |
|---|-----------|
| <i>Tabla I. Acreditación de instituciones formadoras en Inglaterra.....</i> | <i>32</i> |
| <i>Tabla II. Instrumentos que se aplican en la formación inicial de los profesores de educación básica en México.....</i> | <i>41</i> |
| <i>Tabla III. Resultados de CENEVAL.....</i> | <i>43</i> |
| <i>Tabla IV. Promedios de aciertos en el examen intermedio. Licenciatura en educación primaria 2011.....</i> | <i>44</i> |
| <i>Tabla V. Promedios de aciertos en el examen general. Licenciatura en educación primaria 2011.....</i> | <i>44</i> |
| <i>Tabla VI. Etapas y características en el trabajo de investigación.....</i> | <i>49</i> |
| <i>Tabla VII. Categorías y códigos establecidos a partir de la literatura.....</i> | <i>60</i> |
| <i>Tabla VIII. Categorías y códigos emergentes de la primera aproximación del análisis de los datos.....</i> | <i>61</i> |
| <i>Tabla IX. Frecuencia de aparición de los códigos en etapa II.....</i> | <i>62</i> |
| <i>Tabla X. Frecuencia de aparición de los códigos en etapa III.....</i> | <i>65</i> |
| <i>Tabla XI. Frecuencia de aparición de los códigos en etapa IV.....</i> | <i>67</i> |

Dedicatoria

A mis padres **Francisco Sánchez** y **Dora Luz León**
por su apoyo y cariño incondicional
a lo largo de estos años.

A mis hermanos **Anna Senyase** y **Francisco Antonio**.

A **Dios** por la oportunidad que
me ha dado para culminar esta etapa
de mi vida profesional.

Agradecimientos

Han sido muchas las personas que han contribuido y ayudado, de una u otra forma, a la realización de esta tesis y por esto quiero manifestarles mi más sincero agradecimiento.

A la Universidad Autónoma de Baja California, especialmente al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo por los conocimientos y oportunidades que me brindaron durante mis estudios profesionales.

A mi Directora de Tesis, **Edna Luna**, por sus aportaciones y orientaciones en la realización de este trabajo. Y especialmente quiero reconocer el apoyo y la amistad que me ha brindado durante todos estos años, así como la paciencia y confianza que ha depositado en mí desde que llegué a trabajar en el DCE del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.

A mis sinodales **Dra. Graciela Cordero, Dra. Gema López y Dra. Claudia Navarro** por transmitir sus conocimientos y experiencias para el desarrollo de este trabajo.

Al **Dr. Lewis McAnally** por haber compartido su amistad, conocimientos y habilidades en el proceso de mi formación profesional.

A mis amigos incondicionales **Ericka Espinosa, Antelmo Castro y Martín Mercado** por su apoyo, amistad y motivación durante estos años.

Un especial agradecimiento a mi **familia**, quien es mi fuente de lucha y constancia y porque siempre estaremos juntos. Mi gratitud a mi **padre y madre**, por todo el esfuerzo que han realizado para que tuviera una formación completa, y de quienes aprendí que el mejor legado que se puede dejar a los hijos es la educación. A mis **hermanos**, a quienes he procurado transmitir ese legado con mi dedicación al estudio y la formación.

A **Dios** por poner en mi camino oportunidades invaluable de aprendizaje

MUCHAS GRACIAS

Resumen

El objetivo de esta investigación es elaborar un diagnóstico sobre las características de la evaluación en la formación de los estudiantes de la licenciatura de educación primaria en la escuela normal estatal “Profr. Jesús Prado Luna”, plantel Ensenada.

La investigación que aquí se presenta es un estudio descriptivo. El diseño comprende cuatro etapas para el cumplimiento de los objetivos propuestos. La primera etapa refiere la elección de las categorías previas con base en la literatura especializada, la segunda y tercera etapa identifican los conceptos explícitos sobre evaluación en los instrumentos estandarizados y en los programas de estudio del seminario de análisis de trabajo docente, y en la cuarta etapa se presenta la opinión de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes. El estudio se realizó en el periodo de Agosto 2011-Diciembre 2011, los participantes fueron docentes que imparten el seminario de análisis de trabajo docente de séptimo y octavo semestre. Los Materiales utilizados fueron documentos oficiales que determinan el modo de evaluación de los estudiantes.

Los resultados de la investigación mostraron el uso limitado de los datos obtenidos de la evaluación con propósitos formativos; que se privilegia la formación sumativa sobre la formativa, y propone que se implementen estrategias orientadas a fortalecer esta última.

Palabras clave

Evaluación de la educación, evaluación del aprendizaje, formación inicial del profesorado, Calidad de la educación y educación básica.

Capítulo I

Introducción

Capítulo I. Introducción

Tanto la experiencia como la investigación han confirmado que el factor clave para mejorar la calidad de la educación es contar con docentes competentes. Desde esta perspectiva, una de las prioridades de los sistemas educativos es mantener e incrementar la calidad de sus docentes (Murillo, 2006).

El desarrollo profesional de los docentes se ha convertido en un tema fundamental para la mejora de la escuela. En este sentido, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) formuló ocho recomendaciones a México centradas en la consolidación de una trayectoria docente para la mejora de las escuelas. Una de estas recomendaciones se relaciona con la formación inicial del profesorado. La OCDE (2010) señala que muchos estudiantes mexicanos egresan de la formación inicial sin las habilidades y los conocimientos suficientes para ser buenos docentes.

La evaluación de los aprendizajes de los profesionales en formación posibilita valorar el logro de las metas de enseñanza de la educación inicial; comprender los tipos y estrategias de evaluación a los que son expuestos los futuros profesores en esta etapa puede revelar su formación como profesores de educación básica.

Este capítulo aborda el planteamiento del problema, presenta los objetivos y supuestos del estudio, incluye la exposición de las razones que lo justifican y, por último, detalla el contexto del objeto de estudio.

1.1 Planteamiento del problema

La Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoce que la calidad del sistema educativo de educación básica descansa en la calidad de la formación de los profesores. Privilegia la premisa de que el rendimiento en los alumnos se correlaciona con la preparación y la calidad del docente. Con base en este argumento la SEP refiere la necesidad de buscar mejorar, de manera permanente, la preparación de los docentes y encontrar las vías apropiadas para lograrlo (SEP, 2011b).

Dado que el docente se concibe como un agente importante en la educación y su papel como predominante en el cumplimiento de los objetivos educativos para la mejora de la calidad, desde hace décadas la figura del profesor destaca en los planes nacionales de educación. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006, por ejemplo, el profesor es caracterizado como un profesional de la educación con dominio cabal de su materia de trabajo, y con una autonomía profesional que le permita tomar decisiones informadas (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2003). En este sentido, el desarrollo profesional de los docentes se ha convertido en un tema relevante para la mejora de la escuela, donde la formación inicial es considerada como una etapa fundamental de la profesionalización docente.

La formación inicial constituye el primer paso para el desarrollo profesional, en este trayecto se desarrolla un conjunto de competencias que le permitirán al profesor ejercer profesionalmente la docencia y las actividades institucionales relacionadas con su desempeño en el nivel de educación básica (preescolar, primaria o secundaria) (SEP, 2009); sin embargo, de acuerdo con lo expresado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la formación inicial mexicana constituye un área crítica dentro del campo educativo debido a que ha sido

insuficientemente atendido. De acuerdo con esta organización internacional “la baja calidad del sistema educativo mexicano refleja en buena medida las limitadas competencias profesionales de los profesores” (BID, 2006, p. 13). Señala, además, que la formación inicial ha estado relativamente ausente en los esfuerzos de reforma educativa.

Ante este panorama, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) hizo recomendaciones a México sobre el tema del desarrollo profesional. Particularmente sobre la formación inicial de los profesores de educación básica, la OCDE recomendó en 2010 fortalecer los programas de preparación de maestros y advierte que, de no seguir la recomendación, los cambios tendrán poca probabilidad de generar un impacto visible en el desempeño estudiantil (OCDE, 2010).

A lo largo del trayecto de formación inicial los estudiantes son expuestos a diversos procesos de evaluación como una parte importante de sus experiencias de aprendizaje. La evaluación permite retroalimentar los procesos de formación y aporta información útil para tomar decisiones sobre los mismos. Ramos (2004) señala que para el sistema educativo nacional representa una tarea importante reconocer los avances y limitaciones que muestra la formación, capacitación y actualización profesional de los maestros. De acuerdo con lo que plantea el autor, es importante investigar el papel que toma la evaluación de los aprendizajes durante la formación inicial debido a que es en esta etapa en donde el futuro profesor desarrolla las competencias para ser un profesional de la docencia.

Dentro de las funciones de la evaluación existen dos tipos: la formativa y la sumativa. La formativa regula los procesos de enseñanza y de aprendizaje con el fin de mejorar la experiencia educativa, mientras que la función sumativa se centra en los resultados del aprendizaje, es decir, se orienta a verificar el cumplimiento de los objetivos previamente determinados (Leyva, 2010).

Con la integración de los resultados formativos y sumativos se obtiene un abanico de alternativas para mejorar la calidad educativa. Estos dos tipos de evaluación cumplen funciones complementarias, las cuales se espera sean utilizadas en los procesos educativos de la formación inicial de los profesores.

En síntesis, dentro del desarrollo profesional, la formación inicial constituye la etapa en la que los estudiantes adquieren conocimientos, habilidades y técnicas para enseñar eficazmente; sin embargo, los resultados de estudios nacionales e internacionales han demostrado que muchos estudiantes mexicanos egresan de la formación inicial sin las habilidades y los conocimientos suficientes para ser buenos docentes (OCDE, 2010). Dado que los procesos de evaluación pueden ofrecer información sobre la formación de los estudiantes y que se asume que la calidad de los resultados educativos depende en buena medida de la calidad de los docentes, se considera necesario analizar dichos procesos evaluativos con la finalidad de mejorar la formación inicial del profesorado y, a su vez, la calidad educativa. Por ello se plantearon los siguientes objetivos.

1.2 Objetivos

General

Elaborar un diagnóstico sobre las características de la evaluación en la formación de los estudiantes de la licenciatura de educación primaria en una escuela normal.

Específicos

- a) Identificar los conceptos explícitos sobre evaluación en las guías de estudio de los exámenes estandarizados: a) guía del examen de ingreso a la licenciatura; b) guía del examen Intermedio de Conocimientos (EXI-LEPRI); y c) guía del examen General de Conocimientos de la licenciatura de educación primaria (EGEC).

- b) Dar cuenta de las opiniones sobre evaluación, entendidas como los procedimientos de aplicación y uso de los resultados de los exámenes estandarizados: a) Examen de ingreso a la licenciatura; b) Examen Intermedio de Conocimientos (EXI-LEPRI); y c) Examen General de Conocimientos (EGEC).
- c) Identificar los conceptos explícitos sobre evaluación en los programas de estudio de los cursos: Seminario de análisis de trabajo docente I y Seminario de análisis de trabajo docente II.

1.3 Supuestos

Ante los bajos resultados obtenidos en las evaluaciones estandarizadas de organismos como el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), subyace el interés por un trabajo enfocado en los procesos de evaluación del aprendizaje en el ámbito de una escuela normal; la investigación indaga, por un lado, los conceptos de evaluación explícitos en los documentos que orientan la evaluación del aprendizaje, y por otro lado las prácticas de evaluación. Así, el estudio parte de los siguientes supuestos:

- Los procedimientos de evaluación aplicados a los estudiantes de la Escuela Normal Estatal “Prof. Jesús Prado Luna” se realizan conforme a las políticas establecidas por el sistema educativo estatal.
- Se tienen oportunidades de aprovechar los beneficios formativos derivados de los procedimientos de evaluación.
- La comprensión de los procesos evaluativos revela información sobre la formación que reciben los futuros profesores.

1.4 Justificación

En los últimos años, el tema de la evaluación se ha presentado como uno de los ejes de mayor importancia en el ámbito educativo porque permite conocer el nivel de calidad que guardan diversos rubros de la educación, como el nivel de aprendizaje que alcanzan los estudiantes. Se concibe el proceso evaluativo como la base principal para la toma de decisiones con el propósito de mejorar todas las áreas de servicio de las instancias educativas (SEP, 2008). Asimismo, la evaluación es reconocida como objeto de estudio y valoración relevante del Sistema Educativo Nacional [SEN] (García, Aguilera, Pérez y Muñoz, 2011).

La evaluación ha sido colocada en el centro de la estrategia para el desarrollo de la educación superior. El aseguramiento de la calidad educativa se ha constituido en eje orientador de las políticas institucionales y gubernamentales, para lo cual se han establecido dispositivos específicos que se han añadido a los que tradicionalmente han existido en las universidades, como son las evaluaciones que se practican a los estudiantes desde el ingreso hasta el egreso de una carrera profesional. Cada vez más, el énfasis se pone en la evaluación de los resultados y en la evaluación externa a las casas de estudio, y surgen instancias, organismos y agencias especializadas para realizar actividades de evaluación y acreditación en muy distintos ámbitos, desde el ámbito del individuo hasta el ámbito de las instituciones (Mendoza, 1997).

Asimismo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece propósitos educativos que necesita evaluar. Es el interés de esa instancia conocer tanto los resultados de las evaluaciones estandarizadas como la manera en que proceden los docentes para realizar la evaluación que realizan en el salón de clases (García et al., 2011).

Estudiar la evaluación de los aprendizajes posibilita determinar el grado en que se están logrando los objetivos y retroalimenta el proceso enseñanza-aprendizaje, por eso es necesario conocer cómo se lleva a cabo la evaluación, a fin de garantizar que se realice de manera adecuada. En ese sentido, este estudio aborda el tema para identificar el papel de la evaluación, y dar cuenta de los procedimientos de evaluación a los que son expuestos los estudiantes en su trayectoria de formación en la Escuela Normal Estatal de Ensenada “Profr. Jesús Prado Luna” (ENE) con el fin de reflexionar en torno a los conceptos explícitos sobre evaluación dentro de los documentos oficiales y las prácticas de evaluación que se llevan a cabo en la ENE; además de brindar información para futuras investigaciones.

Por todo lo expuesto, existe un conjunto de condiciones que permiten encauzar un proyecto de investigación enfocado a profundizar en el análisis del papel de la evaluación en la formación inicial del profesorado de educación básica. Este trabajo enfatiza la importancia del conocimiento local para la comprensión del mundo real; en esta perspectiva, conocer la experiencia concreta de una escuela normal puede ayudar a ubicar los grandes aciertos y desaciertos en la evaluación de los aprendizajes de los futuros profesores. Con ello, se pretende contribuir al conocimiento sobre este tema, aportando elementos que permitan investigaciones futuras para el mejoramiento de la formación profesional del profesorado de educación básica.

1.5 Organización del documento

La presente tesis se encuentra organizada en cinco capítulos.

Capítulo I: introducción. El capítulo plantea el problema de investigación, los objetivos y supuestos del estudio, la justificación y la contextualización particular del objeto de estudio.

El capítulo II presenta el marco contextual y teórico que sirve de base a este estudio. Se analizan los conceptos del sistema de educación básica en México, la formación inicial del profesorado en México, la evaluación en la formación inicial y la evaluación de los aprendizajes.

El capítulo III describe la metodología empleada para dar respuesta a las preguntas de investigación para cumplir con los objetivos del estudio. En el capítulo se detallan las tres fases del proceso de investigación.

El capítulo IV: análisis de los resultados. Presenta el análisis empírico de la información.

El capítulo V presenta las conclusiones, recomendaciones y reflexiones que resultaron del desarrollo de este estudio.

Por último, se presentan las referencias bibliográficas y los anexos que complementan la estructura de la tesis.

Capítulo II

Marco contextual y teórico

Capítulo II. Marco teórico y contextual

Este capítulo tiene la finalidad de presentar el contexto y los conceptos teóricos bajo los cuales se desarrolló el estudio.

2.1 Contexto general de la profesión docente de educación básica en México

El Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006, considera a la evaluación y al seguimiento de los resultados como componentes fundamentales de la planeación y los relaciona con la rendición de cuentas. En el apartado *Objetivos Estratégicos y Políticas* se promueve la evaluación en el ámbito educativo y de gestión institucional, con el objeto de conocer la situación de la educación en el país; se explica también el avance y limitaciones para mantener los procesos de planeación y de toma de decisiones.

Asimismo, en el Plan Nacional de Desarrollo [PND] 2007-2012 se establecen estrategias para avanzar en la transformación de México. El Plan asume como premisa básica la búsqueda del desarrollo humano sustentable; esto es, “el proceso permanente de ampliación de capacidades y libertades que permita a todos los mexicanos tener una vida digna sin comprometer el patrimonio de las generaciones futuras” (p.26).

Uno de los objetivos de PND 2007-2012 comprende cinco rubros: cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia con el fin de elevar la calidad educativa. Si estos rubros se atienden a la luz del desarrollo de los alumnos, de los requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno internacional se pueden comprobar los avances de un sistema educativo. “Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo

que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo” (PND, 2007, p.182).

La mejora en la calidad educativa es una prioridad política y social en México. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) propone a las autoridades educativas en México fortalecer su sistema educativo. Una de las recomendaciones señala lo siguiente:

Reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente (ITP, por sus siglas en inglés) de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación, y evaluación de docentes; y vincular a los docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas. (OCDE, 2010, p. 3).

Específicamente, la OCDE propone cinco objetivos de política que atañen a la profesión docente: por una parte hacer que la enseñanza se vuelva una opción profesional atractiva, mejorando la imagen y el estatus de la docencia, que haga más competitiva la retribución de los docentes y mejorando las condiciones de empleo; desarrollar el conocimiento y las habilidades del mismo, elaborando perfiles, considerando el desarrollo como un continuo, haciendo más flexible y adaptable la formación inicial, mejorando las experiencias prácticas e integrando el desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera (UNESCO, 2011). Además, la expansión de los sistemas educativos a lo largo de toda la educación básica ha generado una fuerte demanda de personal para la enseñanza, esto ha repercutido necesariamente en una expansión de la oferta de formación docente (Aguerrondo, 2003).

En México la educación de tipo básico es esencial y fundamental, es el espacio diseñado para que los estudiantes desarrollen el aprendizaje de los elementos necesarios para poder desenvolverse en la sociedad y dentro de su cultura. Es la educación obligatoria que han de

recibir todos los futuros ciudadanos. Está compuesta por el nivel de educación preescolar, primaria y secundaria, ofrece a la población de 3 a 14 años de formación intelectual, afectiva y cultural necesaria para la convivencia en sociedad. “Es una etapa formativa que brinda a esta población el desarrollo de las habilidades de pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones, hábitos, actitudes y valores que guiaran su vida” (Plan Sectorial de Educación [PSE], 2009, p. 9).

En la Educación Básica se considera pertinente atender las necesidades de los ciudadanos contemporáneos, pues como plantean Álvarez y Topete (2004), ésta se puede concebir como una etapa educativa de una forma dinámica y flexible, pretende la formación integral de las personas y brinda un conjunto de contenidos propedéuticos con habilidades, valores y actitudes.

Para lograr lo anterior es necesario contar con profesores capaces de atender las necesidades que los ciudadanos demanden. En México, la formación inicial de los profesores de educación básica se imparte en las escuelas Normales, dado que legalmente son las encargadas de ofrecer las licenciaturas que otorgan el título para impartir clases en las escuelas de educación básica. Las escuelas Normales ofrecen la formación de profesionales para Preescolar, Primaria, Secundaria en todas sus especialidades y modalidades, así como la formación de licenciatura en Educación Física y Educación Especial.

2.2 La formación inicial del profesorado en México

Son varios los factores que determinan la conformación de un nuevo entorno educativo; la globalización, los avances de la ciencia y tecnología, el impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), así como los cambios valorales y culturales a nivel individual, familiar y social (Flores, 2008). En ese sentido, el sistema educativo mexicano ha optado por reformas educativas que intentan adaptarse y responder las necesidades de este dinamismo, lo que hace que el escenario educativo nacional se vea sometido a un nuevo discurso y nuevos enfoques en la enseñanza y el aprendizaje.

Siguiendo la convicción de que a las escuelas normales les corresponde la formación de los maestros de educación básica, en 1997 se puso en marcha el “Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales”. Dentro de las principales acciones realizadas en este programa se encuentra la reforma curricular para la formación inicial de maestros de educación básica realizada entre 1997 y 1999. En dicho periodo se modificaron los planes de estudio para las Licenciaturas en Educación Preescolar, en Educación Primaria y en Educación Secundaria (Santillán, 2003).

Cabe destacar que en 2012 se puso en marcha un nuevo plan de estudios para la formación inicial en las escuelas Normales, resultado de la Reforma Curricular de la Educación Normal que atiende la imperiosa necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación y asume el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le planteen la educación básica en sus tres niveles: preescolar, primaria y secundaria (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE], 2012).

La DGESPE señala las competencias que definen el perfil de egreso de la licenciatura en primaria y las agrupa en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (DGESPE, 2011).

Estos campos son esenciales para disponer de criterios para valorar el avance del plan de estudio y el desempeño de los estudiantes. Todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados y no corresponden específicamente a una asignatura: algunos, como el dominio de los contenidos de enseñanza, se identifican primordialmente con espacios delimitados en el plan de estudios; otros, como la consolidación de las habilidades intelectuales o la formación valoral, corresponden a los estilos y las prácticas escolares que se promoverán en el conjunto de los estudios; la disposición y la capacidad para aprender de manera permanente dependerá tanto del interés y la motivación que despierte el campo de estudios, como del desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la comprensión de la estructura y la lógica de las disciplinas, y de los hábitos de estudio consolidados durante la carrera (DGESPE, 2011).

La SEP recomendó una revisión de los planes de estudio de las licenciaturas en educación primaria de 1997, educación preescolar de 1999 y educación secundaria de 1999 como respuesta a la realidad actual y a la luz de las innovaciones curriculares que se han venido produciendo en el ámbito de la educación básica de los últimos años. Sobre este asunto, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) propuso en 2009 un *Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica*.

Este modelo trata de responder a las principales necesidades de actualización de los esquemas de formación docente, con el fin de fortalecer diversos aspectos que funcionan y operan de forma adecuada actualmente y son reconocidos por los alumnos y docentes de las Escuelas Normales, así como de proponer nuevos elementos que enriquezcan la formación profesional de los alumnos de las escuelas normales a partir de las tendencias de la innovación educativa en el marco de las sociedades basadas en el conocimiento (DGESPE, 2009, p. 4).

Este modelo responde a cuestionamientos hechos con anterioridad donde se propone como deseable que el profesor de educación básica cuente con los elementos precisos para atender a las necesidades educativas de la comunidad en la que realiza su labor, sin desatender las tareas que tiene encomendadas” (SEP, 2003, p.18).

Para que los maestros y las escuelas, que son los actores principales de la educación, realicen eficazmente su labor, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 inició políticas, líneas de acción y estrategias para promover el fortalecimiento de la preparación de los maestros como uno de los factores principales para lograr el mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación básica. “Contar con maestros mejor preparados y comprometidos con el desarrollo y el aprendizaje de sus alumnos es una condición indispensable para alcanzar la educación básica que se desea en el futuro” (SEP, 2003, p. 68).

La formación inicial, el desarrollo profesional y el análisis del proceso de aprender a enseñar, han sido objeto de múltiples estudios e investigaciones. Para Vaillant (2010) la formación inicial ha tenido resultados relativos, más bien mediocres, a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas. Incluso Marcelo y Vaillant (2009) señalan que las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, dando un énfasis excesivo a la exposición oral y poca atención a técnicas pedagógicas adecuadas para los estudiantes socialmente desfavorecidos. “Este déficit se ve notoriamente agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros y profesores reciben antes de ingresar a estudiar en una universidad o instituto de formación” (p. 545).

La impresión general que dejan múltiples estudios, tanto para los países de la OCDE como para América Latina, es que la formación inicial ha tenido resultados deficientes, a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas (Marcelo y Vaillant, 2009, en Vaillant, 2010). A nivel internacional, el relativo bajo prestigio que tiene la profesión, la escasez de docentes en algunos países, los nuevos desafíos de inclusión y los avances tecnológicos han contribuido al despliegue de numerosas políticas orientadas a mejorar la calidad de la formación de los maestros y profesores (Vaillant, 2010).

En el contexto de América Latina no existe una estructura única para la formación inicial, cada país ha diseñado y constituido su propia estructura, dependiendo de las disposiciones que en política de formación docente han adoptado (Saravia y Flores, 2005).

En el caso de México, los estudiantes son sometidos a un examen como parte del proceso de selección, y en cuanto al plan de estudio destacan momentos de la formación como: la vinculación teoría y práctica realizada a través de la observación pedagógica desde los primeros

semestres de la carrera, las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo en 7° y 8° semestres y la elaboración del documento recepcional en paralelo, lo que permite concluir los estudios de formación inicial con un examen profesional que les conduce a obtener el título profesional (Saravia y Flores, 2005).

En Argentina, los requisitos de ingreso a la carrera docente exigen un título de nivel medio, quienes no reúnan esa condición podrán ingresar siempre que demuestren tener preparación y/o experiencia laboral docente, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursar las materias con éxito. Para el caso de Bolivia, es necesario ser bachiller en Humanidades y aprobar un examen de ingreso para ser admitido en curso de nivelación de cuatro meses de duración. En Chile, las instituciones formadoras establecen las condiciones para el ingreso, entre las que pueden señalarse un certificado de educación secundaria y una prueba de aptitud académica. La selección se hace de acuerdo al puntaje obtenido en la educación media y a las vacantes disponibles; asimismo, cada institución tiene disponibilidad para determinar otro tipo de pruebas, además de las entrevistas personales que forman parte del proceso de selección (Saravia y Flores, 2005).

Por otro lado, cabe mencionar experiencias que muestran la posibilidad de un mejoramiento de la formación inicial de docentes; se pueden mencionar las siguientes.

En el caso de Inglaterra en el Reino Unido, en el año de 1994, se creó una institución especializada en la formación y el desarrollo de las escuelas. A grandes rasgos el principal objetivo de este organismo público es estimular el reclutamiento de buenos candidatos para la docencia a través de una oferta de formación de excelencia. Primeramente identifica y selecciona proveedores para los cursos de formación inicial de docentes en base a criterios y estándares especificados por la Secretaría de Estado de Educación. En seguida monitorea si esas instituciones cumplen con los criterios y estándares establecidos (Vaillant, 2010, p.548).

El sistema de acreditación de las instituciones que imparten programas de formación docente se organiza a partir de cuatro grupos de estándares como lo muestra la tabla 1.

Tabla 1

Acreditación de instituciones formadoras en Inglaterra

| Dimensiones | Principales fuentes de evidencia |
|---|---|
| Características de los estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> - Realización de una prueba de ingreso para estimar el nivel que el estudiante alcanzará al egreso. - Calificación mínima requerida en pruebas de lengua y matemáticas para el ingreso. - Aprobación de exámenes físicos y psíquicos requeridos para ejercer la docencia - Realización de al menos una entrevista personal al momento del ingreso. |
| Formación y evaluación | <ul style="list-style-type: none"> - Diseño e implementación de programas de formación que permitan a los futuros docentes cumplir con los estándares del Qualified Teacher Status (QTS). - Adecuación de los programas a las necesidades individuales de los estudiantes. - Preparación de los estudiantes para enseñar en al menos dos niveles educativos. - Carga horaria de 32 semanas en los programas de grado de 4 años de duración y carga de 24 semanas en los programas de tres años de duración. - Realización de prácticas en al menos dos centros para cada estudiante. |
| Colaboración y alianzas | <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo conjunto entre las instituciones formadoras y los centros educativos, tanto en la planificación de la formación, como en la selección de los estudiantes y su evaluación de acuerdo a los estándares del QTS. |
| Calidad | <ul style="list-style-type: none"> - Acceso de los estudiantes a libros, nuevas tecnologías y otros materiales necesarios para la formación inicial. - Revisiones periódicas de curriculum, con identificación de áreas de mejora y diseño de acciones para asegurar la calidad a futuro. |

Fuente: Vaillant (2010). Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores (p. 549).

Para el caso de Holanda, Reino Unido, Escocia y Suecia se han incrementado los procedimientos de evaluación externa para establecer el grado en que cumplen con determinados estándares de calidad. Hay tres encargados de llevar a cabo esta evaluación, por un lado, un comité y una agencia independiente y por el otro, inspecciones de educación básica o una agencia educativa.

Vaillant (2010) señala que la evaluación para la acreditación de la calidad de la formación docente inicial en Europa observa un amplio conjunto de dimensiones, que consideran tanto los

contenidos y procesos de enseñanza como la infraestructura, el staff docente y la visión de los estudiantes (p. 559).

2.3 Evaluación Educativa

El concepto de “evaluación” se ha ido transformando y ha ido incorporando nuevos elementos a su definición según se ha ido profundizado en su sentido, sus aplicaciones y las virtualidades que ofrece en los diferentes ámbitos de aplicación (Casanova, 1997).

Al hablar de calidad en la educación, es innegable que la palabra evaluación es fundamental para acercarse a ella. La evaluación se constituye en un indicador que posibilita determinar la efectividad y el grado de avance de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación de los estudiantes, a la vez que le permite al docente valorar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y corregirla de manera que contribuya significativamente a mejorar los procesos de enseñanza en el aula para promover un mejor aprendizaje (Córdoba, s/f).

La evaluación no puede reducirse solamente a resultados que arrojan los exámenes, no porque no sean importantes sino porque deben convertirse en un punto de partida para que docentes, coordinadores y directores reflexionen en torno a las prácticas evaluativas y a su vez en las prácticas de enseñanza y se logre un aprendizaje significativo y de largo plazo (Córdoba, s.f).

La palabra “evaluación” posee múltiples significados que van a depender de las diferentes perspectivas y contextos desde los cuales se aborde el término. A continuación se exponen algunas definiciones en torno al término de evaluación.

Para Lafourcade (1969) la evaluación es entendida como una etapa del proceso educativo que busca comprobar de una manera ordenada en qué medida se han logrado los resultados.

Stufflebeam (1987), indica que “la evaluación tiene como fin servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (p. 13). Aunado a la definición anterior, Scriven (1991), menciona que “la evaluación posibilita determinar el mérito, valor o significado de las cosas” (p. 1). Por lo tanto, se puede concluir que la evaluación es un proceso sistemático que busca obtener información para emitir un juicio de valor, en base a los objetivos propuestos al inicio de cada proceso, y que busca tomar decisiones para un mejoramiento de la educación.

La relevancia que la evaluación en México ha adquirido en las últimas dos décadas ha producido cambios importantes en las instituciones educativas. Algunos cambios han sido favorables, se puede decir la evaluación es cada vez más aceptada por parte de los actores involucrados (docentes, directores, estudiantes, familias), mientras que otros cambios han tenido consecuencias indeseables. Se invierte mucho en la empresa evaluadora, no obstante, este fenómeno no parece estar contribuyendo a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas parecen tener escasa incidencia positiva en la educación básica (Moreno, 2011).

2.4 Evaluación de los aprendizajes

Moreno (2002) considera que lo que se evalúa en la escuela es el aprendizaje escolar de los alumnos, y que es fundamental caracterizarlo desde una amplia perspectiva que no atienda sólo el campo de lo intelectual, sino que debe ampliarse para promover el desarrollo de otras capacidades de los estudiantes, en el entendido de que al haber distintas modalidades de aprendizaje existen, por tanto, también diversas vías de tratamiento para su evaluación.

En el concepto de evaluación del aprendizaje se encuentran dos términos que están relacionados de manera estrecha: evaluación y aprendizaje. En la educación no puede concebirse hablar de ellos por separado, ya que precisamente el objeto de estudio de este tipo de evaluación es el aprendizaje y la concepción que se tenga de éste depende de la selección de la metodología y las técnicas para cualquier acción evaluativa (López e Hinojosa, 2001).

Moreno (2007) señala que la evaluación del alumnado se ha seguido por tradiciones disciplinarias donde los profesores no se han preguntado por qué era adoptado un enfoque particular en un momento determinado. Y es que las estrategias y tareas de evaluación varían enormemente, a través y dentro de diferentes establecimientos disciplinarios, ya que las evaluaciones varían en sus propósitos o simplemente en si algún enfoque está siendo más exitoso que otro.

Para ser capaces de tomar decisiones informadas acerca de cómo evaluar a los estudiantes, los profesores tienen que tomar en cuenta los roles y propósitos de la evaluación del estudiante, porque éstos podrían ser altamente diferenciados y ellos forman nuestras concepciones de lo que es importante. Cuando consideramos que la evaluación del estudiante es de interés para un rango de diferentes tomadores de decisiones, podemos también ver que los

procesos y resultados de evaluación tienen el potencial de dirigirse a un número de necesidades diferentes (Moreno, 2007b).

Ángelo (1999) argumenta que la evaluación puede ser empleada para valorar la actuación del alumno mientras que, al mismo tiempo, satisface las necesidades de rendición de cuentas de las instituciones. Si se elige evaluar el aprendizaje de los alumnos se distinguen, por lo general, dos grandes propósitos. El primero es la mejora del proceso educativo conocido también como *evaluación formativa*. El segundo es informar a distintos actores sobre los logros obtenidos conocidos como *evaluación sumativa*, y comprende las funciones de acreditación, calificación y rendición de cuentas del desempeño del alumno (García, Aguilera, Pérez y Muñoz, 2011).

a) *Función formativa de la evaluación*

Responde a una concepción de la enseñanza que considera que aprender es un largo proceso a través del cual el alumno va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo. Este tipo de evaluación tiene una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes. Pretende principalmente detectar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje más que determinar cuáles son los resultados obtenidos con dicho aprendizaje (Jorba y Sanmartí, 1993).

Cuando la evaluación tiene como función ser formativa, lo que busca es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa. Este planteamiento implica que hay que realizar la evaluación a lo largo del proceso, de forma paralela a la actividad que se lleva a cabo como objeto de valoración (Casanova, 1995). Le permite al docente identificar las necesidades de cada uno de los alumnos en relación a los aprendizajes esperados, y reconocer las competencias que

estos alumnos necesitan desarrollar o fortalecer (Stiggins, Arter, Chappuis y Chappuis, 2007) y, principalmente, observar su progreso y tomar decisiones autónomas para el logro de los aprendizajes esperados e identificar la ayuda necesaria (Rosales, 2000).

Es necesario subrayar que las distintas modalidades de evaluación se distinguen por los objetivos que persiguen, por las consecuencias de sus resultados, no por los instrumentos que utilizan. Un mismo instrumento puede ser útil para diferentes modalidades de evaluación, es la finalidad para la que se ha recogido y analizado la información la que determina el tipo de evaluación que se ha llevado a cabo (Jorba y Sanmartí, 1993).

b) Función sumativa de la evaluación

En la literatura existe un acuerdo generalizado de que la función sumativa de la evaluación se realiza con el fin de valorar los productos o procesos terminados y conlleva consecuencias concretas. Su finalidad es determinar el mérito o valor de ese producto final (Casanova, 1995; Rosales, 2000).

La evaluación sumativa proporciona información a todos los actores de la educación. A los docentes, la información que provee les permite: identificar la categoría de desempeño donde deben ser ubicados cada uno de los alumnos; determinar la calificación a asignarles; reconocer a los estudiantes que deben ser canalizados a apoyos especiales; seleccionar y conformar la información a comunicar a los padres de familia (Stiggins et al., 2007). Los alumnos, a través de este tipo de evaluaciones pueden reconocer si están teniendo los logros esperados y como es su desempeño en relación con el de sus compañeros. A los directores de las escuelas, la información que producen las evaluaciones sumativas les permite valorar los resultados obtenidos por la comunidad escolar y también los resultados de programas de enseñanza implementados en la

escuela. Así se puede seguir con una lista inmensa de la información que brinda la evaluación sumativa a todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como puede observarse es la estrategia adecuada para la valoración de resultados finales.

En síntesis, la evaluación formativa y la sumativa cumplen con funciones complementarias.

2.5 Contextualización del objeto de estudio

El sistema Educativo está organizado en tres grandes tipos: educación básica, educación media superior y educación superior, los cuales se estructuran del siguiente modo:

- Educación básica incluye los niveles de educación: preescolar, primaria y secundaria.
- Educación media superior está conformada por los niveles: bachillerato y profesional técnico.
- Educación superior se divide en: técnico superior, licenciatura y posgrado.

Cada uno de estos niveles se divide en diferentes servicios. En lo que respecta a la educación básica a nivel nacional, se reportan 25,666,451 alumnos que son atendidos en 226,374 planteles por 1,175,535 profesores. De los cuales, específicamente el nivel primaria comprende una matrícula de 14,887,845 alumnos en un total de 99,319 escuelas, atendidas por 571,389 profesores (SEP, 2010a).

Baja California es un Estado fronterizo ubicado en el noroeste del país, donde actualmente la población total asciende a más de tres millones de habitantes y su tasa de crecimiento poblacional es de 2.3% anual. Políticamente se divide en cinco municipios caracterizados por su flujo migratorio: Mexicali, Tijuana, Ensenada, Tecate y Rosarito (Gobierno del Estado de Baja California [GobEdoBC], 2008).

En el Estado, la educación básica presenta la mayor cobertura dentro del sistema escolarizado, ya que en ésta se concentran 679,063 alumnos en el ciclo escolar 2010-2011, que significa 75.3% del total de estudiantes de la entidad; además, este tipo de servicio concentra a 31,764 docentes y a 3,717 escuelas ubicadas en los cinco municipios de Baja California (GobEdoBC, 2008).

Dentro de la educación básica, la primaria es el nivel más importante y concentra la mayor parte de la matrícula, sólo en Baja California hay un total de 404,354 alumnos. Esta matrícula del sistema escolarizado es atendida por 15,253 docentes en un total de 1,702 escuelas (SEP, 2011).

La medida en que los alumnos alcanzan los aprendizajes escolares pretendidos durante el tránsito por la educación primaria se consideran bajos. En 2012 el porcentaje global de estudiantes de 3º, 4º, 5º y 6º de primaria que obtuvieron el nivel de logro educativo *excelente* en los dominios evaluados por ENLACE fue: en español 8.78%, matemáticas 12.6% y ciencias 0.7% (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares [ENLACE], 2012).

Las escuelas normales tienen como misión la formación y capacitación de docentes responsables de educar a los futuros ciudadanos de la entidad, por lo cual su atención y desarrollo debe considerarse como una política y estrategia vital para lograr en el mediano y largo plazo mejorar sustancialmente la calidad y equidad educativa del país. El desafío es mejorar el equilibrio de la oferta educativa en el ámbito regional, de tal manera que los egresados de las escuelas normales atienden las necesidades educativas de sus propias localidades y con ello contribuir a lograr un mejor rendimiento escolar (PSE, 2009).

En Baja California los procesos de formación inicial, actualización y superación profesional de profesores de educación básica son atendidos por nueve Escuelas Normales Públicas, cuatro Instituciones particulares con sus subsedes en los diferentes municipios del estado, dos Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), dos Centros de Actualización del Magisterio (CAM), una Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos (UEEP) con subsedes en Tijuana y Ensenada (Piñera, 2006).

El municipio de Ensenada cuenta con dos escuelas normales públicas, la Escuela Normal Estatal “Profr. Jesús Prado Luna” que ofrece las carreras de formación de docentes en las licenciaturas en educación preescolar, primaria y secundaria, misma que cuenta con una extensión en el poblado de San Quintín en donde se ofrece la Licenciatura en Educación Preescolar y la Escuela Normal Experimental “Profr. Gregorio Torres Quintero” ubicada también en la delegación de San Quintín, la cual ofrece Licenciatura en Educación Primaria (Sistema Educativo Estatal [SEE], 2003).

Los procesos de evaluación en las escuelas normales

En las escuelas normales se lleva a cabo la evaluación orientada en dos ámbitos: el interno y el externo. En el ámbito interno la evaluación debe constituirse como un conjunto de procesos y mecanismos cuyo propósito fundamental sea la búsqueda del mejoramiento progresivo de los distintos ámbitos de la vida de las instituciones, que asegure el cumplimiento de su misión y el logro efectivo de los propósitos de la formación de nuevos docentes para la educación básica (Subsecretaría de Educación Básica y Normal [SEBN], 2004). Por otro lado, para contar con una mirada diferente y objetiva de los procesos y resultados de la formación, se emplean acciones de evaluación externa por instancias nacionales de evaluación, que valoran, mediante distintas modalidades y con diversos instrumentos, los resultados de aprendizaje de los futuros profesores.

Debido a la magnitud del sistema de formación inicial de profesores y de los desafíos de la formación inicial, la federación ha implementado políticas que incentivan el uso de la evaluación para regular el ingreso y para medir el logro de los estudiantes en la carrera (Luna, Cordero, López y Castro, 2012).

Por lo general, los instrumentos de evaluación estandarizados que utilizan las escuelas normales son tres: el primero propuesto para evaluar a los aspirantes a ingresar a la institución y los últimos dos para evaluar a los alumnos matriculados durante y al final de los estudios de licenciatura.

En la Tabla 2 se presentan los instrumentos que se utilizan, así como el tipo de evaluación e instancias reguladoras.

Tabla 2

Instrumentos que se aplican en la formación inicial de los profesores de educación básica en México

| Año de inicio | Estrategia/Programa | Instrumento | Tipo de evaluación | Instancia reguladora del proceso |
|----------------------|--|--------------------|---------------------------|---|
| 2006 | Selección para ingreso a las Escuelas Normales | EXANI II | Normativa y criterial | SEP |
| 2004 | Examen General de conocimientos | EGEC | Criterial | SEP |
| | Examen intermedio de conocimientos | EXI LEPRI | Criterial | SEP |

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Luna, Cordero, López y Castro, 2012, p.234

El Examen de ingreso a la licenciatura (EXANI II) es elaborado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Se compone de dos pruebas, una normativa para efectos de selección que mide habilidades lógico-matemáticas y verbales, y conocimientos de español, matemáticas y tecnología educativa, y la otra prueba criterial para

efectos de diagnóstico, mide conocimientos sobre bases de la educación, estadística, pedagógica, sociología e inglés.

En relación con los otros dos instrumentos, Examen General de Conocimientos (EGEC) y el Examen Intermedio de conocimientos (EXI-LEPRI), la federación emite una convocatoria a los Estados para que participen todos los estudiantes matriculados en la mayor parte de las licenciaturas y medir el logro de los estudiantes con respecto a algunos conocimientos y habilidades esenciales establecidos en los planes de estudio (Luna, Cordero, López y Castro, 2012). A partir de sus resultados se pretende que las escuelas normales puedan reorientar prácticas educativas, acciones de actualización de los docentes y aportar elementos para la revisión de los planes y programas de estudio (SEP-CENEVAL. 2004). Estos exámenes se aplican en 4º y 8º semestre de las escuelas normales de los estados del país.

Los estudiantes de la licenciatura en educación primaria del Estado de Baja California han participado en evaluación externa a través del Examen General de Conocimientos elaborado y aplicado por CENEVAL con resultados que se pueden observar en la tabla 3.

Tabla 3

Resultados de CENEVAL

| Nivel | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 |
|---------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Licenciatura en Primaria | 63.3% | 66.5% | 58.87% | 63.79% | 55.44% |

Fuente: Programa Sectorial de Educación (PSE) 2009-2013, p.55

La tabla anterior muestra el porcentaje de los resultados satisfactorios obtenidos en la licenciatura en primaria. Es de resaltar que los resultados se encuentran por debajo de la media nacional que es de 56% ya que la brecha se centró entre 61.42% para el porcentaje más alto y 44.08% para el menor (PSE, 2009).

Por otra parte, cabe mencionar que en el ciclo escolar 2007-2008, 4,471 profesionales de la docencia solicitaron inscripción en los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS). Presentaron el examen 2,896 (64.7%), resultando aprobados 1,467 profesores (32.8%) de los docentes inscritos, es decir, de acuerdo con esta evaluación uno de cada tres profesores posee los conocimientos necesarios para organizar de manera pertinente su trabajo en el aula (PSE, 2009, p.17).

Los resultados que muestra la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) de la Benemérita Escuela Normal Estatal, “Profesor Jesús Prado Luna” en los exámenes en el caso de la licenciatura en educación primaria, se muestra en las tablas 4 y 5. Sólo se presentan los datos de 2011, ya que no se obtuvieron cifras de otros años.

Tabla 4

Promedios de aciertos en el examen intermedio. Licenciatura en educación primaria 2011

| Sostenimiento | Población | Promedio global | Enfoques, propósitos y contenidos de la educación primaria | Competencias didácticas | Habilidades intelectuales | Identidad profesional | Percepción y respuesta al entorno de la escuela |
|----------------------|------------------|------------------------|---|--------------------------------|----------------------------------|------------------------------|--|
| Pública | 26 | 65.01 | 57.47 | 62.16 | 66.66 | 75.00 | 68.49 |

Fuente: DGESPE 2011, s/p

Tabla 5

Promedios de aciertos en el examen general. Licenciatura en educación primaria 2011

| Sostenimiento | Población | Promedio global | Enfoques, propósitos y contenidos de la educación primaria | Competencias didácticas | Habilidades intelectuales | Percepción y respuesta al entorno de la escuela |
|----------------------|------------------|------------------------|---|--------------------------------|----------------------------------|--|
| Pública | 25 | 67.67 | 63.73 | 70.96 | 63.90 | 72.96 |

Fuente: DGESPE 2011, s/p

Los datos antes mencionados son indicadores que orientan a cuestionarse las posibles causas y factores que establecen esos resultados, así como la situación que guarda la formación inicial.

Debido a los tiempos de aplicación de esta investigación se trabajó con el plan de estudios que surgió en 1997, donde se indica que el curriculum para la formación inicial de maestros de educación primaria, pretende no solo responder a las necesidades de conocimiento y competencia profesional sino también a las actitudes y valores que caracterizan al buen educador.

Programa de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria

El mapa curricular de la licenciatura de educación primaria del plan de estudios de 1997 muestra la organización de las materias a lo largo de ocho semestres, cada uno con una extensión estimada de 18 semanas, y 45 asignaturas, de las cuales se trabajan en promedio seis horas por semana con un valor en créditos de 1.75, en la consideración de que el programa de licenciatura incluye actividades teóricas y prácticas; con esta estimación el valor total de la licenciatura es de 448 créditos (DGSPE, 2011) [El anexo 1 presenta el mapa curricular de la licenciatura de educación primaria].

Son tres áreas de actividades de formación que constituyen el mapa curricular que deben desarrollarse en estrecha interrelación (SEP, 2002). La primera es sobre las actividades escolarizadas a realizarse dentro de la escuela normal, ésta establece 35 asignaturas, distribuidas a lo largo de los seis primeros semestres.

La segunda actividad es sobre el acercamiento a la práctica escolar, aunque también se desarrolla en los primeros seis semestres, su intensidad de trabajo va ascendiendo de un promedio de seis a ocho horas a la semana. Mediante la observación y la práctica educativa bajo orientación, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela primaria. La actividad combina el trabajo directo en los planteles de primaria, con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas que se realizan en la escuela normal.

La tercera es la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, la cual es atendida en los dos últimos semestres de formación, cuando los estudiantes ya son capaces de encargarse de un grupo de educación primaria, con la asesoría continua de un tutor. Como parte

complementaria de esta actividad, los estudiantes asisten frecuentemente a la escuela normal, donde participan en un seminario en el que se analiza y valora la experiencia obtenida en el grupo a su cargo y se elabora el documento recepcional como trabajo final (DGSPE, 2011).

Dentro del *Seminario de análisis del trabajo docente*, los alumnos sistematizan su experiencia de trabajo y la comparten con sus compañeros, analizan su propio desempeño docente y elaboran su documento recepcional para obtener el título (SEP, 2002). Esta última actividad de formación es importante para efectos de esta investigación, ya que es aquí donde se presenta el objeto de estudio.

Capítulo III

Método

Capítulo III. Método

En este capítulo se presenta el método utilizado en la investigación, se describe el diseño del mismo, los participantes, los materiales utilizados y el procedimiento seguido en cada una de las etapas.

La investigación que aquí se presenta corresponde a un estudio descriptivo. Éstos se proponen referir el estado actual de un escenario; buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Hernández, 2008). En consecuencia el propósito de este trabajo es describir los procesos de evaluación que predominan en la Escuela Normal Estatal en tres momentos de formación (en el ingreso, en una etapa intermedia y final).

3.1 Diseño de la investigación

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos, el diseño de este estudio comprende cuatro etapas que se despliegan en la tabla 6.

Tabla 6

Etapas y características en el trabajo de investigación

| <i>Etapas</i> | <i>Técnica</i> | <i>Materiales</i> | <i>Participantes</i> | <i>Estrategia de análisis</i> |
|--|-----------------------------|--|---|--------------------------------------|
| <i>1. Elección de categorías previas con base en la literatura especializada</i> | Revisión de la literatura | Textos especializados | | |
| <i>2. Identificación de los conceptos explícitos sobre evaluación en los instrumentos estandarizados</i> | Documental | - Guía para la presentación del examen de ingreso (EXANI-II), desarrollado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL). - Guía para la presentación del examen general de conocimientos (EGC-LEPRI). - Guía para la presentación del examen intermedio de conocimientos (EXI-LEPRI). | | Análisis de contenido |
| <i>3. Identificación de los conceptos explícitos sobre evaluación en los programas de estudio del Seminario de análisis de trabajo docente</i> | Documental | - Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional. - Programas de las asignaturas Seminario de análisis de trabajo docente I y II. | | Análisis de contenido |
| <i>4. La opinión de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes</i> | Entrevista semiestructurada | Guión de entrevista | Responsables de las acciones de evaluación. | Análisis de contenido |

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 6, se trabajaron dos tipos de datos. Los obtenidos a través de los documentos oficiales y los generados en las entrevistas, los cuales se analizaron con base en la estrategia de análisis de contenido. A continuación se detalla el procedimiento seguido en cada una de las etapas.

3.2 Desarrollo de las etapas.

3.2.1 Etapa I. Elección de categorías previas con base en la literatura especializada.

Las categorías de análisis previas se derivaron de los planteamientos teóricos recurrentes en la literatura internacional y nacional, acerca de la evaluación educativa. Se eligió el trabajo de Jornet, Leyva y Sánchez (2009) por su adecuación al objeto de estudio. Cabe mencionar que estas categorías fueron tomadas como base inicial para el análisis de los documentos; sin embargo, al mismo tiempo se consideró la posibilidad de identificar otras categorías que emergieran del análisis de los materiales.

3.2.2 Etapa II. Identificación de los conceptos explícitos sobre evaluación en los instrumentos de evaluación.

El propósito de esta etapa fue identificar los conceptos explícitos sobre evaluación en las guías de estudio de los exámenes estandarizados que se aplican a los estudiantes en el ingreso y durante el trayecto de su formación.

3.2.2.1 Materiales

Se utilizaron tres materiales de análisis. El primero fue la *Guía para la presentación del examen de ingreso (EXANI-II)*, documento desarrollado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (CENEVAL), documento de tipo informativo que tiene un doble propósito: exponer las características y el contenido temático del EXANI-II y ofrecer información sobre la aplicación a quienes han de sustentarlo. El EXANI-II es una prueba de selección cuyo propósito es medir las habilidades y los conocimientos básicos de los aspirantes a cursar estudios de nivel superior. Proporciona

información a las instituciones sobre quiénes son los aspirantes con mayores posibilidades de éxito en los estudios de licenciatura.

El segundo material fue la *Guía para la presentación del examen general de conocimientos (EGC-LEPRI)*. Esta guía brinda orientaciones y recomendaciones a los estudiantes que van a sustentar el EGC-LEPRI, Plan de estudios 1997. El examen es un instrumento de evaluación especializado que aporta información a los sustentantes, docentes y directivos de las escuelas normales y las autoridades educativas, estatales y federales sobre el nivel de logro alcanzado por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, respecto a conocimientos y habilidades esenciales establecidos en el plan de estudios (CENEVAL es el responsable de la elaboración).

El tercer material fue la *Guía para la presentación del examen intermedio de conocimientos (EXILEPRI)*, documento que tiene la finalidad de brindar orientaciones y recomendaciones generales a los estudiantes que presentarán el EXILEPRI, Plan de estudios 1997, sobre las características, estructura y contenidos de la prueba, así como de las condiciones en las que se aplica y cómo se obtiene la calificación. Este instrumento de evaluación aporta información a los sustentantes, docentes y directivos de las escuelas normales y a las autoridades educativas, estatales y federales sobre el nivel de logro alcanzado por los estudiantes hasta el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, respecto a conocimientos y habilidades esenciales establecidos en el plan de estudios (CENEVAL es el responsable de la elaboración).

3.2.2.2 Procedimiento del análisis de contenido

La técnica empleada para identificar los conceptos explícitos en los documentos fue el *análisis de contenido*. Krippendorff (citado en Hernández, 2008) define el análisis de contenido como una técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos dentro de un texto, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto.

Con la ayuda del *software Atlas.ti* se analizaron los documentos objeto de estudio con la intención de identificar los conceptos explícitos sobre evaluación.

Para los fines de la investigación se adaptó el proceso sugerido por Porta y Silva (2003), lo cual derivó en el siguiente procedimiento:

1.- *Determinación del universo de estudio*. Este estudio está focalizado en describir la función de la evaluación del aprendizaje en una escuela normal de la localidad. Por lo tanto, el universo lo constituyeron aquellos documentos que rigen las prácticas de evaluación en tres momentos al ingreso, intermedio y al final con el documento recepcional.

2.- *Establecimiento de los objetivos*. Se definieron las finalidades centrales que persigue la investigación. Identificar los conceptos explícitos sobre evaluación en los documentos que orientan la evaluación del aprendizaje y las opiniones sobre el uso de los resultados.

3.- *Elección de los documentos a analizar*. Se eligieron los documentos que orientan las prácticas de evaluación tal como se describen en el apartado de materiales (pp. 42, 43 y 46). Los documentos seleccionados corresponden al área temática tratada y se les considera fuentes primarias, ya que proporcionan información de primera mano.

4.- *Identificación de las unidades de análisis.* Después de varias lecturas de los materiales se eligió como unidad de análisis los fragmentos de texto que aluden a la evaluación.

5.- *Identificación de categorías.* Una vez que se inició con el análisis del material de estudio se identificaron las categorías previas, y surgieron nuevas clasificaciones de los datos a las que se denominó categorías emergentes. Además, en las categorías se encuentran los códigos que representan definiciones particulares de cada categoría.

6.- *Recuento y numeración de los códigos destacados en los documentos: frecuencia, intensidad, contingencia.* Se cuantificaron los códigos recurrentes en los fragmentos.

7.- *Categorización-reducción, explicar e interpretar las categorías.* Esta es la fase en la cual se analizaron las categorías presentes y ausentes para realizar las interpretaciones que dieron lugar a una serie de conclusiones.

8.- *Pre-análisis y análisis de la información.* Una vez que se obtuvieron las categorías y sus frecuencias, así como las ausencias, se emplearon para generar explicaciones. Se relacionaron los datos obtenidos con marcos analíticos más amplios para que cobraran sentido los datos estudiados.

3.2.3 Etapa III. Identificación de los conceptos explícitos sobre evaluación en los programas de estudio del Seminario de análisis de trabajo docente.

El propósito de esta etapa es identificar en los programas de estudio de las asignaturas Seminario de análisis de trabajo docente I y Seminario de análisis de trabajo docente II los conceptos explícitos sobre evaluación.

3.2.3.1 Materiales

- Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional, desarrolladas por la SEP. Son un conjunto de orientaciones y criterios en los cuales se basa la elaboración del documento recepcional que los futuros profesores presentan para obtener el título profesional, cualquiera que sea la modalidad en que realicen el trabajo docente.
- Programas de las asignaturas Seminario de análisis de trabajo docente I y Seminario de análisis de trabajo docente II.

3.2.3.2 Procedimiento

Al igual que en la etapa II, la técnica que se empleó para identificar los conceptos explícitos en los programas de estudio de las asignaturas Seminario de análisis de trabajo docente I y Seminario de análisis de trabajo docente II fue el *análisis de contenido*. El procedimiento utilizado fue el mismo al descrito en la etapa anterior. De igual manera, se utilizó el *software Atlas.ti* para analizar los documentos objeto de estudio con la intención de identificar los conceptos explícitos sobre la evaluación.

3.2.4 Etapa IV. La opinión de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes.

El propósito es describir las prácticas de evaluación que se aplican en el seminario de análisis de trabajo docente I y II.

3.2.4.2 Participantes

El acceso a la organización como campo de estudio se obtuvo al solicitar permiso de los responsables. La gestión de entrada se realizó en noviembre de 2011. Se contactó a la directora de la Escuela Normal Estatal “Profr. Jesús Prado Luna” y se le informó sobre el

propósito de desarrollar un estudio que describiera el papel de la evaluación en la formación inicial del profesorado. Para tal fin, se definieron los requerimientos para seleccionar a las personas con las que se habría de entrevistar para obtener información lo más completa posible sobre el fenómeno que se estudia.

Se buscaron informantes clave entre el personal docente de la misma institución. Se eligió a la coordinadora de educación primaria y tres asesores de seminario de análisis de trabajo docente de 7º y 8º semestre. A todos se les planteó de manera general el propósito del estudio y se les explicó a grandes rasgos el diseño de la investigación y las implicaciones en los requerimientos de participación que esto conllevaría. Se les solicitó autorización para audiograbar la información que proporcionaran, y se establecieron las condiciones de anonimato y confidencialidad

Las características generales de la muestra son las siguientes: 6 mujeres y un hombre. Respecto al último nivel de estudios alcanzado por los docentes, 5 cuentan con estudios de maestría y 2 con estudios de licenciatura. La mayoría tiene un promedio de 9 a 12 años de experiencia en la formación del profesorado.

3.2.4.3 Instrumento

Se elaboró un guión de entrevista que integra cuestionamientos sobre la práctica en evaluación dentro del seminario de análisis de trabajo docente I y II en relación a cómo se lleva a cabo el proceso de impartición del curso, qué evalúan, cómo evalúan a los estudiantes y el uso que dan a los resultados. Por último, se invitó a reflexionar a los participantes sobre propuestas específicas para un mejor uso de los resultados. Preguntar

sobre estos aspectos posibilitó tener un acercamiento al modo de evaluación que utilizan los docentes en la institución objeto de estudio [El anexo 2 presenta el guión de entrevistas].

Una de las técnicas centrales de esta investigación es la entrevista, en particular la modalidad de entrevista semiestructurada. Para Álvarez (2003) es una conversación que tiene una estructura y un propósito. La entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias. En este orden de ideas el propósito de las entrevistas es recabar la información relevante sobre el tema de la evaluación desde la perspectiva de los involucrados. Se realizaron entrevistas semiestructuradas utilizando un guión que recoge los temas que ayudaron a cumplir con los objetivos de la investigación; el orden en el que se abordaron los cuestionamientos varió en algunos casos en función de los aportes de los participantes, y se efectuaron preguntas espontáneas para profundizar en los temas abordados.

3.2.4.4 Procedimiento

La entrevista se realizó de acuerdo al siguiente procedimiento: en primera instancia se contactó a los participantes previamente seleccionados y se les explicó el propósito de la investigación. Se solicitó su disposición para ser entrevistados y se acordó una fecha de entrevista para cada uno.

- Registro de la información

Dado que los entrevistados concedieron su autorización, todas las entrevistas en este trabajo fueron audiograbadas para su registro. Se obtuvieron aproximadamente 80 minutos de grabación. Posteriormente todas las grabaciones fueron transcritas con la ayuda del

programa *Digital Voice Editor 3* por lo que se produjo un corpus de 38 páginas con un formato de 12 puntos y con espacio y medio de interlineado.

El procedimiento general fue el mismo que en la etapa anterior. Se utilizó la técnica de *análisis de contenido* y se utilizó el *software Atlas.ti* para analizar el corpus. Primeramente se identificaron los fragmentos de texto que aluden a la evaluación que corresponderían a las unidades de análisis. Continuando con la codificación y cuantificación de los códigos recurrentes en los fragmentos para después categorizarlos y realizar interpretaciones de los resultados y poder finalizar con el análisis de la información.

Capítulo IV

Resultados

Capítulo IV. Resultados

En este capítulo se presentan los hallazgos de la investigación de acuerdo al procedimiento establecido en el capítulo de metodología. Se describen los resultados obtenidos en cada etapa identificando las categorías y sus códigos tanto en los documentos orientadores de la propia institución como en la opinión de los docentes, así como un resumen por etapa de los hallazgos.

4.1. Etapa I. Elección de categorías previas con base en la literatura especializada.

Ante la complejidad del concepto evaluación, se optó por considerar dimensiones postuladas por autores reconocidos en la literatura especializada del campo. Así, se derivaron dos categorías: la primera etiquetada como *Funciones de la evaluación*, donde se derivaron dos códigos, *Sumativa* y *Formativa* y la segunda nombrada *Control de la evaluación* que incluye dos códigos, *Externo e Interno*. La tabla 7 muestra un concentrado con las categorías, códigos y sus definiciones que funcionaron como guía para el análisis de los datos.

Tabla 7

Categorías y códigos establecidos a partir de la literatura

| Categoría | Códigos | Definición |
|-----------------------------------|----------------|---|
| Funciones de la evaluación | Sumativa | Orientada esencialmente al control y rendición de cuentas, su finalidad última es portar información que sirva de base para tomar una decisión de tipo: bien/mal evaluado, pasa/ no pasa, aprobado/reprobado, certificado/ no certificado, admitido/no admitido, acreditado / no acreditado. |
| | Formativa | Refiere a la evaluación cuando su finalidad esencial es la identificación de los elementos deficitarios y de aquellos componentes que pueden dinamizarse para la mejora de aquel que se evalúa en cualquier proceso educativo, sea individual, colectivo o relativo a un programa o una institución u organización educativa. |
| Control de la evaluación | Externo | La responsabilidad de llevar a cabo el proceso de evaluación recae en agentes externos a la unidad evaluada, por ejemplo, en casos de pruebas de admisión o de egreso de estudiantes. |
| | Interno | La realiza o dirige la propia unidad evaluada. |

Fuente: Elaborada con base en Jornet, Leyva y Sánchez (2009) y Leyva (2010).

4.2 Etapa II. Identificación de los conceptos explícitos sobre evaluación en los instrumentos de evaluación.

Con base en la lectura de los materiales se identificaron códigos emergentes, dada su frecuencia recurrente en los textos. Se identificaron dos categorías *Opinión sobre el proceso de evaluación* y *Propuestas para el mejoramiento del proceso de evaluación*.

Al igual que en la Etapa I, se generó una tabla de trabajo que permitiera la organización de las categorías. La tabla 8 muestra un concentrado con las categorías y códigos emergentes con sus definiciones.

Tabla 8
Categorías y códigos emergentes de la primera aproximación de análisis de datos.

| Categoría | Código | Definición |
|--|---------------|---|
| Opinión sobre el proceso de evaluación | Negativa | Las expresiones muestran contrariedad, rechazo o limitaciones del proceso. |
| | Positiva | Las expresiones externan aprobación, agrado, satisfacción hacia el proceso de evaluación. |
| Propuestas para el mejoramiento del proceso de evaluación | Curricular | Expresiones orientadas a plantear propuestas que ayuden a la modificación en los planes de estudio. |
| | Práctica | Expresan planteamientos que generan cambios en la práctica educativa. |

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos de trabajo.

Se analizó el texto completo de cada uno de los documentos, las unidades de análisis fueron los párrafos que hicieron referencia a la evaluación. Una vez capturados todos los códigos, se establecieron las frecuencias (f) ponderadas en conformidad con el procedimiento planteado en el apartado de método, se presentan en la tabla 9, seguidas de una descripción de los resultados.

Tabla 9
Frecuencia de aparición de los códigos en etapa II

| | Categoría | Códigos | Frecuencias |
|-----------------|------------------|----------------|--------------------|
| Etapa II | Función | Sumativa | 19 |
| | | Formativa | 8 |
| | | Total | 27 |
| | Control | Interno | 3 |
| | | Externo | 10 |
| | | Total | 13 |
| | Opinión | Negativa | 0 |
| | | Positiva | 1 |
| | | Total | 1 |

Fuente: Elaboración propia con fundamento en los resultados obtenidos.

En orden de frecuencia, se identificó la categoría *Función sumativa*, presente en los tres documentos revisados (f=19). Se encontró que su permanencia en el discurso oficial apegado al plan de 1997 da cuenta de su preeminencia. Mientras que la *Función formativa*, aunque está presente en los documentos, no sustenta a la evaluación (f=8). *Control externo* se ubica en los manuscritos como la segunda categoría con mayor frecuencia (f=10) dejando a *Control interno* como una categoría con menor ponderación (f=3), y por último, en el tercer sitio se ubicó la categoría *Opinión positiva* (f=1). Los siguientes argumentos ejemplifican con mayor detalle lo anterior:

En los documentos analizados la *Función sumativa* es orientada al reporte de los resultados de los aciertos, dependiendo del nivel de desempeño que representan los

conocimientos y habilidades de un sustentante: en el examen de ingreso; sin dictamen, elemental, satisfactorio y sobresaliente. En el examen intermedio de conocimientos y en el examen general de conocimientos los niveles de desempeño son: Insuficiente, Satisfactorio y Sobresaliente. Algunos datos encontrados en los documentos así lo revelan:

Los resultados global y por área de este instrumento se expresan en la escala denominada índice Ceneval, que comienza en los 700 puntos como puntuación mínima y alcanza los 1,300 como Máxima. (6:24).

El programa de calificación identifica las respuestas correctas e incorrectas, realiza el conteo de aciertos por área y subárea y obtiene la calificación. (7:16).

Es una prueba elaborada con referencia a un criterio. (6:25).

La categoría *Control externo* describe que son instancias nacionales de evaluación las encargadas de valorar los procesos de evaluación en los distintos momentos de la formación. Este proceso es considerado por los mismos profesores como algo positivo para la propia institución.

La Dirección General Adjunta de los EXANI coordina el trabajo de académicos, investigadores y expertos en evaluación educativa, de acuerdo con la normativa institucional (cuyo sustento se basa en estándares nacionales e internacionales) y con las directrices y criterios que le señala el Consejo Técnico de los EXANI, integrado por académicos e investigadores de prestigio en los ámbitos de la educación y de la evaluación del aprendizaje escolar, así como por representantes de instituciones educativas. (6:6).

Una vez realizado el proceso de calificación, el Ceneval emite los informes de resultados individuales e institucionales, los cuales se expresan en porcentajes de aciertos. (7:12).

Síntesis de resultados de la Etapa II

Es importante reconocer que hay procesos naturalmente sumativos y otros formativos. Los hallazgos dan cuenta que los documentos que rigen el modo de evaluación en la Escuela Normal Estatal “Profr. Jesús Prado Luna” han promovido de manera privilegiada la función

sumativa, dado que aunque el proceso de evaluación formativa lo demande no se lleva a cabo una retroalimentación formal ni un seguimiento.

4.3 Etapa III. Identificación de los conceptos explícitos sobre evaluación en los programas de estudio del Seminario de análisis de trabajo docente.

Esta etapa la conforman los hallazgos derivados del análisis de dos documentos que establecen a las normales actividades que deben realizar los estudiantes durante 7° y 8° semestre. Al realizar estas actividades los estudiantes enfrentan el reto de poner en práctica los conocimientos y habilidades que han alcanzado. Como evaluación de esta última etapa de formación los estudiantes elaboran un documento recepcional en el cual desarrollan sus habilidades para sistematizar de manera reflexiva sus experiencias de trabajo docente y comunicarlas por escrito. El tratamiento de los datos se realizó tal y como se indicó en el apartado de resultados referente a la etapa anterior.

De acuerdo a los resultados de esta etapa, en ambos documentos se identificaron las siguientes categorías: la categoría ponderada en primer lugar es: *Función formativa* (f=14) y en segundo la *Opinión negativa* (f=2). En relación a las categorías menos significativas están: *Función sumativa*, *Control interno*, *Control externo* y *Opinión positiva*.

Tabla 10

Frecuencia de aparición de los códigos en etapa III

| | Categoría | Códigos | Frecuencias |
|------------------|------------------|----------------|--------------------|
| Etapa III | Función | Sumativa | 0 |
| | | Formativa | 14 |
| | | Total | 14 |
| | Control | Interno | 0 |
| | | Externo | 0 |
| | | Total | 0 |
| | Opinión | Negativa | 2 |
| | | Positiva | 0 |
| | | Total | 2 |

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

Respecto a esta etapa se identificó que la función de la evaluación que guiará el proceso será formativa. Se observó que estos documentos no presentan inclinación sobre un tipo de control (interno o externo), y que hay opiniones negativas referentes al modo de trabajo. A continuación se muestran los argumentos que dan cuenta de lo anterior:

Los documentos que se analizaron en esta etapa son regidos por la SEP y mostraron una función meramente formativa:

La reflexión sistemática sobre su propia práctica contribuirá, además, a que los estudiantes comprendan que la formación del profesor es un proceso continuo que no concluye al egresar de la escuela normal y que se alimenta de las experiencias concretas obtenidas durante el desempeño; de este modo fortalecerán sus capacidades para tomar decisiones fundamentadas respecto a las adecuaciones que requiere su trabajo en función de las características de los niños, los resultados obtenidos o las condiciones particulares del contexto en el que desarrollen su labor. (10:4).

Síntesis de resultados de la Etapa III

Los resultados presentaron una función formativa, mientras que la *función sumativa* no tuvo valoración. En discrepancia con la Etapa II se presentó *Opinión negativa* hacia el modo de evaluación por parte de los documentos analizados.

4.4 Etapa IV. La opinión de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes.

Como ya se mencionó en el apartado de método, la muestra intencional fue representada por cuatro docentes del área de conocimiento seleccionada, uno tiene puesto administrativo y tres son asesores de grupo en la etapa terminal.

En opinión de estos participantes se identificó que la categoría *Función formativa* es el proceso que determinan más importante (f=6), mientras que la *Función sumativa* ocupó el segundo lugar (f=2). De acuerdo a la categoría *Control interno* es la que orienta la evaluación con mayor frecuencia (f=22), seguida de un *Control externo* (f=1). Los participantes tuvieron una mayor *Opinión negativa* (f=6), quedando abajo la *Opinión positiva* (f=2). En relación a las propuestas se tuvieron más *Propuestas practicas* (f=9) que *Propuestas curriculares* (f=2).

Tabla 11

Frecuencia de aparición de los códigos en etapa IV

| | Categoría | Códigos | Frecuencias |
|-----------------|------------------|----------------|--------------------|
| Etapa IV | Función | Sumativa | 2 |
| | | Formativa | 6 |
| | | Total | 8 |
| | Control | Interno | 22 |
| | | Externo | 1 |
| | | Total | 23 |
| | Opinión | Negativa | 6 |
| | | Positiva | 2 |
| | | Total | 8 |
| | Propuesta | Curricular | 2 |
| | | Practica | 9 |
| | | Total | 11 |

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos.

De acuerdo con los resultados anteriores, se aprecian similitudes y diferencias entre las opiniones de los participantes. En relación a las similitudes, los participantes mencionan que se debe poner mayor énfasis en una evaluación con función formativa en la formación inicial del profesorado. Otras coincidencias se detectan al sugerir más propuestas en lo relacionado a la práctica. Entre las discrepancias se menciona que destacan una evaluación con control interno siendo que los exámenes que aplican en el transcurso de la formación inicial llevan un control externo.

En orden de importancia, las categorías que dan cuenta del sentir de los participantes sobre el papel de la evaluación en la formación inicial del profesorado, así como los testimonios que resumen sus expresiones son:

Para los participantes es importante que una evaluación tenga una función formativa:

Es un ejercicio sistemático que obedece no solamente al lineamiento, si no a la necesidad de revisar lo que hicieron, reflexionarlo y accionar nuevamente para la mejora, apuntando hacia la mejora. (2:1).

De manera que para cumplir adecuadamente la función formativa, resulta muy importante la retroalimentación del profesor para ayudar al alumno a detectar sus áreas de oportunidad:

Observarlos y les hacemos una relatoría de su clase que incluye preguntas para ayudarlos a reflexionar sobre ciertas circunstancias que se observen en la práctica. (3:7).

Ahora bien, dado que el trabajo dentro de clase es responsabilidad del docente, él es quien toma el control de la evaluación dependiendo el propósito de los objetivos, por lo que la evaluación es interna:

Los maestros asesores que entraban a séptimo podían tener los resultados de sexto semestre como un diagnóstico para saber cómo iban a trabajar con ellos. (1:31).

Aunque el docente tenga la apertura de controlar la evaluación dentro del aula y logre coordinarse para obtener mejores resultados:

En el caso de habilidades yo creo que sí, porque todos los maestros así sí le entramos en lo que son habilidades y te digo que está el equipo de alfabetización, entonces siento yo que sí ha dado buenos resultados. (1:48).

En la propia institución se sigue presentando la evaluación externa, como se mencionó en la etapa anterior, por lo que el docente muestra negatividad ante el modo de operación de las instituciones externas:

Usualmente, los documentos que se elaboran con fines de titulación se han centrado en descripciones generales y superficiales sobre las condiciones físicas, materiales y del contexto en que se ubica el plantel de preescolar, así como en una caracterización también general de la población que asiste a él, pero se otorga escasa importancia al proceso educativo que tiene lugar en ese jardín de niños, al papel que juegan en él las educadoras o a la atención que reciben los niños. (9:21).

Se pidió a los docentes que plantearan propuestas que sirvieran de apoyo a la institución para lograr una mejora, las opiniones dieron pauta para dividir las en dos tipos, por un lado las propuestas curriculares:

Tuvimos una academia con este equipo de alfabetización donde vamos a tener, son 4 academias, va a ser una por mes para trabajar los ensayos, características de los ensayos, lo que es desde la microestructura a macroestructura, superestructura, va a ver todo eso con los docentes, primero con los docentes para que ellos lo puedan trabajar bien con los muchachos y todo este rollo surgió de los resultados, desde los primeros resultados de esos análisis de resultados. (1:43)

Y por otro lado, las propuestas relacionadas con la práctica, que consisten en:

Queremos implementar ahora un trabajo que se llama “comunidades de aprendizaje” y le estamos apostando a la autonomía de los estudiantes, un poco al uso de estrategias diferenciadas, más metas cognitivas desarrolladas en ellos. (2:3).

Síntesis de resultados de la Etapa IV. En la identificación y jerarquización de las categorías y códigos los resultados indican que para los participantes la evaluación cumple con una *función formativa* y es la institución quien se encarga de evaluar a los futuros profesores, lo que corresponde a un *Control interno*; pero presentan opiniones negativas hacia la forma en como la institución realiza el seguimiento del estudiante en el trayecto formativo. En consecuencia, hacen propuestas referidas en lo curricular y en la práctica, siendo esta última el código que se presenta con mayor frecuencia, debido a que están interesados en que se implementen estrategias que ayuden al estudiante a ser más autónomos.

Capítulo V

Discusión

Capítulo V. Discusión

En este apartado se discuten los resultados obtenidos producto del trabajo de investigación. La discusión se presenta con base en cada una de las etapas de este trabajo. Al final se proponen algunos aspectos que podrían servir para investigaciones futuras.

El objetivo que orientó la investigación fue elaborar un diagnóstico sobre las características de la evaluación en la formación de los estudiantes de la licenciatura de educación primaria en una escuela normal. De acuerdo a los resultados, en la etapa I cualquier tipo de evaluación que se realice en el ámbito educativo debe cumplir con distintos criterios: según su finalidad y función, los agentes evaluadores, el momento de aplicación, entre otros. Por tanto, se emplean uno u otro en función del propósito de la evaluación. Las categorías y códigos que se seleccionaron para el análisis de este trabajo son conceptos genéricos deben considerarse en todo proceso de evaluación educativa, por ello funcionaron como orientadoras de este trabajo.

En la etapa II se identificaron categorías y códigos que emergieron del análisis de los documentos y de las entrevistas. *Opinión sobre el proceso de evaluación y Propuestas para el mejoramiento del proceso de evaluación* son las categorías complementarias para la comprensión de los procesos de evaluación. Además, se encontró en relación a los documentos con la categoría de *Función*, que la *sumativa* presentó una frecuencia mayor a la *formativa*, esto da cuenta que los documentos que rigen el modo de evaluación promueven favorablemente la *función sumativa*, durante el trayecto formativo de la formación inicial del docente.

Los resultados relacionados con la categoría de *Control* presentaron, en relación a los documentos, que el *externo* tuvo mayor frecuencia que el *interno*. Es claro que si la evaluación es llevada a cabo por agentes no integrantes de un centro escolar, en este caso de CENEVAL hacia la escuela normal estatal, la evaluación sería totalmente externa.

En cuanto a la etapa III se encontró en la categoría de *Función*, al código *formativa* con una frecuencia mayor al código *sumativa*, lo que indica que en oposición a la etapa anterior los docentes se preocupan más por evaluar el proceso del aprendizaje con el fin de mejorarlo. Debemos comprender que las evaluaciones formativas y sumativas están destinadas a ser utilizadas en conjunto. Confiar únicamente en una u otra puede obstaculizar la capacidad del maestro para llegar efectivamente a sus estudiantes e impartir enseñanza.

Otra de las cuestiones a discutir es que en cuanto a la categoría de *Control* no hubo ninguna aparición tanto de un *control interno* como de un *control externo*. Por lo que simplemente no hace alusión sobre este criterio de evaluación. Estos dos tipos de evaluación son necesarios y se complementan. En el caso de la evaluación de una institución educativa se propone que integren agentes externos que permitan que la misma institución se evalúe a sí misma, pero le ofrezca asesoría y cierta objetividad por la simple razón de no formar parte de la institución a evaluar.

En relación a la opinión que expresaron los docentes sobre el proceso de evaluación en el seminario de análisis de trabajo docente se identificaron ideas negativas debido a que consideran que prestan más atención a las condiciones generales del plantel al que asisten sus estudiantes que al proceso educativo que llevan a cabo. Con base en este contexto,

deberían poner mayor énfasis en el trabajo colegiado de los profesores. Una posible estrategia podría considerar partir del reconocimiento y apropiación de los criterios y orientaciones propuestos en el plan de estudios y cómo se manifiestan tanto en la planeación como en el desarrollo de cada uno de los cursos por parte del docente.

En cuanto a la etapa IV, sobre la opinión de los docentes respecto a la evaluación de los aprendizajes, el *control interno* tuvo mayor frecuencia que el *control externo*. Estos resultados muestran que las evaluaciones externas refuerzan las evaluaciones internas y apoyan a la institución educativa a fortalecer el proceso educativo. Se sugiere triangular la información de los resultados de cada una de las evaluaciones con los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes, la evaluación de habilidades intelectuales, los exámenes de CENEVAL, los exámenes nacionales para el otorgamiento de plazas, entre otros, que al integrarse puedan ofrecer un amplio margen de las fortalezas y debilidades en la formación inicial de docentes.

Bajo estas consideraciones, los docentes plantearon propuestas que podrían servir de apoyo a la institución para lograr un impacto en los aprendizajes de los estudiantes: trabajo por academias, comunidades de aprendizaje, actualización docente, aumento de tiempo por sesiones, comunicación, entre otras. Por lo que se esperaría que el proceso de evaluación de los estudiantes sea permanente y facilite una constante y oportuna retroalimentación del aprendizaje.

Este trabajo abre la posibilidad de abordar líneas de investigación relacionadas con la misma temática: llevar a cabo estudios comparativos de alumnos, egresados y profesores del mismo plantel, así como establecer comparaciones con otras escuelas normales del país;

implementar períodos de evaluación con docentes y alumnos durante el trayecto formativo para ampliar y mejorar el establecimiento de sistemas de evaluación formativa, dirigidos a mejorar las competencias profesionales.

Una evaluación apropiada y clara hace explícitos sus objetivos en relación con las prácticas que evalúa y permite aplicar estrategias para mejorar los aprendizajes, teniendo en cuenta los intereses y contextos donde se realiza la evaluación. Es importante que haya una retroalimentación efectiva, que fortalezca la autoestima y motive a los estudiantes a seguir mejorando.

Referencias

Referencias

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. Cuadernos de discusión 8. México: SEP. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds08.pdf>
- Álvarez, G. y Topete, C. (2004). Búsqueda de la calidad en la educación básica. Conceptos básicos, criterios de evaluación y estrategia de gestión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(3), 11-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27034302.pdf>
- Angelo, T. (1999). Doing assessment as if learning matters most. *American Association for Higher Education*. Recuperado de http://assessment.uconn.edu/docs/resources/ARTICLES_and_REPORTS/Thomas_Angelo_Doing_Assessment_As_If_Learning_Matters_Most.pdf
- Banco Iberoamericano de Desarrollo. (2006). *Un sexenio de oportunidad educativa: México 2007-2012*. México: Autor.
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa* (9ª. ed.). Madrid: La Muralla.
- Córdoba, F. (2006) La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista iberoamericana de educación*, 39(7), Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2002). *Mapa curricular*. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/leprib/mapa>

- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2011). *Proyecto: reforma curricular para educación Normal (preescolar y primaria). Propuesta de perfil de egreso*. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RC/17-19Ene2011/material/doc_perfil_ene2011.pdf
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2012). *Licenciatura en educación primaria*. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lepri>
- Flores, F. (2008). *Las competencias que los profesores de Educación básica movilizan en su desempeño Profesional docente*. Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/8171/1/T30412.pdf>
- García, A., Aguilera, M., Pérez, M. y Muñoz, G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. México: INEE.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo, 2007-2012*. México: Presidencia de la República. Recuperado de http://www.sagarpa.gob.mx/ganaderia/Publicaciones/Lists/Otros/Attachments/1/PND_0712.pdf
- Gobierno del Estado de Baja California (2009). *Programa Sectorial de Bienestar y Desarrollo Humano 2009-2013*. Recuperado de http://www.transparenciabc.gob.mx/portal/documentos/programas/psec_humano.pdf

- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, L. (2008). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Lafourcade, P. (1969). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapelusz,
- Leyva, Y. (2010). *Evaluación del aprendizaje: una guía práctica para profesores*. Recuperado de http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf
- López F. B. e Hinojosa, K. (2001). *Evaluación del aprendizaje* (1ª. ed.). México: Trillas.
- Luna, E., Cordero, G., López Gorosave, G. y Castro, A. (2012). La Evaluación del Profesorado de Educación Básica en México: Políticas, Programas e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (2), 231-244. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art16.pdf>.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Mendoza, J. (1997). Evaluación, acreditación, certificación: instituciones y mecanismos de operación. En A. Mungaray y G. Valenti (Coords.) *Políticas públicas y educación superior*. México: ANUIES: Recuperado de <http://www.joseacontreras.net/edsupmex/PoliticasyPubby%20EdSup.pdf>
- Moreno, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles Educativos*, 95(24), 23-36.

- Moreno, T. (2007). La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de Derecho. *Reencuentro*, 48, 61-67. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004809.pdf>
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, 131(33), 116-130.
- Murillo, F. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2003). *Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica*. Recuperado de <http://www.oei.es/linea6/informe.PDF>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2011). *Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y El Caribe: Nudos críticos y criterios de acción*. Recuperado de <http://www.un.org/en/ecosoc/newfunct/pdf/3.nueva.agenda.de.politicas.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. Resumen ejecutivo. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/8/20/47101613.pdf>
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Recuperado de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>

- Programa Nacional de Educación 2001-2006. (2001). *Por una educación de buena calidad para todos: un enfoque educativo para el siglo XXI*. México: SEP. Recuperado de <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico%20Programa%20nacional%20de%20educacion%202001-2006.pdf>
- Ramos, J. L. (2004). *Informes finales de investigación educativa: convocatoria 2002*. México: SEP.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park , CA: Sage.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Seminario de análisis del trabajo docente I y II. Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio*. Recuperado de http://www.enesonora.edu.mx/plan_estudios/Programas/78LEP/seminario.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Cuadernos de discusión
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Lineamientos de evaluación del aprendizaje*. Recuperado de <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/00-otros/1-eval-aprendizaje.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2009a). *Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica*. Documento de trabajo.
- Secretaría de Educación Pública. (2009b). *Programa Sectorial de Educación 2009-2013*. Recuperado de

<http://www.educacionbc.edu.mx/see/programasectorial/pdf/PROG%20Sectorial%202009%20A.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Estándares de desempeño docente en el aula para la educación básica en México*. Recuperado de http://asignaturadeartes.files.wordpress.com/2011/11/estandares_desemp_doc_enel_aula_de_educ_basica_en_mexico_esp.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Lineamientos de evaluación docente (Evaluación del desempeño docente bajo el enfoque de competencias)*. Recuperado de: http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/00-otros/Evaluacion_docente_06012011.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Proyecto: Reforma curricular para educación normal (preescolar y primaria). Propuesta de perfil de egreso*. Documento de trabajo. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RC/17-19Ene2011/material/doc_perfil_ene2011.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2011c). *Principales cifras ciclo escolar 2010-2011*. México. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/3/images/principales_cifras_2010_2011.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Resultados prueba ENLACE 2012. Baja California*. Recuperado de http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2012/historico/02_BC_ENLACE2012.pdf

Sistema Educativo Estatal. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Diagnóstico del sistema estatal de formación docente*. Recuperado de

<http://basica.sep.gob.mx/fcms/cds01.pdf>

[Stufflebeam, D. L. y Shinkfield. A. J. \(1987\). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.](#)

[Subsecretaría de Educación Básica y Normal. \(2004\). *El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales*. México: SEP](#)

Vaillant, D. (2010). Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos*, 91(229), 543-561.

Anexos

**LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA
MAPA CURRICULAR**

| Primer semestre | Segundo semestre | Tercer semestre | Cuarto semestre | Quinto semestre | Sexto semestre | Séptimo semestre | Octavo semestre |
|--|--|---|---|--|---|--|---|
| <u>Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano</u> | <u>La Educación en el Desarrollo Histórico de México I</u> | <u>La Educación en el Desarrollo Histórico de México II</u> | <u>Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I</u> | <u>Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II</u> | <u>Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación III</u> | | |
| <u>Problemas y Políticas de la Educación Básica</u> | <u>Matemáticas y Su Enseñanza I</u> | <u>Matemáticas y su Enseñanza II</u> | <u>Ciencias Naturales y su Enseñanza I</u> | <u>Ciencias Naturales y su Enseñanza II</u> | <u>Asignatura Regional II</u> | | |
| <u>Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria</u> | <u>Español y su Enseñanza I</u> | <u>Español y su Enseñanza II</u> | <u>Geografía y su Enseñanza I</u> | <u>Geografía y su Enseñanza II</u> | <u>Planación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje</u> | <u>Trabajo Docente I</u> | <u>Trabajo Docente II</u> |
| <u>Desarrollo Infantil I</u> | | | <u>Historia y su Enseñanza I</u> | <u>Historia y su Enseñanza II</u> | <u>Gestión Escolar</u> | | |
| <u>Estrategias para el Estudio y la Comunicación I</u> | <u>Desarrollo Infantil II</u> | <u>Necesidades Educativas Especiales</u> | <u>Educación Física II</u> | <u>Educación Física III</u> | <u>Educación Artística III</u> | | |
| | <u>Estrategias Para el Estudio y La Comunicación II</u> | <u>Educación Física I</u> | <u>Educación Artística I</u> | <u>Educación Artística II</u> | <u>Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I</u> | | |
| <u>Escuela y Contexto Social</u> | <u>Iniciación al Trabajo Escolar</u> | <u>Observación y Práctica Docente I</u> | <u>Observación y Práctica Docente II</u> | <u>Observación y Práctica Docente III</u> | <u>Observación y Práctica Docente IV</u> | <u>Seminario de Análisis del Trabajo Docente I</u> | <u>Seminario de Análisis del Trabajo Docente II</u> |

| | |
|--|---|
| | Actividades principalmente escolarizadas |
| | Actividades de acercamiento a la práctica escolar |
| | Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo |

Fecha: / /

Entrevistador: _____

Nombre de Participante: _____

Hora de inicio: _____ Hora de termino: _____

GUIÓN DE ENTREVISTA

1. ¿Cuál es el propósito del seminario que imparten en el área de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo?
2. ¿Qué es lo que evalúan en este seminario?
3. ¿Cómo se realiza el proceso de impartición del seminario?
4. ¿Cómo se preparan los estudiantes para el seminario?
5. ¿Cuál es el uso que se le da a los resultados de los alumnos en este proceso?
6. ¿Encuentra relación de los resultados con generaciones anteriores?
7. ¿Qué cambiaría para un mejor uso de este proceso?